



Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

4(20)/2022

centrum
edukacji 
artystycznej



WARSZAWA, GRUDZIEŃ 2022

ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

Iwona Skowron — wicedyrektor CEA, przewodnicząca Zespołów

dr Beata Lewińska — redaktor naczelna serii wydawniczej

Mirosława Jankowska

dr Anna Antonina Nogaj

Joanna Sibilska

prof. dr hab. Katarzyna Sokółowska

KONSULTACJA NAUKOWA NUMERU

dr Wojciech Jankowski

prof. dr hab. Zofia Konaszkiewicz

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

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

Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej

Sylvia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Fotografię na okładce wykonał

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2022

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

WYDZIAŁ WYDAWNICTW

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

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

ISSN 2525-1707

ISBN 978-83-62156-58-0 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-59-7 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa: UNIDRUK, ul. Bronowicka 117, 30-121 Kraków

Spis treści

Słowo od Redakcji	5
Kształcenie w szkole artystycznej	9
Henryk Tritt	
Technika akordowa. Podsumowanie cyklu	11
Michał Niżyński	
Rzecz o elementarzu form muzycznych — czyli co łączy temat z sonaty Beethovena z popularnymi piosenkami amerykańskimi	25
Katarzyna Wrembel	
Tworzenie tekstów literackich przez uczniów szkoły muzycznej jako metoda rozwijania ich wrażliwości humanistycznej	45
Monika Quinn	
Zarządzanie czasem w pracy codziennej muzyka	57
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	67
Agnieszka Żabińska	
Pedagog specjalny w szkole — zadania i wyzwania	69
Agnieszka Swarra	
Jak pracować z uczniem wysoko wrażliwym w szkole artystycznej	75
Agnieszka Olszańska	
Praca z uczniami z mutyzmem selektywnym w szkole artystycznej	83
Magdalena Pacholska	
Elementy terapii krótkoterminowej skoncentrowanej na rozwiązaniu w pracy pedagoga szkolnego ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia	97
Urszula Bissinger-Ćwierz, Anna Antonina Nogaj	
Nowe wyzwania w zakresie psychologicznego i wychowawczego wsparcia uczniów szkół artystycznych — sprawozdanie z VI Ogólnopolskiego Seminarium Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej	103
Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów	113
Katarzyna Sokołowska	
Święto skrzypiec w Poznaniu — rozmowa z Panią Profesor Kariną Gidaszewską	115

Anna Pawelec, Agnieszka Zembruska Międzyskolny Przegląd Klasowych Zespołów Orffowskich „Muzykalne Dzieciaki” — radość ze wspólnego muzykowania	121
Baza i organizacja: szkoła artystyczna jako system	133
Daria Onderka-Woźniak Szkoła artystycznych projektów wspierających muzyczne talenty	135
Kacper Podrygałło Pałacyki muzyki nad fosą. Zabytkowy budynek Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Ryszarda Bukowskiego we Wrocławiu	151
Ewa Rułka Jubileusz sesji naukowo-programowych dla nauczycieli klas organów + Kalendarium	165
Miscallanea	185
Dorota Krawczyk Talent, praca i coś jeszcze. Zamyślenia nad karierą artystyczną Ignacego Jana Pade- rewskiego	187
Emilia Grzyńska Pierwiastki dwunastego stopnia — matematyka w muzyce	199
Galeria	205
Nikodem Trojnar I Biennale Form Rzeźbiarskich i Użytkowych Centrum Edukacji Artystycznej — Rzeszów	207
Zbigniew Strzyżyński I Biennale Form Rzeźbiarskich i Użytkowych Centrum Edukacji Artystycznej — Na- łęczów	217
Paweł Kasprzak IV Ogólnopolskie Biennale Medalierstwa Centrum Edukacji Artystycznej	229
Noty o autorach	237

Słowo od Redakcji

Drodzy Czytelnicy!

Tak się składa, że ostatnie w tym roku — świąteczne wydanie — to zarazem numer dwudziesty, zatem okazja do choćby małego podsumowania. Mamy nadzieję, że nasze wydawnictwo jest dla nauczycieli, uczniów i ich rodziców okazją do obcowania i zaznajomienia się z dydaktyczną, wychowawczą i kulturotwórczą rolą szkół, ale też z uzupełniającą przekaz sferą edytorską o okazałym serwisie fotograficznym. Chcemy też podkreślić, że autorami tekstów są przede wszystkim nauczyciele szkół artystycznych.

W niniejszym, dwudziestym wydaniu 4(20)/2022, w dziale *Kształcenie w szkole artystycznej* prezentujemy cztery tematy. Pierwszy z nich — autorstwa Henryka Tritta stanowi podsumowanie cyklu tekstów o metodach nauczania gry na skrzypcach. Artykuł Michała Niżyńskiego *Rzecz o elementarzu form muzycznych — czyli co łączy temat z sonaty Beethovena z popularnymi piosenkami amerykańskimi* jest zarówno kontynuacją, jak i uzupełnieniem tekstu, który ukazał się w poprzednim numerze *Szkoły Artystycznej*. Tym razem autor szczególną uwagę kieruje na aktywność poznawczą ucznia w badaniu formy muzycznej, a także wskazuje na konieczność, podobnie jak w poprzednim artykule, zrewidowania metodologii i aparatu pojęciowego w tej dziedzinie, stosowanego w praktyce szkolnej. Artykuł Katarzyny Wrembel *Tworzenie tekstów literackich przez uczniów szkoły muzycznej jako metoda rozwijania ich wrażliwości humanistycznej* dotyczy kształcenia językowego, humanistycznego w ogólnokształcącej szkole muzycznej I stopnia. Koncepcja „uczenia przez twórczość” może być też przedmiotem dyskusji czy instrukcji nauczycielskiej dla innych typów szkół i szczebli artystycznego szkolnictwa średniego (i nie tylko). Tekst Moniki Quinn *Zarządzanie czasem w pracy codziennej muzyka* omawia istotny element procesu kształcenia muzyka (wszystkich specjalności wykonawczych), a konkretnie — organizację pracy nad utworem, w trybie pracy samodzielnej i bez kontroli nauczyciela. W interesującym i wartościowym artykule, przydatnym uczniom — zwłaszcza starszych klas szkoły muzycznej (ale także ich rodzicom i nauczycielom), autorka odwołuje się do aktualnej, mało znanej w Polsce literatury przedmiotu.

Dział psychologiczno-pedagogiczny otwiera artykuł Pani doktor Agnieszki Żabińskiej z Akademii Pedagogiki Specjalnej dotyczący roli pedagogów specjalnych w szkołach. Następnie Pani Agnieszka Swarra — psycholog, porusza problematykę ucznia wysoko wrażliwego z uwzględnieniem specyfiki kształce-

nia artystycznego. Kolejny artykuł, autorstwa Pani Agnieszki Olszańskiej, psychologa, charakteryzuje funkcjonowanie dziecka z mutyzmem wybiórczym oraz opisuje propozycje dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb dziecka z takim uwarunkowaniem w szkole artystycznej. Z kolei Pani Magdalena Pacholska — pedagog szkolny, dzieli się doświadczeniami z wykorzystania terapii krótkoterminowej, skoncentrowanej na rozwiązaniu w pracy z uczniami szkoły muzycznej I stopnia. Na zakończenie działu psychologiczno-pedagogicznego panie wizytator ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej — dr Urszula Bissinger-Ćwierz i dr Anna Antonina Nogaj przekazały do wglądu Czytelników sprawozdanie i najważniejsze treści wyniesione z przebiegu VI Ogólnopolskiego Seminarium Psychologiczno-Pedagogicznego, które po raz kolejny zorganizowano jesienią dla nauczycieli, wychowawców burs i internatów, dyrektorów i wizytatorów szkolnictwa artystycznego. Tematem przewodnim tegorocznego Seminarium były *Nowe wyzwania w zakresie psychologicznego i wychowawczego wsparcia uczniów szkół artystycznych*.

Dział *Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów* otwiera wywiad, który przeprowadziła pani profesor Katarzyna Sokołowska z panią profesor Kariną Gidaszewską w związku ze zbliżającym się (w czasie gdy przeprowadzano wywiad) Międzynarodowym Konkursem im. Henryka Wieniawskiego — *Święto skrzypiec w Poznaniu*. W tej kompetentnej rozmowie dwóch znawczyń przewijają się refleksje na temat konkursów skrzypcowych oraz ich miejsca w edukacji w szkole muzycznej. W artykule Anny Pawelec i Agnieszki Zembrzuskiej *Międzyszkolny Przegląd Klasowych Zespołów Orffowskich „Muzykalne Dzieciaki” — radość wspólnego muzykowania* omówiono cenną inicjatywę, jaką jest muzyczna integracja najmłodszych adeptów szkół muzycznych, których edukację zaburzyło zawieszenie zajęć podczas pandemii.

Dział *Baza i organizacja: szkoła artystyczna jako system* reprezentują trzy artykuły. Pierwszy z nich, autorstwa Darii Onderki-Woźniak: *Szkoła artystycznych projektów wspierających muzyczne talenty* jest kontynuacją i wzbogaceniem publikowanego już na łamach *Szkoły Artystycznej* artykułu autorki o folklorze. Tym razem rzecz jest o międzynarodowym projekcie — skądinąd godnym kontynuacji. Wiele szkół artystycznych funkcjonuje w pięknych nieraz i zabytkowych budynkach. O takim ich zespole pisze Kacper Podrygajło w tekście *Pałacyki muzyki nad fosą. Zabytkowy budynek Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Ryszarda Bukowskiego we Wrocławiu*. Dział zamyka obszerny tekst Ewy Rułki napisany z okazji jubileuszu sesji naukowo-programowych, organizowanych dla nauczycieli klas organów. Jest to wprowadzenie do kalendarium z 25 lat organizacji tych sesji, poświęconych różnym tematom i odbywających się w różnych miejscach z udziałem muzykologów i organizatorów życia muzycznego w Polsce i na świecie.

Nie pierwszy raz dział *Miscellanea*, a ściślej zamieszczone w tym dziale artykuły skłaniają do refleksji nad muzyką, jako dziedziną sztuki. Prezentowane

obecnie ujmują rzecz jak gdyby z dwóch biegunów. O wielkiej twórczości kompozytorskiej i wykonawczej, już spełnionej, możemy przeczytać w artykule dr Doroty Krawczyk *Talent, praca i coś jeszcze. Zamyślenia nad karierą artystyczną Ignacego Jana Paderewskiego*. Z pozycji współczesnej natomiast — i to nie z punktu widzenia takiego czy innego dorobku, dokonań itp., ile raczej z pewnych potencjalnych możliwości — czytamy w artykule Emilii Grzyśki na temat relacji dwóch — wydawałoby się dalekich sobie dziedzin — „muzyka–matematyka”. Na uwagę zasługuje fakt, że jest to tekst aktualnej **uczennicy szkoły muzycznej**. Nauczycielce tej uczennicy dziękujemy za rekomendowanie artykułu i ponawiamy prośby, aby także inni uczniowie dzielili się z czytelnikami Szkoły Artystycznej swoimi przemyśleniami na temat sztuki i edukacji artystycznej.

Galeria poświęcona jest w tym numerze dwóm istotnym dla szkolnictwa plastycznego imprezom, organizowanym przez Centrum Edukacji Artystycznej — *I Biennale Form Rzeźbiarskich i Użytkowych CEA* oraz *Biennale Medalierstwa*. Pierwsza z nich, zorganizowana we współpracy ze szkołami plastycznymi w Nałęczowie i Rzeszowie, odbyła się w siedzibach szkół. Impreza ta jest nowa i z pewnością zagości na stałe w Kalendarzu Imprez Szkolnictwa Artystycznego. Druga impreza — *Biennale Medalierstwa* — organizowane jest w szkole warszawskiej i ma już swoją historię.

W związku ze zbliżającymi się świętami Bożego Narodzenia i nadchodzącym nowym rokiem Centrum Edukacji Artystycznej i redakcja „Szkoły Artystycznej” życzą Państwu odpoczynku, czerpania radości z pracy, spokoju, ale przede wszystkim kreatywności w różnych dziedzinach życia.

Z najlepszymi życzeniami na nowy rok szkolny.

Zespół redakcyjny





**Kształcenie
w szkole
artystycznej**





Technika akordowa. Podsumowanie cyklu¹

Technika akordowa stała się dla większości skrzypków prawdziwą „kulą” u nogi. Fugi Bacha, podczas wykonania których potrzeba odrobiny finezji, żartu i taneczności, stanowią często barierę trudną do pokonania. Wszystkiemu winne jest błędne „myślenie” o technice akordowej, a przede wszystkim używanie kończyny górnej jako całościowej dźwigni, zaangażowanej w każdy ruch. Postaram się udowodnić, że jak do każdego elementu technicznego, oprócz określonej wiedzy, potrzeba trochę sprytu. Obserwując „walkę” studentów z akordami, prawie zawsze przegram, zastanawiam się, co takiego w nich jest „nie do pokonania”. Z akordami stykamy się już na wczesnym etapie nauki gry na skrzypcach, kończąc na przykład koncerty wielodźwiękami. Uczeń otrzymuje więc od nauczyciela wskazówki: „grać ze struny, nie z powietrza”, „łamać” lub „nie łamać”, zwrócić uwagę na dobre brzmienie i tak dalej. Pierwsze lata nauki stanowią najbardziej podatny na każdą techniczną nowość okres wieku, który nauczyciel w pełni powinien wykorzystać. Inaczej problem akordów powróci „boleśnie” na studiach, kiedy niezbędnie wymagane są podczas wykonania sonat i partit Bacha. Jeżeli technika akordowa nie została idealnie wyuczona, nie będzie mowy o racjonalnym przeprowadzeniu i ukazaniu tematów w fugach, ich naturalnym i niesforsowanym brzmieniu oraz o ciągłości linii melodycznej. Przyjrzyjmy się zatem prawidłowym ruchom związanym z techniką akordową.

Zasadniczo każdy akord powinno się rozpoczynać z chwilą „zetknięcia się” smyczka ze struną, obciążając go bardziej niż podczas grania pojedynczych dźwięków. Istotnym zadaniem ręki w momencie „zaatakowania” akordu jest jej bezwład oraz przeniesienie całego ciężaru na kontakt smyczka ze struną poprzez nacisk ręki, w szczególności elastycznym nadgarstkiem. Wyobraźmy sobie spadające wody wodospadu, który największy ciężar, „przyczepność”, posiada w momencie zetknięcia się z ziemią. W prawej ręce powinniśmy więc odczuć przepływ krwi, która pulsuje w kierunku dłoni, pełne i świadome oparcie dłoni

¹ Część IV z podsumowaniem do zamieszczanych wcześniej w „Szkole Artystycznej” części o metodzie prowadzenia smyczka (Nr 4(8)/2019, *Legato* (Nr 2(10)/2020) i *Arpeggio* (Nr 3(19)/2022).

na smyczku („dociążenie”). Zadaniem dłoni jest przejście całego ciężaru kończyny górnej, czyli wykorzystanie codziennego nawyku oparcia — o blat stołu, o parapet. Tenże ciężar (oparcie, bezwład) winien być dokładnie zarejestrowany w mózgu. Każde nadmierne odstępstwo od niego skutkować będzie niedogranieniem lub sforsowaniem dźwięków. Jako wstępne ćwiczenie postawmy smyczek na środkowych strunach i elastycznie nadgarstkiem dodawajmy i odejmujmy jemu ciężar, poznając dokładnie jego elastyczność.

Najczęstszym błędem podczas grania akordów jest ich inicjacja z powietrza lub ze struny oraz połączona z nimi nieodpowiednia szybkość smyczka (z chwilą ataku powinna być największa). Błąd złej szybkości jest szczególnie słyszalny przy użyciu techniki „ze struny”, a zanika z techniką „z powietrza”. Mamy wtedy do czynienia z ruchami zamachowymi prawej ręki, które same w sobie „odciążają” rzeczywisty, czasowo ułamkowy moment pierwszego kontaktu smyczka ze struną (strunami). Jeśli taki rodzaj dźwięku ucho zatwierdzi jako odpowiedni dla inicjacji akordu, wykorzystajmy ten ruch w dalszym jego przebiegu. Pomyślmy o wahadle zegara, wyobrażając sobie ruch o kształcie małego wypukłego lub wklęsłego półkola, wsłuchajmy się w jego natężenie. Taki wykres będą mieć akordy w zależności od kierunku smyczka i linii melodii (*Legato*, 2/20/2020). Przy połączeniu z kolejnymi strunami wystąpią problemy impulsywności ręki, rozplanowania jej ciężaru, zarysu ruchu, długości pociągnięcia smyczka oraz zachowania się układu palcowego.

Omawiając w poprzednim artykule technikę arpeggia, opisałem ćwiczenie pozwalające zminimalizować udział całej kończyny górnej. W dziełach Bacha jego realizacja sprzyjać będzie przejrzystości w ukazywaniu tematów i szlachetności brzmienia. Technika akordowa jest bowiem niczym innym, jak szybkim arpeggiem. Dla sprawdzenia powyższej tezy proponuję następujące ćwiczenie:

Stawiamy smyczek na strunie G, następnie szybko „ściągamy” go krótkim, intensywnym ruchem ręki na strunę E. Pamiętajmy, aby maksymalnie unikać zmiany układu ręki. Skręcamy ją w kierunku małego palca, naciskając nim jednocześnie intensywniej na smyczek. Powrót w kierunku struny G jest techniką odwrotną z odejmowaniem nacisku piątego palca. Odczucie to osiągniemy bez udziału smyczka, stawiając nadgarstek i palce na blat stołu. Mając fizjologicznie naturalny układ ręki na przemian naciskajmy i uwalniamy ciężar małego palca. Zarejestrujemy w mózgu tę technikę, dodając skręt ręki w prawo i z powrotem w lewo. Wystarczy niewielkie odchylenie jej w obu kierunkach, tak jakbyśmy gładzili globus. W ten sposób mamy wyćwiczony ogólny schemat akordowego ruchu. Teraz przełożmy go na dźwignię ręką–smyczek, pozostawiając ciężar oraz przyczepność ręki, elastyczny obrót i tempo dołączania się kolejnych strun. Zaobserwujmy, na ile potrzebujemy udziału ramienia i przedramienia do „wgranego” ruchu i na ile ułatwią one osiągnięcie zadowalającej jakości brzmienia akordu i jego wolumenu. Nie ma i nie może być innej techniki wykonywania akordów, jak z inicjacji elastycznym i energetycznie zdecydowanym nadgarstkiem. Już sam jego ruch podczas codziennych czynności — odpycha-

nie, smarowanie, gładzenie — wskazuje na określone tempo i energetykę dłoni. Dlatego należy wykorzystać wrodzone predyspozycje poszczególnych części kończyny górnej, nie zużywając podczas grania akordów całej ręki. Nie wydajmy polecenia grania akordów całą ręką, jeżeli chcemy, aby uczeń nie odczuwał przeciążenia prawej ręki, ale myślał szczególnie o ich jakości. Opisany powyżej ruch nadgarstka wymusi określoną potrzebę zaangażowania poszczególnych części kończyny górnej. Nasz mózg wyda im polecenie intensywności i siły ich użycia. Mając świadomość grania jedynie w pełni elastycznie osadzoną na strunach ręką, możemy mieć stuprocentową pewność, że wykonywanie akordów nie doprowadzi do jej kontuzji.

Opisując proces wyćwiczenia techniki akordowej, sugeruję jego dogłębną analizę i częste wykonywanie wstępnych ćwiczeń aż do momentu, kiedy prawa ręka uzna wszystkie ruchy za wgrane („swoje”). Technika akordowa jest obok legatowej najtrudniejszym elementem gry skrzypcowej, a jednocześnie wizytówką doskonałego instrumentalisty. Za ważny jej element uważam szybkość prowadzenia smyczka, jego intensywność i przyczepność. Pełną energię wykorzystujemy z momentem rozpoczęcia akordu (por. start do biegu sprinterskiego), a następnie nadajemy smyczkowi impet, minimalnie odpuszczając ciężar ręki podczas brzmienia akordu. Nigdy przy następujących po sobie akordach nie wykorzystamy całego smyczka, jedynie jego najbardziej elastyczną część, czyli mniej więcej 2/3 długości od żabki. Akordy kończące lub kadencyjne, a także o dłuższych wartościach, wykorzystają pełną długość smyczka. Seria następujących po sobie akordów wymusi chwilowe odprężanie ręki od nacisku przed każdą zmianą kierunku smyczka i nabranie energii do kolejnej (pełnego oparcia ręki, zawieszenia ciężaru, szybkiego „odreagowania” itd.). Przy łączeniu akordów uelastycznijmy maksymalnie rękę, zmieniamy ciężar pierwszego i piątego palca, a także ich przyczepność względem pręta. Wykończenie finałowego akordu w pełni odblokuje ciężar ręki, będzie „wygaszeniem” ruchu.

Na zakończenie parę uwag na temat brzmienia akordów. Obie szkoły rozpoczęcia akordu — „z powietrza” i „ze struny” — mają swoje dobre i słabe strony. Niewątpliwie na korzyść pierwszej przemawia ruch, z jakim zaczynamy akord — wahadłowy, z rozmachu. Gwarantuje bowiem swobodę w rozpoczęciu, z pominięciem zgrzytu i przyduszenia dźwięku. Ręka czuje się wtedy elastyczniejsza. Słabą jego stroną może być niedosyt wolumenu, bowiem pierwszy kontakt ze struną nie jest pełnym jej zaczepieniem (osadzeniem) przez prawą rękę. Często nie wyczuwamy prawdziwego ciężaru kończyny górnej. Na korzyść drugiej szkoły natomiast przemawia początek brzmienia akordu, przygotowanie ręki do ruchu, jej oparcie na strunach, bardziej wyważony nacisk poprzez smyczek. Uzyskujemy tutaj większy psychiczny komfort dobrego brzmienia całości akordu. Niemniej mocniejsze osadzenie ręki i dłuższy moment od jego ułożenia na strunach do momentu pociągnięcia mogą spowodować niepotrzebny akcent lub nawet zgrzyt. Układ ręki zastygnięty, pozbawiony ruchu zamachowego, wykończenie i odblokowanie nacisku. W celu wyćwiczenia zadowalającego nas

dźwięku, jego blasku i wolumenu, soczystości i głębi oraz nadania smyczkowi odpowiedniego tempa, ćwiczymy akordy według obu szkół. Kierujemy się słuchem, który zaakceptuje odpowiedni i nam przydatny fizjologicznie ruch, wpływający zarazem z naszej troski o szlachetny dźwięk. Z czasem zauważymy, że mózg przekaże ręce sygnał rozpoczęcia akordów równocześnie z dotknięciem strun przez smyczek. W literaturze skrzypcowej spotkamy się z wykorzystaniem obu technik. Prawa ręka sama wybierze odpowiednią w zależności od tempa melodii i charakteru zawartych w niej akordów. Inną dobierze do pojawiających się miejscami, inną do serii następujących po sobie. Jeżeli chodzi o prowadzenie smyczka, ważną rzeczą jest wykorzystanie całej powierzchni włosia i utrzymywanie równoległej jego linii względem podstawka. Mamy wtedy poczucie jednorodnego dźwięku przy pociągnięciach w obu kierunkach. Przy kantowaniu smyczkiem zmuszani jesteśmy zwiększać każdorazowo jego nacisk, co nie polepsza jakości, a tylko niepotrzebnie zmienia układ ręki w trakcie pojedynczego ruchu. Takie prowadzenie smyczka, podobne do kierowania motorem (ruchy nadgarstkiem!), powoduje wytrącenie kończyny górnej z jej poprawnej i jednolitej pracy.

W grze akordowej ważne jest wyprowadzenie głosu wiodącego, najczęściej sopranowego. W tradycji lat 60. i 70. temat fugi Bacha, występujący w głosie innym niż sopranowy, kontynuowany był przez powrót na niego po szybkim zagranii akordu od dołu do góry — ruch przypominał wykresem falę. Dawało to poczucie większego wolumenu, bowiem melodia była „podparta” harmonicznymi przygotowanym, wybrzmiałym już akordem, następując w tym układzie minimalnie po nim. Jeśli zaś przenosiła się do głosu najniższego, wówczas akord grało się od góry. Przedstawiając tak temat, podkreślano większą jego plastyczność, wykorzystując naturalną barwę strun — sopranową E, altową A, tenorową D i basową G. Współczesna tradycja wykonawcza odchodzi od „uplastycznienia” tematów w kierunku jednolitego ruchu od struny najniższej, przez co czasami ztraca się słyszalność i ciągłość linii tematycznej. Dla techniki prawej ręki, poprzez stosowanie jednorodnego ruchu, jest to sytuacja bardziej komfortowa, natomiast mniej wytrawnemu słuchaczowi odsluch i kontrola przebiegu tematu mogą niekiedy „umykać” ze świadomości.

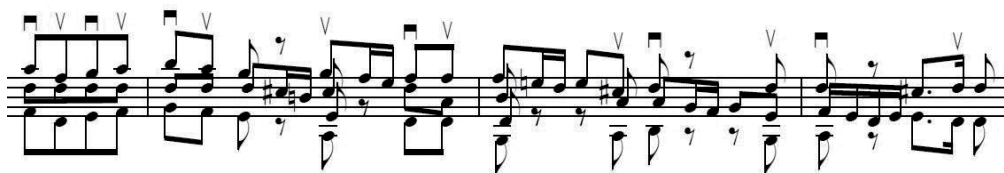
Opisałem określone składowe związki związane z prowadzeniem smyczka podczas trwania akordu. Pozostaje jeszcze jeden ważny element, który powinien zostać „wgrany” w świadomość. W praktyce wyróżniamy akordy 3- i 4-dźwiękowe. Przy trzech strunach osadzamy smyczek na strunie środkowej, przyciskając ją do płaszczyzny strun z nią sąsiadujących. Wystarczy pociągnąć smyczkiem w linii prostej, aby wszystkie głosy zabrzmiały równocześnie. Jeśli energetyczność linii melodycznej wymaga złamania akordu, inicjując go od dolnego dwudźwięku, przechodzimy przez strunę środkową, łącząc z nią głos najwyższy (2-2). W zależności od tego, jakie natężenie ma głos melodyczny, pozostajemy tylko na nim lub łącznie z głosem środkowym. Technika akordu 4-głosowego opiera się zaś na poszerzonej matematyce (2-2-2, 2-3 lub 3-2). Dla wzmocnienia odczucia

pryczepności ręki do strun postawmy smyczek na strunach D-A, aby uzyskać jednolitość z płaszczyzną struny G i przenieść sprężystość ciężar ręki na struny D-A-E, pozostając w zależności od tekstu na strunie E lub strunach A-E. Ruch ten możemy odczuwać również jako osadzenie na trzech strunach dolnych, następnie chwilowo na środkowych i finalnym zatrzymaniu na dwóch górnych. Ale jest to tylko „matematyka”, potrzebna dla wstępnego ćwiczenia, nadania ręce pierwszych rozkazów. Ręka dojrzałego skrzypka nie zastanawia się nad „wylíczeniami”, zrealizuje tekst nutowy równie szybko jak oczy, reagując doбором odpowiedniej techniki i przeradzając ją na płaszczyznę interpretacyjną.

Przejdźmy do omówienia wybranych fragmentów z literatury skrzypcowej.

Przykład nr I — J.S. Bach — *Fuga z sonaty g-moll*

Technika wydobycia akordu oraz szlachetność jego brzmienia nierozdzielnie związane są z sonatami i partitami Bacha. W przedstawionym przykładzie szereg akordowy pojawia się już w trzecim przeprowadzeniu tematu. Tylko elastyczność ręki zapewni dojrzałe brzmienie akordów z uwzględnieniem linii melodycznej, sugerując jednocześnie, w którym głosie znajduje się temat, niezależnie od tendencji wykonawczej. Ten minimalny ruch osadzenia na konkretnej strunie, wskazując głos wiodący (tematyczny), przekazuje pełną konwersację między głosami, podkreślając plastyczność przebiegu tematu. Z kolei w przykładzie następnym przez nacisk na środkową strunę krótkim, jednolitym pociągnięciem smyczka, bez łamania akordów, uzyskamy jędrne, jednorodne ich brzmienie. Jego aktywność i długość oraz czas przeznaczony na zagranie akordów zależne będą od artykulacji, jednakże rysunek ruchu będzie zawsze zbliżony do prostej kreski, z wydłużeniem nuty tematycznej. Jednolitość energetyczna i rytmiczna tematu nie zasugerują łamania akordów. Jedynymi miejscami mogą być akordy 4-głosowe i kadencyjne 3-głosowe, z uwagi na ich ekspresję oraz następstwa harmoniczne.



Ręka podczas prowadzeniu akordów powinna być skoncentrowana jedynie na konsekwentnym prowadzeniu linii melodycznej. Prawidłowo wgrana technika akordów 3-głosowych spowoduje, że tonacje występujące w przykładzie, mimo małej rezonacyjności, nabiorą dźwięczności. Jeżeli pamięć grania akordów na instrumencie klawiszowym i wolę ich słyszenia przeniesiemy na świadomość ruchową, prawa ręka poprzez ten przekaz siłą rzeczy wykona akordy, nie arpeggując ich. Jedynym wyraźnie złamanym będzie 4-dźwięk w takcie 62. Moja

sugestia dotycząca wszystkich grup akordów jest taka, aby podkreślając każdy pierwszy, płynnie go złamać, a kolejne wykonać techniką 3-dźwiękową.

Takty 58–62

The image shows a musical score for two staves, likely for a piano or harpsichord. The notation is dense, featuring many beamed notes and rests. There are several 'V' markings above the notes, indicating accents or specific articulation points. The rhythm appears to be a mix of eighth and sixteenth notes, with some longer note values. The overall style is characteristic of Baroque keyboard music.

Poprzez taki zabieg utrzyma się pulsację, uniknie „rozmiękczenia” artykulacji, nadając jednocześnie sens przebiegowi harmonicznemu. Generalną zasadą interpretacji sonat i partit Bacha, którą zawsze się kieruję, jest konsekwentne pilnowanie rytmiczności tematów i przebiegu harmonicznego, co związane jest z wydłużaniem kadencyjnych akordów, czyli określeniem czasu ich łamania.

Przykład nr 2 — J.S. Bach — *Chaconne z Partity d-moll*

The image shows a single staff of music for J.S. Bach's Chaconne. The notation is complex, with many beamed notes and rests. There are several 'V' markings above the notes, indicating accents or specific articulation points. The rhythm is a mix of eighth and sixteenth notes, with some longer note values. The overall style is characteristic of Baroque keyboard music.

Akordy i arpeggio decydują o sukcesie wykonawczym *Chaconne* z punktu widzenia techniki skrzypcowej. Chcąc uzyskać dostojność wyrazową tematu, musimy potraktować akordy „klawiszowo”. Stałe bowiem ich łamanie pozbawia skupienia się wykonawcy na ciągłości prowadzenia linii melodycznej i harmonicznnej, zmniejszając ekspresję utworu i pozbawiając go rytmicznej płynności. Osobiście jestem zwolennikiem grania zdecydowanej większości akordów bez łamania ich, z pełnym osadzeniem ręki na „szerokim” smyczku i poprzez świadomy rozkaz z mózgu, słyszalnym dla odbiorcy, konsekwentnym prowadzeniu linii melodycznej. Poprzez takie spojrzenie na *Chaconne*, będąc bardziej wierny zapisowi nutowemu, staram się unikać zbytej tendencji do rubata. Pamiętajmy, że *chaconne* jest również formą taneczną, stąd pożądana w interpretacji rytmiczność.

The image shows a single staff of music for J.S. Bach's Chaconne. The notation is complex, with many beamed notes and rests. There are several 'V' markings above the notes, indicating accents or specific articulation points. The rhythm is a mix of eighth and sixteenth notes, with some longer note values. The overall style is characteristic of Baroque keyboard music.

Dla uzyskania pełnej ekspresji wykonawczej czterodźwięki, szczególnie podkreślające następstwa dominanty i toniki, należy rozegrać, łamiąc. Połączenie obu technik uatrakcyjni interpretację, odreagowując chwilowe napięcia kończyny, spowodowane jednoczesnym graniem wszystkich głosów (przykład powyżej).



Zalecam również podkreślenie harmonii, wydłużenie akordów subdominanty i dominanty, zaznaczając w pierwszych słabość stopnia tonacji (tryb molowy), zaś w drugich jego zdecydowanie (tryb durowy). Niezależnie od techniki akordowej należy dbać o szlachetne i pełne brzmienie wszystkich akordów, myśląc o elastycznie przyspanej do smyczka ręce (przykład powyżej).

Przykład nr 3 — J.S. Bach — *Sarabande z Partity d-moll*



Pierwszym problemem, pojawiającym się w *Sarabande*, jest jej początek, związany z niewygodną aplikaturą. Warunkiem gwarantującym dobre brzmienie pierwszego akordu jest dobranie odpowiedniego ciężaru kontaktu ręki z pustymi strunami, bez blokowania rezonansu palcami 1 i 3, następnie płynne przeniesienie na dwudźwięk (konieczne przełożenie palców), przy koordynacji z ruchem smyczka. Te czynności stanowią duże wyzwanie dla prawej ręki. Dynamika mezzoforte nie jest pomocna, bowiem podświadomość skrzypka łączy się z troską o rezonacyjność dźwięków. Kolejny akord (4-głosowy), poprzedzony ósemką, nie należy do łatwych (skręcenie lewej ręki, układ palców), często odzywa się „skrzypiąco”. Bez pamięci ciężaru poprzedniego akordu nie jesteśmy w stanie utrzymać ciągłości dynamicznej tematu, dlatego ósemka poprzedzająca go musi być zagrana długością pociągnięcia akordu. Ta uwaga dotyczy będzie również akordów 3-głosowych. Zadaniem taktu 3 jest utrzymanie napięcia dynamicznego linii melodycznej, co przy zagranii wszystkich ósemek osobno nie stanowi problemu. Natomiast przy zastosowaniu legata, ręka powinna wyprzedzająco pomyśleć o łączeniach głosów skrajnych.



W kolejnym przykładzie powyżej niewygodne aplikaturowo i intonacyjnie, deprimujące skrzypka, są oba akordy. W interpretacji słychać przeważnie niepokój,

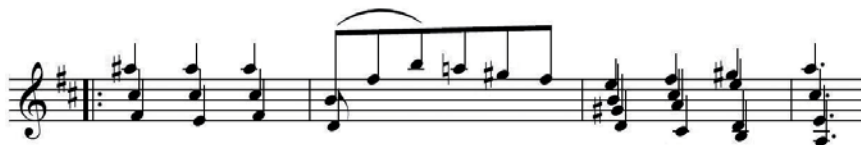
częste skracanie wartości, mimo ich kulminacyjnego znaczenia. Dlatego oba akordy należy szeroko rozłożyć elastyczną ręką, niezależnie od kierunku grania (dół–dół, góra–dół), uspokoić ruch, nie przerysowując dynamicznie, a poprzedzające je grupy szesnastkowe prowadzić odpowiednim ciężarem ręki, doprowadzając do kulminacji. Dla uzyskania dostojnego charakteru tańca *Sarabande* przygotujmy szeroką, jakby „omdlewającą” rękę, która pomoże w spokojnym przekazaniu jego nastroju.

Przykład nr 4 — J.S. Bach — *Allemande z Partity h-moll*



Tonacja h-moll nie sprzyja rezonacyjności skrzypiec, dlatego musimy nakierować mózg na nadanie jej śpiewności. Wyobraźmy sobie, dla łatwiejszej interpretacji części, że jedna ręka wykonuje trudne akordy, a druga śpiewa melodię. Następnie ten sposób myślenia przenieśmy na technikę prawej ręki. Wybrzmiewającej szybko, „głuchej” tonacji nie będzie sprzyjać łamanie akordów, za to doda jej szlachetności, zrekompensuje częściowo brak dźwięczności. Od naszej interpretacji zależeć jedynie będzie rodzaj techniki, który zastosujemy dla poszczególnych akordów. Sugeruję szybko łamać większość z nich sposobem zbliżonym do „osadzonego” dźwiękowo arpeggia. Wszystkie drobne wartości poprzedzające akordy wydłużmy w celu spokojnego rozegrania czterodźwięków. Ręka, realizując zarówno melodię, jak i akordy, zdecydowanie prowadzić musi smyczek jednostajnym ruchem, a wszelkie rytmy punktowane nie powinny wpłynąć na zakłócenia jej pracy.

Przykład nr 5 — J.S. Bach — *Sarabande z Partity h-moll*



Wspominałem powyżej o braku „wybrzmienia” tonacji h-moll. W *Sarabande* zobligowani jesteśmy do wykorzystania monotonii rytmicznej — ósemki-ćwierćnuty, spokoju melodii oraz przekazu dłuższych wartości rytmicznych, odzwierciedlając je w technice prawej ręki. Skoro ukazana ma być w tańcu elegancja, pokażemy ją także poprzez ruchy ręki, przypominające baletową estetykę. Nie

sugeruję i nie mam na myśli nadmiernej „luźności” kończyny górnej, a jedynie ciągłość eleganckiego ruchu, który powinien pomóc w konwersacji między głosami. Wszystkie akordy będą łamane w jednostajnym tempie, bez zatrzymywania ruchu, w zbliżonej dynamice, z dbałością o jednorodność linii melodycznej. Wyjątek stanowią akordy 4-głosowe, podczas realizacji których zadbać trzeba o korespondowanie między basem i sopranem, czyli wcześniejszym ruchem należy przybliżyć płaszczyzny skrajnych strun.



Równocześnie należy pamiętać o utrzymaniu ciągłości harmonicznej, poprzez wybrzmiewanie niskich głosów. Kulminacyjne oraz trudniejsze aplikaturowo akordy starajmy się maksymalnie przedłużyć (rozegrać), do czego obliguje nas schemat 8-taktowej frazy. Pragnę zwrócić przy okazji uwagę na problem trudności aplikatury, który ewidentnie nie pomaga płynności frazowania. Osobiście uważam *Sarabandę* za jeden z najtrudniejszych utworów Bacha — i technicznie, i interpretacyjnie.

Przykład nr 6 — J.S. Bach — *Bourrée* z *Partity h-moll*



Ten taniec z kolei jest podobnie skomplikowany jak *Sarabanda*, ale bardziej technicznie (ruchowo). Wykonując go, musimy użyć zdecydowanej, szybkiej i aktywnej prawej ręki (lewa „walczy” z intonacją). Przebieg rytmiczny tańca zobowiązuje do zagrania większości akordów bez łamania, dlatego przydatna będzie ręka wyczuwająca sprężystość strun, smyczka i motoryczność ruchu. Wszystkie akordy 4-głosowe wykonujemy bezwzględnie techniką 3-głosową, elastycznie łamiąc (technika arpeggio), nie tracąc równocześnie kontroli nad ciągłością linii melodycznej. Podczas ćwiczenia ucho przejmuje kontrolę nad niedogranymi dźwiękami, reagując na ich jakość. Wszystkie dźwięki usłyszane jedynie podświadomością skrzypka nie zarejestrują się w świadomości słuchaczy. Ostatnia uwaga — szereg akordów i ich rytm skłaniają wykonawcę do nadania interpretacji charakteru marsza. Zadaniem naszej świadomości (muzykalności) jest dodanie brzmieniu śpiewności. Grając — śpiewajmy, dyrygujemy chórem 4-głosowym. Odtwarzając taniec, pamiętajmy, że w ubiegłych wiekach był stałym elementem zabawy. *Partita h-moll* jest najrzadziej wykonywaną spośród *Sonaty* i *Partit* Bacha. Osobiście uważam, że do jej interpretacji potrzeba znakomi-

tego technicznie skrzypka. Moim wzorem jest i będzie zawsze nasz wielki rodak — Henryk Szeryng.

Wykazałem trudności partity — aplikaturę, brak rezonacyjności tonacji, skomplikowaną technikę akordową, a do tego niezbędne utrzymanie tanecznego charakteru i stałej śpiewności linii melodycznej. Omówione problemy związane są z głównymi częściami suity — tańcami, bowiem doubles, poprzez swoją rytmiczną jednolitość, są tym samym dla prawej ręki mniej skomplikowane. Proponuję, w celu synchronizacji pracy obu rąk, rozgrywać codziennie oba przykładowe fragmenty.

Przykład nr 7 —

C. Saint-Saëns — *Introdukcja i Rondo Capriccioso*



Wybrałem powszechnie znane, jednorodnie 24 akordy, ale mając w pamięci szereg nagrań, często czuję się spięty techniką skrzypka, zagłębiając się w piękno melodii, doznając pełnej satysfakcji i odprężenia. Przede wszystkim podstawowa sprawa — gwarancją powodzenia jest bezbłędnie wyćwiczona aplikatura lewej ręki, aby w połączeniu z akordami nie stanowiła problemu. Nie należy wyprowadzać od początku sekwencji dynamiki fortissimo, bowiem ręka nie będzie mieć czasu na przygotowanie odpowiedniego napięcia i stopniowe budowanie kulminacji. Mając gamę możliwości dynamicznych, skupmy się na szerokiej płaszczyźnie dźwiękowej akordów, poprzez ciągłość ruchu i jego stałą elastyczność. Ważnymi będą początek i zakończenie każdego akordu, które muszą mieć miejsce zaczepienia w tych samych punktach na smyczku, w połączeniu z pronacją i supinacją. Będzie to głównym problemem do wypracowania przy zastosowaniu różnego tempa wykonywania sekwencji akordów. Należy bezwzględnie zapamiętać, aby z chwilą przyspieszania używać na każdy akord równego, a nie krótszego odcinka smyczka, jednocześnie pociągając go lżej i szybciej, odpuszczając nacisk ręki. W przeciwnym razie dźwięk nie będzie jednorodny, wybrzmiewający, wyzwolony, tylko przyduszony, zgrzytliwy, nerwowy. Akordy gramy zasadniczo jako niełamane. Naszą indywidualną sprawą jest złamanie niektórych, co ma dodać interpretacji swoistego „smaku” artystycznego. Wszystkie pociągnięcia w dół ułatwią techniczne opanowanie fragmentu, nadadzą smyczkowi stałą przyczepność, a akordom jednolitą dźwięczność.

Przykład nr 8 — H. Wieniawski — *Kaprys*

Kaprys Wieniawskiego w pierwszej części obfituje w szereg akordów, których wykonanie utrudnia skomplikowane palcowanie. Synchronizacja palców w połą-

Allegro moderato.

czeniu ze zmianami kierunku smyczka wpłynie w dużym stopniu na brzmienie i doskonałość akordów. Sprawność palców zapewni dobry gatunek dźwięku. Płynna zmiana akordów w lewej ręce jest żmudną pracą, a może nawet trudniejszą od techniki akordowej prawej ręki. Dlatego tak duży nacisk kładę na wypracowanie idealnej techniki tej pierwszej. Nawarstwienie problemów powoduje zastosowanie po raz kolejny niesprzyjającej skrzypcom tonacji h-moll. Z kolei głównym zadaniem prawej ręki jest czytelne przeprowadzenie tematu w trzech głosach. To technika fugata, więc odsyłam do Bacha. Sugeruję, niezależnie od sposobu interpretacji akordów, zachować dbałość o przebieg linii melodycznej. Akordy grajmy tak, aby finalnie pozostawać na głosie melodycznym (ruch ósemkowy tematu [takt 8]), gdy zaczniemy je od góry, z kolei w taktach 19 i 21 pozostać trzeba na przemian w głosach środkowym i najwyższym. Polecam nie łączyć akordów taktów 11 i 15 oraz 24–26. Grajmy je prostym, ciągłym ruchem, podkreślając linię melodyczną, utrzymując ją w stałym, dynamicznym napięciu. Ostatnie trzy akordy wymagają, ze względu na prowadzenie harmonii, osadzenia, w związku z czym bezwzględnie je złamiemy. *Kaprys*, swoją monotonią rytmiczną, zastosowaniem szeregu ósemek w ruchu akordowym, a także poprzez trudności zawarte w lewej ręce, powoduje często usztywnienie jej działania i zachwiania pulsacji. Faktura niebezpiecznie sugeruje charakter marszowy. Zadaniem prawej ręki, po wypracowaniu bezbłędnej intonacji w lewej, jest zastoso-

wanie płynnego pociągnięcia smyczka, które nada utworowi szlachetne brzmienie. Nie należy forsować dynamiki, bowiem potencjał trójgłosowości sam ją ukształtuje i utrzyma. Zadaniem wykonawcy będzie stała kontrola nad jakością brzmienia. Namawiam do wielokrotnego powtarzania sekwencji akordowej w wolnym tempie, z zastosowaniem techniki legata i jednostajnego wykresu ruchu, które pomogą w synchronizacji pracy obu rąk i nadadzą melodii artystyczny kształt. Na zakończenie zwracam po raz kolejny uwagę na tonację h-moll, której brzmienie nie jest pomocne w artystycznej realizacji utworu. Dlatego każdorazowo przed przystąpieniem do ćwiczenia *Kaprysu* dobrze jest ją zagrać.

Uwagi końcowe

Technika akordowa, moim zdaniem, to nic innego, jak arpeggio realizowane w innej przestrzeni czasowej. W arpeggio nieodczuwalnie, płynnie przechodzimy przez struny. Jeden ruch oznacza jedną płaszczyznę. Realizując zaś akordy, zatrzymujemy się na moment na określonej płaszczyźnie (na strunie lub strunach), którą określa linia melodyczna. Ćwicząc akordy, zmierzmy stereotypowe myślenie o nich na sposób, jaki sugeruję w artykule. Przed wielu laty moja korekta na studiach polegała właśnie na zerwaniu ze stereotypami, przynosząc oczekiwane rezultaty. Od tego czasu akordy nie są dla mnie powodem do stresu.

Podsumowanie

Przedstawione powyżej przemyślenia dotyczące techniki prowadzenia smyczka są efektem wieloletniej współpracy z zespołem lekarzy specjalistów z Kliniki Ortopedii Szpitala im. Wiktora Degi w Poznaniu. Przez kilka lat prowadziłem z nimi i fizjoterapeutami pomiary napięcia wybranych partii mięśni prawej ręki podczas gry na skrzypcach. Uczniowie, studenci i nauczyciele wykonywali trzy wybrane fragmenty utworów o różnorodnej technice smyczkowej, które wykazywały prawidłową pracę mięśni i niepotrzebne napięcia. Takie badania skłaniały wykonawców do przemyśleń nad własną techniką oraz niezbitcie wykazywały wadliwą pracę prawej ręki. Szkoda, że prace metodyczne nie zawierają podobnych badań, nieodzownych w pracy z uczniami i studentami. Pozbawiają również czytających wiadomości na temat rozwoju kośćca i poszczególnych partii mięśni w okresach ich rozrostu między 7 i 18 rokiem życia. Każdy nauczyciel powinien mieć takie wiadomości, a niestety w procesie nauczania w akademiach nie mamy kontaktu ze specjalistami — fizjoterapeutami i ortopedami. Przedstawione przemyślenia są jedynie fragmentem mojej wieloletniej współpracy ze specjalistami, dzięki którym moja wiedza została znacznie poszerzona. Jeśli przedstawione problemy rozjaśnią młodemu myślenie o poprawności pracy swego aparatu, niech stanie się to bodźcem do ustawicznej pracy nad techniką prawej ręki.





Rzecz o elementarzu form muzycznych, czyli co łączy temat z sonaty Beethovena z popularnymi piosenkami amerykańskimi

„Polskość” form muzycznych

W poprzednim numerze „Szkoły Artystycznej” ukazał się mój artykuł¹ poświęcony rozbieżnościom w metodologii nauczania przedmiotów o charakterze solfeżowym w naszym kraju i za granicą. Wskazane w nim zostało to, że zajmując się tą samą — wspólną dla całego świata i wielokrotnie nazywaną w nim językiem uniwersalnym — muzyką oraz jej tworzywem, zjawiska leżące u jej podstaw postrzegamy i opisujemy inaczej. Wspomniany tekst zawężył obszar zainteresowania do trzech szkolnych przedmiotów. Wynikało to przede wszystkim z ich pokrewieństwa, które w naturalny sposób predestynuje je do łączenia w jedną grupę i wspólnego omawiania. W ten sposób jednak powstała pewna luka — nie została bowiem w ogóle omówiona metodologia nauczania przedmiotów kojarzonych u nas w kraju jako propedeutyczne względem nauki muzykologii — a więc historii muzyki, literatury muzycznej oraz audycji muzycznych.

Warto jednak zauważyć, że przedmioty te są na tyle uniwersalne, iż trudno byłoby inaczej do nich podchodzić w różnych zakątkach świata Zachodu. Jedynie rozbieżności mogą tutaj pojawiać się w kwestiach natury organizacyjnej, subtelnościach metodycznych czy w końcu w doborze przykładów. Nie wpływają one jednak znacząco na samo rozumienie procesu historycznego i sposobu porządkowania dzieł muzycznych. Wydawać by się wręcz mogło, że jest on tak oczywisty, że jak by się nie starać i jak bardzo indywidualnie nie podchodzić do owych treści, to i tak wszystkie drogi zaprowadzą nas do przysłowiowego Rzymu. Być może właśnie z tego powodu nie doczekaliśmy się żadnego podreźnika do metodyki nauczania owych przedmiotów.

¹ M. Niżyński, *Polacy nie gęsi — czyli rzecz o języku oznaczeń symbolicznych w nauce kształcenia słuchu, zasad muzyki i harmonii*, „Szkoła Artystyczna”, nr 3(19)/2022, s. 33–44.

Zupełnie inaczej sytuacja przedstawia się w przypadku przedmiotu formy muzyczne. Tu wizje metodyczne mamy co najmniej dwie. Są to prace profesorów Józefa Michała Chomińskiego² oraz Ryszarda Bukowskiego³. Obydwie powstały w okresie, w którym krystalizowała się wizja polskiego systemu państwowej edukacji muzycznej oraz jej metodologii — wizja, w której nie było miejsca na jakiegokolwiek zainteresowanie tym, co działo się poza granicami Polski Ludowej, a już na pewno nie tym, co działo się za jej zachodnią granicą. Doprowadziło to — podobnie jak w przypadku opisanych uprzednio zasad muzyki czy harmonii — do wytworzenia się naszej własnej drogi w pojmowaniu i przedstawianiu tej części wiedzy o muzyce. O ile jednak w przypadku harmonii czy zasad muzyki ten sposób dotyczył bardziej kwestii używanych przez nas symboli — a więc jednak kwestii o charakterze teoretycznym — o tyle w przypadku form muzycznych, które dotyczą rozumienia dzieła muzycznego jako całości, poruszamy się w dziedzinie zagadnień najbardziej dla odbiorców i wykonawców muzyki żywothnych.

W tym rozumieniu niniejszy artykuł jest kontynuacją i uzupełnieniem poprzedniego⁴. Obydwa stanowią pewną całość, będącą nie tyle naukowym usystematyzowaniem naszej rzeczywistości, ile bardziej zbiorem subiektywnych obserwacji i spostrzeżeń autora. I podobnie jak poprzednio — nie chodzi tutaj o *krytykowanie dotychczasowej praktyki pedagogicznej i przeciwstawianie się utrwałonej tradycji. Wręcz przeciwnie, artykuł ten jest wyrazem mojego zainteresowania tym, czy da się w jakiś sposób tradycję tę wzbogacić o — być może — wartościowe zdobycze innych kultur, prowadzące do lepszego zrozumienia muzyki przez naszych uczniów*⁵.

Omawianie rozbieżności w podejściu do form muzycznych w Polsce i na świecie należy zacząć od stwierdzenia, że już sama nazwa przedmiotu jest naszą rodzimą licencją. Wszędzie indziej treści dla niego typowe albo są włączane do szeroko pojmowanej historii muzyki, albo stanowią kontynuację nauki harmonii (teorii muzyki), albo w końcu nazywane są analizą muzyczną. Co ciekawe, kilka lat temu próbowano także u nas taką nazwę wprowadzić. Byłoby to zresztą usankcjonowaniem tego, co rzeczywiście odbywa się na zajęciach. Tak też istotę form muzycznych tłumaczyła podczas swoich wykładów z metodyki nauczania tego przedmiotu Izabela Pacewicz — wieloletni wykładowca Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie (obecnie Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina). Ostateczne pozostanie przy nazwie tradycyj-

² J.M. Chomiński, *Metodyka nauczania form muzycznych*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1946.

³ R. Bukowski, *Metodyka nauczania form muzycznych w szkołach muzycznych II stopnia*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1968.

⁴ M. Niżyński, dz. cyt.

⁵ Tamże, s. 36.

nej można, myślę, tłumaczyć ogromnym przywiązaniem do spuścizny profesora Józefa Michała Chomińskiego zmaterializowanej w jego *opus magnum*, jakim niewątpliwie jest pięć (napisanych wspólnie z żoną) potężnych prac wydanych pod wspólnym tytułem *Formy muzyczne*⁶. To one stanowią dla przedmiotu i jego treści zaplecze oraz ważny punkt odniesienia — podobnie jak dla harmonii praca profesora Kazimierza Sikorskiego⁷, a dla zasad muzyki podręcznik profesora Franciszka Wesołowskiego⁸. W ten sposób formy muzyczne (jako przedmiot) podporządkowane zostały metodologii typowo naukowej. Prace państwa Chomińskich trudno traktować jako adresowane do młodzieży szkolnej podręczniki. Na próżno szukać w nich instruktażu prowadzenia analizy. Zamiast tego czytelnik zderza się z niekończącym się opisem różnych muzycznych zjawisk i próbą ich systematyzowania.

Tymczasem w krajach Zachodu, w procesie nauki znacznie większy nacisk kładzie się na samą czynność analizowania utworu, na dochodzenie do wiedzy (a nie jej przekazywanie) oraz na jej budowanie w oparciu o spostrzeżenia osoby dokonującej analizy — w tym przypadku także ucznia. Analiza ta może przy tym dotyczyć bardzo różnych aspektów dzieła muzycznego — nie tylko kwestii związanych z samą budową utworu, lecz także z jego stylistyką czy hermeneutyką.

W ślad za różnym podejściem do idei samego przedmiotu pojawiają się u nas, w porównaniu z krajami zagranicznymi, rozbieżności w pojmowaniu określonych terminów dla niego kluczowych — począwszy od samego pojęcia formy muzycznej, poprzez pojęcie faktury na szczegółowych dookreśleniach elementów muzyki skończywszy. Skoro jednak już pojęcie formy muzycznej definiowane bywa skrajnie różnie, nie może nas dziwić fakt, że w zależności od tego, co będziemy przez nie rozumieć, do tego właśnie będziemy dążyć w pracy z naszymi uczniami.

Patrząc na obecnie obowiązującą w Polsce podstawę programową przedmiotu formy muzyczne, dochodzimy do wniosku, że pod względem doboru typów formalnych, które mamy dostarczać uczniom do analizy, nie różni nas ona znacząco od trendów obowiązujących w świecie. Na zajęciach zajmujemy się formami dwuczęściowymi, trzyczęściowymi (typu reprzyzowego), rondami, fugami, formami wariacyjnymi, sonatowymi oraz cyklami suitowym i sonatowym. Kie-

⁶ Ostatecznie pod tym tytułem wydano następujące prace J. Chomińskiego i K. Wilkowskiej-Chomińskiej:

1. *Teoria formy. Małe formy instrumentalne*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1983;
2. *Wielkie formy instrumentalne*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1987;
3. *Pieśń*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1974;
4. *Opera i dramat*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1976;
5. *Wielkie formy wokalne*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1984.

⁷ K. Sikorski, *Harmonia*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1949.

⁸ F. Wesołowski, *Zasady muzyki*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1969.

dy jednak zajrzemy do naszych rodzimych podręczników, okaże się, że jeden z wymienionych wyżej typów formy muzycznej jest u nas traktowany z dużą rezerwą. Jest to forma dwuczęściowa⁹ (zwłaszcza repetowana), która może występować w dwóch podstawowych wariantach, co obrazuje schemat 1:



Mowa o niej pojawia się zwykle zdawkowo przy omawianiu budowy poszczególnych tańców suity barokowej. Wtedy nawet podawane są informacje o charakterystycznych dla tej formy procesach modulacyjnych zachodzących w każdej z dwóch części. Poza tym nie budzi ona większego zainteresowania.

Tymczasem w źródłach zachodnich popularność owej formy jest nieporównywalnie większa i dorównuje praktycznie trzyczęściowej formie *aba*⁽¹⁾. Co więcej, poza dwoma wymienionymi wyżej wariantami podawany jest zwyczajowo jeszcze trzeci — tak zwana forma dwuczęściowa okrężna (ang. *rounded binary form*), którą przedstawia schemat 2:



Istotą tego wariantu jest wprowadzenie w części drugiej nowego materiału, po czym — w zakończeniu — powrót materiału z części pierwszej¹⁰.

Całość może trochę przypomina formę trzyczęściową, toteż Arnold Schoenberg nazywa ją nawet małą formą trzyczęściową (ang. *The Small Ternary Form*)¹¹. Dzisiaj jednak to skojarzenie jest już krytykowane. Po pierwsze, znaki repetycji skutecznie podkreślają dwuczęściowość. Po drugie, nowy materiał (oznaczony jako *b*) nie jest samodzielną jednostką i zwykle nie wieńczy go kadencja. Przeciwnie, najczęściej płynnie przechodzi on do cząstki oznaczonej jako *a*¹. W końcu, po trzeciej, ani cząstka *b*, ani cząstka *a*¹ osobno na ogół nie stanowią realnej przeciwwagi dla cząstki *a*, samo zaś *a*¹ nie musi być jej wariantywnym powtórzeniem, a jedynie swojego rodzaju reminiscencją¹².

Popularność, jaką cieszą się formy dwuczęściowe w podręcznikach zachodnich, wynika z pewnością z ich ogromnego rozpowszechnienia w muzyce —

⁹ J.D. White, *The Analysis of Music*, Prentice-Hall, Hoboken w stanie New Jersey 1976, s. 50–51.

¹⁰ Dokładne zasady konstrukcyjne tego typu formy tłumaczy dr Robert Hutchinson, profesor University of Puget Sound, w rozdziale 24.4 swojego internetowego podręcznika *Music Theory for the 21-st Century Classroom*, <https://musictheory.pugetsound.edu/mt21c/RoundedBinary.html> (dostęp: 15.10.2022).

¹¹ A. Schoenberg, *Fundamentals of Music Composition*, Faber and Faber, Londyn 1967, s. 119.

¹² W ten sposób tłumaczy to (między innymi) dr Austin Patty — profesor Lee University w Cleveland w stanie Tennessee.

i to nie tylko okresu baroku. Formy dwuczęściowe w dużym nasileniu spotykamy w epoce klasycyzmu¹³, a także w czasach późniejszych — na przykład w polonezach Fryderyka Chopina. Nie można też nie zauważyć, że okrężna forma dwuczęściowa w okresie wczesnoklasycznym dała początek formie sonatowej, w której częśćka a stała się ekspozycją, częśćka b — przetworzeniem, a częśćka a¹ — reprzyżą.

Sposób nauczania o pozostałych typach formalnych — jak to już zostało powiedziane — nie wymaga szczególnego komentarza, gdyż jest wszędzie raczej podobny. Znaczne rozbieżności pojawiają się natomiast w przypadku naszego podejścia do elementarnych współczynników formy muzycznej, toteż temu zagadnieniu poświęcimy w tym artykule zdecydowanie najwięcej uwagi.

Elementarne współczynniki formy

Paradoksalnie, przeglądając polskie podręczniki do nauki form muzycznych, najwięcej niejasności metodologicznych zauważa się w obrębie absolutnie podstawowej, z punktu widzenia budowy utworu, kwestii, jaką są w ujęciu państwa Chomińskich *elementarne współczynniki formy*¹⁴. Pojęciem tym posługuje się także Danuta Wójcik¹⁵, natomiast Marek Podhajski w jego miejsce wprowadza termin *ustrojów formalnych*¹⁶. Bez względu na nazwę wszyscy wyżej wymienieni autorzy grupują w niej zjawiska motywu, frazy i zdania. Niestety, niezależnie od tego, czy i jak bardzo szczegółowo zjawiska te charakteryzują, nie prezentują oni jasnej i spójnej ich wizji i — co więcej — nie dostarczają uczniowi klarownej definicji pozwalającej mu takie jednostki budowy utworu jednoznacznie w analizowanej muzyce wyodrębnić.

Najmniej wątpliwości budzi tutaj kwestia motywu. Wszyscy wyżej wymienieni autorzy zgadzają się, że jest to najmniejsza częśćka formy, przy czym Marek Podhajski dodaje jeszcze, że jest on też *elementarnym pomysłem konstrukcyjnym*¹⁷. I jest to bardzo ważne spostrzeżenie, ponieważ uzmysławia nam fakt, że motyw nie musi oznaczać konkretnej realizacji dźwiękowej owego pomysłu. Może on też być konstruktem mniej lub bardziej wyabstrahowanym, ograniczając się jedynie do modelu rytmicznego, następstwa interwałowego, relacji harmonicznej czy też sposobu figuracji.

¹³ Idealnym przykładem tego typu formy może być kształt tematu *Ah vous dirai-je, Maman z 12 wariacji fortepianowych* KV 265 W.A. Mozarta.

¹⁴ J.M. Chomiński, K. Wilkowska-Chomińska, *Teoria formy. Małe formy instrumentalne*, dz. cyt., s. 177–207.

¹⁵ D. Wójcik, *ABC form muzycznych*, Musica Iagellonica we współpracy z Centrum Edukacji Artystycznej, Kraków 1999, s. 22.

¹⁶ M. Podhajski, *Formy muzyczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991, s. 29.

¹⁷ Tamże, s. 29.

W dalszej części wywodu wszyscy wyżej wymienieni autorzy podręczników po pierwsze, tworzą typologie motywów, a po drugie, omawiają sposoby ich funkcjonowania w dziele muzycznym. Typologizowanie jest elementem metodologii naukowej, ale w tym przypadku warto zastanowić się, czy jest ono niezbędne z punktu widzenia praktyki szkolnej czy też przyszłego życia zawodowego muzyka wykonawcy. Przeglądając podręczniki do form muzycznych, uczeń może czuć się zagubiony w mnogości przykładów. Może też czuć się zmuszony do dopasowywania swoich spostrzeżeń do kategorii stworzonych przez muzykologów. Tymczasem znacznie prościej jest przekazać uczniom informację, że mikrokosmos motywów muzycznych jest nieskończenie różnorodny i świadczy o nieprzebranym bogactwie inwencji twórczej kompozytorów. Wystarczy też pokazać dosłownie kilka przykładów tej różnorodności, a następnie zachęcić uczniów do samodzielnego jej badania, analizowania i opisywania — wedle własnych spostrzeżeń. Uczniom mniej aktywnym można zaproponować pytania naprowadzające: jaki jest ten motyw, co (który element muzyki) jest dla niego najważniejszy, jak rozkładają się w nim akcenty metryczne, jaki jest kierunek melodii, jaka harmonika, na co ty (jako wykonawca) chciałbyś w tym motywie zwrócić uwagę słuchaczowi, co w nim wyeksponować itd. Dzięki temu zamienimy rolę ucznia z biernego odbiorcy wiedzy teoretycznej na czynnego jej poszukiwacza i badacza muzycznej materii, co w nauce form muzycznych powinno być zawsze naszym celem.

Z drugiej strony autorzy podręczników wskazują jako podstawowy sposób funkcjonowania motywu w dziele muzycznym, jego rozwijanie poprzez powtórzenia (dokładne i wariantywne). I to jest sprawa kluczowa, bowiem tylko powtórzenie przez kompozytora pewnego „elementarnego pomysłu” pozwala uczniowi — nawet (*sic!*) niemuzycznemu — motyw wyizolować.

Dużo więcej niejasności rodzi się przy omawianiu zjawiska frazy. Polskie podręczniki do form muzycznych nie dostarczają nam tutaj szczególnie konkretnej definicji. Tradycję zapoczątkował Chomiński, stwierdzając, że *większym od motywu elementem formy jest fraza obejmująca dwa lub więcej motywów*¹⁸. Tym samym tropem podąża Danuta Wójcik: *Najmniejszą cząstką formalną jest motyw, większymi — fraza i zdanie*¹⁹. Bardzo podobną myśl podaje również Marek Podhajski: *Fraza jest ustrojem formalnym większym od motywu i powstałym z motywu*²⁰. Wszystkie te definicje koncentrują naszą uwagę przede wszystkim na rozmiarze frazy, a nie na jej muzycznych cechach. Jeśli uświadomimy sobie, że poczucie rozmiaru jest kwestią względną, wówczas okaże się, że nie dysponujemy żadnym obiektywnym narzędziem do wyodrębniania fraz, które jes-

¹⁸ J.M. Chomiński, K. Wilkowska-Chomińska, *Teoria formy. Małe formy instrumentalne*, dz. cyt., s. 194.

¹⁹ D. Wójcik, dz. cyt., s. 22.

²⁰ M. Podhajski, dz. cyt., s. 32.

teśmy w stanie zaproponować uczniom. Co więcej, taki sposób definiowania frazy wyklucza możliwość istnienia frazy złożonej z jednego motywu, a także może sugerować, że motywy w utworze zawsze muszą się we frazę łączyć.

Analizując podane przez Danutę Wójcik przykłady fraz²¹ (będące zresztą kopią przykładów Chomińskich)²², możemy zastanawiać się właśnie, czy składające się nań motywy rzeczywiście tworzą ze sobą jakąś logiczną i zamkniętą całość, czy też raczej są one dopiero początkiem większej jednostki formalnej. Takie pytanie jest z kolei niezwykle istotne z punktu widzenia wykonawcy utworu muzycznego, dla którego fraza jest zawsze już jakąś całością. Nie możemy przecież zapominać, że **ucząc form, kształcimy przede wszystkim przyszłych wykonawców, dla których wiedza teoretyczna ma być wspomogieniem ich praktyki**. Z kolei przykłady fraz przytoczone przez Marka Podhajskiego²³ równie dobrze mogłyby być egzemplifikacją zdania muzycznego.

Wynika to ze sposobu definiowania tej jednostki ukształtowania formalnego. Na tym polu najużyteczniejsza (z punktu widzenia praktyki szkolnej) jest właśnie koncepcja Marka Podhajskiego, wedle której zdanie *jest myślą muzyczną, konstrukcją zakończoną kadencją*²⁴. I dalej autor doprecyzowuje: *myślą muzyczną, a więc podstawową całością wyrazową, obejmującą zawiązanie akcji, jej rozwinięcie i zamknięcie kadencją*²⁵. To jest już bardzo wyraźny konkret i wskazówka dla ucznia.

W tym świetle znacznie mniej użyteczna wydaje się być koncepcja państwa Chomińskich, która (niestety) ogranicza się ponownie do kategorii rozmiaru: *Więszym od frazy współczynnikiem formy jest zdanie*²⁶. Co prawda autor dodaje zaraz, że istotą *zdania jest wyższy stopień jednolitości formalnej niż w poznanych dotąd współczynnikach, tzn. motywach i frazach*²⁷, ale nie jest to informacja pomocna dla ucznia, gdyż cały czas nie odpowiada ona na pytanie, czym są motyw, fraza i zdanie. Nie daje ona też prostej recepty, jak te jednostki ukształtowania formalnego wyodrębnić.

Dla porządku należy dodać, że autor zdaje sobie z tego sprawę, konstatując: *U niektórych autorów podręczników do nauki o formach muzycznych można zauważyć chwiejność w interpretacji takich zjawisk. Analogiczne struktury czasem klasyfikują jako zdania, innym razem jako szerzej rozbudowane frazy*²⁸. I choć

²¹ D. Wójcik, dz. cyt., s. 25 (przykłady 20a i 20b).

²² J.M. Chomiński, K. Wilkowska-Chomińska, *Teoria formy. Małe formy instrumentalne*, dz. cyt., s. 195 (przykłady 168a i 168b).

²³ M. Podhajski, dz. cyt., s. 32–33 (przykłady 6 i 7).

²⁴ Tamże, s. 34.

²⁵ Tamże.

²⁶ J.M. Chomiński, K. Wilkowska-Chomińska, dz. cyt., s. 197.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże, s. 200.

trudno bezkrytycznie przyjąć proponowane przez autora wyjaśnienie przyczyn tego zjawiska, to nie da się zanegować jego istnienia. Niestety, o ile stanowi ono znakomity punkt wyjścia dla akademickich dyskusji, o tyle nie powinno mieć miejsca w praktyce szkolnej. Tymczasem sięgający po nasze podręczniki uczeń, nie tylko może nie dowiedzieć się z nich, czym odróżnia się fraza od zdania, to jeszcze może doznać frustracji, widząc, że jeden autor (J.M. Chomiński) traktuje cztery pierwsze takty *Preludium c-moll* op. 28 nr 20 Chopina jako zdanie złożone z czterech jednotaktowych fraz²⁹, podczas gdy drugi autor (M. Podhajski) widzi je jako zdanie złożone z dwóch dwutaktowych fraz³⁰.

Interesująca w tym kontekście jest próba ustabilizowania owej chwiejności interpretacyjnej, której podejmuje się Marek Podhajski, porównując motyw, frazę i zdanie pod względem formalnym, harmonicznym i wyrazowym³¹, co obrazuje poniższa tabela.

Opierając się na tabeli, cały czas nie jesteśmy w stanie jasno określić kryteriów, na podstawie których można jednoznacznie skategoryzować dane ugrupowanie dźwiękowe jako motyw, frazę czy zdanie. Utrudnia to operowanie względnyimi pojęciami „wyższego zorganizowania” i „struktury wyrazowej wyższego rzędu” w kolumnie odnoszącej się do frazy. Nie pomagają też fakt postrzegania kadencji jako podstawy dla motywu, frazy, ale w sumie także i zdania. Tym samym, sięgając po polskie podręczniki do form muzycznych, uczeń (a więc także nauczyciel) nie otrzymuje narzędzia do rozpoznawania w utworze jego najbardziej elementarnych jednostek budowy.

W sytuacji, w której polski system nauczania form muzycznych nie wypracował w tym zakresie prostych kryteriów, pomocne mogą być rozwiązania z powodzeniem funkcjonujące w krajach Zachodu. Podczas gdy tamtejsze pojmo-

Tabela 1

Motyw, fraza i zdanie w koncepcji Marka Podhajskiego

	Motyw	Fraza	Zdanie
formalnie:	pomysł konstrukcyjny	struktura wyżej zorganizowana od motywu i z niego powstała	konstrukcja stanowiąca całość, zamkniętą kadencją
harmonicznie:	akord lub kadencja	kadencja prosta lub rozbudowana	przebieg harmoniczny + kadencja
wyrazowo:	elementarny nośnik wyrazu, załączek akcji	struktura wyrazowa wyższego rzędu, załączek akcji i jej elementarne rozwinięcie	myśl muzyczna, całość wyrazowa, zawiązanie akcji, rozwinięcie i zamknięcie kadencją

²⁹ Tamże, s. 201.

³⁰ M. Podhajski, dz. cyt., s. 33–35.

³¹ Tamże, s. 34.

wanie motywu nie różni się w zasadzie od naszego, zdecydowanie inne jest postrzeganie zjawiska frazy. W ujęciu zachodnim odpowiada ono raczej naszej koncepcji zdania muzycznego, bowiem anglojęzyczne *phrase* (pol. *fraza*) definiowane jest jako *myśl muzyczna, która kończy się muzycznym znakiem przestankowym zwanym kadencją*³². Potwierdzeniem tego odpowiadania jest nie tylko przytoczona definicja podręcznikowa, ale i fakt, że omawiając konstrukcję okresu muzycznego (ang. *period*), zachodnie źródła podają, iż składa się on właśnie z dwóch fraz³³ (a nie zdań, jak jest to u nas) — poprzednika (ang. *antecedent*) i następnika (ang. *consequent*). Warto zauważyć, że z punktu widzenia praktyki wykonawczej, a na pewno z punktu widzenia nauczania przedmiotu formy muzyczne, takie podejście do problemu frazy jest znacznie bardziej użyteczne.

Skoro anglojęzyczne pojęcie *phrase* odpowiada naszemu pojęciu zdania muzycznego, nie może nas dziwić fakt, że termin *sentence* (zdanie) w odniesieniu do muzyki ma również zupełnie inne niż u nas znaczenie. Opiera się ono na koncepcji Arnolda Schoenberga, wedle której zdanie jest *wyższą formą konstrukcji niż okres. Nie tylko wprowadza ono muzyczną ideę, ale jednocześnie zapoczątkowuje jej przetwarzanie*³⁴.

Wedle teorii Schoenberga zdanie rozpoczyna się od podstawowej idei muzycznej (głównego motywu), która od razu jest powtarzana w sposób dosłowny lub — co częstsze — podobny. Zmiany wynikają tutaj zwykle z kontekstu harmonicznego. Po takiej podwójnej prezentacji następuje fragment, który można określić mianem *drogi do kadencji*. Wykorzystuje on materiał zaprezentowany uprzednio. Są to często kilkukrotne powtórzenia materiału głównego motywu, ale w skróconej postaci. Stwarza to wrażenie ruchu i wzmagającego się napięcia. Napięcie to znajduje swoje ujście w *kadencji* stanowiącej ostatnie ogniwo konstrukcyjne tak pojmowanego *zdania muzycznego*. Może być ona doskonała lub zawieszona. W pierwszym wypadku zdanie będzie wypowiedzią samodzielną i zamkniętą, w drugim — otworzy przestrzeń do dalszego rozwoju muzycznej formy. Tak opisaną konstrukcję przedstawia schemat 3.



Takie pojmowanie zdania muzycznego nie tylko pozwala bez trudu wyizolować je z muzycznego kontekstu, ale jest również niezwykle użyteczne z punktu widzenia zrozumienia muzycznej narracji, w której poszczególne myśli muzyczne

³² B. Benward, M. Saker, *Music In Theory and Practice*, t. 1, McGraw-Hill, New York 2003, s. 89.

³³ J.D. White, dz. cyt., s. 44.

³⁴ A. Schoenberg, dz. cyt., s. 58.

biegną jedna za drugą w stronę konkretnego celu, jakim jest kadencja. Tym samym stanowi też znakomite narzędzie w nauce muzyki — idealnie nadające się do wykorzystania w praktyce szkolnej.

Opisana przez Schoenberga i przedstawiona na schemacie 3 konstrukcja jest uniwersalna. Spotykamy ją nader często w utworach muzycznych — za-

L. van Beethoven, *Sonata f-moll op. 2 nr 1, cz. I, t. 1-8*

Allegro

PRZYKŁAD MUZYCZNY 1

W.A. Mozart, *Koncert fortepianowy Es-dur, KV 482, cz. III, t. 1-8*

PRZYKŁAD MUZYCZNY 2

równy z obszaru muzyki artystycznej (klasycznej), jak i popularnej. Obrazują to przykłady muzyczne 1–7. Zaznaczono na nich przy pomocy kolorowych ramek oraz strzałek elementy składowe zdania muzycznego. Kolory i znaki odpowiadają kolorom i znakom obecnym w schemacie 3.

Analiza przedstawionych przykładów unaocznia, że idee muzyczne rozpoczynające zdanie mogą być bardzo krótkie i zwięzłe (jak ma to miejsce we wszystkich przykładach oprócz 6), ale mogą być również — zwłaszcza w muzyce symfonicznej — bardziej rozbudowane, przypominając w skrajnym przypadku to, co w tradycyjnej polskiej nomenklaturze określone byłoby już jako (*sic!*) zdanie muzyczne (por. przykład 6).

Od strony harmonicznego idea muzyczna może opierać się na jednym akordzie (pierwsza bardzo często na tonice, druga — na dominancie). Z taką sytuacją spotykamy się w przykładach 1 i 2. Z kolei w przykładach 3–5 pierwszą ideę konstituuje połączenie funkcyjne T-D, zaś drugą odwrotne — D-T. I tu właśnie widzimy zasygnalizowane w tytule tego artykułu uderzające podobieństwo w formalnym zorganizowaniu materiału muzycznego I tematu z I części *Sonaty C-dur* op. 2 nr 3 Ludwika van Beethovena oraz warstwy melodycznej dwóch popularnych w kulturze anglojęzycznej piosenek.

Należy zauważyć, że tak pojmowane zdanie muzyczne może stanowić odrębny i samodzielny element formy muzycznej (przykłady 1–6). Może być jednak i tak, że dwa tego typu zdania łączą się w strukturę okresu muzycznego na zasadzie poprzednik–następnik, co obrazuje przykład 7. W końcu możliwy jest również wariant interpretacji dwójakiej, w której schoenbergowskie zdanie mu-

L. van Beethoven, *Sonata C-dur* op. 2 nr 3, cz. I, t. 1–9

PRZYKŁAD MUZYCZNY 3

P. i J.M. Hill (?), *Happy Birthday*

G D D G G₃ C D₄[♭] G

PRZYKŁAD MUZYCZNY 4

If you're happy and you know it (melodia popularna)

G D D G

D G

PRZYKŁAD MUZYCZNY 5

zyczne upodobni się do okresu muzycznego. Stanie się tak wówczas, jeśli dwie pierwsze idee (zwłaszcza reprezentujące układ T-D/D-T) tak silnie połączą się w jedną całość, że same w sobie będą mogły być postrzegane jako poprzednik. W takiej sytuacji ciąg dalszy zdania obejmujący drogę do kadencji i samą kadencję kończącą całość utworzy swoisty następnik.

Tu trzeba jednak zaznaczyć, że taka zbieżność możliwa jest z uwagi na zupełnie innej jakości kryteria, przy pomocy których definiuje się pojęcie schoenbergowskiego zdania muzycznego i okresu muzycznego. W tym ujęciu istotą zdania jest sposób rozwijania w nim pierwotnej idei muzycznej i swoista jego dramaturgia. Tymczasem o istocie okresu muzycznego decyduje przede wszystkim gra napięć harmoniczných tworzonych przy pomocy kadencji wieńczących poprzednik i następnik oraz ewentualne powiązania materiałowe³⁵.

Zaprezentowane powyżej przykłady muzyczne 1–7 stanowią zaledwie „kroplę w morzu” fragmentów utworów muzycznych pod względem konstrukcyjnym dających się opisać przy pomocy zasady zobrazowanej na schemacie 3. Sam Arnold Schoenberg we wspomnianej już pracy podaje ich bez mała 40, sięga-

³⁵ Bardzo podobnie tłumaczy ten stan rzeczy w trakcie swoich wykładów dr A. Patty, przy okazji zwracając uwagę, że istotą zdania muzycznego — oprócz specyficznego sposobu rozwijania pierwotnej idei — są proporcje czasowe między ideą, jej powtórzeniem a ciągiem dalszym zdania, które matematycznie można byłoby przedstawić jako 1:1:2.

Molto Allegro

p

6

10

15

PRZYKŁAD MUZYCZNY 6

P O P R Z E D N I K

W.A. Mozart, *Symfonia g-moll*, KV 183, cz. IV, t. 1–16

Finale. Allegro.

N A S T Ę P N I K

PRZYKŁAD MUZYCZNY 7

jąc do literatury muzycznej XVIII i XIX wieku³⁶. Katalog ten powiększają inne przykłady przytaczane przez kolejne amerykańskie podręczniki oraz wykładowców teorii muzyki. Wszystkie one są dowodem na to, że wyłożona przez Schoenberga koncepcja nie jest kolejnym, fasadowym wytworem nauki, ale stanowi prawdziwe odbicie muzycznej rzeczywistości i może w związku z tym być bardzo użyteczna w jej zrozumieniu i opisie. Tym bardziej więc zaskakuje sytuacja, że **w naszych krajowych i sztandarowych dla przedmiotu formy muzyczne publikacjach na próżno szukać jakiegokolwiek informacji na jej temat.**

Ostatnim elementarnym współczynnikiem formy muzycznej jest okres muzyczny (ang. *period*), bardzo często definiowany jako układ dwóch zdań muzycznych (wersja polska) lub fraz (wersja zachodnia) zwanych poprzednikiem i następnikiem, oraz zestawionych w bezpośrednim sąsiedztwie na zasadzie zbudowania napięcia harmonicznego i jego rozwiązania. Dzięki tej zasadzie okres stanowi samodzielną i samowystarczającą jednostkę budowy utworu. Takie pojmowanie jest zresztą powszechne nie tylko u nas w kraju, lecz także za granicą.

Opisując okresy muzyczne, zwraca się często uwagę na rozmiar poprzednika i następnika. W ten sposób wyróżniamy okresy symetryczne i niesymetryczne. W dalszej kolejności, zastanawiając się, co stanowi o spójności okresu, określamy okresy jako uzupełniające, odpowiadające, wariacyjne i okrężne³⁷. Znac-

³⁶ A. Schoenberg, dz. cyt., s. 63–82.

³⁷ D. Wójcik, dz. cyt., s. 30.

nie rzadziej decydujemy się na wyszczególnienie okresu repetycyjnego, w którym poprzednik byłby tożsamy z następnikiem³⁸.

Co ciekawe, o ile przy opisie sił scalających odrębne zdania w okresie bardzo chętnie powołujemy się na element harmonii, o tyle w Polsce wcale nie tak często dopuszczamy możliwość innej relacji niż taka, w której poprzednik kończy się kadencją zawieszoną, zaś następnik doskonałą. W skrajnych przypadkach odrzucamy nawet taką możliwość, w której obydwa zdania kończyłaby kadencja doskonała.

Tymczasem przywoływany już w tym artykule doktor Austin Patty wskazuje na cały szereg innych możliwości i wymienia następujące rodzaje okresów muzycznych, biorąc za podstawę podziału właśnie względy harmoniczne³⁹:

1. **Okres przerwany** — poprzednik kończy się kadencją zawieszoną na dominancie, a następnik zaczyna od toniki. W ten sposób rozwój napięcia harmonicznego zostaje przerwany i w następniku zaczyna się na nowo.
2. **Okres ciągły** — poprzednik kończy się kadencją zawieszoną na dominancie, a następnik nie rozpoczyna się od toniki. Dzięki temu rozwój napięcia harmonicznego jest ciągły na przestrzeni całego okresu.
3. **Okres segmentowy** — obydwa zdania kończą się na tonice, przy czym kadencja wieńcząca następnik jest zwykle mocniejsza od tej na zakończenie poprzednika, i w ten sposób swoją siłą oddziaływania scala cały okres.
4. **Okres modulujący** — poprzednik kończy się dowolną kadencją w jednej tonacji, a następnik moduluje do innej tonacji⁴⁰.

Ostatecznie, stereotypowe pojmowanie okresu zakłada, że jest on strukturą zawsze dwudzielną o jednym poprzedniku i jednym następniku. Tymczasem i tutaj możliwe są inne warianty:

1. **Okres jednozdaniowy**, niepodzielny, który stanowi jedno zdanie, zakończone silną kadencją doskonałą i niewchodzące w relację z następującym po nim materiałem muzycznym.
2. **Okres trzyzdaniowy** o jednym poprzedniku i dwóch następnikach (takich samych lub różnych)⁴¹.

³⁸ Nie jest to, co prawda, najczęstszy wariant, niemniej spotykany zwłaszcza tam, gdzie powtórzenie materiału podyktowane jest chęcią zachowania symetrii w utworze lub konkretnymi względami.

³⁹ https://www.youtube.com/watch?v=Xs5EkACAhOM&t=784s&ab_channel=AustinPatty (dostęp: 15.10.2022).

⁴⁰ M. Podhajski sprzeciwia się tej idei (dz. cyt., s. 47), niemniej spotykamy się z tego typu konstrukcją chociażby u D. Wójcika, dz. cyt., s. 34 (przykład 34a), oraz chociażby w pierwszych 8 taktach słynnego *Marzenia* ze *Scen dziecięcych* R. Schumanna.

⁴¹ Z taką sytuacją spotykamy się w pierwszych 12 taktach *VIII Symfonii F-dur* L. van Beethovena.

P O P R Z E D N I K

z d a n i e I

W.A. Mozart, *Sonata B-dur KV 333*, cz. I, t. 23–38

kadencja doskonała

z d a n i e II

kadencja zawieszona

PRZYKŁAD MUZYCZNY 8

3. Okres **trzyzdaniowy** o dwóch poprzednikach (podobnych lub różnych) budujących napięcie i jednym następniku rozwiązującym napięcie⁴².
4. Okres **czterozdaniowy** — czyli okres podwójny.
5. **Metaokres** — czyli dwa okresy muzyczne, które z uwagi na pewne powiązania między sobą, traktujemy jako jedną, spójną całość⁴³.

Do doskonałym (a na Zachodzie wręcz podręcznikowym) przypadkiem okresu podwójnego jest II temat z I części *Sonaty fortepianowej B-dur KV 333* W.A. Mozarta, przedstawiony w przykładzie muzycznym 8.

Widzimy w nim bardzo wyraźnie, że temat składa się z dwóch części (poprzednik w t. 23–30 oraz następnik w t. 31–38). Spójność ich warunkuje początkowe powtórzenie materiału muzycznego (okres odpowiadający), a także gra napięć muzycznych wyznaczonych przez podpisane różowym kolorem kadencje (okres przerwany). Jeśli jednak przypatrzmy się uważnie poprzednikowi i następnikowi, zauważymy, że i one rozpadają się każdy na dwie mniejsze części zwieńczone podpisanymi szarym kolorem kadencjami.

Tym samym cały temat składa się z czterech zamkniętych kadencjami małych zdań muzycznych, z których dwa pierwsze łączą się w część poprzedni-

⁴² Przykłady takich struktur odnajdujemy w taktach 1–12 *Poloneza g-moll* op. posth. F. Chopina i w taktach 9–20 arii *Voi, che sapete* z opery *Wesele Figara* W.A. Mozarta.

⁴³ Pojęcie metaokresu odpowiada pojęciu okresu wyższego rzędu I stopnia stosowanemu przez M. Podhajskiego (dz. cyt., s. 48).

N A S T Ę P N I K

zdanie III

kadencja doskonała

zdanie IV

mocna kadencja wielka doskonała

PRZYKŁAD MUZYCZNY 8

kową okresu, a dwa następne — w część następnikową. Tego typu konstrukcja występuje w muzyce wcale nierzadko. Przedstawiają ją także państwo Chomińscy⁴⁴, chociaż nie nazywają okresem podwójnym.

Omawiając na zajęciach z form muzycznych z uczniami formy okresowe, zawsze skłaniam ich do opisanego powyżej sposobu charakteryzowania struktur okresowych, uwzględniającego liczbę zdań składowych, ich symetryczność, pokrewieństwo materiałowe i grę napięć harmoniczných zachodzących pomiędzy kadencjami. Metoda ta jest dla młodzieży pewnego rodzaju pomocą, bowiem ukierunkowuje ich analizę, podpowiadając, na co można zwrócić uwagę. Z drugiej strony inspirowanie do badania konstrukcji utworu muzycznego i obecnej w nim narracji muzycznej. To z kolei są czynności potrzebne nie tylko przy nauce teorii muzyki, lecz także w praktyce wykonawczej, do której — przynajmniej w założeniu — większość naszych uczniów przygotowujemy.

Podsumowanie

Przedmiot formy muzyczne stanowi bez wątpienia ukoronowanie całej nauki teorii muzyki w szkole muzycznej II stopnia. Pojawia się w planach nauczania wtedy, kiedy uczniowie są już całkiem zaawansowani w nauce kształcenia słuchu, zrealizowali już zwykle takie przedmioty, jak zasady muzyki z elementami edycji

⁴⁴ J.M. Chomiński, K. Wilkowska-Chomińska, *Teoria formy. Małe formy instrumentalne*, dz. cyt., s. 212–213 (przykład 198).

nut i harmonię, oraz posiadają niemały zasób wiadomości z literatury muzycznej i historii muzyki. Wszystkie te doświadczenia stanowią dla nauki form muzycznych swoiste podglebie.

Spoglądając na wizję przedmiotu, jaka przebija z rodzimych publikacji, i porównując ją z nauczaniem analogicznych treści na Zachodzie, dostrzegamy przede wszystkim odrębność naszej tradycji muzykologicznej. Jest więc to analogiczna sytuacja do tej, którą opisałem w poprzednim artykule. Wynika ona z tego, że nasz system nauczania państwowego powstawał wtedy, kiedy kontakty między Europą Wschodnią i Zachodnią były mocno ograniczone.

Z drugiej strony wszyscy uczący dzisiaj form muzycznych nauczyciele są wychowankami tego systemu. Zauważmy ponadto, że sygnalizowane poprzednio rozbieżności, które da się zaobserwować w nauczaniu kształcenia słuchu, zasad muzyki czy harmonii, sprowadzają się przede wszystkim do kwestii wykorzystywanych w nauce symboli, zaś w przypadku form muzycznych, dotyczą samych podstaw metodologicznych tego przedmiotu, a więc mocno rzutują na to, w jaki sposób nasi wychowankowie będą odbierać i pojmować muzykę.

Nie da się nie zauważyć, że różnimy się też pod względem wizji samego przedmiotu. W naszym ujęciu jest on raczej przedpolem muzykologii — a więc teoretyczną nauką porządkującą wiedzę o konkretnych gatunkach muzycznych, mocno skojarzoną z historią muzyki. Tymczasem system zachodni te same treści łączy często w podręcznikach z nauką zasad harmonii, całość traktując jako **drogę do poznawania języka muzycznego**. Nacisk kładziony jest tu na praktykę — a więc na realne ćwiczenia z analizy lub nawet kompozycji.

I tu rodzi się myśl: dlaczego by w Polsce nie spróbować podobnego rozwiązania? Dlaczego nie przeprojektować owego przedmiotu tak, aby skojarzyć go bardziej z praktyką, czyniąc z niego naukę gramatyki tego niezwykłego i uniwersalnego języka, jakim jest muzyka? Uważam, że sprzyjałoby to zakopywaniu przepaści dzielącej obóz praktyków i teoretyków, która ciągle funkcjonuje w naszej szkolnej świadomości. Byłoby to też użyteczne z punktu widzenia kształcenia u uczniów samodzielności w rozumieniu i interpretowaniu muzyki.

Co ciekawe, **obecnie obowiązująca podstawa programowa wcale takiego podejścia nie wyklucza**. Przeszkodą jawi się tu natomiast uformowana już tradycja i kanon literatury przedmiotu. Tak więc chcąc zmieniać, „odteoretyzować” i „upraktyczniać” naukę form muzycznych, należałoby zacząć od napisania nowych podręczników, które uczyłyby metod analizy (a nie tylko porządkowały spostrzeżenia analityczne poczynione przez autorów) i byłyby adresowane do współczesnego ucznia w wieku szkolnym.

Te, które mamy, nie spełniają tych kryteriów. Wielokrotnie przytaczana w tym artykule praca państwa Chomińskich z uwagi na swoje ogromne rozmiary absolutnie nie nadaje się do użytku w szkole. Z kolei podręcznik Marka Podhajskiego

go, jak przyznaje to sam autor⁴⁵, kierowany jest przede wszystkim do studentów. Dwutomowa pozycja Aleksandra Frączkiewicza i Franciszka Skołyszewskiego⁴⁶ oraz *Metodyka* Ryszarda Bukowskiego prezentują bardzo oryginalne spojrzenia teoretyczne, całkowicie jednak oderwane od trendów aktualnie obowiązujących w świecie pedagogiki muzycznej. Najtrafniejsza okazuje się na tym polu praca Danuty Wójcik. Powieliła ona spojrzenie na przedmiot państwa Chomińskich, jednak napisana jest w sposób przystępny dla młodego człowieka. Stanowi przy tym znakomite vademecum wiedzy o formach i gatunkach muzycznych. Z pewnością może być więc dobrym punktem wyjścia do dalszych poszukiwań rozwiązań metodycznych.

Czy zatem da się jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, jak uczyć form muzycznych i jak powinien wyglądać idealny elementarz do tego przedmiotu? Trudno powiedzieć. Nie taki był zresztą cel tego artykułu. Podobnie jak poprzednio, chodziło w nim bardziej o to, żeby zasygnalizować rodzącą się potrzebę zmian, zwrócić uwagę na pewne kwestie natury metodologicznej oraz zainicjować szerszą dyskusję na tematy w nim poruszone.

⁴⁵ M. Podhajski, dz. cyt., s. 3–4.

⁴⁶ A. Frączkiewicz, F. Skołyszewski, *Formy muzyczne*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1988.



Dawno, dawno temu
Antologia literatury dziecięcej

*Fraszki, limeryki
i inne
wesołe wierszyki*

Państwowy Zespół Szkół Muzycznych
im. Artura Rubinsteina
BAGNIOWY ŚWIAT
KLASY IV B

Lekcja
kleksografii

Wydział 2017

Tworzenie tekstów literackich przez uczniów szkoły muzycznej jako metoda rozwijania ich wrażliwości humanistycznej

Dzieci rodzą się ze skrzydłami. Nauczyciele pomagają im je rozwinąć.

Janusz Korczak

Wstęp

Edukacja to proces spełniający nie tylko funkcję informacyjną, jaką jest dostarczenie wiadomości, wyposażenie w wiedzę, czy socjalizacyjną, polegającą na przystosowaniu młodego człowieka do funkcjonowania w społeczeństwie, do pełnienia przez niego określonych ról społecznych. Dla odpowiedzialnego funkcjonowania jednostki w zbiorowości ważne jest także rozwijanie jej wrażliwości humanistycznej. Funkcja empatyczna współczesnej szkoły jest więc nie do przecenienia w dobie ekspansji mediów społecznościowych, pokazujących gotowe wzorce postępowania (zjawisko tak zwanych „baniek” informacyjnych), często sprzeczne z indywidualnym odbiorem rzeczywistości. Innym zagrożeniem dla rozwoju wrażliwości uczniów jest język tych mediów, a zwłaszcza jego przemocowość. Młodzi użytkownicy social mediów nie zawsze zdają sobie sprawę, że język służy nie tylko komunikacji, wyrażaniu siebie i swoich emocji, lecz także umożliwia okazywanie czyjejś przewagi, nie zawsze uzasadnionej. Do odpowiedzialnego porozumiewania się z innymi potrzebna jest zatem empatia, stąd współczesna szkoła nie powinna zaniedbywać wychowania do interpersonalnej i socjalnej wrażliwości.

Wychowywanie przez sztukę i do sztuki to specyfika każdej placówki artystycznej. Jako nauczycielka języka polskiego w szkole muzycznej staram się realizować ten priorytet — rozwijając w swoich uczniach wrażliwość humanistyczną, kształcąc przez twórczość po to, by zintensyfikować w ten sposób kreatywność dzieci i młodzieży.

Informacja o publikacjach

Jednym ze sposobów stymulowania wrażliwości humanistycznej na lekcjach języka polskiego jest pisanie¹. Uczniowie redagują swoje wypowiedzi systematycznie i często. Niestety, specyfiką takiego pisania jest efemeryczność. Uczniowskie teksty żyją tylko chwilę, w najlepszym wypadku są dostępne przez cały rok szkolny. Autorzy nierzadko bardzo ciekawych wypowiedzi nie zawsze mają szansę pochwalić się nimi czy porównać je z pracami swoich rówieśników. Stąd mój pomysł na archiwizację różnych tekstów swoich uczniów.

Do tej pory wspólnie z moimi wychowankami wydaliśmy już cztery książki. W 2017 roku wyszedł *Baśniowy świat klasy IV b* (ISBN 978-83-86194-97-1), w którym swoje utwory zamieściło 23 czwartoklasistów. Rok później ukazała się antologia *Dawno, dawno temu* z 25 baśniami także uczniów klasy czwartej.

W roku szkolnym 2020/2021 lekcje języka polskiego realizowałam głównie w formie zdalnej. Nauka redagowania różnych form wypowiedzi w rzeczywistości online to spore wyzwanie — efektem naszych starań jest książka pod tytułem *Fraszki, limeryki i inne wesołe wierszyki* (ISBN 978-83-946192-68) z tekstami poetyckimi 89 autorów. W zbiorze znalazły się zarówno utwory napisane do kleksów wykonanych podczas zajęć poświęconych lekturze *Akademii pana Kleksa* Jana Brzechwy, jak i wierszowane żarty językowe inspirowane *Felkiem* Wiktora Woroszyńskiego. Szóstoklasiści w tej antologii zamieścili swoje limeryki, a ich o rok starsi koledzy napisali fraszki, wzorując się na Janie Kochanowskim. Ostatnią wydaną przez nas pozycją jest *Lekcja kleksografii z 2022 roku* (ISBN 978-83-946192-7-5) z wierszami 32 uczniów klas czwartych.

Cele dydaktyczne publikacji

Wydane cztery zbiory różnorodnych wypowiedzi uczniów szkoły muzycznej rozwijały przede wszystkim ich kreatywność językową. Przejawiała się ona nie tylko w zdolności do tworzenia nowych wypowiedzi, z których większość to teksty poetyckie, lecz także w łamaniu reguł, przekraczaniu norm, dzięki czemu powstawały utwory o specyficznym, indywidualnym świecie przedstawionym. Świat ten często bawi. Humor był bowiem dla młodych autorów elementem wyrażenia siebie, pokazania swojej wrażliwości. W książkach z wierszami poprzez zabawę słowem, a także dzięki poznawaniu ograniczeń języka i ćwiczeniu form wypowiedzi językowej o funkcji autotelicznej uczniowie kształtowali w sobie miłość do języka polskiego.

Innym celem publikacji było wychowanie do aktywnego uczestnictwa w kulturze. Uczniowie, chcąc napisać tekst o określonych cechach gatunkowych,

¹ Rolę swobodnej twórczości dziecka w procesie wychowania i edukacji docenił francuski pedagog Celestyn Freinet. Do spopularyzowania idei freinetowskich w Polsce przyczyniła się Halina Semenowicz.

musieli najpierw je poznać. Czytali więc różne baśnie, a także fraszki i limeryki. Zanim sami zaczęli tworzyć, sięgali do literatury, zaznajamiając się z tym, co już powstało.

Etapy pracy z uczniem prowadzące do powstania książki

Jakkolwiek każda z czterech publikacji jest dziełem swoistym i samodzielny, to w pracy nauczyciela nad nimi daje się wyróżnić kilka powtarzających się etapów. Przede wszystkim zawsze zaczynaliśmy od analizy tekstów wzorcowych. Przed pisaniem baśni najpierw czytałam wraz z uczniami utwory Jana Christiana Andersena, Charles'a Perrault i braci Grimmów. Takie działanie umożliwiało wskazanie cech gatunkowych baśni. Tak samo postępowaliśmy w przypadku limeryków i fraszek.

Kolejnym etapem były ćwiczenia redakcyjne polegające na układaniu wstępów i zakończeń baśniowych historii oraz redagowaniu dialogów. Ćwiczenia te zawsze charakteryzowały się pewnym stopniem ogólności, tak aby nauczyciel nie narzucał, ale tylko podpowiadał, sugerował uczniom działania twórcze, czyli żeby nie tworzył dzieła zamiast ucznia. Trochę inaczej wyglądała praca nad tekstami poetyckimi. W tym przypadku ograniczyłam się wyłącznie do pokazania autorowi możliwości znalezienia odpowiedniego rymu.

Gdy podczas redagowania baśniowych tekstów trafiłam na grupę mało kreatywną, organizowałam burzę mózgów, by stworzyć wraz z uczniami bank pomysłów. Podobnie postąpiłam w przypadku pracy nad redakcją wierszowanych żartów językowych na podstawie utworu *Felek* Witolda Woroszyńskiego. Wtedy to wspólnie z piątoklasistami zebraliśmy listę rzeczowników kończących się sylabą zawierającą imię. Młodzi autorzy chętnie potem z tej listy korzystali, ale też wymyślali swoją.

Następny etap to praca nad tekstem. Etap ten w przypadku ucznia szkoły artystycznej musi być rozłożony w czasie. Mało kto lubi tworzyć w pośpiechu, a gdy dochodzi do tego konieczność przygotowywania się na przedmioty artystyczne i codziennego ćwiczenia gry na wybranym instrumencie, czasu może zabraknąć. Staralam się więc nie narzucać sztywnych terminów i być bardzo elastyczna w przyjmowaniu gotowych tekstów.

Gdy wypowiedzi już są, można przystąpić do ich korekty. Polegała ona na pokazaniu autorowi niedociągnięć, ale nie poprawianiu ich za niego. Ingerowałam w to dopiero wtedy, jeśli zauważyłam, że uczeń miał kłopoty z samodzielną poprawą. Korekta zawsze odbywała się w obecności ucznia, by nie dyskredytować ani jego, ani jego pracy.

Poprawiony tekst autor musiał zawsze zaakceptować. Akceptacja dotyczyła zarówno poważnych błędów kompozycyjnych, jak i drobnych usterek. Każda zmiana wymagała zgody. Dopiero po takiej akceptacji przepisywałam utwór

na komputerze (starsi uczniowie robili to samodzielnie, ucząc się przy okazji edycji tekstu), a plik z gotowymi wypowiedziami oddawałam do składu komputerowego.

Relacje nauczyciel–uczeń w procesie twórczym

Podstawą uzyskania odpowiedniego efektu w procesie powstawania książki są właściwe relacje między nauczycielem a uczniem. Ich istotę dobrze oddaje metafora wędrownika. *Homo viator* to ktoś, kto nie zawsze zmierza prostą drogą do celu, ale często błądzi. Zgoda na błądzenie wydaje się istotą procesu twórczego, przy czym w realiach edukacyjnych poszukiwanie dobrych rozwiązań, wycofywanie się z nietrafionych pomysłów, a nawet zawracanie powinno dotyczyć nie tylko ucznia. Jeśli widzi on, że jego mistrz-nauczyciel też wszystkiego nie wie, wzmacnia to w młodym człowieku poczucie własnej wartości, kształtuje wiarę we własne siły, niweluje poczucie przegranej. To cechy bardzo potrzebne w życiu, w którym przecież nie ma gotowych rozwiązań.

Inną ważną cechą relacji nauczyciel–uczeń jest unikanie zależności jednostronnej. Nauczyciel, często z racji swojej kierowniczej funkcji w procesie kształcenia, staje się przywódcą, zaczyna dominować nad uczniem. Tymczasem właściwe relacje interpersonalne powinny szanować odrębność jednostki, uwzględniać jej potrzeby. Nauczyciel nieakceptujący twórczych zamierzeń swych uczniów, narzucający im własne pomysły, wychowa ludzi o zaniżonym poczuciu własnej wartości. Ważne zatem, by w procesie twórczym to twórca miał poczucie sprawstwa, bo to kształtuje pewność siebie, zmniejsza lęki, powodując, że uczeń chętniej i częściej angażuje się w różne działania twórcze.

Podstawą dobrej relacji nauczyciel–uczeń jest także właściwa komunikacja. W szkole ten proces zachodzi nieustannie. Komunikujemy się nie tylko za pomocą słów, lecz także postawą ciała, mimiką czy gestykulacją. Uczniowie potrafią odczytywać zarówno sygnały werbalne, jak i te pozawerbalne. Efektem dobrej komunikacji między nadawcą i odbiorcą jest kontakt. Nawiązanie właściwego kontaktu między nauczycielem a uczniem gwarantuje sukces w procesie twórczym. Kontakt taki powinien opierać się na wzajemnym zaufaniu, otwartości i szczerości, które zostaną osiągnięte, jeśli uświadomi się uczniom cel podejmowanych działań. Uprawianie „sztuki dla sztuki” szybko się młodym ludziom znudzi, dlatego dobrze jest jasno przedstawić cele każdego procesu twórczego.

Nigdy nie zakładałam, że wspólnie z uczniami wydam książkę. Wydaje mi się, że sama publikacja, jakkolwiek dla uczniów atrakcyjna, nie może być celem samym w sobie, dlatego nie mówię o tym na początku pisania tekstów, a dopiero na końcu — książka jest nagrodą za napisanie wartościowych utworów, chęcią ocalenia ich przed zapomnieniem. Uczniowie zatem tworzą, nie wiedząc, że przygotowujemy publikację. Ja sama nigdy tego nie wiem na początku.

Spontaniczność w procesie twórczym to kolejna ważna jego cecha. Uczniowie są spontaniczni, żywiołowi — trzeba to tylko umiejętnie wykorzystać, a cza-

sem odpowiednio okiełznać. Spontaniczność u nauczyciela zakłada otwartość na nowości. Nauczyciel, który interesuje się wyłącznie realizacją podstawy programowej i postęпами w nauce swoich uczniów, nie stworzy im optymalnych warunków do pracy twórczej.

Korzyści dydaktyczne i wychowawcze z pracy twórczej

Przygotowanie i wydanie publikacji z tekstami uczniów wymaga czasu (jedna książka powstaje w ciągu całego roku szkolnego). Wiele etapów odbywa się w szkole, podczas lekcji języka polskiego, ale i też poza klasą — uczniowie poprawiają swoje wypowiedzi w domu, komputerową edycję tekstu realizują także po zajęciach. Chociaż czas, który trzeba poświęcić, by wydać z uczniami książkę, może zniechęcać, to korzyści wynikające z pracy twórczej są ogromne.

Na początku należy podkreślić, że przygotowywanie z młodymi ludźmi publikacji jest dla nich okazją do doskonalenia umiejętności ponadprzedmiotowych. Uczą się oni nie tylko planowania i organizacji własnej pracy, lecz także mają możliwość oceny jej efektów. Poza tym wieloetapowa praca nad tekstem wymaga czasem współdziałania w zespole. W grupie bowiem rozpoznawaliśmy wykonane przeze mnie kleksy (sam proces ich powstawania dostarcza czwartoklasistom, nieznającym wiecznych piór i kałamarza z atramentem, ogromnych emocji!) i w grupie również szukaliśmy czasem odpowiednich rymów. Praca w zespole, tak często realizowana na przedmiotach artystycznych, pozwala młodym literatom na doskonalenie w sobie umiejętności rozwiązywania problemów — na poszukiwanie odpowiednich rozwiązań i wybór optymalnych. Poza tym, by powstał tekst w określonym gatunku literackim, trzeba poszukać i umiejętnie wykorzystać informacje pochodzące z różnych źródeł, co rozwija zdolność myślenia analitycznego i syntetycznego. Inną ważną umiejętnością ponadprzedmiotową jest wykorzystywanie zdobytej wiedzy w praktyce. Choć nigdy do końca nie wiadomo, które z podawanych uczniowi informacji będą dla niego przydatne, a które okażą się przestarzałe w jego dorosłym życiu, to badania naukowe dowodzą, że większe sukcesy odnoszą osoby potrafiące świadomie komunikować się w różnych sytuacjach. Szkoła zatem powinna stwarzać jak najwięcej okazji do nadawania myślom postaci słownej. Praca nad publikacją z uczniowskimi tekstami daje taką możliwość.

Świadome konstruowanie i przekazywanie informacji umożliwia kształtowanie w młodym człowieku akceptowalnego społecznie systemu wartości. Wymogi moralne poznaje on nie za pomocą abstrakcyjnych pojęć etycznych, lecz na przykładach konkretnych tekstów bliskich mu pod względem psychicznym i emocjonalnym. Taką możliwość daje poznawanie baśni. Świat w nich przedstawiony jest czarno-biały, a więc bezpieczny dla dziecka. Wie ono, że baśniowe historie kończą się dobrze, i ta świadomość eliminuje w nim poczucie lęku. Natomiast gdy samo zaczyna tworzyć taki tekst, ma większą możliwość

utożsamienia się z baśniowymi postaciami, dzięki czemu staje się wrażliwsze na ból, zło czy niesprawiedliwość. Stawiając swych bohaterów przed różnymi zagrożeniami, oswaja się z nimi i zaczyna wierzyć, że mimo przeciwności losu może zmienić otaczającą rzeczywistość na lepszą.

Inne korzyści wychowawcze przynosi praca nad tekstem poetyckim. Czytając fraszki Jana Kochanowskiego czy limeryki Wisławy Szymborskiej, młody twórca nie tylko zaznajamia się ze wzorem określonego gatunku literackiego, lecz także kształtuje w sobie szacunek dla przeszłości i tradycji literackiej. Poznając dziedzictwo kultury narodowej, umacnia również swój związek z ojczyzną.

Poza tym poezja stara się uchwycić to, co ulotne. Poezja tworzona przez uczniów wyróżnia się niezwykłą dbałością o szczegół. Ten szczegół to najczęściej element przyrody — roślina lub zwierzę — który traktowany jest z niebywałą wrażliwością. Dziecięce wiersze opisujące naturę uczą odpowiedniego jej traktowania, są wyrazem edukacji ekologicznej.

Ocena efektów dydaktycznych i wychowawczych

Kilkuletnie doświadczenie związane z przygotowywaniem wraz z uczniami czterech książek dało mi możliwość obserwacji efektów, jakie przyniosła taka praca. Monitorując różne wypowiedzi ustne i pisemne uczniów biorących udział w redagowaniu publikacji, zauważam wiele korzyści dydaktycznych i wychowawczych.

Na początku chciałabym zauważyć, że moi młodzi autorzy lepiej rozumieją literaturę. Potrafią rozpoznać niektóre gatunki literackie na podstawie ich cech dystynktywnych. Nie mają kłopotów z odróżnieniem baśni od bajki. Świadomie posługują się terminami teoretycznoliterackimi, takimi jak: proza, poezja, rym, rytm, wers, strofa. Rozpoznają fikcję literacką i rozróżniają elementy realistyczne oraz fantastyczne w utworze. Mają także lepszą znajomość znaczeń dosłownych i przenośnych w tekście, dlatego wykazują się większą umiejętnością stosowania środków stylistycznych i związków frazeologicznych. Mając świadomość celu wypowiedzi, potrafią właściwie stosować słownictwo neutralne i wartościujące. Poza tym autorzy baśni wykazali się umiejętnością odczytania tekstu przez przekład intersemiotyczny i dlatego wykonali ilustracje do swoich utworów, co uatrakcyjniło szatę graficzną obu antologii.

Natomiast największym efektem wychowawczym, wynikającym z pracy twórczej jest wzrost odpowiedzialności za własne zachowania językowe. Uczniowie, których utwory znalazły się w publikacjach, bardziej dbają o kulturę swoich wypowiedzi. Konieczność czasem żmudnej korekty tekstu mającego się ukazać w książce wyrabia w nich także dokładność i cierpliwość. Z kolei u uczniów, których teksty wymagały tylko niewielkich zmian, wzrasta potrzeba podejmowania samodzielnych prób literackich, dlatego piszą oni często wiersze czy

opowiadania z własnej inicjatywy, prosząc o ich ocenę, niekoniecznie wyrażoną stopniem. Nie ulega wątpliwości, że uczniowie, których praca twórcza została doceniona, stają się bardziej odważni i ciekawi świata.

Zalety pracy twórczej z uczniami w kształceniu kompetencji polonistycznych

Omówione wyżej korzyści dydaktyczne z pracy twórczej mieszczą się w kompetencjach polonistycznych zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. Kompetencje te wpisane są w pięć obszarów: kształcenie literackie i kulturowe, kształcenie językowe, tworzenie wypowiedzi, samokształcenie oraz lektury obowiązkowe. Praca twórcza z uczniami polegająca na wydaniu książki pozwala na doskonalenie umiejętności ze wszystkich tych obszarów.

Zanim młodzi autorzy napiszą własne teksty poetyckie czy prozatorskie, najpierw poznają literaturę (czytane utwory to w większości lektury obowiązkowe dla klas IV–VIII szkoły podstawowej). Potem uczą się wykorzystywać zdobytą wiedzę w praktyce — tworzą wypowiedzi w określonym gatunku literackim. Redagując je, doskonalą znajomość zasad ortograficznych i interpunkcyjnych oraz kształcą w sobie umiejętność używania stylu stosownego do sytuacji komunikacyjnej.

Zatem praca twórcza na lekcjach języka polskiego wcale nie musi oznaczać braku realizacji głównych założeń podstawy programowej. Umożliwia ona ich realizację w sposób atrakcyjny dla ucznia, co może przełożyć się na jego sukcesy w szkole. Dzieci bowiem najbardziej przykładają się do nauki, gdy im na czymś zależy i jednocześnie zajmowanie się tym sprawia im przyjemność.

Promocja efektów w społeczności lokalnej i ogólnopolskiej

Wydanie książki, w której jest własny tekst ucznia, to dla każdego z nich niewątpliwie ogromne przeżycie, dlatego warto jak najszerzej rozpropagować jej edycję. Organizacja spotkań z młodymi autorami nie tylko przysparza im splendoru, lecz także kształci umiejętność mówienia o swoim utworze.

Taki cel miało przygotowanie, wspólnie z panią Bogną Blachowską-Wojciechowską, wieczoru autorskiego z twórcami *Baśni klasy IV b*, który odbył się 15 listopada 2017 roku w Kujawsko-Pomorskim Centrum Kultury w Bydgoszczy. Młodzi artyści wyjaśniali wtedy, skąd czerpali pomysły do napisania baśni, czytali najciekawsze fragmenty swoich historii, a nawet grali na wybranych przez siebie instrumentach muzycznych. Wszystkiemu uważnie przysłuchiwali się rodzice i dziadkowie uczniów oraz nauczyciele ze szkoły muzycznej. Podczas tego specyficznego wieczoru autorskiego można było także nabyć egzemplarze baśni.

Fotorelacja z tego spotkania wraz z krótkim opisem jego przebiegu ukazała się następnego dnia (16 listopada 2017 r.) w „Gazecie Pomorskiej”. Redaktor Joanna Pluta nawiązała w nim również do swojego artykułu z 13 lipca 2017 roku zatytułowanego *Baśnie pisane przez czwartą B*. Tekst był zapisem rozmowy ze mną. W wywiadzie tym przedstawiłam cel wydania antologii z baśniami i scharakteryzowałam ich treść, zwracając uwagę na język utworów, pojawiające się w nich motywy wędrowne oraz wymowę moralną zakończeń uczniowskich historii.

Promocji książek poświęcone były również dwie audycje radiowe w Radiu PiK. Pierwsza z nich nagrana została w szkole muzycznej w grudniu 2017 roku. Redaktor Magda Jasińska rozmawiała wtedy z wszystkimi autorami naszej pierwszej antologii o pomysłach na baśń. Natomiast emisja drugiej audycji odbyła się 24 czerwca 2020 roku. W ramach cyklu „Wygadani, odcytani, osłuchani” redaktor Ewa Dąbska pytała mnie o książkę *Fraszki, limeryki i inne zabawne wierszyki* w kontekście edukacji w czasach pandemii. Podczas wywiadu wskazałam trudności związane z nauką języka polskiego online oraz sposoby radzenia sobie z nimi. Jednym z nich była dla mnie właśnie wspomniana publikacja. Omawiając jej kolejne rozdziały, podkreślałam kreatywność uczniów bydgoskiej szkoły muzycznej, a Rafał Zimny — profesor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy — czytał także teksty wybrane z prezentowanego zbioru.

Pozyskiwanie pracowników uniwersytetu w charakterze konsultantów to kolejny element promocji. W wydany przez nas zbiorze wierszy z 2020 roku na okładce znalazły się krótkie recenzje Katarzyny Kłosińskiej — profesor Uniwersytetu Warszawskiego, popularyzatorki wiedzy o języku polskim i autorki *Słownika przysłów*, oraz Michała Rusinka — profesora Uniwersytetu Jagiellońskiego, znawcy literatury, autora książek dla dzieci. Oba teksty podkreślały rolę wyobraźni w procesie pisania tekstu poetyckiego, zwracając jednocześnie uwagę na umiejętność zabawy językiem prezentowaną przez młodych autorów.

Inwencję twórczą moich uczniów zauważyła również Anna Wileczek — profesor Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach, językoznawczyni oraz założycielka Obserwatorium Języka i Kultury Młodzieży UJK. W jej wstępie do *Lekcji kleksografii* na plan pierwszy wysuwa się opis dziecięcej uważności, która pozwala wykreować szczegół, zauważyć to, co nieoczywiste. Dziecięca fantazja nie tylko umożliwia nadanie atramentowym kleksom konkretnego kształtu, ale przede wszystkim w niczym nie ogranicza swobody twórczej młodych poetów, a powstała w ten sposób kleksowa rzeczywistość trwa dłużej niż chwilę tylko dzięki opowieści.

Na koniec warto zaznaczyć, że już samo nadanie numeru ISBN wydanym przez nas książkom jest także ich promocją, gdyż wiąże się z obowiązkiem wysłania egzemplarzy do określonych bibliotek krajowych. W ten sposób 17 woluminów trzech naszych publikacji trafiło do największych polskich czytelni.

Zalecenia dla nauczycieli

Praca nad wydaniem książki pociąga za sobą szereg zadań logistycznych. Bardzo dobrze, a tak było w moim przypadku, gdy w ich realizacji pomagają rodzice uczniów. Gdy wszystkie teksty uczniowskie są już gotowe, całość trzeba komputerowo złożyć. W przypadku naszej pierwszej książki zrobiono to w jednym z bydgoskich wydawnictw, co niestety miało wpływ na jej cenę. Przy druku kolejnych antologii ich składem komputerowym zajęła się bezpłatnie jedna z matek — pani Katarzyna Wiankowska, której w tym miejscu bardzo dziękuję za pomoc. Druk dwóch ostatnich książek miał miejsce w wydawnictwie rodzinnym uczennicy szkoły muzycznej.

Wybór drukarni to istotne zadanie, dlatego należy je wykonać bardzo rozważnie. Najlepiej poprosić o wycenę usługi zanim zleci się druk. Dobrze byłoby też zobaczyć materiały wydane wcześniej w wybranym wydawnictwie, by ocenić ich jakość. Niska cena nie zawsze bowiem gwarantuje odpowiednią rangę.

Pozyskanie funduszy na druk książki najlepiej zacząć, zanim znajdzie się ona w drukarni. Jeśli jest problem ze znalezieniem sponsora, o część potrzebnej kwoty można poprosić radę rodziców, a resztę mogą dofinansować rodzice młodych autorów. Pamiętać przy tym należy, że cena pojedynczego egzemplarza zależy od ogólnej ich liczby. Obowiązuje zasada — im więcej wydrukujemy, tym cena będzie niższa. Wydane w ten sposób książki można też wykorzystać jako nagrody lub upominki dla uczniów na zakończenie roku szkolnego.

Podając w wydawnictwie liczbę egzemplarzy do druku, warto zadbać o numer ISBN. Wiąże się to z obowiązkiem wysłania kilku lub kilkunastu (co zależy od nakładu) pozycji do największych bibliotek w kraju. Warto jednak podjąć ten wysiłek, bo tylko wtedy nasza książka będzie istnieć na rynku wydawniczym.

Podsumowanie

Pracując ponad 20 lat w zawodzie nauczycielskim, zauważyłam, że współczesną szkołę zabija nuda. Uwaga dziecka nie jest jeszcze tak wyćwiczona, by przesiedziało ono 6–7 godzin lekcyjnych, zachowując przez cały czas pełną koncentrację. Praca twórcza związana z przygotowaniem książki skupia się na bodźcach nietypowych i atrakcyjnych, przeciwdziałając bierności i jednostajności.

Poza tym w polskiej szkole przeważa wciąż doktryna didaskalocentryczna nad doktryną pajdocentryczną. Moje działania w kontekście nauczania języka polskiego w szkole artystycznej mają na celu wzmocnienie perspektywy pajdocentrycznej poprzez rozwój indywidualnych kompetencji ucznia i pobudzanie jego kreatywności, a jednocześnie realizowanie obowiązujących wzorców didaskalocentrycznych, to jest stymulowanie przywiązania do języka ojczystego oraz ugruntowania polskojęzycznej tradycji literackiej.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Arends Richard I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.
- [2] Bettelheim Bruno, *Cudowne i pożyteczne, o znaczeniu i wartości baśni*, PIW, Warszawa 1985.
- [3] Brudnik Edyta, Moszyńska Anna, Owczarska Beata, *Ja i mój uczeń pracujemy aktywnie*, Zakład Wydawniczy SFS, Kielce 2000.
- [4] Chomczyńska-Miliszkiewicz Magdalena, Pankowska Dorota, *Polubić szkołę*, WSiP, Warszawa 1998.
- [5] Davis M.H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, przeł. J. Kubiak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
- [6] Gerstmann Stanisław, *Rozwój uczuć*, WSiP, Warszawa 2008.
- [7] Hurlock Elizabeth, *Rozwój dziecka*, PWN, Warszawa 1995.
- [8] Jazukiewicz Iwona, *Wrażliwość jako przedmiot refleksji pedagogicznej*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 23, nr 4, s. 159–187.
- [9] Perrott Elizabeth, *Efektywne nauczanie*, WSiP, Warszawa 1995.
- [10] Pluta Joanna, *Młodzi baśniopisarze mieli swój dzień*, „Gazeta Pomorska”, 2017, nr 266, s.1, 10.
- [11] Semenowicz Halina, *Freinet w Polsce*, WSiP, Warszawa 1980.
- [12] Sławek Tadeusz, *A jeśli nie trzeba się uczyć*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2021.
- [13] Taraszkiewicz Małgorzata, *Jak uczyć lepiej, czyli refleksyjny praktyk w działaniu*, CODN, Warszawa 2000.
- [14] <https://pomorska.pl/bydgoscy-uczniowie-napisali-basnie/ar/12264021> (dostęp: 23.08.2022).



PAŃSTWOWY
SZKÓŁ MUZY
IM. ARTURA RU
W BYDGÓ



PAŃSTWOWY ZESPÓŁ
SZKÓŁ MUZYCZNYCH
IM. ARTURA RUBINSTEINA
W BYDGOSZCZY



PAŃSTWOWY ZESPÓŁ
SZKÓŁ MUZYCZNYCH
IM. ARTURA RUBINSTEINA
W BYDGOSZCZY

*Fraszki, limeryki
i inne
wesote wierszyki*

Fr
w

eryki
szyki





Zarządzanie czasem w pracy codziennej muzyka

Wstęp

Jednym z najtrudniejszych wyzwań, które stawia przed człowiekiem współczesny świat, jest konieczność sprostania licznym obowiązkom i zajęciom przy jednoczesnym wzroście tempa życia codziennego. Problem ten w szczególny sposób może dotyczyć młodzież kształcąca się w państwowym systemie szkolnictwa artystycznego, obarczoną wymaganiami dwóch szkół, lub w przypadku ogólnokształcących szkół muzycznych dwóch pionów — muzycznego i ogólnokształcącego. Uczniowie niejako „pracują na dwa etaty”, a godzenie obowiązków szkolnych z koniecznością regularnego i efektywnego doskonalenia gry na instrumencie może stanowić dla nich duży test wytrwałości, odpowiedzialności i organizacji własnej pracy. Czas przeznaczony na codzienne ćwiczenie (często kosztem nauki w szkole ogólnokształcącej, odpoczynku lub nawet snu) urasta więc do rangi dobra luksusowego. Jego deficyt nierzadko powoduje u uczniów uczucie niepokoju, frustracji i wyzwala stres, a także przyczynia się do łamania przez nich podstawowych zasad higieny pracy. Ćwiczenie z pominięciem rozgrzewki, w dużym napięciu psychicznym, bardzo intensywne fizycznie, bez należytych przerw i tym podobne, często okazuje się nieefektywne i może w krótkim czasie doprowadzić do kontuzji. Innym i równie częstym problemem, wynikającym z błędnej organizacji czasu i braku planowania pracy, jest nadmierne, wielogodzinne skupienie się wyłącznie na wybranym zagadnieniu lub jednym utworze.

Warto zaznaczyć, że choć sam proces ćwiczenia jest działaniem artystycznym i kreatywnym, to z łatwością poddaje się on zasadom dobrego zarządzania czy jakiegokolwiek treningu. W pracy muzyka istotne jest przecież wyznaczanie celów ćwiczenia i przemyślany wybór sposobów (metod/technik) ich osiągnięcia. Ważne jest też krótko- i długoterminowe planowanie działań (np. poprzez stworzenie harmonogramu dziennej sesji ćwiczenia lub wyznaczenie daty pamięciowego opanowania programu). Kluczowe wydaje się również monitorowanie, czyli bieżące kontrolowanie postępów pracy i weryfikowanie założonych celów. Może się ono odbywać między innymi poprzez świadome i krytyczne „przegrywanie” dłuższych fragmentów, całego utworu lub programu,

prezentację przed zaprzyjaźnioną osobą, omówienie postępów pracy z pedagogiem lub występ podczas szkolnej audycji. Działanie w oparciu o wymienione wartości charakteryzuje zawodowych muzyków, a nauka mądrej i efektywnej pracy powinna być jednym z celów edukacyjnych w szkołach muzycznych.

W niniejszym artykule przedstawię zagadnienia zarządzania czasem w oparciu o współczesną wiedzę z zakresu neurokognitywistyki¹ oraz osobiste obserwacje i doświadczenia. Omawiane metody i techniki mogą stanowić duże wsparcie w organizacji codziennej pracy artystów-muzyków.

I. Metody interwałowe

Badania naukowe dowiodły, że maksymalna długość koncentracji ludzkiej uwagi waha się między 20 a 45 minutami. Zdolność ta oczywiście zależy od indywidualnych predyspozycji. Umiejętność skupienia się jest także uwarunkowana przez pozycję ciała przyjmowaną podczas wykonywania pracy. Wielogodzinne siedzenie powoduje spadek aktywności umysłowej, przede wszystkim z powodu ograniczonego przepływu krwi w mózgu². Z kolei utrzymywanie pozycji stojącej mimowolnie wymusza zarządzanie przez mózg większą ilością zmiennych, takich jak równoważenie ciężaru ciała i kontrolowanie lekkich skurczów podczas pracy mięśni. Wyzwała ono dodatkowy, dość niski poziom stresu kognitywnego, który zwiększa wydajność poznawczą i moc przetwarzania informacji. W efekcie końcowym wyostrzona zostaje uwaga i wzrastają możliwości skupienia się na wykonywanym zadaniu³.

W związku z tym, że technika gry i sama budowa niektórych instrumentów wymusza na muzykach wielogodzinne przyjmowanie pozycji siedzącej, fizjologicznie muzyki zachęcają do podziału czasu poświęcanego na ćwiczenie na krótkie, 20-minutowe sekcje, przedzielane przerwami. Wprowadzanie przerw w trakcie procesu uczenia się i zapamiętywania jest kluczowe, ponieważ pozwala na przeniesienie uwagi z trudnego zadania i chwilowy odpoczynek mózgu. Radykalne skrócenie długości pojedynczej sesji ćwiczenia do 20 minut znacząco wpływa na podniesienie efektywności pracy i skłania do lepszego jej planowania, a także zwiększa mobilizację do działania. Istotne jest również, w jaki sposób pozwalamy mózgowi odpocząć w trakcie przerw, które w zależności od potrzeb i okoliczności mogą trwać od 30 sekund do 5 minut. W kontekście wcześniej wspomnianych badań, z pewnością warto wstać i przejść parę kroków. Nie zaszkodzi także łagodne rozciąganie lub po prostu położenie

¹ Kognitywistyka zajmuje się zasadami funkcjonowania mózgu i rozumieniem bodźców zmysłowych, a także procesami poznawczymi, czyli: nauką, procesami pamięciowymi, procesami myślowymi, organizacją procesów percepcji zmysłowej, motywacją wewnętrzną i in.

² <https://kids.frontiersin.org/articles/10.3389/frym.2019.00077> (dostęp: 4.11.2022).

³ <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797617721270> (dostęp: 4.11.2022).

**Przykładowy plan dziennego ćwiczenia, ułożony według metody interwałowej,
z uwzględnieniem dłuższej sesji na przegranie całego programu**

1 h	Zadania	1 h	Zadania	1 h	Zadania	1h 10 m	Zadania
20 min.	rozgrzewka (gamy/pasaże/wprawki)	20 min.	ballada	20 min.	etiuda	20 min.	sonata — wybrane fragmenty
20 min.	Bach	20 min.	ekspozycja ballady	20 min.	sonata — całość	40 min.	przegranie całego programu
20 min.	etiuda	20 min.	finał ballady	20 min.	sonata — wybrane fragmenty	10 min.	<i>cooling down</i>

się na podłodze i całkowite rozluźnienie ciała. Jeśli praca odbywa się z wykorzystaniem materiału nutowego, w przerwie można zadbać o regenerację wzroku i odprężenie mięśni oka, stosując zasadę 20/20/20: co 20 minut pracy patrz w dal, w kierunku obiektu oddalonego o co najmniej 20 stóp (około 6 metrów) przez 20 sekund.

Innym przykładem metody interwałowej jest technika *pomodoro*⁴, która w ostatnich latach zyskała niezwykłą popularność, szczególnie wśród osób borykających się z problemami z koncentracją (w tym chorych na ADHD). Została ona opracowana w latach 80. XX wieku przez Włocha, Francesca Cirilla i jest strategią zarządzania czasem ukierunkowaną na zwiększenie produktywności. Bazuje na założeniu, że człowiek jest w stanie utrzymać pełne skupienie na zadaniu przez 25 minut. Technika ta wykorzystuje budzik do podziału pracy i wyznaczonych wcześniej zadań na krótkie, 25-minutowe sekcje (tzw. *pomodori*), poprzedzielane 5-minutowymi przerwami. Po przepracowaniu czterech sekcji należy wprowadzić dłuższy odpoczynek, trwający około 15–30 minut, a następnie powtórzyć całą sekwencję, łącznie z określeniem nowych priorytetów i celów. Technika *pomodoro* zakłada, że czas jest naszym sprzymierzeńcem, umożliwiającym wypełnienie dnia produktywnymi aktywnościami. We współczesnym świecie teza ta wydaje się paradoksalna. Wiele osób odczuwa silny stres związany z wymiarowością czasu: nieustannie odmierza go, co wyzwała negatywne myśli o jego stracie lub ciągłym spóźnieniu. Tymczasem postrzeganie czasu jako ciągu następujących po sobie zdarzeń nie powoduje już takiego niepokoju. Czas może zatem stanowić środek do osiągnięcia zamierzonych celów, a nie stresogenne narzędzie.

Istnieje jeszcze jeden powód, dla którego warto planować ćwiczenie, uwzględniając 20-minutowe sekwencje i krótkie przerwy pomiędzy nimi. Ten spo-

⁴ Nazwa *pomodoro* pochodzi od kuchennego minutnika w kształcie pomidora, którego twórca techniki użył w swoich pierwszych eksperymentach.

sób pracy umożliwia grę bez zmęczenia i przeciążenia. Należy pamiętać, że zmęczenie mięśniowe jest stosunkowo późnym objawem osłabienia organizmu, poprzedzonym tak zwanym zmęczeniem koordynacyjnym. Występuje ono przeważnie z subiektywnym odczuciem znużenia psychicznego lub spadkiem koncentracji. Termin „zmęczenie koordynacyjne” opisuje osłabienie układu nerwowego, które pogarsza jakość wzorców ruchowych i zdolności uczenia się. Ponieważ mięśnie nie wykazują jeszcze sygnałów przemęczenia, jakościowe ograniczenie wzorca ruchowego często nie jest niestety interpretowane przez muzyków jako sygnał do zrobienia przerwy. Rezultat to zmarnowany czas pracy, utrwalenie błędnych wzorców ruchowych i niepotrzebnie nadwyreżone ciało grającego. Zmęczenie powoduje bowiem wzrost napięcia mięśniowego, przeciążenie i przyczynia się do powstawania chorób zawodowych⁵. Jak wspomniano wcześniej, przerwy między sekwencjami aktywnego ćwiczenia można wykorzystać na odpoczynek, refleksję nad strategią dalszych działań, wzmocnienie pamięci lub ćwiczenia bez instrumentu, kompensujące napięcie ciała. Te ostatnie sprzyjają ukrwieniu i odbudowie rezerw energetycznych mięśni.

2. Aplikacje

Jedną z najprostszych metod analizy jakości pracy może być dla muzyka obserwacja i wskazanie źródeł rozproszeń, pojawiających się podczas ćwiczenia. Z pewnością znajdują się wśród nich telefon komórkowy i sygnały z niego płynące, to jest powiadomienia, maile, połączenia telefoniczne i inne komunikaty. Jak powszechnie wiadomo, wiele młodych osób wykazuje tendencję do nadużywania mediów społecznościowych i cierpi z powodu ciągłego przebudzowania. Wyłączenie lub wyciszenie urządzeń elektronicznych na czas praktyki przy instrumencie jest oczywistym rozwiązaniem tego problemu, choć nie zawsze łatwym w egzekwowaniu. Na szczęście istnieją aplikacje wspierające koncentrację, reklamujące się jako narzędzia zwiększające produktywność. Jedną z bardziej popularnych jest Forest App, w kontrolowany sposób blokująca dostęp do pozostałych aplikacji zainstalowanych na urządzeniu, przez indywidualnie określony czas. Równoległe zasadzone zostaje wirtualne drzewo, które rośnie tylko wtedy, gdy użytkownik nie korzysta z telefonu. Motywacją do „pozostania offline” jest fakt, że włączenie innej aplikacji uśmierca sadzonkę. (Część niezbędnych funkcji urządzenia, takich jak odbieranie połączeń przychodzących, można dodać na tak zwaną białą listę). Podobną, lecz bardziej rozbudowaną aplikacją jest Focus To-Do, która posiada wbudowany timer, dostosowany do techniki *pomodoro*, oraz narzędzia ułatwiające zarządzanie zadaniami.

⁵ H. Hildebrandt, *Üben und Gesundheit*, [w:] *Handbuch Üben: Grundlagen — Konzepte — Methoden herausgegeben*, red. Ulrich Mahler, Breitkopf&Härtel, Wiesbaden 2006, s. 67–97.

W ostatnich latach w zauważalny sposób wzrosła liczba aplikacji ściśle dedykowanych muzykom, wspomagających organizację czasu poświęconego na ćwiczenie i wzmacniających motywację do pracy. *Sessions — Practice Log, Andante — Practice Journal, Modacity: Pro Music Practice, Play 'n' Practice* to w większości elektroniczne dzienniczki ćwiczenia, obudowane dodatkowymi narzędziami, takimi jak timer, metronom, rejestrator audio, listy to-do, listy celów, kalendarz, wykresy statystyk i tym podobne. Mogą one okazać się pomocne w codziennej praktyce instrumentalnej, szczególnie dla młodszych muzyków.

3. Priorytetyzowanie zadań

Priorytetyzowanie stanowi jeden z kluczowych elementów efektywnego zarządzania czasem pracy. Podejmowanie decyzji, które z zadań posiadają znaczenie kluczowe, a które są mniej ważne, automatycznie ustala kolejność działań. Na każdym etapie uczenia się repertuaru warto zadbać o całościowy obraz jego zaawansowania. Dopiero z tą świadomością muzyk jest w stanie wskazać utwory lub ich fragmenty wymagające najwięcej pracy. Krytyczne i emocjonalnie zaangażowane „przegrywanie” programu w całości może zatem służyć skutecznej hierarchizacji zadań. Z doświadczenia pedagogicznego autorki ten aspekt ćwiczenia wydaje się najczęściej zaniedbywany zarówno przez młodzież szkolną, jak i studentów.

Niektórzy młodzi muzycy, uczestnicy konkursów i przesłuchań, często borykają się z trudnościami w przygotowaniu i utrzymaniu w koncertowej formie bardzo obszernych i długich programów. Niemożliwe wydaje się im rozplanowanie ćwiczenia w taki sposób, aby na każdy utwór codziennie poświęcić wystarczająco dużo czasu i uwagi. Dla takich osób Burton Kaplan, autor książki *Practicing for Artistic Success: The Musician's Guide to Self-empowerment*⁶, stworzył tak zwaną strategię alokacji czasu (*The Audition Time-Allocation Strategy*)⁷, do której instrukcję zaprezentowano poniżej:

1.	Przygotuj listę całego repertuaru, który szykujesz na recital lub konkurs.
2.	Przyporządkuj każdy utwór do jednej z poniższych kategorii:
a.	gotowy;
b.	jeszcze niegotowy, ale zaawansowany — bez problemu zdążę z przygotowaniami do terminu występu;
c.	wciąż wymagający wiele pracy — możliwe, że nie zdążę z przygotowaniami do terminu występu.

⁶ B. Kaplan., *Practicing for Artistic Success: The Musician's Guide to Self-empowerment, Perception Development Techniques*, 2004.

⁷ Tamże, s. 53–54.

3. W każdej z trzech kategorii uszereguj utwory od najbardziej do najmniej „gotowych do występu”, np. 1, 2, 3 itd., przy czym najwyższa liczba oznaczać będzie utwór najmniej zaawansowany w przygotowaniach.	
4. Podziel czas dostępny na ćwiczenie według poniższego schematu:	
■	przeznacz wystarczająco dużo czasu na ćwiczenie utworów z kategorii c. Rozpocznij od najsłabiej opanowanej pozycji;
■	zaplanuj ćwiczenie utworów z kategorii a. Pamiętaj, że musisz jedynie utrzymać ich wysoki poziom, więc poświęcisz im dużo mniej czasu niż pozostałym pozycjom w programie;
■	pozostały czas przeznacz na ćwiczenie utworów z kategorii b.
5. Po sporządzeniu listy szczerze odpowiedz sobie na pytanie: „Czy dysponując czasem, który pozostał do ważnego występu, mam czas i umiejętności, aby przygotować utwory z kategorii b i c na poziomie pozycji z kategorii a?”. Jeśli tak, odpowiednio przygotuj swój plan działania. Jeśli nie, odwołaj koncert.	

4. Efektywność ćwiczenia

Niedawne wyniki badań nad funkcjonowaniem mózgu i procesami poznawczymi, cytowane między innymi przez Horsta Hildebrandta w jego artykule na temat ćwiczenia i zdrowia muzyków z 2006 roku⁸, rzucają nowe światło na zagadnienie efektywności w pracy codziennej muzyków. Powszechną praktyką instrumentalistów i śpiewaków jest powtarzanie i w pewnym stopniu „wgrzywanie” ćwiczeń technicznych, mające na celu poprawę pewnych aspektów gry lub zapamiętanie tekstu muzycznego. Utartym zwyczajem, wpajającym uczniom od wczesnych etapów edukacji, jest utrwalanie wybranych wersji ćwiczeń (czasem 10, a nawet 20 razy) aż do momentu, gdy ich wykonanie odbywa się gładko i automatycznie. Jednak badania udowodniły, że powtarzanie określonego schematu działania bezpośrednio po sobie prowadzi do zmniejszenia natężenia impulsu w synapsach ośrodkowego układu nerwowego i tym samym do spowolnienia szybkości uczenia się. Muzycy mogą osiągać dużo lepsze efekty pracy w znacznie krótszym czasie dzięki naprzemienności stosowania różnych, nawet skomplikowanych wariantów ćwiczeń dla wybranego fragmentu utworu (na przykład dla pianistów będą to: obie partie rąk *staccato*, jedna ręka *staccato* — druga *legato*, zmiana rejestru, redukcja partii jednej ręki, zmiana rytmu, gra każdą ręką osobno, gra w wyobraźni i tym podobne). Liczba wymyślonych wersji ćwiczeń jest niezbędna do pobudzenia uważności, która decyduje o zdolności zapamiętywania. Proces integracji nowej umiejętności w pamięci długotrwałej odbywa się bowiem przez aktywację i tworzenie nowych

⁸ H. Hildebrandt, dz. cyt., s. 67–97.

połączeń w ramach indywidualnych sieci doświadczeń ośrodkowego układu nerwowego. Bardzo ważnym czynnikiem konsolidującym procesy uczenia się sensomotorycznego jest także sen.

Do pozostałych, najczęstszych powodów nieefektywnego zarządzania czasem podczas procesu ćwiczenia zaliczyć można:

- zbyt ni focalis na jednym utworze lub jego fragmencie, co powoduje wyczerpanie całego czasu przeznaczanego na pracę;
- brak koncentracji, motywacji i określenia jasnych celów (na przykład wyłączne przegrywanie utworów w całości, uciekanie myślami do innych spraw, uleganie bodźcom zewnętrznym i tym podobne).

Poniższa strategia Burtona Kaplana⁹ stanowi niezwykle interesujące i skuteczne ćwiczenie umiejętności zarządzania czasem.

Trzydniowa strategia zarządzania ćwiczeniem:

1. Po zakończeniu ostatniej sesji dzisiejszego ćwiczenia przygotuj plan pracy na jutro. Policzb całkowity czas przeznaczony na jutrzejszą praktykę i wpisz go do poniższej tabeli.
2. Odejmij 20% tego czasu i wpisz go do tabeli.
3. Wymień 3 aktualne priorytety (utwory) do codziennego ćwiczenia w ciągu tygodnia i wpisz je do tabeli.
4. W lewej kolumnie wpisz wszystkie pozycje do zagrania następnego dnia (uwzględnij rozgrzewkę, gamy i pasażę, etiudy, utwory, „orkiestrowki”, grę *a vista* i tym podobne).
5. Z grubsza wskaż planowany sposób pracy w prawej kolumnie (ćwiczenia i ich warianty, metody, techniki i tym podobne).
6. Oszacuj czas na każde zadanie (pozostawiając niezagospodarowane 20% czasu).
7. Następnego dnia: za każdym razem, gdy zaczniesz ćwiczyć nowy utwór/ podejmiesz nowe zadanie, ustaw timer tak, by zadzwonił 5 minut przed końcem wyznaczonego czasu. Gdy usłyszysz dźwięk dzwonka, ustaw go ponownie na 5 minut — masz teraz 5 minut na zakończenie pracy nad obecnym zadaniem.
8. Kiedy timer zadzwoni ponownie, bez względu na wszystko zakończ ćwiczenie i przejdź do następnego zadania na liście, powtarzając procedurę od numeru 7.
9. Po wypełnieniu wszystkich zaplanowanych na dany dzień zadań, zostanie ci jeszcze 20% dostępnego czasu. Będziesz mógł dokończyć pracę nad wybranymi utworami lub po prostu odpocząć.

⁹ B. Kaplan, dz. cyt., s. 51–53 i 105.

10. Po zakończeniu ćwiczenia oceń skuteczność zarządzania czasem. Ta świadomość poprawi twoją zdolność do szacowania czasu potrzebnego do osiągnięcia poszczególnych celów w przyszłości.
11. Przygotuj plan pracy na jutro według kolejności od numeru 1 do 6.

Całkowity czas dostępny dziś na ćwiczenie:		
Odjęte 20% czasu:		
Priorytety:		
1.		
2.		
3.		
Kolejność ćwiczenia (lista utworów lub zadań)	Przeznaczony czas	Sposoby/metody/ strategie/ćwiczenia
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
itd.	itd.	itd.

Zakończenie

Celem niniejszego artykułu było przedstawienie i podkreślenie roli niektórych zagadnień organizacji pracy muzyka w świetle zasad fizjologii muzyki, zajmującej się metodami wpływania na możliwości i wydajność własnego organizmu.

W części dotyczącej metod interwałowych omówiłam znaczenie utrzymania koncentracji i sposoby na jej wzmocnienie podczas ćwiczenia. W tym względzie kluczowe okazuje się planowanie pracy przy instrumencie w krótszych, około 20-minutowych sesjach przedzielanych przerwami. Stosowanie metod interwałowych pozwala na zoptymalizowanie działania mózgu w sytuacjach uczenia się. Minimalizuje również zmęczenie oraz ryzyko kontuzjogennego przeciążenia ciała grającego.

W rozdziale zatytułowanym *Aplikacje* przedstawiałam aplikacje mobilne wzmacniające koncentrację, ułatwiające zarządzanie zadaniami i zwiększające produktywność podczas procesu uczenia się czy wykonywania pracy. Zaprezentowane zostały aplikacje *Forest App* i *Focus To-Do* oraz dedykowane szczególnie młodemu muzykom: *Sessions — Practice Log*, *Andante — Practice Journal*, *Modacity: Pro Music Practice*, *Play 'n' Practice*.

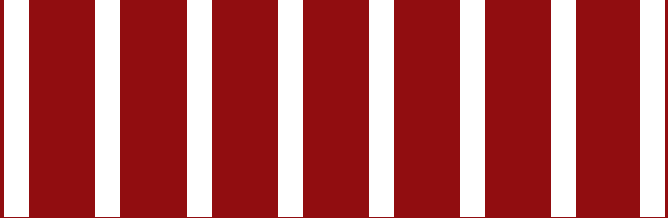
W rozdziale trzecim — *Priorytetyzowanie zadań* — wskazałam znaczenie właściwego rozplanowania ćwiczenia według zasady hierarchizacji zadań. Zaprezentowałam także szczegółową instrukcję korzystania ze *strategii alokacji czasu*, pochodzącej z podręcznika Burtona Kaplana.

Ostatni, w pewnym sensie podsumowujący rozdział dotyczy efektywności ćwiczenia. W tej części tekstu wyszczególniłam powszechne błędy wynikające z niewydajnego zarządzania czasem podczas procesu ćwiczenia. Zaprezentowałam także (uściśloną do 11 punktów) strategię zarządzania ćwiczeniem według Burtona Kaplana.

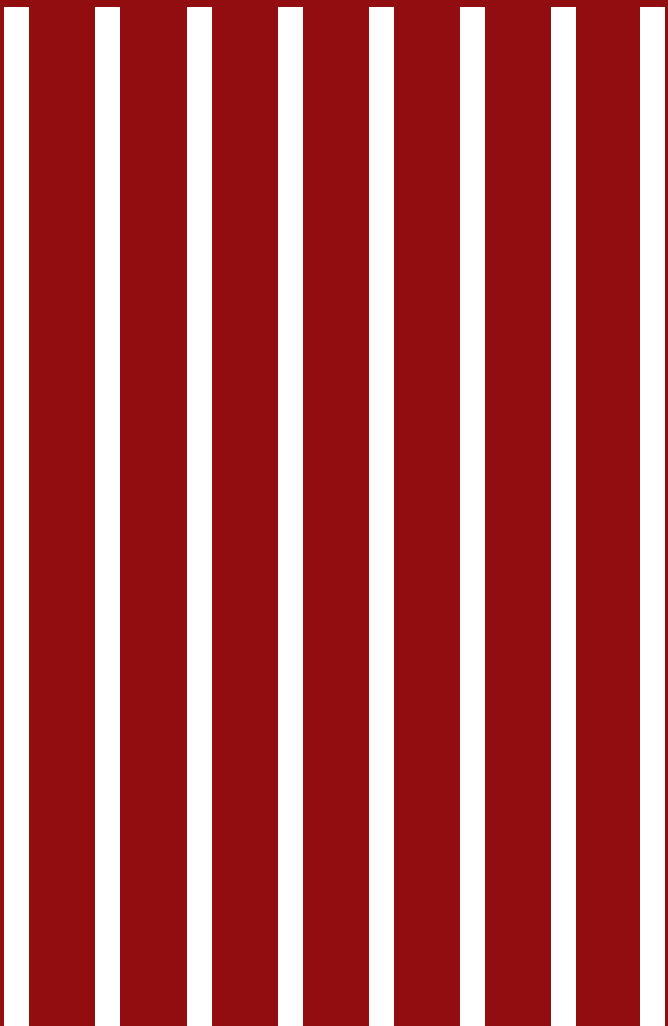
Mam nadzieję, że niniejszy artykuł okaże się praktycznym przewodnikiem po metodach i technikach zarządzania czasem w pracy codziennej muzyków. „Zarządzanie czasem” jest określeniem dość nieścisłym. Należy zwrócić uwagę na fakt, że zarządzać możemy jedynie sobą. Czas po prostu jest, a to człowiek dokonuje wyboru, w jaki sposób go spędza i jakimi zadaniami go wypełnia. Od początku nauki gry na instrumencie praca muzyka jest wielozadaniowa. Oprócz posiadanego talentu wymaga rozwijania wszechstronnych kompetencji i silnego charakteru, a w miarę zdobywania umiejętności i wiedzy — coraz większej samodzielności w pracy. Świadomość znaczenia efektywnego wykorzystania czasu jest zatem kluczowa w kontekście rozwoju młodego muzyka.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Hildebrandt Horst, *Üben und Gesundheit. Ausgewählte musikphysiologische Aspekte des Übens und ihre besondere Bedeutung für den Ausbildungs- und Berufsalltag*, [w:] *Handbuch Üben: Grundlagen — Konzepte — Methoden herausgegeben*, red. Ulrich Mahler, Breitkopf&Härtel, Wiesbaden 2006.
- [2] Kaplan Burton, *Practicing for Artistic Success: The Musician's Guide to Self-Empowerment*, Perception Development Techniques, 2004.
- [3] <https://kids.frontiersin.org/articles/10.3389/frym.2019.00077> (dostęp: 4.11.2022).
- [4] <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0956797617721270> (dostęp: 4.11.2022).



**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**



Pedagog specjalny w szkole — zadania i wyzwania

Założeniem niniejszego tekstu jest przybliżenie czytelnikowi kwestii związanych z pedagogiką specjalną w szerokim i ukierunkowanym zakresie. Zakres szeroki to między innymi wskazanie na dziedziny tworzące pedagogikę specjalną oraz podstawowe zagadnienia budujące tę naukę. Zakres ukierunkowany to zgłębienie tematyki dotyczącej pedagoga specjalnego w szkole. Prezentowane treści skoncentrowane będą wokół zadań, ale także wyzwań stojących przed nauczycielami, którzy podejmują się pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Przedstawione zostaną zagadnienia formalne i dokumenty niezbędne do realizowania zawodu pedagoga specjalny.

Obszary oddziaływania pedagogiki specjalnej

Pedagogika specjalna stanowi niezwykle pojemną dziedzinę nauki, składają się na nią bowiem działy o bardzo zróżnicowanym charakterze i zakresie wiedzy. W skład tej nauki wchodzi: rewalidacja; resocjalizacja; surdopedagogika; tyflopedagogika; edukacja i terapia osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu; edukacja i rehabilitacja osób z niepełnosprawnością intelektualną; pedagogika zdolnych i uzdolnionych; logopedia i pedagogika korekcyjna; lecznicza/terapeutyczna.

Pedagogika specjalna zajmuje się specyficzną grupą społeczną, u której stwierdza się spektrum objawów utrudniających lub uniemożliwiających funkcjonowanie: ruchowe, sensoryczne, poznawcze, w zakresie komunikacji, emocjonalno-społeczne i/lub psychiczne, wpływających zatem na jakość życia i pełnienie ról społecznych teraz i/lub w przyszłości. Stosuje się podział uwzględniający wiek dziecka objętego wsparciem. Mamy do czynienia z dziećmi ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi, czyli dziećmi od urodzenia do rozpoczęcia nauki w szkole, oraz dziećmi i młodzieżą od momentu rozpoczęcia nauki w szkole do jej ukończenia, określanymi mianem dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Edukacja włączająca w szkołach

Współcześnie w pedagogice funkcjonuje kilka modeli włączania dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w system oświaty. Najczęściej występującym

jest edukacja włączająca, która podejmuje problem, w jaki sposób przekształcić system oświaty i środowisko uczenia się tak, by odpowiedzieć na zróżnicowane potrzeby uczniów. Jej celem jest zapewnienie komfortu uczenia się dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz spowodowanie, aby społeczność szkoły czuła się dobrze z tą różnorodnością, która powinna być traktowana jako wyzwanie wzbogacające środowisko uczenia się, a nie jako problem. O edukacji włączającej można mówić wtedy, gdy stwarza się warunki sprzyjające niwelowaniu podziałów ze względu na ich potencjał, możliwości intelektualne i rozwojowe oraz przekształca się system szkolny tak, by stworzyć wszystkim uczniom, niezależnie od rodzaju czy stopnia niepełnosprawności, poczucie przynależności do zbiorowości.

Pedagog specjalny w szkole

W związku z rozwijającym się szkolnictwem skierowanym na włączanie uczniów z niepełnosprawnościami w system placówek ogólnodostępnych pojawiła się potrzeba wsparcia, zarówno tychże uczniów, jak i ich nauczycieli. Odpowiedzią na tą potrzebę stało się stworzenie od września 2022 roku nowego stanowiska w szkołach ogólnodostępnych, a mianowicie stanowiska pedagoga specjalnego. Nauczyciel zatrudniony na tym stanowisku realizuje pensum, które ustala organ prowadzący szkoły, jest to liczba godzin do 22 tygodniowo, a w placówkach artystycznych — do 20 godzin. Zakres obowiązków pedagoga specjalnego zatrudnionego w szkole ogólnodostępnej jest identyczny, jak nauczyciela pracującego w szkole specjalnej. Według obowiązujących przepisów, pedagog specjalny powinien zostać zatrudniony w ogólnodostępnych przedszkolach, szkołach podstawowych, liceach ogólnokształcących, technikach, szkołach branżowych I stopnia, szkołach artystycznych realizujących kształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej lub liceum ogólnokształcącego oraz zespołach, w skład których wchodzi przedszkole lub wyżej wymienione szkoły. Wszelkie wytyczne dotyczące nowego stanowiska w powyższych szkołach zawarte zostały w Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 roku, *zmieniające rozporządzenie w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*.

Zmiany w Rozporządzeniu o pomocy psychologiczno-pedagogicznej z powodu zwiększenia zatrudnienia pedagogów specjalnych

W *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. z 2020 r. poz. 1280) wprowadzono następujące zmiany:

- 1) w §4 w ust. 2 po wyrazie „pedagogzy” dodaje się przecinek i wyrazy „pedagogzy specjaliści”;
- 2) po §24 dodaje się §24a w brzmieniu:

„Do zadań pedagoga specjalnego w przedszkolu, szkole i placówce należy w szczególności:

- 1) *współpraca z nauczycielami, wychowawcami grup wychowawczych lub innymi specjalistami, rodzicami oraz uczniami w:*
 - a) *rekomendowaniu dyrektorowi przedszkola, szkoły lub placówki do realizacji działań w zakresie zapewnienia aktywnego i pełnego uczestnictwa uczniów w życiu przedszkola, szkoły i placówki oraz dostępności, o której mowa w ustawie z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami (Dz. U. z 2020 r. poz. 1062 oraz z 2022 r. poz. 975 i 1079),*
 - b) *prowadzeniu badań i działań diagnostycznych związanych z rozpoznaniem indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły i placówki,*
 - c) *rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych uczniów,*
 - d) *określaniu niezbędnych do nauki warunków, sprzętu specjalistycznego i środków dydaktycznych, w tym wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia;*
- 2) *współpraca z zespołem, o którym mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 127 ust. 19 pkt 2 ustawy, w zakresie opracowania i realizacji indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego ucznia posiadającego orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym zapewnienia mu pomocy psychologiczno-pedagogicznej;*
- 3) *wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w:*
 - a) *rozpoznawaniu przyczyn niepowodzeń edukacyjnych uczniów lub trudności w ich funkcjonowaniu, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu przedszkola, szkoły lub placówki,*
 - b) *udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w bezpośredniej pracy z uczniem,*
 - c) *dostosowaniu sposobów i metod pracy do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz jego możliwości psychofizycznych,*
 - d) *doborze metod, form kształcenia i środków dydaktycznych do potrzeb uczniów;*

- 4) udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, rodzicom uczniów i nauczycielom;
- 5) współpraca, w zależności od potrzeb, z innymi podmiotami, o których mowa w §4 ust. 3 oraz w §5;
- 6) przedstawianie radzie pedagogicznej propozycji w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli przedszkola, szkoły lub placówki w zakresie zadań określonych w pkt 1–5.

Kwalifikacje pedagogów specjalnych zatrudnianych w szkołach

W *Rozporządzeniu* zostały określone obowiązki oraz zadania, jakie powinien realizować w swej codziennej pracy pedagog specjalny. Ponadto określono, jakie kwalifikacje powinien posiadać nauczyciel podejmujący pracę na tym stanowisku. Osoba taka powinna mieć ukończone:

- jednolite studia magisterskie na kierunku pedagogika specjalna
- oraz posiadać przygotowanie pedagogiczne

lub

- jednolite studia magisterskie albo studia pierwszego lub drugiego stopnia w zakresie pedagogiki specjalnej
- oraz posiadać przygotowanie pedagogiczne

lub

- jednolite studia magisterskie albo studia pierwszego i drugiego stopnia w zakresie pedagogiki
- oraz posiadać przygotowanie pedagogiczne, a ponadto ukończyła kurs kwalifikacyjny w zakresie pedagogiki specjalnej albo studia podyplomowe w zakresie pedagogiki specjalnej lub edukacji włączającej.

Wychodząc naprzeciw nauczycielom, którzy chcą podjąć pracę na stanowisku pedagoga specjalnego, a nie posiadają obecnie odpowiednich kwalifikacji, ustalono okres przejściowy — do 31 sierpnia 2026 roku, w trakcie którego kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela pedagoga specjalnego będą także posiadały inne osoby, czyli:

- w przedszkolach — osoby, które mają kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w przedszkolu i w klasach I–III szkoły podstawowej, a ponadto ukończyły studia podyplomowe w zakresie wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka;
- w szkołach i przedszkolach — osoby, które mają kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela w szkole i przedszkolu, a ponadto ukończyły kurs kwalifikacyjny lub studia podyplomowe w zakresie pedagogiki specjalnej.

Najważniejsze obszary aktywności pedagogów specjalnych w szkołach

Zgodnie z wytycznymi zawartymi w *Rozporządzeniu* zadania stojące przed pedagogiem specjalnym to między innymi współpraca z zespołem nauczycieli opracowujących dla każdego dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi Indywidualny Program Edukacyjno-Terapeutyczny i Wielospecjalistyczną Ocenę Poziomu Funkcjonowania Ucznia oraz aktualizacje tych dokumentów w miarę potrzeb i obowiązujących terminów. Zwraca się szczególną uwagę na rozpoznawanie mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań, uzdolnień i potrzeb uczniów, ale także rozpoznawanie i diagnozowanie przyczyn niepowodzeń szkolnych, a w konsekwencji udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej dziecku oraz udzielanie wskazówek nauczycielom bezpośrednio pracującym z takim dzieckiem.

Zakres obowiązków pedagoga specjalnego obejmuje także współpracę z podmiotami działającymi na rzecz rodziny i osób z niepełnosprawnościami (fundacje, stowarzyszenia i instytucje państwowe). Pedagog, w związku z tym powinien posiadać wiedzę o zakresie udzielanej pomocy i celach statutowych organizacji oraz możliwościach korzystania z ich wsparcia i pomocy.

Wsparcie rodziców ucznia z niepełnosprawnością stanowi ważny element pracy pedagoga specjalnego, gdyż nauczyciel ten ma możliwość nawiązania bliskiej współpracy z rodziną, dzięki czemu może zdiagnozować potrzeby rodziny i obszary, w których rodzina ta wymaga wsparcia, pokierowania lub konsultacji. Oprócz wsparcia merytorycznego nauczyciel ten powinien posiadać wiedzę z zakresu znajomości organizacji działających na terenie, w którym uczy się dziecko, aby móc wskazać rodzicom możliwości uzyskania pomocy materialnej i rzeczowej.

Oprócz samego dziecka z niepełnosprawnością i jego rodziny, pedagog specjalny powinien służyć wsparciem gronu pedagogicznemu szkoły, w której pracuje. Ważnym elementem tego wsparcia i współpracy jest przedstawienie radzie pedagogicznej propozycji w zakresie sprzętu specjalistycznego, środków dydaktycznych, które są niezbędne do lepszego funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością w szkole oraz udzielania wsparcia z zakresu zasad pracy z uczniem z niepełnosprawnością — jego możliwości, ograniczeń oraz dostosowań edukacyjnych, jakie należy wdrożyć lub ulepszyć.

Podsumowując, z powyższych zadań i obowiązków pedagoga specjalnego wynika, że nauczyciel podejmujący zatrudnienie na tym stanowisku powinien posiadać wszechstronną wiedzę — zarówno z zakresu pedagogiki specjalnej, jak i środowiska osób z niepełnosprawnością. Powinien wiedzieć, w jaki sposób można ułatwić funkcjonowanie w szkole dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i służyć wsparciem dla osób mających bezpośredni kontakt z tym dzieckiem.

Przypis redakcji: Centrum Edukacji Artystycznej podjęło działania mające na celu uruchomienie Studiów Podyplomowych z zakresu pedagogiki specjalnej. Studia te będą tematyką dostosowane do potrzeb nauczycieli w pracy z uczniami szkół artystycznych, którzy posiadając liczne uzdolnienia mogą doświadczać różnych trudności rozwojowych a nawet niepełnosprawności. Aktualnie trwają prace nad programem studiów, które planuje się uruchomić od roku szkolnego 2023/2024.

Jak pracować z uczniem wysoko wrażliwym w szkole artystycznej

Ludzie wysoko wrażliwi odczuwają życie w stopniu bardzo intensywnym. Ich bogaty świat wewnętrzny może stanowić zarówno źródło wspaniałych doznań, jak i ogromnych cierpień. Ponadprzeciętna wrażliwość może się także przejawiać w głębokim odbiorze szeroko rozumianej sztuki — obrazy, kolory, dźwięki, symbole czy ruch będą stanowić szczególne doznania dla osób wysoko wrażliwych¹. W związku z tym, że wysoka wrażliwość objawia się już we wczesnym dzieciństwie, wysoko wrażliwi będą wykazywać zainteresowanie względem sztuki już na początkowych etapach swojego rozwoju. Część z nich zapragnie być wykonawcami czy twórcami, zasilając w ten sposób poczet uczniów szkół artystycznych.

Dzieci „orchidee” i dzieci „mlecze”

Coraz częściej możemy usłyszeć o podziale na dzieci „orchidee” i dzieci „mlecze”². Młodzi ludzie o budowie układu nerwowego porównywanego przez doktora W. Thomasa Boyce’a do mleczy nie będą potrzebowali nadzwyczajnych warunków do prawidłowego rozwoju. Będą zachowywali podstawową odporność i poradzą sobie z trudnościami, pomimo czasem niesprzyjających warunków. Jednocześnie mogą wykazywać mniejszy poziom wrażliwości w stosunku do dzieci „orchidei”.

Dzieci „orchidee” z kolei, podobnie do wspomnianych kwiatów, cechować się będą wysoką wrażliwością i delikatnością, a do prawidłowego rozwoju niezbędne im będzie indywidualne podejście i odpowiednie warunki. Ich ponadprzeciętnie rozwinięty poziom wrażliwości może stać się przyczyną pewnych trudności i ograniczeń, które ujawniać się mogą na przykład częstą płaczliwo-

¹ E.N. Aron, *Wysoko wrażliwi — jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*, Feeria, Łódź 2017.

² W.T. Boyce, *Dziecko orchidea czy mlecze. Jak wspierać wrażliwe dzieci*, Czarna Owca, Warszawa 2019.



ścią. Jednocześnie, gdy dostosujemy się do ich potrzeb, możemy sprawić, że będą one w stanie objawić pełnię swojego potencjału i zwiększą swą zdolność do radzenia sobie z sytuacjami trudnymi.

„Wysoka wrażliwość” to termin, który pojawił się w psychologii stosunkowo niedawno. W wielu przypadkach wysoka wrażliwość jest dziedziczną cechą osobowości, którą charakteryzuje szereg opisanych poniżej właściwości. Zdarza się, że jest utożsamiana z introwersją oraz skłonnościami do depresji lub zaburzeń lękowych, natomiast w rzeczywistości są to odrębne pojęcia. Nie wszystkie osoby wysoko wrażliwe będą zmagać się z depresją, natomiast nie wszyscy introwertycy będą osobami wysoko wrażliwymi. Aby bliżej poznać to zagadnienie, warto omówić cztery najważniejsze komponenty wysokiej wrażliwości, wyodrębnione przez twórczynię tego pojęcia — Elaine N. Aron³. Do opisanego go autorka wykorzystwała akronim DOES, którego litery oznaczają poszczególnie:

■ „D” to głębokość przetwarzania (ang. *depth of processing*), która oznacza tendencję do dłuższej obserwacji i wnikliwego zastanawiania się przed podjęciem działania. Osoby te będą szukały relacji między tym, co postrzegają, a przeszłymi doświadczeniami i podobnymi obiektami. Będą bardzo starannie rozważać wszelkie opcje i będzie się to działo niezależnie od nich. A to sprawia, że mogą się u nich pojawić trudności w zakresie działania pod presją czasu.

³ E.N. Aron, dz. cyt.



■ „O” to przestymulowanie spowodowane przesytem dobiegających bodźców (ang. *overstimulation*). Osoby wysoko wrażliwe poświęcając uwagę bardzo wielu sprawom naraz, szybciej zaczynają odczuwać zmęczenie. Bywa tak, że są one w stanie dostrzec najdrobniejszy szczegół okoliczności, w jakich się znajdują.

■ „E” oznacza zarówno reaktywność emocjonalną, jak i empatię (ang. *emotional reactivity; empathy*). Reaktywność emocjonalna w skrócie oznacza tendencję do intensywnego reagowania na bodźce wywołujące emocje, natomiast empatia to zdolność odczuwania stanów psychicznych innych osób, a także umiejętność spojrzenia na rzeczywistość z ich perspektywy⁴. W jednym z badań Bianki Acevedo mniej i bardziej wrażliwe osoby miały za zadanie obejrzeć zdjęcia, które przedstawiały ich bliskich, a także osoby wyrażające smutek, radość oraz prezentujące neutralny wyraz twarzy. W przypadku wszystkich zdjęć, na których prezentowane były emocje, u osób wysoko wrażliwych zaobserwowano zwiększoną aktywację wyspy i układu neuronów lustrzanych⁵.

■ „S” to wyczulenie na subtelności (ang. *being sensitive*) w otaczającym świecie. Zdolność do postrzegania przez osoby wysoko wrażliwe subtelnych szczegółów jest przydatna w rozmaitych życiowych sytuacjach, począwszy od cieszenia się

⁴ D. Howe, *Empatia. Co to jest i dlaczego jest taka ważna*, Oficyna Ingenium, Warszawa 2013.

⁵ B. Acevedo, A. Aron, E. Aron, *Association of Sensory Processing Sensitivity When Perceiving Positive and Negative Emotional States*, APA, San Diego 2010.

codziennymi przyjemnościami po złożone konstruowanie planów, z uwzględnieniem sygnałów wysyłanych przez innych ludzi. Z drugiej strony zdolność do spostrzegania subtelności znacznie się zmniejsza, kiedy podstawowe potrzeby osób wysoko wrażliwych nie są zaspokajane. Ważne jest więc, aby zarówno osoby wysoko wrażliwe, jak i ich otoczenie miały świadomość tego, jak tworzyć sprzyjające warunki funkcjonowania na co dzień tak, aby w pełni wykorzystały ich potencjał⁶.

Wysoko wrażliwi młodzi artyści

Omówienie powyższych właściwości w kontekście wysoko wrażliwych uczniów szkół artystycznych stanowi szczególnie ciekawe zagadnienie.

Ze względu na głębokość przetwarzania, wysoko wrażliwi młodzi ludzie będą dostrzegać więcej szczegółów i odczuwać wszelkie bodźce bardziej intensywnie. Dlatego też najprawdopodobniej będą potrzebować większej ilości czasu na analizowanie komunikatów, które przekazuje nauczyciel. Prócz treści merytorycznej, młody człowiek będzie dodatkowo brał pod uwagę ton głosu nauczyciela, mimikę jego twarzy, a także gestykulację na wysokim poziomie szczegółowości, zastanawiając się, co może ona oznaczać.

Biorąc pod uwagę łatwość ulegania przestymulowaniu, dzieci wysoko wrażliwe będą intensywnie przetwarzać to, co dzieje się w świecie zewnętrznym. Dochodzić do nich będą także intensywne sygnały z wewnątrz (odczucia płynące z ciała lub myśli i uczucia). Wysoko wrażliwi młodzi ludzie wykazują się obniżoną odpornością na frustrację potrzeb organizmu, takich jak pożywienie czy sen, co istotnie będzie przekładać się na ich funkcjonowanie. Nadmiar dochodzących do nich bodźców może sprawić, że możliwości koncentracji uwagi, a także inne zasoby umysłowe zmniejszą się. Może to być szczególnie zauważalne na zajęciach grupowych, takich jak orkiestra, chór, zespoły kameralne, rytmika, taniec zespołowy, kształcenie słuchu, czy wiele innych przedmiotów. Wielość odbieranych bodźców, włączając w to hałas poprzedzający pracę w grupie czy bycie poddawany ocenie rówieśniczej, może stanowić niezwykle trudne doświadczenie dla wysoko wrażliwej jednostki, znajdującej się w stanie przestymulowania.

W związku z reaktywnością emocjonalną, wysoko wrażliwym uczniom może zdarzać się, częściej niż innym, wykazywanie się natychmiastowymi i intensywnymi odpowiedziami organizmu, takimi jak czerwienie się, płacz lub nawet trzęsienie się. Pojawia się ryzyko, że otoczenie może odbierać te reakcje jako nieadekwatne czy przesadne. Z kolei ze względu na podwyższony poziom empatii, wrażliwi młodzi ludzie będą intensywnie odbierać stany emocjonalne swoich pedagogów, a także koleżanek i kolegów. Są oni szczególnie uwrażliwieni na cierpienie innych.

⁶ E.N. Aron, dz. cyt.

Wyczulenie na subtelne bodźce z kolei będzie wiązało się z dostrzeganiem nawet najdrobniejszych zmian w otoczeniu. Podniesiona brew czy grymas na twarzy nauczyciela podczas wykonywania utworu muzycznego będą sygnałami, które uczeń wysoko wrażliwy będzie mocno brał do siebie. Sytuacja ta będzie wyglądać bardzo podobnie w relacji ucznia i nauczyciela zajmujących się pozostałymi dziedzinami artystycznymi. Podniesiony głos pedagoga, a także krytyczne uwagi względem młodego człowieka będą trwale zapisywać się w umyśle ucznia. Zdarzać się to będzie w sytuacjach niekonstrukttywnej krytyki, ale również w przypadkach, gdy intencje nauczyciela są pozytywne, a podniesiony głos jest aktem ekspresji emocjonalnej, pozbawionej krytycznego zabarwienia.

Poniżej zaprezentowano przykładowe postawy i zachowania, które mogą okazać się niezwykle pomocne w pracy z wysoko wrażliwym uczniem w szkole artystycznej.

Postawy nauczycielskie wspierające uczniów wysoko wrażliwych

Omawiając problematykę korzystnych postaw nauczycieli wobec uczniów wysoko wrażliwych, pomocne mogą okazać się dokonania psychologii humanistycznej. Bazując na badaniach i teoriach, możemy założyć, że tak jak korzystne/przyjazne cechy terapeuty dodatnio wpływają na dobrostan klienta, tak samo przyjazne cechy nauczyciela mogą zostać pozytywnie odzwierciedlone wobec ucznia w relacji nauczyciel–uczeń. Według Carla Rogersa, utworzenie dobrej relacji i bezwarunkowa akceptacja są podstawą potrzebną do pozytywnej zmiany i rozwoju. Bezwarunkowa akceptacja to inaczej uznanie wartości człowieka, jego cech charakteru czy doświadczeń bez jakichkolwiek oczekiwań w stosunku do niego. Kolejne postawy wyróżnione przez Rogersa to empatia, dzięki której terapeuta rozumie swojego klienta, a także autentyczność, która sprawia, że terapeuta jest osobą spójną wewnątrznie — czyli to, co mówi i jak się zachowuje, jest zgodne z jego przeżyciami. Dzięki temu tego typu relacja stanowi dla klienta klarowną i bezpieczną bazę⁷. W późniejszych latach również wykazano pozytywny związek między: bezwarunkową akceptacją a korzystnymi wynikami terapii⁸, empatią a wynikiem terapeutycznym⁹, a także między autentycznością a korzystnymi wynikami terapii¹⁰.

⁷ C.R. Rogers, *The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change*, „Journal of Consulting Psychology”, 21 (2):95–103, 1957.

⁸ B.A. Farber, E.M. Doolin, *Positive regard*, „Psychotherapy”, 48(1), 58–64, 2011.

⁹ L.S. Greenberg, R. Elliott, J.C. Watson, A.C. Bohart, *Empathy*, „Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training”, 38(4), 380–384, 2001.

¹⁰ G.G. Kolden, M.H. Klein, C.C. Wang, S.B. Austin, *Congruence/genuineness*, „Psychotherapy”, 48(1), 65–71, 2011.

Przed przełożeniem tej teorii na rzeczywistość szkoły artystycznej warto jest jednak zaznaczyć dwie istotne kwestie. Z powodu konieczności realizowania podstawy programowej czy zachowywania norm społecznych zapewniających bezpieczeństwo, niemożliwe będzie nieposiadanie jakichkolwiek oczekiwań względem ucznia. Jednocześnie postawa zrozumienia dla jego trudności i przeżyć wewnętrznych, a także zauważanie jego zasobów i wsparcie będą kluczowe dla jego rozwoju. W szczególności wsparcia potrzebować będą wysoko wrażliwi uczniowie zmagający się z niekorzystnym środowiskiem rodzinnym, kłopotami w relacjach rówieśniczych, chorobami natury fizycznej i psychicznej czy wieloma innymi trudnościami. Tak przeciążony układ nerwowy w szczególności będzie potrzebował ukojenia w środowisku szkolnym, w którym czeka go wiele wyzwań intelektualnych.

Jak wspierać uczniów wysoko wrażliwych w szkole artystycznej

W świetle przedstawionych powyżej teorii i badań wyodrębniono szereg interwencji, które mogą okazać się pomocne w pracy z uczniami wysoko wrażliwymi w szkołach artystycznych.

1. Przede wszystkim uczniowie wysoko wrażliwi do prawidłowego rozwoju będą potrzebować bezpiecznego i wspierającego środowiska oraz konstruktywnych komunikatów kierowanych do nich. Ważne, by oceniające wypowiedzi typu: „Jesteś leniwy”, były zastępowane stwierdzeniami takimi jak: „Widzę, że jesteś zmęczony i potrzebujesz odpoczynku. Może potrzebujesz zjeść lub napić się czegoś? Jak mogę ci pomóc? Czy chcesz wykonać ćwiczenie relaksacyjne, zanim zaczniemy nasze zajęcia, albo chwilę porozmawiać?”. Taka interwencja może czasem potrwać zaledwie kilka minut, a może okazać się zbawienna dla samopoczucia ucznia i jego późniejszej koncentracji na zajęciach i poczucia bezpieczeństwa.
2. W razie wyrażenia przez ucznia chęci, można wykonać również jedno lub kilka ćwiczeń relaksacyjnych na początku lekcji. Możemy je wykonać zarówno podczas indywidualnych, jak i grupowych zajęć instrumentalnych, wokalnych, rytmicznych, baletowych czy plastycznych. W literaturze i zasobach internetowych znajduje się niezwykle wiele ćwiczeń relaksacyjnych, dzięki czemu dla zainteresowanych tymi metodami uczniów można znaleźć coś, co będzie im najlepiej służyło. Opracowane przeze mnie trzy przykładowe ćwiczenia relaksacyjne, zamieszczone na łamach profilu Arte Psycholog na portalu YouTube, zostały zaprezentowane w odcinku *Jak rozpocząć zajęcia muzyczne*¹¹. Ćwiczenia relaksacyjne ułatwią koncentrację uwagi, reduk-

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=BEK4sEhbBCo> (dostęp: 7.09.2022).

cję napięcia mięśniowego, a także zmniejszenie napięcia emocjonalnego, co może przyczynić się do obniżenia poziomu odczuwanego stresu. Dzięki nim uczeń będzie mógł skupić się na bieżącej chwili, co sprawi, że jego poczucie bezpieczeństwa na zajęciach ma szansę wzrosnąć¹².

3. Następnym niezwykle ważnym sposobem wsparcia wysoko wrażliwego ucznia będzie wzmocnienie go poprzez zauważanie działań, które wykonuje dobrze. Czasami zdarza się, że nauczyciele, którym zależy na tym, aby młody człowiek „nie osiadł na laurach” i skupił się na tym, nad czym musi dalej pracować, zapominają o uznawaniu tego, co uczniowi udało się już opanować. Wskazywanie fragmentów wymagających zwiększonych wysiłków jest niezwykle ważne. Natomiast w pracy z wysoko wrażliwymi osobami ważna będzie praca na zasobach i odniesionych już sukcesach, zauważanie ich i podkreślanie.
4. Prócz uznawania odniesionych sukcesów, szczególnie ważne będzie wzmocnianie poczynionych przez ucznia **starań**, co pomoże skoncentrować jego uwagę na procesie nauki, poszczególnych etapach opracowywania utworu muzycznego, tańca czy też pracy artystycznej. Będzie to sprzyjać czerpaniu satysfakcji ze wszystkich elementów działania zamiast oczekiwania jedynie na perfekcyjny efekt końcowy, co może stwarzać dodatkową presję dla młodych ludzi, odbierając im przyjemność z tworzenia sztuki.
5. Kolejnym ważnym punktem jest częste powtarzanie, że porażki są czymś naturalnym na drodze do rozwoju. Zdarza się bowiem, że to strach przed popełnieniem błędów blokuje wysoko wrażliwych uczniów przed podejmowaniem działania i eksplorowaniem pełni ich potencjału.
6. Kluczowe w pracy z uczniem wysoko wrażliwym jest także budowanie z nim pozytywnej i bezpiecznej relacji. W nietrywialnych sytuacjach, w których relacja między nauczycielem a uczniem jest trudna, warto jest szukać wspólnych elementów, takich jak na przykład zainteresowania czy podkreślanie pozytywnych cech młodego człowieka. Przykładowym ćwiczeniem integrującym te dwie osoby może być równoczesne wykonywanie dwóch plakatów, na których nauczyciel i uczeń będą rysować symbole swoich zainteresowań. To może być płaszczyzną do nawiązania korzystnej i satysfakcjonującej relacji między pedagogiem a jego podopiecznym. Jeśli jest na to przestrzeń, zalecane jest także „wplatanie” zainteresowań ucznia w przebieg lekcji. Może to być chwilowa rozmowa o pasji młodego człowieka.
7. Następną bardzo istotną kwestią w pracy z uczniem wysoko wrażliwym jest kształtowanie swojej cierpliwości i postawy akceptacji dla ucznia i jego trud-

¹² Instrukcje do ćwiczeń można podać uczniom samodzielnie lub odtworzyć je na prezentacji, która znajduje się pod wyżej podanym linkiem.

- ności. Postawę akceptacji możemy okazywać poprzez spokojny i ciepły ton głosu, a także łagodną mimikę twarzy i gestykulację.
8. Pomocne może być także podjęcie współpracy z psychologiem lub pedagogiem szkolnym, a także zwrócenie się o poradę do odpowiadającej naszemu regionowi Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Centrum Edukacji Artystycznej czy publicznej poradni psychologiczno-pedagogicznej.
 9. Ostatnim niezwykle ważnym elementem pracy z uczniem wysoko wrażliwym będzie zadbanie nauczyciela o samego siebie tak, aby w czasie zajęć być gotowym do wyzwań tej lekcji. W związku z tym, że osoby wysoko wrażliwe są ponadprzeciętnie podatne na nastroje otaczających je osób, pomocne w pracy z nimi będzie zawalczenie o zwiększenie swojego własnego dobrostanu i zadbanie o własne potrzeby.

Dzięki odpowiedniej opiece nad uczniami i zadbaniu o ich potrzeby możemy sprawić, że ich wysoka wrażliwość będzie coraz częściej stawiała się zasobem i podkreślała tym samym ich niezwykle cechy związane z głębią przetwarzania, empatią, a także wyczuleniem na subtelności. Odpowiednie warunki i pełne zrozumienia oraz życzliwość towarzyszenie im w artystycznej podróży przez życie pomogą wydobyć z młodych ludzi pełnię ich potencjału, czyniąc artystyczny świat bogatszym.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Acevedo Bianca, Aron Arthur, Aron Elaine, *Association of Sensory Processing Sensitivity When Perceiving Positive and Negative Emotional States*, APA, San Diego 2010.
- [2] Aron Elaine N., *Wysoko wrażliwi — jak funkcjonować w świecie, który nas przytłacza*, Feeria, Łódź 2017.
- [3] Boyce W. Thomas, *Dziecko orchidea czy mlecz. Jak wspierać wrażliwe dzieci*, Czarna Owca, Warszawa 2019.
- [4] Farber Barry A., Doolin Erin M., *Positive Regard*, „Psychotherapy”, 48(1), s. 58–64, 2011.
- [5] Greenberg Leslie S., Elliott Robert, Watson Jeanne C., Bohart Arthur C., *Empathy*, „Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training”, 38(4), s. 380–384, 2001.
- [6] Howe David, *Empatia. Co to jest i dlaczego jest taka ważna*, Oficyna Ingenium, Warszawa 2013.
- [7] Kolden Gregory G., Klein Marjorie H., Wang Chia-Chiang, Austin Sara B., *Congruence/genuineness*, „Psychotherapy”, 48(1), s. 65–71, 2011.
- [8] Rogers Carl Ransom, *The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change*, „Journal of Consulting Psychology”, 21(2):95–103, 1957.
- [9] Swarra Agnieszka, <https://www.youtube.com/watch?v=BEK4sEhbBCo> (dostęp: 7.09.2022).

Praca z uczniami z mutyzmem selektywnym w szkole artystycznej

Czasami nauczyciele w swojej pracy mogą czuć się zdziwieni, zagubieni i bezsilni. Takie reakcje często towarzyszą osobom, które pierwszy raz spotkają się z uczniem z mutyzmem selektywnym (MS, *selective mutism*), zwanym też mutyzmem wybiórczym (MW). Zaburzenie to charakteryzuje się tym, że uczeń w pewnych, wybranych sytuacjach lub przy wybranych osobach nie odzywa się. To może istotnie utrudniać nauczycielom sprawdzanie wiedzy oraz rozumienie zagadnień przez takiego ucznia. Nie znając przyczyn zaburzenia, wiele osób początkowo może uznać, że dziecko lub nastolatek jest po prostu bardzo nieśmiały albo w ten sposób prezentuje opór wobec nauczyciela lub chce „wymusić” obniżenie wymagań. Z tego powodu niezbędne jest, aby dziecko zostało poddane specjalistycznej diagnozie w celu zweryfikowania przyczyny braku mowy oraz aby nauczycielom i rodzicom dać wsparcie merytoryczne, wyjaśnienie jak pracować i opiekować się uczniem z mutyzmem selektywnym.

Diagnoza i etiologia mutyzmu selektywnego

Według najnowszych klasyfikacji diagnostycznych DSM-5 i ICD-11 mutyzm selektywny jest jednym z zaburzeń lękowych. Najczęściej pojawia się w dzieciństwie, ale może też dotyczyć nastolatków, a nawet osób dorosłych. Osoba z mutyzmem selektywnym wykazuje spójny wzorzec niemożności mówienia w wybranych sytuacjach, kiedy to mówienie jest oczekiwane (na przykład na lekcjach w szkole). Jednocześnie w innych sytuacjach potrafi swobodnie rozmawiać (najczęściej w domu). Niemożność mówienia występuje stale przez ponad miesiąc, przy czym nie dotyczy to okresu pierwszego miesiąca adaptacji w nowym otoczeniu. Wywiera to znaczący wpływ na osiągnięcia w sferze edukacyjnej i na komunikację społeczną. Uczeń z mutyzmem selektywnym unika miejsc, w których pojawia się oczekiwanie mówienia, lub niechętnie uczęszcza w te miejsca. Osoba taka ma także wysoki poziom dystresu, gdy otoczenie nie rozumie jego trudności z mówieniem. Najnowsze badania pokazują, że dzieci i młodzież z mutyzmem selektywnym stosują mniej strategii poznawczych i be-

hawioralnych zorientowanych na rozwiązywanie problemów w zakresie regulacji emocji¹. Między innymi z tego powodu nie potrafią efektywnie obniżyć poziomu swojego lęku. Mogą się wydawać „zamrożone” — kiedy ktoś je o coś pyta, zastygają w miejscu, nie ruszają się i nie umieją się odezwać. Często ich komunikacja niewerbalna również jest ograniczona.

Znane terapeutki mutyzmu selektywnego — Maggie Johnson i Alison Wintgens² — piszą również o „dyskretnym mutyzmie wybiórczym”. Tacy uczniowie potrafią krótko odpowiadać na zadane pytania lub odezwać się przy sprawdzaniu listy, ale ich lęk związany z mówieniem jest na bardzo wysokim poziomie. *Dzieci z tej grupy zdobywają się na wysiłek wypowiedzenia kilku słów, bo bardzo chcą być posłuszne. Strach przed konsekwencjami milczenia jest silniejszy niż strach przed mówieniem, jednak ten chwiejny układ działa tylko wtedy, gdy dziecko czuje się dość pewnie w temacie rozmowy*³. Uczniowie tacy zwykle mówią cicho, rzadziej nawiązują kontakt wzrokowy, nie inicjują też rozmów z osobami, z którymi nie czują się swobodnie. Zwroty grzecznościowe sprawiają im trudność. Zwykle nie potrafią bronić swoich interesów, zgłosić złego samopoczucia czy prośby o pomoc.

Grupa osób z mutyzmem selektywnym jest bardzo niejednorodna. Inne zaburzenia, takie jak fobia społeczna, zaburzenia ze spektrum autyzmu⁴, opóźnienia rozwoju, zaburzenia rozwoju języka i mowy, mogą wpływać na ekspresję objawów mutyzmu selektywnego⁵. Zaburzenia tego nie można wyjaśnić jękaniem się ucznia. Nie można go diagnozować, jeśli dziecko nie opanowało jeszcze mowy lub pojawił się całkowity brak mowy we wszystkich miejscach i okolicznościach. Nie może być wyjaśnione występowaniem zaburzeń psychotycznych ani doświadczeniem sytuacji traumatycznej. Przeważnie częściej pojawia się u dziewczynek niż u chłopców, a jego rozpowszechnienie w zależności od badań sięga nawet 1% dzieci⁶. Oficjalną diagnozę mutyzmu selektywnego wystawia lekarz psychiatra. Na jej podstawie rodzice mogą starać się w poradni psychologiczno-pedagogicznej o otrzymanie orzeczenia o po-

¹ S. Melfsen, T. Jans, M. Romanos, S. Walitza, *Emotion Regulation in Selective Mutism: A Comparison Group Study in Children and Adolescents with Selective Mutism*, „Journal of Psychiatric Research”, 151/2022, s. 710–715.

² M. Johnson, A. Wintgens, *Mutyzm wybiórczy. Kompendium wiedzy*, Harmonia, Gdańsk 2018.

³ Tamże, s. 558.

⁴ Zalecenia dla nauczycieli uczniów ze współwystępującym mutyzmem selektywnym i zaburzeniami ze spektrum autyzmu można przeczytać w książce Marii Bystrzanowskiej, *Mutyzm wybiórczy. Poradnik dla rodziców, nauczycieli i specjalistów*, Impuls, Kraków 2018, s. 160–161.

⁵ P. Muris, T.H. Ollendick, *Current Challenges in the Diagnosis and Management of Selective Mutism in Children*, „Psychology Research and Behavior Management”, 14/2021, s. 159–167.

⁶ P. Muris, T.H. Ollendick, *Children Who are Anxious in Silence: A Review on Selective Mutism, the New Anxiety Disorder in DSM-5*, „Clinical Child and Family Psychology Review”, 2/18/2015, s. 151–169.

trzebie kształcenia specjalnego ze względu na niedostosowanie społeczne (gdyż zaburzenie to bardzo upośledza funkcjonowanie społeczne). Szkoła otrzymuje wtedy oficjalne zalecenia z metodami i formami proponowanych dostosowań wymagań edukacyjnych dla takiego ucznia.

Istnieją różne teorie wyjaśniające pojawienie się mutyzmu selektywnego. Osoby z taką diagnozą mają często nadmiernie aktywne ciało migdałowate. Ich rodzice często sami w dzieciństwie doświadczali nasilonego lęku i nieświadomie poprzez wzmocnienia negatywne i modelowanie mogą utrwalać w dziecku brak mowy. Uczniowie z mutyzmem selektywnym mogą mieć współtowarzyszące zaburzenia integracji sensorycznej, szczególnie zaburzenia przetwarzania słuchowego (przez co na przykład gorzej słyszą swój głos, kiedy jest hałas). Badania potwierdzają, że osoby z mutyzmem selektywnym mają większą wrażliwość przetwarzania sensorycznego (ang. *sensory-processing sensitivity*) i wzmożone objawy dysocjacji w porównaniu z grupą kontrolną⁷. Niejednokrotnie objawy mutyzmu selektywnego można traktować jako reakcję na stres, na sytuacje doświadczane nieświadomie jako „niebezpieczne”. Wysoka wrażliwość sensoryczna powoduje aktywację objawów dysocjacyjnych i pojawienie się reakcji zamrożenia w sytuacjach o niskim poziomie lęku dla większości osób. Warto obserwować uczniów również pod tym kątem i uwzględnić te dodatkowe trudności w planie terapii.

Objawy mutyzmu selektywnego mogą mijać z wiekiem, ale jak najszybsze wprowadzenie terapii jest konieczne, by nie upośledzać rozwoju dzieci. Brak mowy nie pozwala na rozwijanie niezależności, odpowiedzialności, kształtowanie tożsamości i rozwijanie umiejętności społecznych. Ponadto brak oddziaływań terapeutycznych może pogłębić lęk i spowodować wycofanie się z kontaktów społecznych nawet z najbliższą rodziną, pojawienie się zachowań autoagresywnych czy odmowę chodzenia do szkoły. Może również rozwinąć się w kolejne zaburzenia psychiczne, jak depresja czy fobia społeczna. Czasem lęk jest tak nasilony, że konieczna jest również farmakoterapia.

Terapia mutyzmu selektywnego

Badania wskazują na skuteczność terapii behawioralnych, w których korzysta się z takich technik, jak stosowanie wzmocnień pozytywnych, modelowanie czy metoda małych kroków⁸. Zostaną one dokładnie opisane w dalszej części artykułu. Badania podłużne pokazują, że po pięciu latach od przejścia terapii po-

⁷ S. Melfsen, M. Romanos, T. Jans, S. Walitza, *Betrayed by the Nervous System: A Comparison Group Study to Investigate the 'Unsafe World' Model of Selective Mutism*, „Journal of Neural Transmission”, 9/128/2021, s. 1433–1443.

⁸ B.P. Stone, T. Kratochwill, I. Sladeczek, R.C. Serlin, *Treatment of Selective Mutism: A Best-Evidence Synthesis*, „School Psychology Quarterly”, 2/17/2002, s. 168–190.

znawczo-behawioralnej większość dzieci (70%) nie spełnia już kryteriów diagnostycznych mutyzmu selektywnego⁹. To dowodzi, że wdrażanie terapii jest potrzebne.

W terapię od początku powinni być bardzo zaangażowani rodzice lub opiekunowie ucznia, gdyż to z nimi przeważnie swobodnie rozmawia. Celem terapii jest przede wszystkim zwiększenie liczby miejsc, osób i sytuacji, w których dziecko mówi, ale też zwiększenie jego tolerancji dyskomfortu i zmiana percepcji siebie. Najczęściej pracuje się z dziećmi technikami behawioralnymi, w przypadku starszych uczniów włącza się również techniki poznawcze. Specjalista pracujący w gabinecie w przypadku młodszych uczniów prawdopodobnie skupi się na współpracy z rodzicami i pokierowaniu ich, jak mają wspierać swoje dziecko w sytuacjach wymagających od niego mowy. Powinien też pomóc skoordynować działania na terenie placówki edukacyjnej. W szkole trzeba będzie wyznaczyć koordynatora, który będzie wspierał dziecko przez cały okres terapii.

Jak piszą Johnson i Wintgens, *pierwszym krokiem do pokonania mutyzmu wybiórczego jest zapanowanie nad lękiem dziecka, tak by mogło go kontrolować w każdej sytuacji*¹⁰. Podstawową metodą radzenia sobie z lękiem u uczniów z mutyzmem selektywnym jest unikanie mówienia. Dziecko lub nastolatek mogą próbować używać odpowiednich gestów, mimiki, korzystać z pomocy dobrze znanych sobie osób do przekazywania swoich komunikatów. Każda sytuacja, gdy uczeń się nie odzywa, powoduje chwilowy spadek poziomu odczuwanego napięcia, ale długoterminowo podwyższa lęk. Stale podwyższone napięcie mięśniowe powoduje zmiany w układzie nerwowym, a cisza staje się nieadaptacyjnym mechanizmem redukcji stresu w sytuacjach werbalnych¹¹. Budowanie otoczenia, w którym lęk może się obniżyć, jest kluczowe w przypadku uczniów z zaburzeniami lękowymi. Dobrze wiedzieć, jakie sytuacje mogą potencjalnie utrzymywać objawy mutyzmu selektywnego:

- uczeń jest krytykowany, karany, straszony lub wyśmiewany z powodu braku mowy;
- lęk ucznia jest ignorowany lub lekceważony;
- rówieśnicy i nauczyciele budują presję na mówienie, gdy lęk ucznia jest na bardzo wysokim poziomie;
- mowa ucznia jest poprawiana, wyśmiewana lub krytykowana;

⁹ B. Oerbeck, K.M. Overgaard, M.B. Stein, A.H. Pripp, *Treatment of Selective Mutism: a 5-year Follow-up Study*, „European Child&Adolescent Psychiatry”, 27/8/2018.

¹⁰ M. Johnson, A. Wintgens, dz. cyt., s. 147.

¹¹ F. Vogel, Ch. Schwenck, *Psychophysiological Mechanisms Underlying the Failure to Speak: A Comparison Between Children with Selective Mutism and Social Anxiety Disorder on Autonomic Arousal*, „Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health”, 15/81/2021.

- uczeń dostaje mocną reprimendę za hałasowanie lub rozmawianie z rówieśnikami;
- uczeń jest obdarzony szczególną uwagą, gdyż przemówił lub wydał głos;
- mowa jest zastąpiona gestami, obrazkami, szeptem;
- uczeń otrzymuje wzmocnienia po wycofaniu się z aktywności, w której oczekuje się mowy (na przykład w postaci dodatkowej uwagi);
- dorośli lub rówieśnicy automatycznie wyręczają ucznia w mówieniu lub przestają do niego mówić.

Ustalenie sytuacji, które utrudniają terapię danego ucznia, jest podstawą do wprowadzenia zmian. Usunięcie czynników podtrzymujących i wzmacniających objawy mutyzmu selektywnego jest podstawą do powodzenia dalszych działań wspierających ucznia.

Wspieranie ucznia z mutyzmem selektywnym na terenie szkoły

Aby odpowiednio wesprzeć ucznia z mutyzmem selektywnym, konieczne jest spójne spojrzenie na to zaburzenie przez wszystkie osoby z nim pracujące. Pierwszym krokiem do niesienia adekwatnego wsparcia dla ucznia z mutyzmem może być zorganizowanie dla nauczycieli rady szkoleniowej, skoncentrowanej na poznaniu specyfiki funkcjonowania ucznia z tego rodzaju zaburzeniem.

Jeśli nauczyciele widzą taką potrzebę i mają zgodę ucznia z mutyzmem selektywnym oraz jego rodziców, można też zorganizować spotkanie dla klasy, najlepiej bez udziału tego ucznia. Podczas takiego spotkania raczej nie powinno się mówić o przyczynach mutyzmu wybiórczego, tylko o sposobach wspierania koleżanki/kolegi w sytuacji, kiedy dzieci zauważą, że uczeń się wycofuje i nie chce mówić. W przypadku młodszych uczniów rekomenduję jako wprowadzenie przeczytanie krótkiej bajki o dziecku z mutyzmem wybiórczym¹². Bardzo ważne jest przekazanie rówieśnikom, żeby nie odpowiadali w imieniu ich koleżanki/kolegi. W ten sposób tylko utrwalają ją/jego w niemówieniu. W początkowych fazach terapii mogą stosować gesty, znaki migowe i inne formy komunikacji niewerbalnej, jeśli dany uczeń w ogóle inaczej się z nimi nie komunikuje, ale to musi być tylko forma przejściowa.

We wsparciu ucznia kluczową rolę odgrywa koordynator organizujący pomoc psychologiczno-pedagogiczną w szkole, który jednocześnie będzie prowadzi program terapeutyczny. Zwykle zostaje nim specjalista szkolny lub wychowawca. Jeśli rodzic lub opiekun ucznia pracuje poza szkołą z terapeutą, trzeba omó-

¹² Można skorzystać z bajki Klaudii Giese-Szczap *Marysia i jej historia. Bajka terapeutyczna* z książki *Mutyzm wybiórczy w praktyce terapeutycznej* pod redakcją Michała Chmiela, Impuls, Kraków 2017.

wiść z nim dokładnie, jak wygląda funkcjonowanie dziecka w szkole oraz w jaki sposób prowadzone jest wspomaganie dziecka na terenie szkoły. Podstawą jest zebranie wywiadu i ustalenie poziomu funkcjonowania ucznia. Należy spisać, w jakich dokładnie okolicznościach i z jakimi osobami uczeń rozmawia na terenie szkoły. Istnieją uczniowie, którzy będą odzywali się tylko do wybranych rówieśników, tacy, którzy rozmawiają tylko z wybranymi nauczycielami, i to tylko gdy są z nimi sami w sali. Są też uczniowie, którzy nie rozmawiają z nikim poza rodzicami lub rodzeństwem (i to na przykład tylko szeptem, dopóki są na terenie szkoły, a czasem nie rozmawiają nawet z nimi). Warto również zorientować się, czym najbardziej interesuje się uczeń, co lubi robić i przygotować potrzebne rzeczy na potrzeby prowadzenia terapii w szkole.

Wybór koordynatora jest niezwykle istotny dla skuteczności oddziaływań pomocowych. To on będzie współodpowiedzialny za wprowadzanie i generalizację mowy dziecka w szkole oraz systematyczne wdrażanie wyznaczonych celów. Musi to być osoba życzliwa dziecku, z którą niemówienie nie jest utrwalone. Powinna znać specyfikę pracy z uczniem z mutyzmem selektywnym. Najlepiej byłoby, aby osoba będąca koordynatorem charakteryzowała się łagodnym temperamentem, umiejętnością opanowania i pozytywnym nastawieniem, nawet gdy pojawiają się trudności i poczucie frustracji, niepokoju lub rozczarowania. Koordynator powinien pozwalać sobie także na popełnianie błędów, ale i powinien traktować ucznia z szacunkiem, nie angażować się nadmiernie emocjonalnie i celebrować nawet drobne osiągnięcia dziecka.

Techniki terapeutyczne dotyczące wprowadzania i generalizacji mowy opierają się zwykle na behawioralnych zasadach stopniowej ekspozycji. Najczęściej pracuje się zatem programem małych kroków. Stopniowo wprowadza się w nim kolejne osoby, z którymi uczeń będzie podejmował próby rozmowy (jest to nazywane *sliding-in* lub *fading-in*). Na początku koordynator umawia się z rodzicem (lub inną osobą, z którą uczeń swobodnie rozmawia) na cykliczne spotkania w szkole, zwykle 3–5 razy w tygodniu. Spotkania te nie muszą być długie, mogą trwać około 10–15 minut. Na samym początku rodzic przebywa z dzieckiem w osobnej sali (na przykład może to być sala lekcyjna lub gabinet psychologa). Miejsce to powinno być spokojne, ciche i nikt nie powinien tam nagle wchodzić i przerywać pracy. Rodzic bawi się tam z dzieckiem tak długo, aż dziecko swobodnie zaczyna z nim rozmawiać. Następnie wprowadzana jest nowa osoba, z którą uczeń ma się komunikować werbalnie — koordynator. W zależności od przypadku, początkowo może stać tylko w drzwiach, podczas gdy dziecko dalej bawi się z rodzicem, albo przykładowo wejść do sali „przykładkiem”, na przykład odbić coś na ksero, zabrać i przejrzeć jakąś książkę i tak dalej. W tym momencie uczeń prawdopodobnie zamilknie. Kiedy koordynator słyszy, że dziecko z powrotem zaczyna swobodnie rozmawiać z rodzicem, może przejść do nadania kilku określonych komunikatów do dziecka, aby stopniowo przygotować je do etapu rozmowy. Nauczyciel może:

- udzielać pochwał opisowych (to pozytywne komunikaty dotyczący tego, co uczeń właśnie robi, w których używa się miłego słowa i wyjaśnia, co dokładnie nam się podoba, na przykład: *Uwielbiam widzieć, jak sprawnie budujesz zamki z klocków*);
- zastosować powtórzenia (dokładne powtarzanie lub sparafrazowanie słów ucznia, na przykład: *Chcesz teraz zagrać w grę planszową*);
- opisać, co uczeń robi (to relacjonowanie obserwowanych w danym momencie elementów zachowania ucznia, na przykład: *Właśnie rzuciłaś kostką, posłałaś pięć pól do przodu w grze i zgarnęłaś do koszyczka dwa grzybki*).

Kiedy uczeń zaczyna odpowiadać na komunikaty nauczyciela przy rodzicu, można przejść do etapu zadawania pytań, czyli nauki „odważnego mówienia”. Zaczyna się od pytań zamkniętych (na przykład: *Chcesz rysować zieloną czy niebieską kredką?*). Można też korzystać z pytań typu tak/nie, ale z zaznaczeniem, że czekamy na odpowiedź werbalną (na przykład zamiast *Siedzisz wygodnie?*, pytamy: *Siedzisz wygodnie, tak czy nie?*). Inne pomysły na początkowe zadania związane z koniecznością odpowiadania o niskim ryzyku lęku: wyliczanie z pamięci dni tygodnia, miesięcy, liter alfabetu, uzupełnianie prostych zdań (na przykład „nalesniki z...”, „stół z powyłamywanymi...”), uzupełnianie słów w utartych zwrotach lub par antagonizmów (na przykład „jasno i...”). Można też nazywać obrazki z gier typu Memory, Dobble, czy też wykorzystać gry wymagające krótkich odpowiedzi, jak Statki, Zgadnij kto to.

Jeśli uczeń nie odpowie, stosuje się zasadę pięciu sekund. Po zadaniu pytania czeka się i odlicza w myślach do pięciu. Jeśli nie słyhać odpowiedzi, można przeformułować pytanie. Gdyby uczeń znowu nie odpowiedział, nauczyciel mówi, że wróci do pytania, i przechodzi z powrotem do udzielania pochwał opisowych, powtarzania słów dziecka i opisywania. Ważne, by uczeń przeczył później w domu odpowiedź na pytanie, które zadano, bo trzeba do niego wrócić na kolejnym spotkaniu. Z kolei gdy uczeń odpowie, nauczyciel komentuje to spokojnie, na przykład: *Dziękuję, że powiedziałeś mi, że chcesz zieloną kredkę*. Nadmierny entuzjazm może spowodować efekt odwrotny do zamierzonego, gdyż uczeń może się wycofać z mówienia.

W terapii stosuje się też metodę modelowania mowy, tak zwany *shaping*. W zależności od danej osoby, można oczekiwać od dziecka początkowo wydobywania niewerbalnych dźwięków, na przykład dmuchania, gwizdania, mruczenia, później wypowiedzania głosek, sylab, dopiero na końcu całych słów. Przykładowo pytamy ucznia, czy chce zieloną czy niebieską kredkę. Początkowo zaliczamy jako wykonane zadanie, jeśli powie „n...”. Później „ni...e”, dopiero na końcu „niebieską”. Można też poprosić ucznia, by nagrał wypowiedź na dyktafon, i odtwarzamy to na sesji. W ten sposób może usłyszeć, jak brzmi jego głos w sali.

W dalszej kolejności wprowadzane są pytania otwarte (na przykład: *Kiedy masz urodziny?*). Można prosić ucznia o czytanie pojedynczych słów, potem krótkich zdań. Można też omówić instrukcje, na przykład przygotowania kanap-

ki, znalezienia informacji w internecie, lub zagrać w grę wymagającą mowy, jak Dwadzieścia pytań. Na końcu uczeń ma za zadanie odczytać trudne słowa, opowiedzieć dowcip, opowiedzieć o swoich opiniach, obawach, używać zwroty grzecznościowe, zabawić się w nieustrukturalizowane zabawy naprzemienne, jak kalambury, i opowiedzieć przez pół minuty o określonym temacie, na przykład o rodzinie, ulubionym serialu. Jeśli uczeń ma opracowany system wzmocnień, za każde kolejno wykonane zadanie może otrzymywać punkty, żetony, naklejki, a po uzbieraniu ich odpowiedniej liczby dostaje nagrodę (ustaloną z rodzicami).

Wprowadzanie zwrotów grzecznościowych zostawia się na koniec, gdyż sprawiają one bardzo duży problem osobom z mutyzmem selektywnym. Na początku warto zwracać się do ucznia: *Miło mi cię widzieć* zamiast *Dzień dobry* i przykładowo *Chętnie się z tobą zobaczę za tydzień* zamiast *Do widzenia*. Unikanie używania tych zwrotów jest zwykle bardzo utrwalone i nie należy ich oczekiwać od ucznia, dopóki sam nie będzie gotowy, by je używać.

Kiedy uczeń porozumiewa się werbalnie z nauczycielem, rodzic stopniowo się wycofuje ze spotkań (*slide-out, fade-out*). Początkowo może zacząć milczeć, później stanąć przy drzwiach, wreszcie wyjść. W tym momencie obecność rodzica nie jest już potrzebna do prowadzenia dalszych działań w szkole, ale nadal uczestniczy w omawianiu postępów i przekazuje wskazówki od psychoterapeuty dziecka.

Następnym krokiem jest generalizacja mowy. Konieczne jest wprowadzenie kolejnej osoby — nauczyciela lub rówieśnika, w zależności od sytuacji. Później wprowadza się dalsze zmiany (jedną naraz!) — zmienia się salę, zwiększa się liczbę osób, z którymi dziecko swobodnie rozmawia, zmienia się wymagania względem jego wypowiedzania się na lekcjach. *Efekty terapeutyczne powinny być widoczne już po dwóch tygodniach systematycznej pracy*¹³.

W przypadku starszych uczniów i młodzieży, uczestniczą oni aktywnie w opracowaniu kolejnych ekspozycji, ustalają listę coraz trudniejszych zadań do wykonania związanych z mówieniem. Przeprowadza się również z nimi psychoedukację dotyczącą powstania mutyzmu selektywnego, omawia trudności związane z objawami. Wspólnie wyznacza się cele i motywuje do podejmowania prób radzenia sobie z lękiem.

Nauczyciele, z którymi uczeń jeszcze nie rozmawia, nie powinni oczekiwać od niego mowy. Najlepiej powiedzieć dziecku na osobności, że póki nie jest gotowe, nie będzie musiało się zgłaszać podczas czytania listy (może tylko podnieść rękę), nie będzie przepytywane przy klasie, nie będzie musiało głośno czytać przy innych, grać ról w przedstawieniach, w których miałyby indywidualne kwestie do wypowiedzenia, i tak dalej. Nie będzie też musiało niczego demonstrować innym, chyba że samo poczuje się na to gotowe. Za to mamy

¹³ M. Bystrzanowska, dz. cyt., s. 79.

nadzieję, że będzie w stanie razem z całą klasą śpiewać, mówić coś chórem i śmiać się podczas zabaw. Do tego możemy go zachęcać. Jeśli uczeń źle się czuje, potrzebuje iść do toalety, może mieć przykładowo system karteczek, które pokazuje, albo specjalną bransoletkę z naklejkami, które wskazuje w zależności od sytuacji. Odpowiedzi ustne można zastąpić pisanymi lub spróbować porozmawiać w pustej sali po lekcji. Uczeń może też nagrać swoje wypowiedzi na rejestrator dźwięku. To wszystko są tylko chwilowe metody, póki nie przejdzie się przez ekspozycje z uczniem. Nauczyciele powinni też pamiętać, by nie karać dziecka, jeśli mówi zbyt cicho, nie prosić go o powtórzenie wypowiedzi ani nie zwracać mu dosadnie uwagi przy całej klasie za niewłaściwe zachowanie. Zawsze można porozmawiać z nim na osobności i starać się o życzliwy ton głosu. Jednocześnie nie powinno się obniżać wymagań ani traktować takiego ucznia nadmiernie delikatnie (na przykład można się przekomarzać z nim jak z pozostałymi uczniami), ani dawać mu przywilejów w sytuacjach, gdy wyczuje się z aktywności w klasie. Dobrze stwarzać okazje, by uczeń mógł podjąć inicjatywę, spontanicznie się wypowiedzieć (na przykład: *Podoba mi się barwa, której użyłaś w tym obrazie. Ciekawe, jak udało ci się ją uzyskać...*). Trzeba wspierać też jego relacje z rówieśnikami, by nie był izolowany. To wszystko pomaga obniżyć jego lęk.

Kiedy koordynator chce wprowadzić kolejnego nauczyciela do grona osób, z którymi uczeń z mutyzmem selektywnym rozmawia, prawdopodobnie będzie proszony o zostawanie z nim chwilę na przerwie i w ciągu kilku krótkich spotkań mowa powinna się pojawić. Na początku dobrze kierować do ucznia głównie pochwały opisowe, opisy i powtórzenia. Następnie przechodzi się do etapu pytań zamkniętych, potem otwartych... O kolejności, proponowanych zadaniach i systemie wzmocnień decyduje koordynator w porozumieniu z rodzicami. Jeżeli uczeń nie odpowiada, stosuje się zasadę pięciu sekund. Bardzo istotne jest zachowanie stopniowania trudności w oczekiwaniach i stawianych wymaganiach. Zawsze potrzeba dużo życzliwości, spokoju i cierpliwości w podejściu do ucznia.

Istnieją metody pomocy uczniowi z mutyzmem selektywnym, ale wymagają one dużo zaangażowania i poświęcenia dodatkowego czasu. Zdarza się, że lęk jest tak nasilony, że potrzebne będzie również zastosowanie farmakoterapii. Czasami koordynator wychowawca odniesie większy sukces, spotykając się w początkowej fazie z uczniem w jego domu i dopiero później w szkole. Trzeba się z pewnością wykazać dużą cierpliwością i elastycznością, gdyż sytuacja każdego ucznia jest inna. U jednego pozytywne efekty terapii mogą się pojawić bardzo szybko, u innego trzeba będzie bardzo rozdrabniać zadania i poświęcić dużo czasu na budowanie otoczenia wolnego od lęku.

Najłatwiej pomóc uczniowi, który idzie do nowej szkoły. Wtedy osvajanie się zaczyna się jeszcze przed końcem wakacji. Rodzic powinien móc wprowadzić koordynatora w jakiejś spokojnej sali, w której uczeń będzie potem przebywał. Nowa placówka nie jest jeszcze „skażona”, problem z mówieniem ucznia zwy-

kle nie jest nikomu znany i wtedy łatwiej mu wprowadzić zmiany w swoim zachowaniu. Praca z uczniem, który otrzymuje diagnozę w trakcie nauki, jest bardziej wymagająca¹⁴.

Propozycje dostosowań wymagań edukacyjnych na lekcjach artystycznych

Uczeń z mutyzmem selektywnym może być równie zablokowany w mowie na lekcjach przedmiotów artystycznych, jak na tych ogólnokształcących, ale też problem ten może w ogóle nie istnieć na nich (szczególnie w przypadku indywidualnych lekcji instrumentu). Przypadek każdego ucznia jest inny. Z pewnością jednak objawy lęku w mutyzmie selektywnym mogą utrudniać rozwój artystyczny. Nasilone napięcie w mięśniach, w tym często zaciśnięta krtań, może spowodować pojawienie się trudności technicznych w grze na instrumencie (szczególnie na instrumentach dętych), w wykonaniu niektórych prac plastycznych czy odtworzeniu płynnych ruchów tanecznych. Czasem napięcie jest tak duże, że uczeń nie tylko nie mówi, lecz także nie umie się swobodnie zaśmiać czy zakasłać. Może się też tak zdarzyć, że nauka przebiega bez poważniejszych trudności. Granie na instrumencie, wykonywanie dzieł plastycznych czy taniec możliwe są bez używania mowy. Z tego powodu mogą to być ulubione przedmioty ucznia z mutyzmem selektywnym, gdzie może się rozwijać bez presji mówienia. Warto jednak podkreślać wartość wypowiedzi uczniów czy wymiany ich spostrzeżeń. Rozwój artystyczny powinien opierać się na relacji pełnej szacunku między mistrzem i uczniem, gdzie jest miejsce na wyrażanie swojego zdania, a nie jedynie na wypełnianie poleceń autorytetu.

Na przedmiotach artystycznych często wymagane jest dążenie do perfekcji. Według badań nawet 40% uczniów z mutyzmem selektywnym ma obawy związane z możliwością popełnienia błędu¹⁵. Nauczyciele zatem powinni pokazywać, że popełnianie błędów jest normalną częścią nauki. Nikt bez długich godzin ćwiczeń, podczas których na początku wiele rzeczy nie udaje się zrobić, nie dojdzie do wysokiego poziomu umiejętności w żadnej dziedzinie. Nauczyciel może podkreślać sytuacje (a czasem nawet celowo je wywoływać), gdy coś się jemu nie udaje — może to być błąd techniczny podczas grania na instrumencie, niepoprawnie odtworzony układ choreograficzny, rozmazane zdjęcie, ze-

¹⁴ Osoby zainteresowane zrozumieniem, jak konkretnie może wyglądać praca nauczyciela z uczniem z MS, mogą zapoznać się z ciekawym opisem Héléne Cohen, koordynator wsparcia edukacyjnego z St. Lawrence College Junior School w Kent. H. Cohen, *Doświadczenie nauczycielki, która pomogła uczniowi odnaleźć własny głos*, [w:] *Mutyzm wybiórczy własnymi słowami*, red. C. Sutton, Ch. Forrester, Biała plama, Ożarów Mazowiecki 2019, s. 229–240.

¹⁵ F. Vogel, A. Gensthaler, J. Stahl, Ch. Schwenck, *Fears and Fear-related Cognitions in Children with Selective Mutism*, „European Child&Adolescent Psychiatry”, 28/9/2019, s. 1169–1181.

psuta przypadkowym ruchem praca plastyczna i inne przykłady. Może też opowiadać historie ze swojego życia lub znanych sobie osób, kiedy początkowo nie udawało się osiągać zamierzonych celów. W ten sposób zmniejszamy obawy ucznia. Czasami istotna może być też odpowiednia zmiana komunikatów, na przykład zamiast mówić **Jeśli popełnisz błąd...**, lepiej powiedzieć **Kiedy popełnisz błąd, możesz...** Podobnie zamiast karcić ucznia, że coś zrobił źle, warto podkreślić, jak może się poprawić i doskonalić.

Najmłodsi uczniowie szkół muzycznych mogą w trakcie lekcji instrumentów uczyć się poprzez zabawę różnymi sposobami na obniżanie lęku, rozluźnianie mięśni¹⁶. Dbanie o życzliwą atmosferę na lekcji, pozbawioną lęku, będzie sprzyjać wszystkim uczniom, ale dla tych z zaburzeniami lękowymi jest to szczególnie ważne.

W przypadku zajęć chóranych lub rytmiki warto wykorzystać odwrotny *sliding-in*¹⁷. W metodzie tej wykorzystuje się chórane śpiewanie lub mówienie wierszy, najlepiej połączone z gestami całego ciała, bo wpływa to dodatkowo rozluźniająco i obniża wzmożone napięcie mięśniowe. Stopniowo zmniejsza się liczbę osób w grupie, na przykład śpiewają tylko sopran i alt, potem ćwiczą tylko sopran, na przykład na końcu próby, gdy reszta uczniów już wyjdzie, aż zostanie pięć osób (w tym uczeń z mutyzmem selektywnym). Z grupą tą można umówić się na czasowe krótkie spotkania po lekcji (może to być pięć minut). Przykładową formą wspólnej muzycznej zabawy wokalne jest naśladowanie odgłosów zwierząt: początkowo wszystkie dzieci razem śpiewają, następnie nazywają wybrane przez siebie zwierzątka, wydają odgłosy, poruszają się jak one. Inną werbalną zabawą jest na przykład wspólne liczenie, nazywanie kolorów czy przedmiotów na zdjęciach. Wszystko odbywa się w coraz mniejszym gronie, na przykład mówią naraz dwie z czterech-pięciu osób w grupie. Najpierw uczniowie wykonują zadania wokalne, potem indywidualnie na przemian. Spotkania prowadzić można do momentu, gdy zostanie na nich sam uczeń z mutyzmem selektywnym i jest w stanie w miarę swobodnie rozmawiać z nauczycielem.

Podczas lekcji tańca uczeń zwykle nie potrzebuje mowy. Warto jednak pamiętać o ustanowieniu jakiegoś systemu umożliwiającego mu zgłoszenie kontuzji, złego samopoczucia czy potrzeby wyjścia do toalety (może to być ustalony gest, pokazanie obrazka itd.). Na zajęciach teoretycznych, jak historia tańca, stosuje się podobne zasady jak na pozostałych lekcjach ogólnokształcących, czyli do czasu wprowadzenia nowego nauczyciela do grona osób, z którymi uczeń rozmawia, nie oczekuje się od niego mowy.

¹⁶ Inspiracje do konkretnych ćwiczeń można znaleźć w książce Urszuli Bissinger-Ćwierz, *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*, CEA, Warszawa 2016.

¹⁷ Metoda opracowana przez Marię Bystrzanowską i opisana w jej wspomnianej książce, s. 112–115.

Mutyzm selektywny najczęściej dotyczy młodszych uczniów, ale może się też zdarzyć w szkole plastycznej. W takim przypadku prawdopodobnie objawy są już utrwalone od dłuższego czasu. Należy się też przywrzeć współwystępowaniu innych zaburzeń, najczęściej fobii społecznej lub depresji. Niezwykle istotna jest współpraca z rodzicami i realizowanie zaleceń od specjalisty pracującego z uczniem. Trzeba ustalić, jakie dostosowania były wprowadzone w poprzedniej szkole i na ile były skuteczne. Jeżeli przed rozpoczęciem przez ucznia nauki w pierwszej klasie wiemy o mutyzmie selektywnym, warto pokazać mu wcześniej w wakacje budynek i umożliwić wprowadzenie wychowawcy do kręgu osób, z którymi nastolatek rozmawia. W trakcie roku stosuje się uprzednio opisane metody. Starsi uczniowie powinni mieć poczucie sprawstwa i aktywnie uczestniczyć w tworzeniu planu terapii w szkole. Mogą razem z koordynatorem planować kolejne ekspozycje — zadania związane z mową i coraz trudniejsze dla siebie sytuacje. W zależności od przypadku, obecność rodziców w szkole może nie być w ogóle konieczna.

Podsumowanie

Mutyzm selektywny jest wyjątkowym zaburzeniem, gdyż jego objawy zwykle utrudniają funkcjonowanie ucznia w szkole, a w środowisku domowym się nie ujawniają. Z tego powodu podstawowym miejscem terapii staje się placówka edukacyjna. Badania wskazują na skuteczność oddziaływań terapeutycznych prowadzonych głównie w szkołach i opisanych w artykule¹⁸, aczkolwiek prowadzone były głównie przez klinicystów i badaczy, a nie personel szkolny. Z pewnością nauczyciele i specjaliści szkolni powinni przejść odpowiednie szkolenia i mieć możliwość superwizowania swojej pracy lub podjęcia współpracy ze specjalistą znającym specyfikę pracy z osobą z mutyzmem selektywnym, by odpowiednio dostosować swoje metody pracy. Początkowo wdrożenie procedur pracy z takim uczniem może być trudne dla grona pedagogicznego. Trzeba jednak pamiętać, że zaburzenie to nie jest tak rzadkie, jak się wydaje. W szkołach artystycznych uczą się uczniowie z diagnozą mutyzmu wybiórczego. Kiedy nauczyciel opanuje już metody wsparcia ucznia z mutyzmem selektywnym, może mu się to przydać w przyszłej pracy.

¹⁸ B.N. Zakszeski, G.J. DuPaul, *Reinforce, Shape, Expose, and Fade: A Review of Treatments for Selective Mutism (2005–2015)*, „School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal”, 9/1/2017, s. 1–15.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*, CEA, Warszawa 2016.
- [2] Bystrzanowska Maria, *Mutyzm wybiórczy. Poradnik dla rodziców, nauczycieli i specjalistów*, Impuls, Kraków 2018.
- [3] Cohen Hélène, *Doświadczenie nauczycielki, która pomogła uczniowi odnaleźć własny głos*, [w:] *Mutyzm wybiórczy własnymi słowami*, red. C. Sutton, Ch. Forrester, Biała Plama, Ożarów Mazowiecki 2019.
- [4] Giese-Szczap Klaudia, *Marysia i jej historia. Bajka terapeutyczna*, [w:] *Mutyzm wybiórczy w praktyce terapeutycznej*, red. M. Chmiel, Impuls, Kraków 2017.
- [5] Johnson Maggie, Wintgnes Alison, *Mutyzm wybiórczy. Kompendium wiedzy*, Harmonia, Gdańsk 2018.
- [6] Melfsen Siebke, Romanos Marcel, Jans Thomas, Walitza Susanne, *Betrayed by the Nervous System: A Comparison Group Study to Investigate the 'Unsafe World' Model of Selective Mutism*, „Journal of Neural Transmission”, 9/128/2021.
- [7] Melfsen Siebke, Jans Thomas, Romanos Marcel, Walitza Susanne, *Emotion Regulation in Selective Mutism: A Comparison Group Study in Children and Adolescents with Selective Mutism*, „Journal of Psychiatric Research”, 1/151/2022.
- [8] Muris Peter, Ollendick Thomas, *Current Challenges in the Diagnosis and Management of Selective Mutism in Children*, „Psychology Research and Behavior Management”, 14/2021.
- [9] Muris Peter, Ollendick Thomas, *Children who Are Anxious in Silence: A Review on Selective Mutism, the New Anxiety Disorder in DSM-5*, „Clinical Child and Family Psychology Review”, 2/18/2015.
- [10] Oerbeck Beate, Overgaard Kristin Romvig, Stein Murray, Pripp Are Hugo, Kristensen Hanne, *Treatment of Selective Mutism: A 5-Year Follow-Up Study*, „European Child & Adolescent Psychiatry”, 27/8/2018.
- [11] Stone Beth Plonek, Kratochwill Thomas, Sladeczek Ingrid, Serlin Ronald, *Treatment of Selective Mutism: A Best-Evidence Synthesis*, „School Psychology Quarterly”, 2/17/2002.
- [12] Vogel Felix, Gensthaler Angelika, Stahl Julia, Schwenck Christina, *Fears and Fear-Related Cognitions in Children with Selective Mutism*, „European Child & Adolescent Psychiatry”, 28/9/2019.
- [13] Vogel Felix, Schwenck Christina, *Psychophysiological Mechanisms Underlying the Failure to Speak: A Comparison Between Children with Selective Mutism and Social Anxiety Disorder on Autonomic Arousal*, „Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health”, 15/81/2021.
- [14] Zakszeski Brittany, DuPaul George, *Reinforce, Shape, Expose, and Fade: A Review of Treatments for Selective Mutism (2005–2015)*, „School Mental Health: A Multidisciplinary Research and Practice Journal”, 9/1/2017.



Elementy terapii krótkoterminowej skoncentrowanej na rozwiązaniu w pracy pedagoga szkolnego ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia

Terapia skoncentrowana na rozwiązaniu (ang. Solution focused brief therapy) to podejście, które umożliwia ludziom wprowadzenie zmian w swoim życiu w najkrótszym możliwym czasie. Wyrasta z przekonania, że zmiana ma dwa zasadnicze źródła: zachęcanie ludzi do opisywania preferowanej przyszłości — jak będzie wyglądać ich życie, jeśli terapia okaże się skuteczna — oraz wyszczególnianie umiejętności i zasobów, z których już korzystają — przypadków powodzenia w teraźniejszości i przeszłości. W oparciu o te opisy klienci mogą dokonać zmian w tym, co robią w swoim codziennym życiu¹. Zatem terapia jest skoncentrowana na osiągnięciu określonego przez pacjenta celu, a nie analizie problemu czy deficytów, które uświadomiły mu potrzebę szukania wsparcia.

Przedmiotem jej zainteresowania nie jest więc przeszłość, a raczej **teraźniejszość i przyszłość**. O tyle zajmuje się historią życia pacjenta, o ile można z niej odczytać jego mocne strony, cenne doświadczenia i sposoby radzenia sobie z wcześniejszymi kryzysami. Głównymi twórcami tego podejścia terapeutycznego są Steve de Shazer oraz Insoo Kim Berg — amerykańscy psychoterapeuci. Czerpali oni wiele z podejścia do pacjenta i metod pracy Milтона Ericksona.

De Shazer wspominał o trzech zasadach, które stanowią o filozofii terapii krótkoterminowej:

1. *Jeśli coś nie jest zepsute, nie naprawiaj tego.*
2. *Jeśli wiesz, że coś działa, rób to częściej.*
3. *Jeśli nie działa, przestań to robić. Zrób coś innego².*

¹ H. Ratner, E. George, C. Iveson, *Terapia Krótkoterminowa Skoncentrowana na Rozwiązaniu. 100 najważniejszych tez, założeń, technik*, Wydawnictwo Poligraf, Łódź 2017, s. 19.

² Tamże, s. 40.

Warto o tym pamiętać w pracy z uczniami czy rodzicami. Prowadząc zajęcia, na przykład dotyczące radzenia sobie ze stresem, można przedstawić i przećwiczyć z uczniami różne sposoby poradzenia sobie, dzięki temu uczeń może wybrać jakiś sposób i wypróbować go. Warto też zapytać samych uczniów, jak sobie radzą z emocjami towarzyszącymi występom czy innym sytuacjom stresującym. To często sam uczeń wie, co mu pomaga. I jeśli jest to konstruktywne, nie trzeba tego zmieniać. Na przykład uczeń mówi: *Ja zamykam oczy i głęboko oddycham; Ja powtarzam sobie, że sobie poradzę, a jak nie poradzę sobie, to zawsze mogę poprawić ocenę; Ja potrzebuję się wyspać przed występem czy sprawdzianem*. Skoro któryś ze sposobów działa, można go stosować częściej. Jeśli chodzi o tych uczniów, którzy mówią, że to, co robią, nie działa, można im powiedzieć: *Wypróbuj coś innego, skorzystaj z pomysłów innych osób. Zrób mały krok*. I to też jedna z zasad terapii skoncentrowanej: *Małe kroki mogą prowadzić do wielkich zmian*³.

Zdarza się, że zarówno dzieci, jak i rodzice oczekują efektów szybko, szczególnie w nauce gry na instrumencie czy w innej dziedzinie. Gdy tych efektów nie ma, rodzi się frustracja. Dopiero uznanie, że tylko małymi krokami i systematyczną pracą można osiągnąć efekty, sukces, przynosi ulgę, uspokojenie. Zasada małych kroków sprawdza się właściwie w każdej dziedzinie życia. Rodzice, aby poradzić sobie z trudnym zachowaniem dziecka w szkole, wprowadzają zmianę w funkcjonowaniu rodziny. Minimalizują stosowanie kary, a ustalają wspólnie, że jeśli dziecko będzie się zachowywało dobrze w domu i w szkole, będzie wypełniało obowiązki, jak pozostali członkowie rodziny, przez na przykład tydzień, to po tym czasie pójdą wspólnie do kina. Oczywiście dobre zachowanie i obowiązki muszą być dokładnie sprecyzowane. Ta jedna zmiana powoduje, że dziecko zaczyna pracować, ponieważ w perspektywie jest coś pozytywnego, a mianowicie nagroda.

W pracy grupowej jak i indywidualnej bardzo ważny jest początek rozmowy czy spotkania, nawiązanie relacji. O ile uczniów znamy dobrze, to już rodziców czy opiekunów nie zawsze. W podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniu ten element jest istotny. *Uważamy, że dobrze jest zadać parę pytań o to, jak klienci spędzają większość swojego dnia roboczego. [...] stwierdziliśmy, że zaczynają one ujawniać informacje przydatne w budowaniu rozwiązań. Odpowiadając na te pytania, klienci często zaczynają ujawniać, kto i co jest dla nich ważne, jak również pewne obszary pozytywne*⁴. Innymi słowy, szukamy mocnych stron ucznia czy rodzica w rozmowie niezwiązanej z problemem. Dzięki temu można powiedzieć o zaobserwowanych, usłyszanych zasobach w informacji zwrotnej, ale również zapytać, w jaki sposób uczeń czy rodzic może je wykorzystać do znalezienia

³ S. de Shazer, Y. Dolan, H. Korman, T. Trepper, E. McCollum, I.K. Berg, *More than Miracles: The State of Art of Solution-Focused Brief Therapy*, Haworth, New York 2021, s. 2–3.

⁴ P. De Jong, K. Berg, *Rozmowy o rozwiązaniach*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2007, s. 68.

rozwiązania trudności, z którą przychodzi. Jeszcze inną wartością zadania pytania: *Co dobrego ci się przydarzyło?* lub *Co dobrego zrobicieś/taś dla siebie? Co lubisz robić dla przyjemności?* jest pozytywne nastawienie rozmówcy. Niestety zarówno dorośli, jak i dzieci częściej mówią o tym, co trudne, czego jeszcze nie umieją. Podczas zajęć psychoedukacyjnych w klasach młodszych w szkole muzycznej, gdy uczniowie opowiedzą o tym, co dobrego im się przydarzyło, często pada pytanie, czy teraz będziemy opowiadać o tym, co wydarzyło się złego. Jest to zastanawiające, jak łatwo znaleźć coś negatywnego, a nie coś pozytywnego, choćby w trakcie trwania weekendu. O ile bardziej uwaga jest skoncentrowana na tym, co problematyczne, niż na tym, co dobre, co pozytywne. Takie pytania nakierowane na pozytywy dają indywidualnie i w grupie ciekawy efekt — po kilku spotkaniach czy zajęciach uczniowie szybciej znajdują odpowiedzi na pytania, co było przyjemnego lub co dobrego sami zrobili, a czasami opowiadają o tym nawet niepytani.

Jeśli pierwszy raz się z kimś spotykamy, musimy mu powiedzieć kilka słów o sobie, zadbać o przestrzeń, o to, aby można było swobodnie usiąść. Ważne jest, abyśmy mogli usiąść, szczególnie gdy przychodzi do nas ktoś w silnych emocjach, tych trudnych w przeżywaniu. Gdy możemy zasiąść przy stole czy na ławce, znajdujemy się niejako na równych pozycjach, nikt nie występuje *ex cathedra* i często w efekcie emocje tracą na swej sile. W taki sposób dochodzimy do pytania: *Co takiego wydarzyło się ostatnio, że zdecydowałeś/taś się przyjść?*, innymi słowy, pytamy o trudność. *Aby pracować w ramach odniesienia klienta, trzeba przyjąć postawę niewiedzy. Trzeba pytać, wysłuchiwać i potwierdzać percepcję klientów. Robiąc to, trzeba zwracać uwagę na słowa używane przez klienta*⁵ — pisze Kim Berg. Zatem ważne jest konstruktywne słuchanie, które staje się podstawą do zadawania kolejnych pytań, na przykład po opowieści o trudnych zachowaniach dziecka w domu i zmaganiach, aby wykonywało obowiązki domowe, można zapytać: *Jak pan/pani zmobilizował/a syna/córkę do segregowania wypranych ubrań?* Tu najczęściej pojawiają się jakieś konkretne działania rodzica, które w tym aspekcie poskutkowały. Mogła to być perspektywa nagrody czy kary, czy jasne pokazanie konsekwencji określonego zachowania. Równie dobrze mogło to być coś zupełnie innego, co warto zauważyć i powiedzieć rozmówcy.

Ważne, aby klient dobrze sformułował cel pracy/cel spotkań, dlatego warto go zapytać: *Jakie są twoje/pana/pani największe nadzieje na to spotkanie?* lub *Co miałyby się wydarzyć na spotkaniach, aby był pan/pani zadowolony/a?* Odpowiedź może na przykład brzmieć: *Chcę się mniej denerwować/stresować przed kształceniem słuchu czy matematyką.* Dobrze jest wtedy zapytać, co to znaczy mniej się stresować czy denerwować. Ważne, aby dobrze nazwać, czego chce klient, dobrze scharakteryzować, jak najbardziej szczegółowo określić, do czego

⁵ Tamże, s. 70.

chce dojsć nasz rozmówca, jak chce się zachowywać. Pomocne bywa pytanie: *Co będziesz robić zamiast denerwowania się przed lekcjami?* W terapii krótkoterminowej jest siedem cech dobrze sformułowanego celu. *Cel powinien być:* 1. Ważny dla klienta. 2. Mały. 3. Konkretny, szczegółowy, dotyczący zachowania. 4. Powinien się charakteryzować występowaniem pożądaney cechy zamiast nieobecności problemu. 5. Musi określać raczej początek niż koniec. 6. Winien być realistyczny i osiągalny w kontekście życia klienta. 7. Postrzegany jako wymagający *ciężkiej pracy*⁶.

Najczęściej jest tak, że nawet jeżeli jest trudno, to znajdują się wyjątki od tego trudnego zachowania. Na przykład:

Rodzik: *Córka wpada w histerię, płacze, kiedy jej czegoś zabraniamy.*

Pedagog: *W jakiej sytuacji ostatnio tej histerii nie było lub była mniejsza?*

R: *Kiedy ostatnio wychodziliśmy do stomatologa, a córka nie lubi tam jeździć, i kazałam jej się szybko ubierać, widziałam już jej minę i zaciśnięte pięści, powiedziałam jej, że im szybciej wyjdziemy, tym będzie miała więcej czasu na zabawę z ciocią i jej pieskiem, do których idziemy po wizycie u dentysty.*

P: *Jaka była reakcja córki?*

R: *Powtarzała pod nosem, że nie chce do dentysty, ale ubrała się szybko i bez płaczu wyszliśmy z domu.*

P: *Co takiego różniło tę sytuację od tych, gdzie reakcja córki była bardziej impulsywna?*

R: *Zazwyczaj w takiej sytuacji tłumaczę córce, jak ważna jest wizyta u stomatologa, i ona powtarza, że to wie, ale i tak nie chce iść, zaciska pięści, płacze, krzyczy, tupie, a tym razem nie miałam czasu i siły na tłumaczenie.*

P: *Czyli mam rozumieć, że zamiast tłumaczyć, powiedziała pani córce, co będziecie robić po wizycie u dentysty i że jeśli się pośpieszy, będzie miała więcej czasu na zabawę z ciocią i psem i to spowodowało, że córka zebrała się szybko, bez płaczu. Brawo! Jak pani wpadła na ten pomysł?*

Z takiego właśnie wyjątku można wyciągnąć wniosek, że inna reakcja rodzica pociągnęła za sobą inną reakcję dziecka. Jeśli jedno nie zadziało, nie ma co tego powtarzać, lepiej się skupić na tym, co przyniosło pożądaný efekt. Ale dzięki temu, że znajdujemy taki wyjątek, możemy zobaczyć, jakie zachowanie dorosłego zadziało, ale i to, że dziecko potrafi się zachować inaczej. Kim Berg pisze do terapeutów: *Przyzwyczajmy się do regularnego zadawania klientom pytań dążących do odnalezienia wyjątków. Kierujmy swoją uwagę tak, aby słyszeć wyjątki, nawet jeśli klient bagatelizuje ich wagę. Pytajmy, czym wyjątki różnią się (albo w czym są lepsze) od momentów problematycznych. Dowiadujmy*

⁶ I. Kim Berg, S.D. Miller, *Terapia Krótkoterminowa Skoncentrowana na Rozwiązaniu. Pomaganie osobom z problemem alkoholowym*, Wyd. Galaktyka, Łódź 2000, s. 57–58.

się, jakie zachowania osób ważnych dla klienta doprowadzają do danego wyjątku. Parafrazujemy i potwierdzamy mocne strony klientów oraz sukcesy zawarte w ich wyjątkach⁷.

Terapeuci krótkoterminowi zadają też wyjątkowe pytanie, wymagające od klienta dłuższego zastanowienia, wyobraźni i chęci udania się w świat wyobrażeń. Uczniowie (nastolatki) w pracy indywidualnej lubią na nie odpowiadać. Insoo Kim Berg zadawała je w taki sposób: *Przypuśćmy, że zdarzył się cud, a problem, który panią tutaj sprowadził, rozwiązał się. Co by się zmieniło w pani życiu?*⁸. W rozmowie z uczniem pytanie takie mogłoby wyglądać następująco: *Przypuśćmy, że w nocy zdarzył się cud i ze spokojem podchodzisz do lekcji matematyki. Po czym poznasz, że ten cud się wydarzył? Co się zmieniło w twoim zachowaniu? Po czym pani od matematyki pozna, że jesteś spokojniejsza?* Uczennica zaczyna opisywać, co byłoby innego niż teraz, jak inaczej będzie się zachowywać, co zobaczą inni. I na podstawie tego jej opisu można zapytać o wyjątek, na przykład: *Kiedy ostatnio tak się czułaś na lekcji?* Im lepiej sformułowane jest pytanie o to, jak uczennica chce się czuć, co robić, tym łatwiej sformułować kroki do tak określonej przyszłości. Kim Berg daje wskazówki: *Jako że w pytaniu tym chodzi o opis przyszłości, stosujemy pytania skierowane w przyszłość: Co by się zmieniło? Jakie będą oznaki cudu? Kiedy sondujemy i zadajemy kolejne pytania pomagające określić obraz przyszłości po cudzie, często powtarzamy: ma miejsce cud, a problem, który pana tutaj przywiódł, się rozwiązał, aby wzmocnić przejście do rozmowy o rozwiązaniach*⁹. Często po takiej rozmowie lub podczas opowieści nakierowanej na przyszłość i rozwiązanie uczeń znajduje sposób, który może wypróbować i zastosować, aby rozwiązać swój problem. Uczennica, która obawia się sprawdzianów i kartkówek, wymyśliła: to ja będę się przygotowywać, a podczas sprawdzianu czy kartkówki będę sobie powtarzać, że dam radę, a jak nie dam, to poprawię. Pedagog czy nauczyciel może jej to powiedzieć i zapewne mówi, ale jeśli powie to sama przed sobą i w obecności osoby dorosłej, ma to większą rangę. Są to jej własne słowa i motywacja do działania jest większa. Aby zwiększyć motywację i sprawdzić realność wykonania zadania, terapeuta krótkoterminowy zada pytanie skalujące: *Na ile w skali od 1 do 10 jesteś gotowa dokładnie przygotować się przed najbliższym sprawdzianem z matematyki? Gdzie 1 to nie przygotuję się, nie będę miała czasu, a 10 to na pewno przygotuję się dokładnie do najbliższego sprawdzianu.* Może paść odpowiedź na przykład: 7, wtedy możemy zapytać: *Czy to dużo?* lub *Co się składa na to 7?* Można też iść o krok dalej i zapytać: *Po czym poznasz, że jesteś na 7,5 czy 8?* lub *Co musiałoby się stać, żebyś weszła na 7,5 czy 8?* Berg pisze: Skalowanie jest techniką przydatną do konkretyzowania i udostępniania złożonych

⁷ P. De Jong, K. Berg, dz. cyt., s. 129.

⁸ Tamże, s. 100.

⁹ Tamże, s. 101.

aspektów życia klienta zarówno terapeutę, jak i klientowi. Pytania skalujące są bardzo wszechstronne. Można je stosować, aby uczestniczyć w postrzeganiu przez klienta właściwie wszystkiego, w tym poczucia własnej wartości, wiary w siebie, zaangażowania w zmianę, gotowość do ciężkiej pracy nad doprowadzeniem do pożądaných zmian, szeregowania według ważności problemów do rozwiązania, postrzegania nadziei oraz oceny postępów¹⁰.

Na kolejnym spotkaniu indywidualnym w terapii krótkoterminowej stosujemy pytanie: *Co się zmieniło? Co się poprawiło? Co jest lepiej?* Ukierunkowujemy pacjenta na zobaczenie postępu i dajemy szansę na pochwalenie się małymi sukcesami w kontekście dążenia do celu. Uczniowie bardzo lubią mówić o swoich sukcesach. Niekiedy są też zaskoczeni. Uczennica na koniec drugiego spotkania: *Bałam się, że będziemy rozmawiać o moich problemach, o tym, co zrobiłam, a rozmawiamy o tym, co dobrego się wydarzyło. Podoba mi się to.*

Na zakończenie spotkania prosimy ucznia, żeby wypróbował to, co wymyślił na spotkaniu, lub by kontynuował to, co działa, lub przyjrzał się temu, co działa, a co nie. Bardzo korzystne w pracy z grupą w klasie i w pracy indywidualnej na zakończenie jest pytanie: *Co dziś zrobisz dla siebie, dla swojej przyjemności, jak wrócisz do domu?* Można zostawić je bez odpowiedzi do przemyślenia, ale zazwyczaj uczniowie chcą opowiedzieć, co wymyślili lub jakie mają plany. Dzięki takim drobnym pytaniom nakierowujemy rozmówców do szukania rzeczy dobrych i przyjemnych. Co zwiększa motywację do działania, do zmiany.

Tak też w życiu prywatnym, spotykając znajomego, zamiast pytać: *Co słychać?*, można zapytać: *Co dobrego?*

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Berg Insoo Kim, Miller Scott D., *Terapia Krótkoterminowa Skoncentrowana na Rozwiązaniu. Pomaganie osobom z problemem alkoholowym*, Wyd. Galaktyka, Łódź 2000.
- [2] De Jong Peter, Berg Insoo Kim, *Rozmowy o rozwiązaniach*, Księgarnia Akademicka, Kraków 2007.
- [3] de Shazer Steve, Dolan Yvonne, Korman Harry, Trepper Terry, McCollum Eric, Berg Insoo Kim, *More than Miracles: The State of Art of Solution-Focused Brief Therapy*, Harworth, New York 2021.
- [4] Ratner Harvey, George Evan, Iveson Chris, *Terapia Krótkoterminowa Skoncentrowana na Rozwiązaniu. 100 najważniejszych tez, założeń, technik*, Wydawnictwo Poligraf, Łódź 2017.

¹⁰ Tamże, s. 123.

Anna Antonina Nogaj
Urszula Bissinger-Ćwierz

Nowe wyzwania w zakresie psychologicznego i wychowawczego wsparcia uczniów szkół artystycznych

— Sprawozdanie z VI Ogólnopolskiego Seminarium Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej

Wprowadzenie

Zespół Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej od kilku lat w okresie jesiennym organizuje seminaria psychologiczno-pedagogiczne, których celem jest omawianie bieżących problemów związanych ze specyfiką psychologicznego funkcjonowania uczniów szkół artystycznych. W bieżącym roku, w dniach 27–28 października, na platformie Click Meeting spotkało się niemal czterystu przedstawicieli szkół artystycznych (n = 371), wzytatorów, dyrektorów, nauczycieli różnych specjalności artystycznych, wychowawców burs i internatów, a przede wszystkim psychologów i pedagogów szkolnych. Tematyka poszczególnych wystąpień koncentrowała się wokół problematyki nowych wyzwań w zakresie psychologicznego i wychowawczego wsparcia uczniów szkół artystycznych. Wśród prelegentów byli zarówno specjaliści Centrum Edukacji Artystycznej, jak również zaproszeni psychologowie ze szkół artystycznych, a także gość specjalny z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Poniżej scharakteryzowano poszczególne wystąpienia.

■ Pedagog specjalny w szkole — zadania i wyzwania

dr Agnieszka Żabińska, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Z uwagi na wprowadzone przez Ministerstwo Edukacji i Nauki zmiany w zakresie zatrudniania w szkołach pedagogów specjalnych już od bieżącego roku

szkolnego¹, wykładem inauguracyjnym Seminarium było wystąpienie doktor Agnieszki Żabińskiej, pracownika naukowego Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, która szczegółowo omówiła zadania i wyzwania pedagoga specjalnego we współczesnej szkole, z uwzględnieniem specyfiki pracy w szkole artystycznej. Założeniem wystąpienia było przybliżenie uczestnikom Seminarium kwestii związanych z pedagogiką specjalną w szerokim i ukierunkowanym zakresie. Zakres szeroki obejmował między innymi wskazanie na dziedziny tworzące pedagogikę specjalną oraz podstawowe zagadnienia budujące tę naukę. Zakres ukierunkowany polegał na zgłębieniu tematyki dotyczącej pedagoga specjalnego w szkole. Prezentowane treści skoncentrowane były wokół zadań, ale także wyzwań stojących przed nauczycielami, którzy podejmują się pracy z osobami z niepełnosprawnościami. Przedstawione zostały zagadnienia formalne oraz dokumenty niezbędne do pracy na stanowisku pedagoga specjalnego. Odrębnym zagadnieniem poruszonym w wystąpieniu były mity i stereotypy dotyczące zdolności artystycznych osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz ukazanie nurtu artystycznego, w jakim można usytuować owych artystów.

■ Rola Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego CEA w podnoszeniu jakości wsparcia udzielanego uczniom, rodzicom i nauczycielom szkół artystycznych

dr Urszula Bissinger-Ćwierz, Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie

Wystąpienie doktor Urszuli Bissinger-Ćwierz stanowiło podsumowanie działań Zespołu Poradnictwa Centrum Edukacji Artystycznej wspomagających pracę szkół artystycznych w zakresie rozwiązywania problemów psychologicznych, pedagogicznych, wychowawczych i profilaktycznych.

Najbardziej istotną rolę w wypełnianiu owych działań pełni osiem Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA wykonujących zadania poradniane, szkoleniowe, badawcze, publikacyjne oraz z zakresu wsparcia zawodowego specjalistów szkolnych. W wystąpieniu podkreślono, że uczniowie szkół muzycznych, plastycznych i baletowych otrzymują w SPPP CEA wsparcie osobiste, społeczne i artystyczne. Polega ono na udzielaniu konsultacji psychologiczno-pedagogicznych, pomocy terapeutycznej oraz realizacji warsztatów psychologicznych stacjonarnych i online. Dodatkowo Zespół Poradnictwa CEA udziela wspomaganie w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów, pomocy psychologiczno-pedagogicznej i realizacji programów wychowawczo-

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 sierpnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz.U. poz. 1769), w którym określono kwalifikacje pedagoga specjalnego zatrudnianego w przedszkolach i szkołach niebędących specjalnymi.

-profilaktycznych. Prelegentka wskazała także na wagę ustalania w każdym roku szkolnym rekomendacji psychologicznych, wychowawczych i profilaktycznych, które pomagają w ustalaniu kierunków pracy szkół artystycznych w tym zakresie. Podkreślono także, że **nauczyciele i rodzice** mogą uzyskać wsparcie zawodowe i wychowawcze w ramach konsultacji psychologicznych, szkoleń stacjonarnych i online oraz tematycznych publikacji Centrum Edukacji Artystycznej. **Psycholodzy i pedagodzy szkolni** zatrudnieni w szkolnictwie artystycznym otrzymują systematyczne wsparcie zawodowe poprzez organizowane w SPPP konsultacje specjalistyczne oraz spotkania regionalne o superwizyjnym i doradczym charakterze. Znaczącą pomocą w zakresie podnoszenia jakości pracy specjalisty szkolnego i rozwiązywania aktualnych problemów są ogólnopolskie szkoły psychologiczno-pedagogiczne CEA organizowane przez Zespół Poradnictwa Centrum Edukacji Artystycznej.

W podsumowaniu wystąpienia zwrócono uwagę na korzyści artystyczne i osobiste wynikające z kształcenia artystycznego *versus* problemy specyficzne i niespecyficzne doświadczane przez uczniów szkół muzycznych, plastycznych i baletowych.

A zatem głównym zadaniem Zespołu Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego CEA jest wzmacnianie zasobów i kompetencji psychologiczno-wychowawczych uczniów, ich rodziców i nauczycieli oraz wspomaganie w pokonywaniu specyficznych i niespecyficznych problemów i trudności.

■ **Nowa forma sprawozdawczości online z realizacji w szkolnictwie artystycznym pomocy psychologiczno-pedagogicznej i działalności wychowawczo-profilaktycznej**

dr Anna A. Nogaj, Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie

Prelegentka skoncentrowała się w swoim wystąpieniu na zmianach, jakie wprowadzono w sprawozdawczości z uwagi na możliwości wykorzystania formularzy ankiet realizowanych zdalnie. Sprawozdawczość w zakresie działalności wychowawczo-profilaktycznej opiera się na wskazaniu zakresu działań, które wpisują się w realizację *Rządowego Programu Razem Bezpieczniej* prowadzonego przez Ministra Spraw Wewnętrznych i Administracji oraz *Krajowego Programu Przemoc w Rodzinie i Procedura „Niebieskie Karty”* prowadzonego przez Ministra Rodziny i Polityki Społecznej. W wystąpieniu podkreślono także, że osobną sprawozdawczość szkoły będą wykazywać w zakresie realizacji *Diagnozy szkolnej*, która — zgodnie z Artykułem 26 *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe* — winna być przeprowadzona do 30 dnia od dnia rozpoczęcia roku szkolnego w każdej szkole i bursie artystycznej. Ostatnim obszarem sprawozdawczości zaplanowanej w wersji online w zakresie działalności wychowawczo-profilaktycznej jest wykazanie działań wynikających z uwzględnienia rekomendacji wychowawczo-profilaktycznych sugerowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej.

W roku szkolnym 2022/2023 wśród rekomendacji znajdują się takie obszary wspomagania rozwoju ucznia, jak:

- opieka psychologiczno-pedagogiczna przed występami i podczas występów artystycznych uczniów;
- przeciwdziałanie pojawianiu się zachowań ryzykownych, aspołecznych i przemocowych wśród uczniów szkół artystycznych i ich rodzin;
- doskonalenie kompetencji nauczycieli do pracy z uczniami przybyłymi z zagranicy, w szczególności z Ukrainy, adekwatnie do zaistniałych potrzeb.

Należy jednocześnie zauważyć, że sprawozdania składane do Centrum Edukacji Artystycznej w żaden sposób nie ograniczają pełnej działalności wychowawczo-profilaktycznej szkoły, która powinna obejmować najbardziej aktualne i rzeczywiste problemy doświadczane przez społeczność szkolną. O całokształcie działalności wychowawczo-profilaktycznej powinni być informowani dyrektor szkoły i rada pedagogiczna.

Z kolei sprawozdawczość w zakresie organizacji i realizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach artystycznych jest związana z koniecznością realizacji zaleceń Rady Unii Europejskiej przekazanych przez Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej, na rzecz wdrożenia Europejskiej Gwarancji dla Dzieci.

W związku z powyższym Centrum Edukacji Artystycznej zaplanowało zakres działań niezbędnych do realizacji w szkołach, których celem jest wzmacnianie systemu opieki psychologiczno-pedagogicznej i wychowawczo-profilaktycznej w szkolnictwie artystycznym.

W zakresie wspierania uczniów szkół artystycznych mających problemy ze zdrowiem fizycznym i psychicznym oraz uczniów pochodzących ze środowisk migracyjnych lub mniejszości etnicznych każda szkoła artystyczna w Polsce jest zobowiązana do udzielania dobrowolnej i bezpłatnej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. W ramach tej pomocy uczniowie otrzymują w szkołach artystycznych szereg zróżnicowanych zajęć o charakterze: terapeutycznym, dydaktyczno-wyrównawczym, integracyjnym, adaptacyjnym, rozwijającym uzdolnienia i umiejętności uczenia się oraz kompetencje emocjonalno-społeczne. **W zakresie zapobiegania niepożądanym zjawiskom społecznym** każda szkoła w ramach programu wychowawczo-profilaktycznego realizuje w roku szkolnym dedykowane działania profilaktyczne w formie warsztatów, szkoleń, rad pedagogicznych, publikacji medialnych, spektakli/instalacji/koncertów artystycznych i innych.

Arkusze sprawozdawczy weryfikuje liczbę uczniów i podejmowane wobec nich działania, uszczegóławiając uczniów z:

- orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego,
- orzeczeniem o potrzebie indywidualnego nauczania,
- opinią o potrzebie dostosowania wymagań edukacyjnych,
- opinią o specyficznych trudnościach w uczeniu się,
- opinią o konieczności zindywidualizowanej ścieżki kształcenia,
- zaburzeniami zachowania,

- zaburzeniami emocji,
- deficytami kompetencji i zaburzeniami sprawności językowych,
- doświadczeniem sytuacji kryzysowych i traumatycznych,
- trudnościami adaptacyjnymi.

Swoistą atrakcją niniejszego wystąpienia była fraszka wymyślona przez autorkę, której treść miała przyczynić się do redukcji lęku przed koniecznością zmierzenia się z nowymi, w tym technologicznymi wyzwaniami w pracy sprawozdawczej wymaganej od szkół, a szczególnie od nauczycieli oraz psychologów i pedagogów szkolnych. Poniżej zamieszczono tekst niniejszej fraszki, która może stanowić miłą refleksję dla każdego Czytelnika:

*Z duchem czasu idzie nowe,
więc już nie łap się za głowę,
tylko pędź do komputera,
bo przed nami taka ERA.*

*Życie w niej jest transparentne,
i choć jest to nieponętne,
w pracy całkiem się przydaje
— choć się Wam tak nie wydaje.*

*Monitoring, karty, chipy
— wówczas w pracy nie ma lipy...
informacji szybki obieg,
często nam ratuje zdrowie.*

*A że w szkołach zawsze gwarno,
dużo spraw trzeba ogarnąć,
to sposobem im sprostania,
niech więc będą SPRAWOZDANIA!!!
Każde inne, każde ważne,
bo to sprawy są poważne.*

*Trza się przyjrzyć wychowaniu
i szkolnemu pomaganiu.
Świat się bowiem nam przygląda,
czy jest tak, jak to wygląda,
że w kulturze pracujemy
i wzór wszystkim tym dajemy.*

*Jednak czasem są problemy,
co skrzywione — prostujemy,
a gdy wnet to opisemy,
wówczas innym wzór dajemy.*

*I po nitce tak do kłębka,
wszystkim się uśmiecha gębka
bo możemy wnet wykazać,
źródło dobrych praktyk wskazać.*

■ **Wsparcie ucznia ze spektrum autyzmu w szkole artystycznej — propozycje dostosowania wymagań edukacyjnych**

Eliza Ludkiewicz, Zespół Szkół Muzycznych
im. Czestawa Niemena we Włocławku

Prelegentka jest psychologiem, muzykiem i jednocześnie specjalistką pracującą z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. W ramach wystąpienia podkreśliła, że liczba uczniów z diagnozą zaburzeń ze spektrum autyzmu wciąż rośnie. Według raportu Centers of Disease Control and Prevention jedno na 59 dzieci w wieku szkolnym posiada diagnozę autyzmu. Także coraz więcej uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu uczy się w szkołach artystycznych. Celem wystąpienia było przekazanie uczestnikom informacji na temat specyfiki funkcjonowania ucznia z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i udzielenie praktycznych wskazówek dotyczących sposobu pracy z uczniem z tego typu trudnościami w szkole artystycznej. Poruszona została problematyka zaburzeń sensorycznych, deficytów w zakresie centralnej koherencji, funkcji wykonawczych, teorii umysłu i trudności komunikacyjnych. Przedstawione były także propozycje dostosowania wymagań edukacyjnych uwzględniające omówione trudności i specyfikę szkół artystycznych.

■ **Pomoc psychologiczno-pedagogiczna skierowana wobec uczniów szkół artystycznych z Ukrainy**

Hanna Matusiak, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych
im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy

W swoim wystąpieniu prelegentka podkreśliła, że *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* przewiduje potrzebę objęcia tą pomocą uczniów z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego oraz w sytuacjach kryzysowych i traumatycznych. Wystąpienie pani Hanny Matusiak było propozycją wymiany doświadczeń poświęconych pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej dzieciom ukraińskim w szkole artystycznej. Prowadząca przedstawiła sytuacje trudne, jakich doświadczają dzieci przybywające z Ukrainy w sytuacji imigracji zarobkowej rodziców oraz w obecnej sytuacji wojny w Ukrainie, a także formy wsparcia udzielane dzieciom i ich rodzinom przez szkołę.

W oparciu o rekomendacje Ministerstwa Edukacji i Nauki prowadząca umożliwiła podzielenie się pomysłami w zakresie metod pracy indywidualnej z dzieckiem, metod pracy z klasą, porad i konsultacji dla rodziców i nauczycieli. Ponadto na podstawie wieloletniego doświadczenia w pracy z dziećmi ukraińskimi prowadząca przedstawiła własne pomysły na zajęcia korekcyjno-kompensacyjne z uwzględnieniem kształcenia kompetencji językowych, tematykę godzin wychowawczych z klasą, pomoc w sytuacji niepowodzeń edukacyjnych spowodowanych wcześniejszym kształceniem za granicą i różnicami kulturowymi oraz współpracę z rodzicami i nauczycielami.

■ Praca specjalisty szkolnego w zakresie wspierania uczniów szkół artystycznych z zaburzeniami lękowymi i nastroju

Małgorzata Mozerys-Ćwikła, Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA w Supraślu

Kolejna prelegentka jest psychologiem prowadzącym Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną Centrum Edukacji Artystycznej z siedzibą w Supraślu, a jednocześnie psychologiem szkolnym w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu.

W ramach wystąpienia podkreślono, że najczęściej obserwowanymi zaburzeniami zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży w szkołach artystycznych są zaburzenia lękowe i depresyjne. Bardzo często sygnały trudności emocjonalnych niepokoją nauczycieli. Bywa też, że budzą niechęć otoczenia, jednocześnie wskazują, że młodzi ludzie gorzej funkcjonują poznawczo. Coraz częściej też uczniowie sami zgłaszają się po pomoc.

Rozumienie zjawiska kryzysu zdrowia psychicznego przez pedagogów pracujących z uczniami uzdolnionymi artystycznie pozwala skutecznie uruchomić system wsparcia, zapewnić pierwszą pomoc emocjonalną uczniowi w kryzysie oraz pomóc rodzinie w podjęciu leczenia. Profesjonalne umiejętności pozwalają wspierać ucznia w codziennej pracy w taki sposób, żeby wzmacniać jego aktywność i budować poczucie sprawczości. Podczas wystąpienia zaprezentowano pomocny w leczeniu sposób rozumienia objawów lękowych i depresyjnych ucznia, zalecany sposób rozumienia zachowań autodestrukcyjnych oraz szereg odpowiedzi, jak można w szkole skutecznie uruchamiać wsparcie dla ucznia z ryzykiem zaburzeń zdrowia psychicznego. Jednym z ważniejszych kierunków działań szkolnych specjalistów są działania w zakresie profilaktyki zdrowia psychicznego i kreowania bezpiecznego klimatu szkoły.

■ Przemoc w szkołach muzycznych — fakty i mity

dr Anna A. Nogaj, dr Urszula Bissinger-Ćwierz

Na zakończenie Seminarium prelegentki podzieliły się swoimi doświadczeniami w związku z koniecznością zmierzenia się z problematyką przemocy fizycznej

i psychicznej w szkołach muzycznych. Powodem pilnego zajęcia się niniejszą problematyką były artykuły w prasie ogólnopolskiej, opublikowane między innymi na początku bieżącego roku szkolnego, a odnoszące się do refleksji absolwentów szkół muzycznych, którzy deklarowali doświadczanie różnych form przemocy w przeszłości. Bezpośrednim powodem podjęcia badań nad przemocą w szkołach muzycznych był *Raport dotyczący występowania przemocy w szkołach muzycznych* zrealizowany i przekazany do Centrum Edukacji Artystycznej przez przedstawicielkę Stowarzyszenia Artystycznego Muzykujemy. Z uwagi na brak wiarygodnych danych przedstawionych w *Raporcie*, Zespół Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego CEA podjął się realizacji swoich niezależnych badań, nie wśród anonimowych respondentów internetowych (jak to miało miejsce w *Raporcie*), ale wśród uczniów uczących się aktualnie w szkołach muzycznych II stopnia.

Wyniki badań przeprowadzonych w październiku 2022 roku przez Zespół Poradnictwa Centrum Edukacji Artystycznej wskazują, że **w zakresie odbioru lekcji instrumentu** uczniowie w większości (73%) mają pozytywne i raczej pozytywne samopoczucie na lekcji, w zdecydowanej większości (97%) nigdy nie doświadczają agresywnego dotyku nauczyciela bądź doświadczają dotyku koniecznego w pracy nad aparatem, który nie wywołuje bólu, a także w dużej większości (88%) nigdy nie doświadczają poniżania swojej osoby, obrażania, wyśmiewania czy też gróźb. Zatem średnio **86%** uczniów doświadcza dobrych relacji na linii uczeń–nauczyciel przedmiotu głównego w ramach wspólnie realizowanego kształcenia muzycznego. **W zakresie skali przemocy fizycznej** stosowanej przez nauczycieli wobec uczniów 11 respondentów (**2,4%**) odczuwa ból przy korekcie aparatu, w tym jeden uczeń potwierdził, że czasami dochodzi ze strony nauczyciela do przemocy fizycznej. Wobec całkowitej liczebności grupy badawczej (461 uczniów) wskaźnik ten jest bardzo mały, aczkolwiek nie można go w żadnej mierze ignorować. **W zakresie przemocy psychicznej** udziałem **12%** uczniów są negatywne doświadczenia związane z przemocą psychiczną i nieprawidłową komunikacją werbalną nauczyciela podczas lekcji przedmiotu głównego, w ramach której dominują: *straszenie ucznia negatywnymi konsekwencjami braku zaangażowania w ćwiczenie, sarkastyczne żarty, krzyk na lekcji, stosowanie „dziwnych ksywek”, obniżanie poczucia własnej wartości ucznia.*

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

Szczegółowe opracowanie wyników i działań związanych z reakcją Centrum Edukacji Artystycznej na doniesienia o przemocę w szkołach muzycznych będą podstawą osobnego opracowania.

Zakończenie

Podsumowując VI Ogólnopolskie Seminarium Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej, można stwierdzić, że istnieje realna potrzeba kontynuacji tego typu ogólnopolskich przedsięwzięć, przyczyniając się jednocześnie nie tylko do poszerzania specjalistycznej wiedzy czy poruszania bieżących i ważnych dla szkolnictwa artystycznego problemów, lecz także dla budowania autentycznej, realnej integracji środowiska nauczycieli i dyrektorów szkół artystycznych ze specjalistami szkolnymi oraz specjalistami do spraw poradnictwa zatrudnionymi w Centrum Edukacji Artystycznej.



**Wokół konkursów,
przesłuchań
i przeglądów**





Święto skrzypiec w Poznaniu

Profesor Karina Gidaszewska dzieli się refleksjami na temat konkursów skrzypcowych oraz ich znaczenia w procesie kształcenia ucznia szkoły muzycznej

O konkursach muzycznych, tych o regionalnym zasięgu oraz tych najbardziej znanych i prestiżowych, pisano w kwartalniku „Szkoła Artystyczna” często. W październiku bieżącego roku odbył się Międzynarodowy Konkurs Skrzypcowy im. Henryka Wieniawskiego w Poznaniu — wydarzenie, na które miłośnicy sztuki skrzypcowej, melomani i eksperci czekali aż sześć lat. Jeden z najstarszych na świecie konkurs skrzypcowy został zainaugurowany 7 października 2022 roku, z rocznym opóźnieniem spowodowanym pandemią. Za nami są już emocje i oczekiwania związane z konkursową rywalizacją, wypatrywanie artystycznych osobowości, wsłuchiwanie się w wirtuozowskie prezentacje młodych artystów. Za nami **ŚWIĘTO MUZYKI SKRZYPCOWEJ!**

O tradycjach poznańskiej wiolinistyki, o jednym z najważniejszych w Polsce wydarzeń muzycznych — Międzynarodowym Konkursie Skrzypcowym im. Henryka Wieniawskiego, oraz o pedagogice we współczesnej szkole muzycznej zgodziła się porozmawiać **Pani Profesor Karina Gidaszewska** — skrzypaczka, doktor habilitowana Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu, Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi oraz nauczyciel Poznańskiej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Mieczysława Karłowicza — profesor Mileny Pioruńskiej, laureatki konkursu Młody Muzyk Roku 2022.

Muzyczny Poznań każdemu Polakowi kojarzy się z odbywającym się tu co 5 lat Konkursem Wieniawskiego. Dla uczących się i pracujących w tym mieście skrzypków, nauczycieli tego instrumentu, bardzo ważną osobą była i jest nadal pani profesor Jadwiga Kaliszewska. Czy zechce Pani przybliżyć jej postać Czytelnikom „Szkoły Artystycznej”?

Profesor Jadwiga Kaliszewska, niestety nieżyjąca już od dziesięciu lat, była ikoną polskiej wiolinistyki.

To niezwykła osobowość, której wszystkich zasług nie sposób wymienić. Załedwie niektóre z nich, to otrzymanie tytułu *doctora honoris causa* Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu, pełnienie funkcji

prezesa Towarzystwa im. Henryka Wieniawskiego, kierownika Katedry Instrumentów Strunowych Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu czy przewodniczącej jury niezliczonej liczby konkursów. Jadwiga Kaliszewska była także pomysłodawczynią Mistrzowskich Kursów Skrzypcowych w Żaganiu oraz inicjatorką powstania tak zwanej Szkoły Talentów w Poznaniu, przeznaczonej dla wyjątkowo uzdolnionej młodzieży (18 marca 2013 roku nadano tej placówce imię Jadwigi Kaliszewskiej).

Była zawsze zaangażowana w sprawy ucznia. Wrażliwa i pomocna. Wykształciła grono wybitnych skrzypków, wirtuozów i pedagogów (m.in. Bartłomiej Nizioła, Piotra Milewskiego, Bartosza Bryłę). To za jej sprawą mówi się w Polsce o poznańskiej szkole skrzypcowej.

Styl pedagogiczny pani profesor oraz metody pracy z uczniem kontynuują w kraju i za granicą jej wychowankowie, między innymi ja.

Profesor Jadwiga Kaliszewska była niezwykłą kobietą, godną naśladowania jako artysta, profesor i człowiek.

Pamięć o profesor Jadwidze Kaliszewskiej, obecność w poznańskim środowisku jej wychowanków, czynnych artystów-muzyków i pedagogów, tworzą wyjątkową atmosferę wokół sztuki wiolinistycznej i nauczania gry na skrzypcach. Jak w ten klimat wpisuje się 16. Międzynarodowy Konkurs Skrzypcowy im. Henryka Wieniawskiego, który za kilka dni będzie miał swoją inaugurację? Czy uczniowie poznańskiej szkoły muzycznej żyją już Konkursem?

Konkurs Wieniawskiego dla wszystkich skrzypków z Polski, uczniów, studentów i pedagogów, jest czymś wyjątkowym. Młodzież zawsze z niecierpliwością oczekuje na to niezwykle wydarzenie artystyczne. Dzięki puli wejściówek, którymi dysponuje szkoła, w której pracuję, uczniowie będą mogli uczestniczyć we wszystkich przesłuchaniach konkursowych. Podczas kolejnych etapów zmagani artystycznych będą chłonili tę wyjątkową atmosferę występów i rywalizacji młodych wirtuozów, jednocześnie budując w sobie na przyszłość chęć uczestniczenia w konkursie w charakterze wykonawcy.

Uczniowie liceum na Solnej mają możliwość obserwowania prowadzonych przeze mnie lekcji z moją studentką, Barbarą Żołnierczyk, reprezentantką Polski na Konkursie.

Młodzież chętnie uczestniczy w tych zajęciach, przysłuchuje się, podpatruje, inspiruje... Niewykluczone, że to właśnie wśród nich znajdują się kandydaci do kolejnej edycji tego wielkiego wydarzenia.

Ciekawą cechą ostatniej edycji Konkursu Chopinowskiego, jak i Konkursu Wieniawskiego, o którym rozmawiamy, jest zauważalna tendencja udziału coraz młodszych wykonawców.

W ostatnich latach mogliśmy zaobserwować znaczny wzrost liczby konkursów muzycznych dla uczniów w różnym wieku. Ich mnogość bardzo sprzyja

budowaniu poziomu artystycznego wykonawców. Efekty widać podczas takich wydarzeń, jak Konkurs Wieniawskiego, do którego stają naprawdę młodzi artyści.

Uważam, że jeśli początkujący i nieukształtowany jeszcze muzyk jest dobrze kształcony, jego rozwój przebiega stopniowo i systematycznie, ma on szansę zostać świetnym, w pełni dojrzałym i świadomym artystą. Osobiście wystrzegam się stwierżeń o „cudownych dzieciach”. Z mojego już długoletniego doświadczenia wiem, że u każdego ucznia największy rozwój przebiega na innym etapie. Jedno dziecko rozwija się znakomicie, mając lat 7, inne mając lat 15.

Najważniejsze jest to, żeby było dobrze prowadzone, szczególnie w początkowym etapie kształcenia. Te początki rzutują na całe życie muzyka, na powodzenie w tym zawodzie w przyszłości, dlatego tak ważna jest praca pierwszego nauczyciela dziecka, który ustawia aparat, uwrażliwia na jakość i barwę dźwięku, intonację...

Warto również wspomnieć o tym, że wszelkie naciski na ucznia niczemu dobremu nie służą. Najlepiej, jeśli rozwija się w swoim tempie, systematycznie, w zgodzie ze swoją naturą i potrzebami.

Myszę, że nauczyciele przedmiotu głównego w szkołach muzycznych, którzy kształtują młodą, wrażliwą osobowość ucznia, doskonale zdają sobie z tego sprawę. Ale jeśli mowa o naciskach, to warto poruszyć inny problem. Coraz częściej my — nauczyciele — mamy do czynienia z naciskami ze strony rodziców dzieci. Często bywa tak, że to mama czy tata wyszukują konkursy, na które, wedle ich opinii, powinno pojechać ich dziecko. Czy spotkała się Pani w swojej pracy pedagogicznej z tego typu zachowaniem?

Spotkałam się. Myszę, że nie ma nic złego w tym, że rodzic angażuje się w sprawę rozwoju własnego dziecka. Zawsze jednak podkreślam, że to ja jestem nauczycielem i to do mnie należy ostateczna decyzja dotycząca udziału ucznia w konkursach na poszczególnych etapach kształcenia. Pedagogowi prowadzącemu trzeba zaufać — to jest podstawa do zdrowej współpracy i harmonijnego przebiegu edukacji oraz rozwoju dziecka.

Podobny problem obserwuję w przypadku kursów. Rodzice, chcąc dla swoich pociech jak najlepiej, często zapisują je na różnorakie kursy muzyczne, poszukując wskazówek u kilku, czasem nawet kilkunastu pedagogów. Niestety przeważnie nie zdają sobie sprawy, że udział w nich może działać destrukcyjnie na rozwój dziecka. Warto pamiętać, że należy dozować informacje tak, aby nie dopuścić do pewnego rodzaju konfliktu. Dziecko, zwłaszcza małe, zwykle samo nie potrafi wybrać tego, co jest dla niego dobre. Oczywiście należy wspomnieć o tym, że rady innych pedagogów bez wątplenia są przydatne, bowiem każdy nauczyciel potrafi zauważyć w grze ucznia coś innego, zwraca uwagę na różne elementy wykonawcze, każdy też chce po prostu pomóc. Problem jednak leży w odpowiednim przygotowaniu samego ucznia oraz jego dojrzałości, aby kurs przyniósł korzyści, a nie był źródłem zamętu powodującego regres.

Kwestię kształcenia ucznia połączmy zatem z Konkursem Wieniawskiego. Młodzież z poznańskiej szkoły muzycznej za kilka dni poczuje atmosferę przesłuchań w Auli UAM. Czy doświadczenia ze słuchania prezentacji uczestników z całego świata uda się przekuć na codzienną dydaktykę w szkole? Jak Pani myśli?

Myślę, że słuchanie prezentacji konkursowych może przynieść bardzo wiele korzyści. Sama często wybieram się na przesłuchania wraz z moimi uczniami. Potem wspólnie rozmawiamy, omawiamy wykonania, mówimy, co nam się podobało, a co nie.

Młodzi skrzypkowie w ten sposób mają szansę lepiej zapoznać się z repertuarem, którego nigdy wcześniej nie wykonywali. Porównując występy, mogą także dostrzec różnice w interpretacji wykonywanych dzieł. Każdy uczestnik dany utwór zaprezentuje trochę inaczej, a możliwość doświadczenia i usłyszenia interpretacji uczestników kształcących się w najróżniejszych zakątkach świata daje pełną paletę wrażeń oraz pole do długich, a czasem nawet burzliwych dyskusji. Dzięki takim rozmowom młodzież także wspaniale wyrabia sobie gust muzyczny.

Uczestniczenie w charakterze słuchacza w Konkursie tej rangi z całą pewnością niesie ogromne korzyści w kształtowaniu świadomego odbiorcy muzyki. To może teraz słów kilka o konkursach, w których biorą udział Pani uczniowie?

Moi uczniowie rzeczywiście biorą udział w bardzo wielu różnych międzynarodowych i ogólnopolskich konkursach muzycznych. Razem zdobyli przeszło osiemset nagród, co jest także dla mnie, jako nauczyciela, ogromną dumą i wyróżnieniem.

Udział w konkursach zawsze planujemy wspólnie. Osobiście doskonale zdaję sobie sprawę, że nie każdy to po prostu lubi. Jedni czują się na scenie pewnie, a nutka rywalizacji dodaje im „skrzydeł”, motywacji i przysłowiowego „kopa”, natomiast u innych górę bierze stres, który niestety uniemożliwia im pokazanie swoich możliwości na najwyższym poziomie.

Konkursy nie są więc priorytetem w naszej pracy. Powinny służyć i pomagać w rozwoju, stanowić bodziec do ćwiczenia, a nie paraliżować i wywoływać w uczniach dodatkowe uczucie strachu. To do nich należy podjęcie ostatecznej decyzji, czy czują się na siłach i chcą wystąpić w konkursie, czy nie. Dla mnie najważniejsze jest to, jaki postęp zrobili dzięki konkursowi, a nie jego wygrana czy uzyskany wynik.

Jednak zdobycie tytułu Laureata Konkursu Młody Muzyk Roku 2022 było ogromnym sukcesem Pani uczennicy Mileny Pioruńskiej. Jaka była droga do tej wygranej?

Milena to niezwykle utalentowana młoda osoba. Utalentowana, ale również ogromnie pracowita. Inteligentna, świadoma, cierpliwa i odpowiedzialna. Ma wielkie wsparcie ze strony rodziców, co daje jej olbrzymie poczucie bezpieczeństwa.

Myślę, że właśnie ten talent i samozaparcie ucznia, jak i wsparcie ze strony rodziców oraz owocna współpraca z pedagogiem, to właśnie twórca sukcesu, o którym Pani wspomniała.

Dodam, że Milenę prowadzę wraz z profesorem Bartoszem Bryłą.

W sukcesie artystki, co także należy wspomnieć, dużą rolę odegrała szkoła.

Szkoła na Solnej tak uzdolnionym uczniom jak Milena proponuje indywidualny tok nauczania. Dzięki temu, przy przychylności i wyrozumiałości innych nauczycieli, można wszystko pogodzić — i ćwiczenie na instrumencie, i zaliczenia przedmiotów, i udział w konkursach.

Oprócz ciężkiej pracy, ćwiczeń, zaangażowania nauczycieli, wsparcia rodziców w drodze do sukcesu ucznia niezbędna wydaje się właściwa atmosfera wokół niego samego. Na co zwraca Pani uwagę w tej kwestii?

Atmosfera napięcia i bezwzględnego dążenia do udziału w konkursach nie jest dobra dla ucznia, a kiedy dodatkowo towarzyszy temu często oczekiwana przez rodziców presja konieczności zdobywania nagród, bezwzględnie odradzam startowanie.

Konkurs powinien być tylko jednym ze stopni drabiny rozwoju młodego człowieka, mobilizacją do szybszej pracy, możliwością konfrontacji, a nie jedynym, głównym celem.

Osobiście uważam, iż każdy uczeń ma prawo być sobą i powinien być traktowany indywidualnie.

Staram się odkryć jego osobowość, ocenić jego walory i braki w aspekcie muzycznym.

Pozwalam na dużą swobodę, nie stwarzam barier. Dbam o to, by lekcje były czymś, na co uczeń czeka z niecierpliwością, a nie tym, co go stresuje.

Staram się tworzyć atmosferę otwartości i empatii. Każdemu wolno popełniać błędy.

Nigdy tego nie krytykuję. Za to uwielbiam chwalić, bo wiem, że to ogromnie wzmacnia i najbardziej motywuje do pracy.

Pani słowa nawiązują do pięknej, wartej przypomnienia myśli pedagogicznej Janusza Korczaka. Korzystając z okazji, zachęcam wszystkich czytelników „Szkoły Artystycznej” do odświeżenia lektur *Jak kochać dziecko* czy *Prawo dziecka do szacunku*. Dziękując za rozmowę, powtórzę Pani słowa — pozwalam dzieciom być takimi, jakie są.

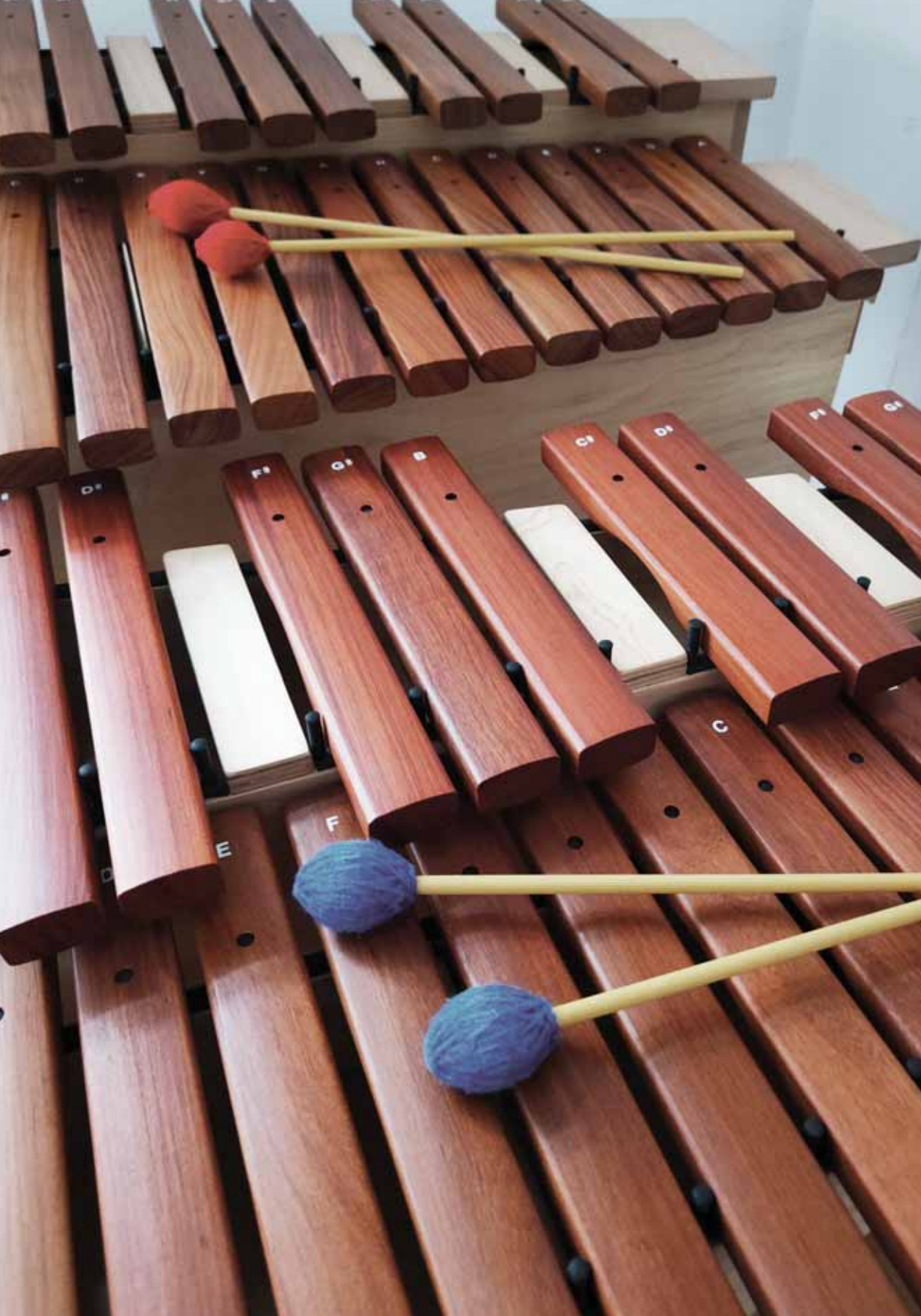
Spotkanie i rozmowa z Panią Profesor Kariną Gidaszewską ma miejsce w pierwszych dniach października. Kilka dni przed powrotem do Poznania, po sześciu latach przerwy, 16. Międzynarodowego Konkursu Skrzypcowego im. Henryka Wieniawskiego w Poznaniu. Czekamy na piękne, może zaskakujące interpretacje młodych skrzypków, na odkrywanie talentów i osobowości wirtuozów z całego świata. Przy okazji tego, jakże prestiżowego i ważnego na mu-

zycznej mapie wydarzenia warto było opowiedzieć o roli konkursów w edukacji naszych uczniów, o nieocenionej pracy nauczyciela i działaniu rodziców w drodze na konkursowe estrady. Myślę, że zawarte w wywiadzie spostrzeżenia Pani Profesor, poparte jej ogromnym doświadczeniem i sukcesami pedagogicznymi, mogą okazać się przydatne dla pedagogów i rodziców — Czytelników „Szkoły Artystycznej”. Na pewno warto zastanowić się nad poruszonymi w tekście problemami dla dobra, harmonijnego rozwoju i szczęścia naszych uczniów.

z Profesor Kariną Gidaszewską rozmawiała Katarzyna Sokołowska







Anna Pawelec
Agnieszka Zembrzuska

Międzyszkolny Przegląd Klasowych Zespołów Orffowskich „Muzykalne Dzieciaki” — radość ze wspólnego muzykowania

Za nami czas izolacji spowodowanej pandemią. Wszyscy mamy nadzieję, że sytuacja więcej się nie powtórzy i nie wrócimy do nauki zdalnej, która pociągnęła za sobą wiele trudności — zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów oraz ich rodziców.

Podczas zdalnego nauczania bardzo mocno ucierpiały zajęcia grupowe. W szczególności sposób odbiło się to na zajęciach ogólnomuzycznych w klasach I–III szkoły muzycznej I stopnia. Oprócz oczywistych braków w wiedzy i umiejętnościach (które na razie trudno jeszcze w pełni oszacować), dzieciom zabrakło tego, co jest równie istotne — a może na początkowym etapie nawet istotniejsze — wspólnego przeżywania muzyki, uczenia się o niej w najlepszy dla dziecka sposób — poprzez grupowy śpiew, ruch i grę na najprostszych instrumentach perkusyjnych. Zabrakło też budowania dobrej atmosfery w klasie i możliwości wspólnego pokazania swoich osiągnięć.

Ze znajomości wszystkich tych kwestii oraz zdobytej przez lata pracy wiedzy, jak pozytywny wpływ na pracę grupy ma występ (prowadzimy wyłącznie zajęcia grupowe: Anna Pawelec — dyrygent orkiestry i chóru w szkole I stopnia, zespoły wokально-instrumentalne i instrumentalne klas I–VI; Agnieszka Zembrzuska — przedmioty ogólnomuzyczne w klasach I–VI, zespoły), narodził się pomysł zorganizowania szczególnej imprezy muzycznej — Międzyszkolnego Przeglądu Klasowych Zespołów Orffowskich „Muzykalne Dzieciaki”, którego pierwsza edycja odbyła się 28 maja 2022 roku w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia nr 3 im. Juliusza Zarębskiego w Warszawie.

Możliwości zaprezentowania umiejętności przez uczniów-solistów jest sporo, nawet dla najmłodszych. Sposobność pokazania się całej klasy jest stosunkowo niewielka, zaś prezentacji poza szkołą i bez presji konkursowej — praktycznie żadna. Nauczyciele rytmiki (dziś już „podstaw rytmiki”) również są pokrzywdzeni. Brakuje bowiem takich wydarzeń, na których w dobrej, sprzyjającej rozwojowi atmosferze mogliby pokazać efekty swojej pracy, podzielić się spostrzeżeniami z innymi nauczycielami, podyskutować.

SZKOŁA ARTYSTYCZNA 4(20)/2022 — SERIA WYDAWNICZA CGA

Ale zacznijmy od początku. Ruch, głos, proste instrumenty perkusyjne oraz gestodźwięki (perkuszja naturalna, *body percussion*) to najbardziej naturalne dla dziecka „przełączniki” emocji. O ile głos i ruch są obecne na zajęciach ogólnomuzycznych, o tyle instrumenty orffowskie wydają się być tematem nieco w szkołach zaniedbanym. W naszej szkole przywiązujemy wielką wagę do zapewnienia uczniom możliwości jak najwszechstronniejszego rozwoju. Mamy sporą ofertę zajęć dodatkowych, a wśród nich zajęcia zespołowe — Zespół Orffowski dla klas IV–VI oraz Chórek Wiewiórek dla klas I–III. Obydwie grupy korzystają z bogatego instrumentarium, zakupionego ze środków pozyskanych z programu „Infrastruktura szkolnictwa artystycznego”. Instrumenty wykorzystywane są też szeroko na planowych zajęciach ogólnomuzycznych w klasach I–III. Widzimy morze korzyści, które daje dzieciom kontakt nie tylko ze standardowym, szkolnym zestawem typu bębenek, trójkąt, tamburyn, ale też z instrumentami rzadziej w szkołach spotykanymi: ksylofonami orffowskimi, metalofonami, instrumentami etnicznymi. Ksylofony tak dobrze się u nas przyjęły, że Zespół Orffowski często stanowi sekcję w szkolnej orkiestrze, towarzyszy chórowi lub występuje osobno, prezentując specjalnie tworzone opracowania.

Dzieci starsze lubią grać na tych „przeszkadzajkach”, zaś młodsze — wprost kochają. W ubiegłym roku szkolnym został stworzony wspomniany wcześniej Chórek Wiewiórek. Powstał z myślą o zaktywizowaniu dzieci w popandemicznym czasie i wygląda na to, że zostanie już na dłuższy czas jako dodatkowe zajęcia, otwarte dla wszystkich młodszych uczniów. Wiewiórki śpiewają proste, jedno-głosowe piosenki, akompaniując sobie na rozmaitych instrumentach, recytują rytmizowane teksty, wykonując przy tym proste elementy ruchowe z bogatej palety gestodźwięków: klaskanie, klepanie, pstrykanie i tym podobne — czyli wykonują zadania, które są również stałymi elementami lekcji podstaw rytmiki. Obserwacja cudownej ekspresji i radości dzieci podczas wspólnego muzykowania, okraszonego efektami perkusyjnymi, była tą iskłą, która zapaliła nas do zorganizowania naszego Przeglądu. Bo czemu nie nadać ćwiczeniom lekcyjnym rangi scenicznej? Czemu nie stworzyć możliwości występu dla dzieci, które zachęczone w ten sposób do muzyki będą efektywniej i chętniej ćwiczyć na instrumencie? Czemu nie dać możliwości pokazania się również tym dzieciom, które mają mniejsze możliwości i mniejsze szanse, by stanąć na scenie jako soliści? Doskonale wiemy, jak bardzo potrzebny jest choćby najmniejszy sukces, jak bardzo motywuje on do pracy. Czemu nie promować instrumentów orffowskich jako doskonałego narzędzia do szeroko pojętego umuzykalniania? Czemu wreszcie nie dać nauczycielom przestrzeni do pokazania swoich pomysłów i efektów swojej pracy? Mamy odczucie (nieodosobnione!), że nauczyciele zwani „teoretykami”, czyli uczący przedmiotów ogólnomuzycznych, powinni być bardziej doceniani. Ich praca to bardzo ważna i bardzo potrzebna część edukacji, choć na co dzień nie jest tak mocno widoczna — na scenie bowiem nie występuje ich konkursowy uczeń, nie osiąga spektakularnych sukcesów. Odpowiedź na te

Walc dzięciołów

Agnieszka Zembrzuska

♩=ca 96

Klawesy I
Klawesy II
Klawesy III

The first system of the musical score is for three keyboards (Klawesy I, II, III) and a fortepiano (Fortepian). The music is in 3/4 time. The keyboard parts consist of three staves with a common treble clef and a common key signature of one sharp (F#). The fortepiano part consists of two staves, with the right hand in treble clef and the left hand in bass clef. A dynamic marking of *f* (forte) is present. A first ending bracket with an 8-measure repeat sign spans the first four measures of the fortepiano part.

7
Kl. I
Kl. II
Kl. III

The second system of the musical score covers measures 7 through 12. It features the same three keyboard parts and fortepiano part as the first system. The fortepiano part continues with a melodic line in the right hand and a harmonic accompaniment in the left hand. The dynamic marking *Fort.* is present.

13
Kl. I
Kl. II
Kl. III

The third system of the musical score covers measures 13 through 16. It features the same three keyboard parts and fortepiano part. The fortepiano part continues with a melodic line in the right hand and a harmonic accompaniment in the left hand. The dynamic marking *Fort.* is present.

wszystkie pytania była oczywista — trzeba zorganizować takie wydarzenie, które spełni dwa główne warunki: **1. uczniowie i ich nauczyciele będą docenieni, a nie ocenieni oraz 2. perkusja dziecięca (instrumenty orffowskie, gestodźwięki) zostanie pokazana w nowej odsłonie i będzie promowana** jako najbardziej przystępna najmłodszym dzieciom i niezwykle istotna w edukacji.

Nasz Przegląd adresowany jest do zespołów klasowych, złożonych z uczniów jednej klasy (wyłącznie klasy I–III szkoły muzycznej I stopnia) lub międzyklasowych (również złożonych wyłącznie z dzieci z klas I–III). Jest to dość elastyczny układ — nauczyciel może w ramach planowych zajęć zrealizować poszczególne elementy wymagane w repertuarze, może też stworzyć zespół międzyklasowy (co prawdopodobnie nie jest częstą praktyką, ale bardzo wartościową). Obowiązkowy repertuar przeglądu to w większości stałe elementy lekcji podstaw rytmiki — piosenka z akompaniamentem fortepianu i instrumentów orffowskich oraz rytmizowany tekst — z gestodźwiękami lub instrumentami orffowskimi. Do tego postanowiliśmy dołożyć jeden, nowy element — utwór na dziecięce instrumenty perkusyjne z towarzyszeniem fortepianu, w którym wiodące partie będą realizowane przez instrumenty niemelodyczne. W tym miejscu pojawiło się pytanie o utwory. Opracowanie piosenki (napisanie akompaniamentu i partii perkusyjnych) czy też rytmizowanie tekstu i wzbogacenie go gestodźwiękami nie jest dla większości nauczycieli problemem, choć wiadomo, że nawet doświadczeni pedagodzy korzystają chętnie z dostępnych opracowań. Ale już samodzielny utwór na dwa bębny lub trzy trójkąty z fortepianem nie jest ogólnie dostępny i stanowi pewnego rodzaju wyzwanie. Zaistniała więc potrzeba pozyskania całkiem nowego materiału muzycznego. W kwestii instrumentacji piosenek z pomocą przyszli nam studenci Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina i Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuty Bacewiczów w Łodzi, którzy — pod opieką swoich wykładowców — stworzyli wiele pięknych opracowań, jak również (co trzeba szczególnie podkreślić) skomponowali interesujące piosenki, nierzadko do własnych tekstów. Swoje piosenki udostępnił nam również pedagogzy, na co dzień pracujący w szkole. Rytmizowane teksty w większości pochodziły z dostępnych źródeł. Jeśli zaś chodzi o utwory na perkusję dziecięcą z fortepianem, skorzystałyśmy znów z propozycji studentów (opracowanie utworów z dziecięcej literatury fortepianowej), ale również zaproponowałyśmy swoje, autorskie propozycje. Poniżej prezentujemy pierwszą stronę jednego z utworów, wykonanych podczas naszego Przeglądu.

W ten sposób powstał obszerny zbiór piosenek, wyliczanek i utworów, który udostępniłyśmy wraz z regulaminem, kartami zgłoszenia i innymi, niezbędnymi dokumentami. Oczywiście kompozycje zawarte w zbiorze nie były obowiązkowe — można się było nimi posłużyć, ale mogły też stanowić dla nauczyciela jedynie inspirację. Regulamin był elastyczny — przewidywał również możliwość zaprezentowania między innymi własnych opracowań lub kompozycji nauczycieli.

Wreszcie nadszedł dzień Przeglądu. Do naszej szkoły przyjechała blisko czterdziestka dzieci, z czterech szkół. Ogółem zaprezentowało się siedem ze-



Jury Międzyszkolnego Przeglądu Klasowych Zespołów Orffowskich „Muzykalne Dzieciaki” (od lewej): Aldona Nawrocka-Woźniak (Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina); Malina Sarnowska (Polskie Towarzystwo Carla Orffa); Brygida Klimas (Szkoła Muzyczna I i II st. im. B. Rutkowskiego w Krakowie); Ilona Jaworek — przewodnicząca Jury (Zespół Szkół Muzycznych w Radomiu), Anna Pawelec — organizator (Państwowa Szkoła Muzyczna I st. nr 3 im. J. Zarębskiego w Warszawie)

Fot. ze zbiorów autorek _____

Plakat Międzyszkolnego Przeglądu Klasowych Zespołów Orffowskich „Muzykalne Dzieciaki”

Fot. ze zbiorów autorek _____

Państwowa Szkoła Muzyczna I st. nr 3
im. Juliusza Zarębskiego w Warszawie

**Międzyszkolny Przegląd
Klasowych Zespołów Orffowskich
Muzykalne Dzieciaki**

**28 maja 2022 r.
g. 10.00**

**Sala Koncertowa
Zapraszamy!**

Partnerzy
Stowarzyszenia Autorów ZAiKS
ZaiKS
Polskie Towarzystwo Carla Orffa



Uczestnicy Międzyszkolnego Przeglądu Klasowych Zespołów Orfowskich: A — Zespół Orfowski z Państwowej Szkoły Muzycznej nr 3 w Warszawie, Chórek Wiewiórek, grupa 1 i 2 — przygotowanie zespołów: Anna Pawelec

Fot. ze zbiorów autorek



Uczestnicy Międzyszkolnego Przeglądu Klasowych Zespołów Orfowskich: C — Zespół Orfowski z Zespołu Szkół Muzycznych w Radomiu — przygotowanie zespołu: Julia Frejtag i Iwona Sosnowska

Fot. ze zbiorów autorek



Uczestnicy Międzyszkolnego Przeglądu Klasowych Zespołów Orffowskich: B — Zespół Orffowski z Państwowej Szkoły Muzycznej nr 3 w Warszawie, klasa IIIc — przygotowanie zespołu: Agnieszka Zembruska

Fot. ze zbiorów autorek _____



Uczestnicy Międzyszkolnego Przeglądu Klasowych Zespołów Orffowskich: D — Zespół Orffowski z Szkoły Muzycznej w Pionkach — przygotowanie zespołu: Elżbieta Mikołajczyk

Fot. ze zbiorów autorek _____



Uczestnicy Międzyszkolnego Przeglądu Klasowych Zespołów Orffowskich: E — Zespół Orffowski z Państwowej Szkoły Muzycznej w Ostrołęce — przygotowanie zespołu: Dorota Rypina-Gałązka

Fot. ze zbiorów autorek

spotów — przeważnie klasowych, w których łącznie było blisko siedemdziesięcioro dzieci (razem z naszymi uczniami). Bardzo nas ucieszyło, że na przyjazd zdecydowały się grupy z placówek spoza Warszawy.

Dzieci występowały z radością, bez stresu — widać to na zdjęciach. Zadbaliśmy, by każde z nich otrzymało dyplom i upominek (upominki zostały przekazane przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz zakupione ze środków przekazanych przez Stowarzyszenie Autorów ZAiKS), by dyplomy uznania trafiły również do nauczycieli i do wszystkich osób, które zaangażowały się w realizację przedsięwzięcia: studentów, ich wykładowców oraz pedagogów-kompozytorów. Szczególne podziękowania należą się Jurorkom, przed którymi stało nietatwe zadanie — docenić każdy zespół i nauczyciela. Jury wprowadziło niezwykle serdeczną atmosferę, pozbawioną rywalizacji, ukierunkowaną na jak najlepsze zaprezentowanie swoich umiejętności przez dzieci. Każdy zespół na wspólnym podsumowaniu i spotkaniu z Jurorkami został słownie wyróżniony za najlepszy element swojej prezentacji. Każdy nauczyciel otrzymał też pisemną, merytoryczną informację zwrotną — zachęcającą, doceniającą, wskazującą mocne strony, zawierającą propozycje możliwości rozwijania potencjału grupy i cele, których realizację może pedagog wziąć w przysz-



Uczestnicy Międzyszkolnego Przeglądu Klasowych Zespołów Orffowskich: F — Zespół Orffowski z Niepublicznej Szkoły Muzycznej w Piasecznie — przygotowanie zespołu: Teresa Chlebus

Fot. ze zbiorów autorek _____

łości pod uwagę. Przegląd zakończył się krótkim koncertem Zespołu Orffowskiego (uczniowie klasy V i VI) — żeby nasi goście mieli okazję posłuchać, jak brzmią orffowskie ksylofony.

Naszemu Międzyszkolnemu Przeglądowi Klasowych Zespołów Orffowskich „Muzykalne Dzieciaki” partnerowało Polskie Towarzystwo Carla Orffa oraz Stowarzyszenie Autorów ZAiKS, które również wsparło finansowo organizację przedsięwzięcia.

Serdecznie gratulujemy wszystkim wykonawcom i ich nauczycielom. Mamy nadzieję, że Przegląd stanie się wydarzeniem, które będzie miało swoją kontynuację w kolejnych latach.



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





Szkoła artystycznych projektów wspierających muzyczne talenty

Józefina — takim mianem przyjęło się nazywać Szkołę Muzyczną I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego, mieszczącą się w krakowskiej dzielnicy Podgórze przy ulicy Józefińskiej 10. Budynek szkoły trudno nie zauważyć, przechodząc na drugą stronę Wisły malowniczą kładką Bernatka ze śródmieścia Krakowa, zwłaszcza że co rusz dobiegają z niego a to dźwięki fortepianu, a to skrzypiec czy fletu. Czasami można też tu usłyszeć hymn Józefiny: *Płynie czas i dźwięki w nim płyną/śpiewam ja i śpiewa nasz chór/tu stajemy się Wielką Rodziną/dzieci moll i dzieci dur*¹. Czy ten chór „Wielkiej Rodziny dzieci moll i dzieci dur” uczestniczy w kolejnym szkolnym projekcie rozbudzającym uczniowskie pasje i uzdolnienia? Zajrzyjmy do wnętrza, wejdźmy tam polonezowym krokiem dobiegającego z pierwszego piętra refrenu szkolnego hymnu: *Gdy dzwon w sercu bić zaczyna/kiedy dusza śpiewać chce/ukochana Józefina/czułym kluczem stroi mnie...*

Kartka z historii

Wpisany do rejestru zabytków szkolny budynek z lat trzydziestych XIX wieku niejedno już widział i przeżył. Początkowo miały tu swą siedzibę: szkoła męska (rok 1872), Szkoła Męska im. Mikołaja Kopernika (rok 1897), a od roku 1926 Szkoła Męska i Żeńska nr 49 im. Dąbrówki. Czasy II wojny światowej, kiedy mieścił się tu urząd pracy (Arbeitsamt) i szpital krakowskiego getta, przypomina widniejąca na zewnętrznej fasadzie budynku pamiątkowa tablica w języku polskim, hebrajskim i angielskim, przed którą gromadzą się często turyści zmierzający w kierunku znajdującego się nieopodal muzeum słynnej fabryki Oskara

¹ Słowa hymnu: Antoni Gazda, muzyka: Mateusz Bień

Schindlera². Z powojenną historią kamienicy wiążą się losy działającego tu Ośrodka Wychowawczego dla Dzieci Niewidomych. Jego wychowankiem w latach 1952–1959 był znakomity niewidomy pianista jazzowy i kompozytor Mieczysław Kosz, upamiętniony kolorowym murałem, który można podziwiać zaraz po wejściu do szkoły³.

Szkoła muzyczna I stopnia rozpoczęła tutaj swoją działalność w 1964 roku, staraniem jej założyciela i pierwszego dyrektora docenta Antoniego Mrocza, zaś kolejny dyrektor, Gerard Mryka, przeprowadził remont zabytkowej siedziby placówki, dzięki któremu w 1974 roku uzyskała ona pięknie odbudowaną i zrekonstruowaną fasadę zewnętrzną. W tymże roku szkole nadano imię Bronisława Rutkowskiego, wybitnego polskiego organisty i pedagoga, byłego wieloletniego rektora Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Krakowie, zasłużonego działacza społecznego i popularyzatora muzyki wśród dzieci i młodzieży. Od kwietnia 1977 roku, kiedy to dyrekcję powierzono Tadeuszowi Chrzanowskiemu, szkoła w krótkim czasie przekształciła się w placówkę o pełnym profilu nauczania, kształcąc młodzież w niemal wszystkich specjalnościach instrumentalnych. Dzięki staraniom kolejnych dyrektorów, zwłaszcza prężnie działającej od 1992 roku Zdzisławie Różewicz-Zielińskiej, Szkoła Muzyczna I stopnia im. Bronisława Rutkowskiego zyskała w środowisku znaczącą pozycję, a jej zabytkowa kamienica — zmodernizowane sale lekcyjne.

Płynie czas i dźwięki w nim płyną i oto u progu XXI wieku w „ukochanej Józefinie” powstaje nie tylko własny, cytowany hymn, lecz także prawdziwie *Wielka Rodzina dzieci moll i dzieci dur*. W 2008 roku bowiem, dzięki staraniom obecnej

² Ulica Józefińska, przy której ma siedzibę Szkoła Muzyczna im. B. Rutkowskiego — jedna z najstarszych i zarazem głównych ulic w pierwotnym układzie urbanistycznym Podgórze — w latach 1941–1943 znalazła się w obrębie getta. Ulokowano tu wówczas wiele instytucji istotnych dla funkcjonowania żydowskiej dzielnicy. Ulica obecnie jest częścią tzw. Szlaku Pamięci, który prowadzi m.in. do placu Bohaterów Getta, a następnie do byłej fabryki Schindlera (jest to teraz oddział Muzeum Historycznego Miasta Krakowa). Niemiecki przedsiębiorca Oskar Schindler zatrudniał w niej zagrożonych eksterminacją Żydów, wpisanych następnie na tzw. listę Schindlera i uratowanych od zagłady. Jego historia stała się kanwą słynnego, nagradzanego wieloma Oscarami filmu w reżyserii Stevena Spielberga *Lista Schindlera* (ang. *Schindler List*), powstałego na podstawie książki Thomasa Keneally'ego *Schindler's Ark* (*Arka Schindlera*).

³ Mural autorstwa Michała Myszkowskiego został odsłonięty 19 lutego 2020 roku. Uroczystości towarzyszyło szereg okolicznościowych artystycznych wydarzeń z cyklu *Śladami Mieczysława Kosza*: koncert w wykonaniu nauczycieli sekcji jazzowej oraz gościa specjalnego — Kazimierza Jonkisz; koncert przy zgaszonych światłach *Rewers* z udziałem uczniów szkół muzycznych związanych z edukacją Mieczysława Kosza (im. Edwina Kowalika przy Ośrodku dla Dzieci Niewidomych w Laskach k/Warszawy, im. Hieronima Baranowskiego w Centrum dla Niewidomych w Krakowie, im. Władysława Żeleńskiego w Krakowie, im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie), a także gościa specjalnego — Grzegorza Dowgiałły, niezwykłego niewidomego pianisty i wokalisty jazzowego, jak również pokaz biograficznego filmu *Ikar. Legenda Mietka Kosza* w reżyserii Macieja Pieprzycy, z tytułową rolą Dawida Ogrodnika i muzyką Leszka Możdżera.

dyrekcji — Marty Nowaczyk-Łapińskiej i Jerzego Kulawika, oraz społeczności szkolnej, przy przychylności Prezydenta Krakowa Jacka Majchrowskiego i radnych miasta, utworzono przy szkole II stopień, zwiększając tym samym znacznie liczbę kształcącej się tutaj młodzieży. Poszerzona została przy okazji również oferta edukacyjna Szkoły Muzycznej im. Bronisława Rutkowskiego, aby każdy uczeń mógł znaleźć dla siebie własną przestrzeń rozwoju swojego muzycznego talentu. I tak, obok nauki gry na tradycyjnych instrumentach klasycznych, w szkole obecnie można uczyć się także gry na instrumentach historycznych, etnicznych oraz na cieszącym się ogromną popularnością wydziale jazzu⁴.

Piękny, zabytkowy budynek z XIX wieku nie mógł już pomieścić tej stale rosnącej liczby wychowanków, więc pojawił się pomysł rozbudowy szkoły i pozyskania na to funduszy. W 2014 roku zostało to sfinalizowane dzięki dofinansowaniu z projektu *Rozszerzenie oferty kulturalno-edukacyjnej poprzez rozbudowę Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Krakowie*⁵. Nowa bryła budynku wraz z nowoczesną salą koncertową o doskonałej akustyce oraz szeregiem sal lekcyjnych gustownie wkomponowała się w istniejący już ciąg zabytkowych kamienic przy ulicy Józefińskiej. Uzdolniona muzycznie młodzież otrzymała komfortowe warunki do rozwoju swoich talentów i pasji, zwłaszcza że zadbano także o nowe, wysokiej klasy instrumentarium, które zostało zakupione z funduszy kolejnego projektu: *Rozszerzenie oferty kulturalno-edukacyjnej poprzez doposażenie Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Krakowie*⁶. Nic też dziwnego, że uczniowie szkoły to laureaci krajowych i zagranicznych konkursów oraz beneficjenci wielu nagród i stypendiów, a kształci ich z pasją znakomita kadra pedagogów, stale inspirujących swych wychowanków do twórczego rozwoju. To właśnie ta kadra zainicjowała powstanie w Józefinie szeregu konkursów czy muzycznych festiwali o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym: unikatowego w swej formule Konkursu Muzyki Współczesnej dla Dzieci i Młodzieży *Srebrna Szybka*, pianistycznych konkursów *Pianogranie* oraz *Chopin Plus*, wiolonczelowego *Cellolove*, Małopolskiego Przeglądu Grup Rytmicznych, a także Krakowskiego Konkursu Młodych Talentów. Pojawiło się również wiele interesujących pomysłów na orga-

⁴ Oferta szkoły obejmuje, oprócz instrumentów tradycyjnych, naukę gry m.in. na harfie, klawesynie, flecie prostym, flecie traverso, lutni, na instrumentach barokowych: skrzypcach, wiolonczeli i trąbce, a także na instrumentach etnicznych, co jest absolutnym novum w dziedzinie polskiej edukacji muzycznej: na suce biłgorajskiej, fideli płockiej, złóbcokach, basie ludowym, bułgarskiej gadulce, mongolskim morin-khuur oraz chińskim er-hu.

⁵ Więcej informacji o projekcie w sektorze: Program Infrastruktura i Środowisko na stronie: <https://sm1krakow.eu/program-infrastruktura-i-srodowisko-2007-2013-2/>.

⁶ Zakres przedmiotowy projektu obejmował zakup sprzętu muzycznego: instrumentów klawiszowych, lutniczych: współczesnych, dawnych i etnicznych, instrumentów perkusyjnych oraz dętych, a także urządzeń studyjnych i scenicznych, jak również urządzeń nawilżających powietrze. Więcej informacji o projekcie na stronie: <https://sm1krakow.eu/program-infrastruktura-i-srodowisko-2014-2020/>.



nizację życia koncertowego, o czym świadczą choćby cykle wydarzeń muzycznych od lat cieszących się niesłabnącą popularnością w środowisku: projekt koncertowy *Muzyka spod Wawelu*, *Weekendowe spotkania z muzyką*, *Fajfy z polskimi piosenkami*, *Wielkie dzieła fortepianowe w wybitnych wykonaniach*, *Pielęgnowanie tradycji*, *Dzień niezapominajki* czy koncerty charytatywne *Zagrajmy dla zwierząt*, a także *Muzyka inspirowana folklorem* oraz *Spotkania — Dzieci Europy*. Znacząca część koncertów tych dwóch ostatnich cykli powstała w ramach międzynarodowych projektów wymiany młodzieży.

Współpraca międzynarodowa

Początki kontaktów Szkoły Muzycznej im. Bronisława Rutkowskiego z zagranicznymi szkołami muzycznymi sięgają lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Ówczesna dyrektorka Zdzisława Różewicz-Zielińska nawiązała wtedy ożywione relacje ze szkołą muzyczną w ukraińskim Lwowie — tak dzisiaj dotkniętym niesprawiedliwą wojną — które zaowocowały wspólnymi koncertami oraz cenną wymianą pedagogicznych doświadczeń i muzycznej literatury. W latach kolejnych prowadzono współpracę także z placówkami Litwy, Danii, Niemiec czy wielokrotnie Słowacji. Szczególnie pamiętna była wymiana z młodzieżą francuskiego Lille, podczas której beztronski śmiech i rozmowy polsko-francuskiego chóru jadącego autobusem na wycieczkę do Paryża przerwała o godzinie dziewiątej pamiętnego 10 kwietnia 2010 roku tragiczna wiadomość o katastrofie smoleńskiej. Te oraz wszelkie inne chwile przeżyte razem z zagranicznymi kolegami pozostają na zawsze w pamięci, podobnie jak i niezapomniana atmosfera wspólnie



Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego, Kraków ul. Józefińska 10

Fot. ze zbiorów autorki

spędzonych godzin prób, muzycznych warsztatów czy zwykłych, towarzyskich rozmów. *Spotkania — Dzieci Europy* to wspinała szansa na prezentację młodych talentów na scenach wielu europejskich miast, a także znakomita nauka, nie tylko w obszarze muzyki czy pedagogiki, lecz również kultury, zwyczajów czy posługiwania się językiem obcym. Warto zatem korzystać z tych nieocenionych wartości, jakie niesie zagraniczna współpraca szkół, warto także pokusić się o stworzenie interesującego projektu, który dofinansowałby jej realizację, na przykład w ramach europejskich programów formuły V4 czy Erasmus⁷.

Pomysł na pierwszy taki projekt narodził się w głowach garstki pasjonatów działających w Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w ramach nauczycielskiego zespołu współpracy z zagranicą. Zbiegł się jedno-

⁷ Erasmus+, to działający w dziedzinie edukacji, szkoleń, młodzieży i sportu program Unii Europejskiej, którego celem jest wspieranie uczniów, studentów, nauczycieli, wykładowców i wolontariuszy w prowadzeniu innowacyjnych, międzynarodowych projektów służących podnoszeniu kompetencji zawodowych. W jego ramach można uczyć się za granicą, wziąć udział w zagranicznej mobilności zawodowej lub realizować międzynarodowe projekty edukacyjne. Z kolei granty w ramach formuły V4 pozwalają na realizację projektów z dziedziny kultury, nauki czy turystyki na obszarze krajów Grupy Wyszehradzkiej (V4): Polski, Czech, Słowacji i Węgier. Najnowszą inicjatywą Międzynarodowego Funduszu Wyszehradzkiego jest pilotażowa edycja programu *Generacja V4*, celowana w projekty związane z mobilnościami młodzieży (14–30 lat) szkół, klubów sportowych i organizacji młodzieżowych.

ceśnie w czasie z wprowadzeniem w szkole fakultetu muzyki etnicznej, znacząco wspierając zasadność jego powstania i dalszy rozwój. Główną ideą autorów projektu — Grzegorza Łobodzińskiego oraz Darii Onderki-Woźniak — była promocja szerokiego spektrum zagadnień związanych z zaniedbanym w polskim szkolnictwie folklorem i wobec braku doświadczeń rodzimych, wykorzystanie w tym celu zdobyczy międzynarodowych⁸. W projekcie programu Erasmus+ *Muzyka narodowa krajów Europy* jako perspektywa edukacyjna i zawodowa młodzieży muzycznej uczestniczyły zatem, oprócz koordynującej Szkoły Muzycznej im. Bronisława Rutkowskiego oraz krakowskiego Specjalistycznego Ośrodka dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących, także szkoły zagraniczne: A Kőbányai Ifjúság Zenei Neveléséért Alapítvány z Budapesztu (Węgry) oraz NUMSI Prof. Pancho Vladigerov z Burgas (Bułgaria), w których nauka folkloru realizowana jest w sposób zinstytucjonalizowany. Poznawanie przez młodzież wartości i piękna folkloru oraz wywodzącej się z niego muzyki narodowej, zarówno rodzimej, jak i państw partnerskich, to była jedna z wielu edukacyjno-wychowawczych korzyści projektu. Podczas jego trzech mobilności — kolejno do Budapesztu (czerwiec 2018), Burgas (wrzesień 2018) i Krakowa (czerwiec 2019) uczniowie mieli okazję uczestniczyć w licznych warsztatach, seminariach oraz multimedialnych, interesujących dla szerokiej publiczności koncertach z tańcem i muzyką w wykonaniu międzynarodowych orkiestr, chórów oraz solistów z partnerskich szkół. Obok prób *Fujarki* Witolda Lutosławskiego czy *Tańca węgierskiego* Johannes Brahmsa, utworów o folklorystycznych inspiracjach, można było spróbować gry na bułgarskiej gadułce lub polskich fidelach oraz poznać kroki czardasza, choro i poloneza. Z kolei młodzież o zainteresowaniach kompozytorskich i twórczej wyobraźni dostała szansę na realizację swoich talentów poprzez udział w międzynarodowym internetowym konkursie *Folking with Erasmus+* na najciekawszą kompozycję na temat wybranej melodii ludowej kraju partnerskiego. Była to więc pełna gama możliwości rozwoju dla *Wielkiej Rodziny dzieci moll i dzieci dur* w różnych obszarach edukacji muzycznej — solowego i zespołowego wykonawstwa instrumentalnego oraz wokalnego, poznawania nowej literatury, kompozytorów, muzycznych stylów czy kompozytorskich technik, a także pracy pod kierunkiem najlepszych zagranicznych pedagogów, finalizowanej profesjonalnym występem na wielkiej, międzynarodowej scenie. Oprócz kompetencji zawodowych projekt wzbogacał wiedzę ogólną o dziedzictwie kulturowym kraju własnego i narodów partnerskich, uczył dialogu oraz tolerancji dla innych, poszerzał horyzonty myślowe, a także rozwijał znajomość języków obcych uczestników.

⁸ Problem braku systemowych rozwiązań dotyczących nauczania folkloru w polskim szkolnictwie muzycznym omawiałam szerzej w artykułach: *Folklor jako perspektywa edukacyjna w szkole muzycznej* („Szkola Artystyczna”, nr 2/2018, CEA) oraz *Folklor we współczesnej szkole muzycznej* („Szkola Artystyczna”, nr 3(11)/2020, CEA).



Mural Mieczysława Kosza w Szkole Muzycznej im. B. Rutkowskiego w Krakowie.

Autor: Michał Mieszkowski, 2020; Fot. ze zbiorów autorki

Mając na uwadze te wszystkie korzyści związane z międzynarodową współpracą, nic też dziwnego, że jeszcze w trakcie trwania projektu w programie Erasmus+ węgierska koordynatorka Eszter Füzessery-Dudás z partnerskiej szkoły w Budapeszcie zaaplikowała także o grant w formule V4. W projekcie wzięły udział, oprócz zaprzyjaźnionych szkół muzycznych z Węgier i krakowskiej Józefiny z Polski, również placówki z Czech oraz Słowacji. Ich uczniowie i pedagodzy spotkali się w Budapeszcie w marcu 2019 roku, a w czasie wydarzenia miał miejsce między innymi *Master course* poprowadzony przez znakomitego czeskiego skrzypka z Pragi Davida Danela, a także koncert finałowy projektu. Przedstawiciele każdej z uczestniczących szkół zaprezentowali w nim, często w strojach ludowych, swój program narodowy, zaś utworem wieńczącym całość koncertu było *Completorium* Grzegorza Gerwazego Gorczyckiego. Miło było popatrzeć, jaki gorący entuzjazm wśród zgromadzonej licznie budapesztańskiej publiczności wywołał ten utwór w wykonaniu węgiersko-słowacko-czeskiej orkiestry i polskiego chóru pod dyrekcją węgierskiego dyrygenta! Wrażeń z pobytu w stolicy Węgier było co niemiara, zwłaszcza że organizatorzy zadbali także o możliwość zwiedzenia wspaniałych zabytków miasta, w tym muzeum Franciszka Liszta, oraz o... wyjątkowy widok na węgierski Parlament z okna hotelu-barki, zacumowanego na brzegu Dunaju, w którym zakwaterowani zostali uczestnicy projektu.

Z kolei Zlatina Pantaleeva — bułgarska koordynatorka projektu Erasmus+, a zarazem dyrektorka partnerskiej szkoły z Burgas, jest pomysłodawczynią tematyki kolejnego wspólnego projektu. Nowy projekt miał się zająć obszarem aranżacji muzycznych.

Erasmus+ wbrew pandemii

Tematykę aranżacji muzycznych podejmował częściowo już pierwszy projekt dotyczący folkloru. Na potrzeby projektu powstało wtedy wiele opracowań polskich i bułgarskich melodii ludowych, dokonanych przez nauczycieli partnerskich szkół: Aleksandrę Kauf, Barbarę Bogunię, Tadeusza Płatka, Błażeja Michnę, a także Petię Tonczewą i Iwo Giczewa. W nowym projekcie, *Muzyczne dziedzictwo Polski, Bułgarii i Niemiec we współczesnej zawodowej edukacji muzycznej*⁹, koordynowanym ponownie przez krakowską Józefinę, zagadnienie należało zgłębić kompleksowo, a obszar działań projektowych rozszerzyć także o muzykę jazzową. Aktywność otwartego stosunkowo niedawno przy Szkole Muzycznej im. Bronisława Rutkowskiego wydziału jazzowego wydawała się zatem niezbędna, toteż nic dziwnego, że w przewidzianych mobilnościach miał uczestniczyć między innymi szkolny big-band Podgórze. Plany obejmowały jego współpracę z big-bandem nowej szkoły partnerskiej Martin-Pollich-Gymnasium z niemieckiego Mellrichstadt, ale także z młodymi muzykami znanej już NUMSI Prof. Pancho Vladigerov¹⁰ z czarnomorskiego Burgas. Szkoła bułgarska znakomicie sprawdziła się we wcześniejszym projekcie, zaś jej oferta edukacyjna, obejmująca nie tylko muzykę klasyczną i jazz, lecz także inne specjalności związane ze sztukami scenicznymi, takie jak: taniec klasyczny, aktorstwo, kostium sceniczny oraz reklama i grafika, z pewnością mogła okazać się tutaj bardzo pomocna. Właśnie graficy NUMSI sporządzili logo nowego projektu, a choreografowie wydziału tańca zaczęli myśleć o ciekawej aranżacji baletowej wybranego dzieła Jana Sebastiana Bacha na koncert finałowy w Burgas, kiedy to pandemia spowodowana przez COVID-19 pokrzyżowała wszystkim pierwotne plany i przewidziane na rok 2021 mobilności uczniów. Także międzynarodowe spotkania nauczycieli-koordynatorów nie mogły odbyć się w terminie. Na szczęście krakowski team koordynatorów na czele z Grzegorzem Łobodzińskim, wraz Sylwią Romek i Darią Onderką-Woźniak, poradził sobie z zaistniałymi problemami, przenosząc działania projektowe w roku 2021 do Internetu, zaś wszystkie mobilności na rok następny: do Mellrichstadt w kwietniu, do Krakowa w czerwcu, zaś do Burgas

⁹ Dotyczy projektu w programie Erasmus+ w sektorze „Partnerstwo Szkół” o numerze: 2020-1-PL01-KA202-082165.

¹⁰ NUMSI Prof. Pancho Vladigerov to skrót od Национално Училище за Музикално и Сценично Изкуство „Проф. Панчо Владигеров” (Narodowa Szkoła Sztuki Muzycznej i Scenicznej im. Prof. Panczo Vladigerova).

we wrześniu 2022 roku. Zatem, zanim utalentowana młodzież zaprezentowała swoje umiejętności przed publicznością w salach koncertowych krajów partnerskich, miała okazję wystąpić w dwóch muzycznych wydarzeniach internetowych: *Koncertie Inauguracyjnym* oraz cyklu *Kolęda w Europie*. Wielomiesięczna praca nad nimi była prowadzona w trudnych warunkach nauki zdalnej, ale za to satysfakcja z jej pomyślnej realizacji bardzo duża. Premiera *Koncertu Inauguracyjnego*, poprzedzona przygotowaniem repertuaru, a następnie jego profesjonalnym nagraniem i montażem z nagrań filmu, miała miejsce 21 czerwca 2021 roku w sali koncertowej Szkoły Muzycznej im. Bronisława Rutkowskiego. W nagraniach wzięli udział między innymi utalentowani niemieccy i bułgarscy soliści oraz polska orkiestra, jak również zespoły, które zostały wybrane do zagranicznych mobilności: bułgarski i polski chór, big-band Podgórze z jazzowymi aranżacjami popularnych standardów jazzowych, a także kultowych *Okularników* z tekstem Agnieszki Osieckiej i muzyką Jarosława Abramowa-Newerlego, a także krakowski zespół kameralny z dyskretnymi opracowaniami wybranych pieśni Henryka Mikołaja Góreckiego, zrealizowanymi specjalnie na potrzeby projektu przez Błażeja Michnę. Z kolei *Kolęda w Europie* pomyślana została jako cykl wirtualnych koncertów z interesującymi aranżacjami utworów bożonarodzeniowych, które emitowane były na blogu projektu od 1 do 25 grudnia 2021 roku w formie muzycznego kalendarza adwentowego, z codziennie odkrywaną nową niespodzianką — kolędą nagrana przez uczniów danej szkoły partnerskiej. W ostatnim, uroczystym koncercie na święto Bożego Narodzenia na zmontowanym nagraniu wystąpiły trzy chóry — z Krakowa, Burgas i Mellrichstadt, każdy z wykonaniem słynnej niemieckiej kolędy *Cicha noc* w swoim ojczystym języku. Można sobie wyobrazić, jakim zainteresowaniem i oglądalnością wśród młodzieży cieszył się ten cykl w długie grudniowe pandemiczne wieczory, zwłaszcza że muzyczne niespodzianki były różnorodne i pomysłowe, a wykonawcy-kolędnicy przebrani w okolicznościowe stroje.

Blog projektu Erasmus+ stał się zatem miejscem prezentacji działań projektowych¹¹. Oprócz emisji wspomnianych powyżej wirtualnych koncertów, informował o wszystkich wydarzeniach i promował tematykę muzycznych aranżacji. Pomocnych wskazówek dla utalentowanej i zainteresowanej aranżacjami młodzieży udzielali nauczyciele szkół partnerskich — Mateusz Pitala i Waldemar Król z Polski, Gunda Schwen z Niemiec oraz Petko Ganev z Bułgarii — w ramach specjalnego cyklu *ABC aranżacji*. Z pewnością okazały się one pomocne dla uczestników Międzynarodowego Konkursu dla Młodych Aranżerów *Chameleon+*, zorganizowanego w ramach projektu w celu rozwijania i wspierania współ-

¹¹ Blog projektu Erasmus+ (<https://sm1krakow.eu/blog-erasmus-2021/>), dzięki wsparciu informacyjnemu nauczyciela sekcji jazzowej Tomasza Białowolskiego, działa na stronie internetowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. B. Rutkowskiego w Krakowie i zawiera szereg zakładek: Informacje, O projekcie, Blog, ABC aranżacji, Międzynarodowy Konkurs dla Młodych Aranżerów *Chameleon+*.

czesnych metod aranżacyjnych i kompozytorskich. Dla laureatów konkursu, którego przedmiotem były nowe opracowania popularnych i lubianych polskich, bułgarskich oraz niemieckich piosenek dziecięcych, przewidziano liczne nagrody. Zwycięzcą *Chameleona+* został uczeń krakowskiej Józefiny Piotr Masłowski, a jego jazzowy utwór *The Cat Shows Claws*, stanowiący nawiązanie do znanej w Bułgarii piosenki dziecięcej *Čelo kote knižki* (*O kotku, który czytał książki*), został uroczystie zaprezentowany w czerwcu 2022 roku podczas Koncertu Finałowego mobilności projektu w Krakowie. Pamiętny to był koncert i wreszcie z prawdziwą, a nie wirtualną publicznością, spragnioną żywej muzyki! Teraz już można było cieszyć się w pełni wspólnym muzykowaniem i to bez covidowych ograniczeń, jakie panowały jeszcze niedawno podczas kwietniowego wyjazdu do Niemiec. Toteż na scenie sali koncertowej krakowskiej Józefiny stanął potężny, bo aż około siedemdziesięcioosobowy, międzynarodowy chór prawdziwie *Wielkiej Rodziny dzieci moll i dzieci dur* i pod dyrekcją Elżbiety Gawryszewskiej z Polski oraz Anety Danaiłowej z Bułgarii wykonał tak zwane „utwory bazowe projektu”, czyli stały repertuar prezentowany podczas wszystkich mobilności, kolejno w Mellrichstadt, Krakowie i Burgas: części *Kyrie* i *Gloria* z *Missa Fac bonum* niemieckiego kompozytora Johanna Valentina Rathgebera, dwie pieśni Feliksa Mendelssohna-Bartholdy'ego: *O Täler weit* i *O Höhen*, a następnie pieśni: Fryderyka Chopina *Życzenie* w opracowaniu Włodzimierza Sołtysika oraz bułgarskiego kompozytora Petko Stajnowa *Hajde bre, Jano!*. Na koncercie nie zabrakło również interesujących prezentacji mieszanych — polsko-bułgarsko-niemieckich zespołów kameralnych — gitarowego czy fletowego, przygotowanych wspólnie przez nauczycieli partnerskich szkół: Jarosława Kantorskiego, Gundę Schwen, Marzannę Japoł-Perlik i Renatę Guzik, a także kameralnego i wokalnego pod kierunkiem Joanny Stawarskiej oraz Błażeja Michny. Owacjami przyjęto występ międzynarodowej orkiestry pod dyrekcją Tadeusza Płatka, która wykonała utwór *Malka muzikalna kutijka w RE* (*Mała muzyczna pozytywka w RE*), z partią solową utalentowanej flecistki Aleksandry Żmudy, skomponowany przez Petię Tonczewą — nauczycielkę partnerskiej szkoły w Burgas, jak również popisy zespołu jazzowego pod dyrekcją Mateusza Pitali. Prowadzony przez tego znakomitego aranżera i nauczyciela Szkoły Muzycznej im. Bronisława Rutkowskiego big-band Podgórze, razem z big-bandem z Mellrichstadt pod dyrekcją Ursa Johna, podczas innego koncertu krakowskiej mobilności w Centrum Kultury i Sztuki Japońskiej MANGGHA, brawurowo zaprezentował liczne standardy jazzowe w ciekawych aranżacjach oraz pozostałe, jazzowe „utwory bazowe” projektu: *Hop-trop* Atanasa Bojadżijewa oraz *Tango Milonga* Jerzego Petersburskiego, w aranżacji samego dyrygenta — Mateusza Pitali. W tym interesującym wydarzeniu muzycznym, nazwanym *Koncertem Partnerów* i pomyślanym jako forum prezentacji talentów poszczególnych szkół partnerskich, wystąpili także liczni bułgarscy i niemieccy soliści oraz chór NUMSI Prof. Pancho Vladigerov pod dyrekcją Anety Danaiłowej z dwoma pieśniami opartymi na bułgarskim folklorze — *Brala moma* w aranżacji Stefana Mutafczijewa oraz *Altan Maro* w opracowaniu Kirila Stefanowa.

Wprowadzona nimi w czarowne klimaty muzyki bałkańskiej publiczność pod koniec koncertu miała okazję wziąć udział w spontanicznym performansie, i w ramach solidarności z walczącą Ukrainą, wspólnie z bułgarskimi wokalistkami oraz polsko-niemieckim big-bandem, zaintonować jazzową wersję Beethovenowskiej *Ody do radości*, z jakże znamienym dzisiaj, uniwersalnym przesłaniem: *Wszyscy ludzie będą braćmi*. Aranżacje *Ody* — hymnu Unii Europejskiej — były zresztą przedmiotem także jednych z wielu interesujących warsztatów szkoleniowych krakowskiej mobilności. W końcu uczestnicy projektu przyjeżdżają do Krakowa, ale też do Mellrichstadt i Burgas po to, aby zdobywać nową wiedzę, umiejętności i zawodowe kompetencje. Mogą tu doskonalić się instrumentalnie, wokalnie, poznawać współczesne techniki kompozytorskie oraz sprawdzać się na międzynarodowej scenie. A sceny te to najlepsze i najpiękniejsze lokalne sale koncertowe, jak na przykład kameralna w zabytkowym teatrze Bad Kissingen (Niemcy), gdzie miał miejsce koncert *Ciche dźwięki*, ale też wielka, amfiteatralna, mieszcząca prawie 2000 osób w Teatrze Letnim w Burgas, malowniczo położonym w miejskim parku nad brzegiem Morza Czarnego, gdzie można zorganizować profesjonalnie wyreżyserowany, multimedialny koncert-spektakl z udziałem wieloosobowych międzynarodowych orkiestr, chórów czy baletu. Istnieje także możliwość koncertowania w warunkach szczególnych, bo... przy całkowicie zgaszonym świetle. Taki właśnie nastrojowy, integrujący z młodzieżą niewidzącą *Koncert w ciemności* — REWERS¹² zaproponowała utalentowanym uczestnikom projektu Erasmus+ krakowska Józefina, stawiając przed nimi naprawdę spore wyzwanie, związane z koniecznością iście perfekcyjnego opanowania i wyczucia instrumentu podczas gry. Uniwersalny język muzyki połączył wtedy na scenie koncertu młodzież widzącą z niewidzącą, wykonawców polskich z bułgarskimi i niemieckimi. Utworzono międzynarodową *Wielką Rodzinę dzieci moll i dzieci dur* wspólnej Europy bez granic i uprzedzeń, w której kultywuje się tradycje rodzinne, a jednocześnie uczy tolerancji dla innych oraz otwartości na odmienną kulturę i sztukę.

¹² Pomysłodawcą koncertów *Rewers* jest Waldemar Król — zastępca dyrektora SM im. B. Rutkowskiego oraz nauczyciel Szkoły Muzycznej I st., działającej przy krakowskim Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących. Cieszące się sporym zainteresowaniem poprzednie edycje *Rewersu* odbywały się z udziałem pianistów — reprezentantów szkół muzycznych Krakowa i Małopolski oraz studentów krakowskiej Akademii Muzycznej. Projekt Erasmus+ nieco zmienił formułę koncertu, nadając mu międzynarodową rangę i zapraszając do niego nie tylko pianistów, lecz także zagranicznych wykonawców innych specjalności. Nastroj *Koncertu w ciemności* — REWERS, który miał miejsce 7.06.2022 roku w Krakowie, wrażenia estetyczne, ale także emocje i odczucia pozamuzyczne pozostawiły trwałe ślady w pamięci publiczności, która oklaskami na stojąco nagrodziła wykonawców. W roku 2023, w związku z 10-leciem REWERSU oraz 50. rocznicą śmierci znakomitego niewidomego pianisty Mieczysława Kosza, planowana jest jubileuszowa „odsłona specjalna” koncertów tego wyjątkowego cyklu.

Jeszcze przed mobilnościami projektu *Muzyczne dziedzictwo Polski, Bułgarii i Niemiec we współczesnej zawodowej edukacji muzycznej*, w czasie gdy pandemia straszyla kolejną groźną falą, nieustraszony główny koordynator Grzegorz Łobodziński rozpoczął starania o dofinansowanie kolejnych projektów muzycznych. *To pewnie dlatego, że zaraził się wirusem-Erasmem* — podejrzewały jego koleżanki z zespołu współpracy z zagranicą, ale szczerze się ucieszyły, gdy nowe projekty uzyskały akceptację Narodowej Agencji Programu Erasmus+ w Warszawie. W związku z tym na rok 2023 są już planowane wyjazdy uczniów i nauczycieli do Włoch, a także — w ramach akredytacji — do Hiszpanii. W projekcie *Arie starowłoskie jako podstawowy repertuar profesjonalnego wokalisty śpiewu klasycznego — praktyka u źródeł*¹³, stanowiącym edukacyjny pomysł na wzbogacenie kompetencji utalentowanych młodych wokalistów o profesjonalne wykonawstwo dawnej muzyki włoskiej, weźmie udział 10 uczniów i 10 nauczycieli. Podczas 10-dniowego pobytu we Włoszech, pod kierunkiem renomowanych włoskich mistrzów wokalnych, młodzi śpiewacy będą doskonalić interpretacje przygotowanych wcześniej arii starowłoskich, zaś pedagodzy (wokaliści i akompaniatorzy) wzbogacać swoje zawodowe doświadczenia i profesjonalny warsztat. Planowana jest także nauka podstaw języka włoskiego, uważanego za język muzyki, ukierunkowana na opanowanie poprawnej wymowy oraz rozumienia powszechnie występujących w ariach archaizmów. Zwieńczeniem praktyki „u źródeł” ma być koncert uczestników dla lokalnej publiczności, zaś po powrocie do kraju dzielenie się wiedzą i umiejętnościami z polskim środowiskiem muzycznym, poprzez pokazowe wykonania repertuaru, konferencje i seminaria. Z kolei w ramach tak zwanej „akredytacji”¹⁴ finansowany będzie nie tylko 10-dniowy wyjazd orkiestry Szkoły Muzycznej im. Bronisława Rutkowskiego do Hiszpanii, lecz także udział w międzynarodowych konkursach szczególnie utalentowanych solistów i wyjazdy grupowe na zagraniczne praktyki szkolnych zespołów. Celem akredytacji bowiem ma być między innymi wzmocnienie edukacji w zakresie wykonawstwa zespołowego, a także umożliwienie rozwoju artystycznego szczególnie utalentowanym solistom. Oprócz zdobywania zawodowych kompetencji za granicą, akredytacja zakłada również poszerzanie wszechstronności jej beneficjentów, na przykład przez kursy lutnicze, badanie rękopisów, opracowywanie tekstów źródłowych, poznawanie folkloru, muzyki narodowej i dziedzictwa kulturowego odwiedzanych krajów oraz nabywanie umiejętności planowania własnej kariery

¹³ Projekt typu *Mobilność edukacyjna*, o numerze 2021-1-PL01-KA122-VET-000016732 w sektorze *Kształcenie i Szkolenie Zawodowe*.

¹⁴ Akredytacja to narzędzie wsparcia ze środków programu Erasmus, dzięki któremu możliwa jest wymiana transgraniczna i współpraca w zakresie mobilności edukacyjnej. Przyznana Szkole Muzycznej im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie na pełny okres programowania do 2027 roku, akredytacja w sektorze *Kształcenie i Szkolenie Zawodowe* nosi numer 2021-1-PL01-KA120-VET-000046578. W ramach jej pierwszej transzy finansowany będzie projekt pobytu szkolnej orkiestry w Hiszpanii o numerze 2022-1-PL01-KA121-VET-000059508.



w oparciu o współczesny, europejski rynek pracy. Przy okazji przewiduje się znaczącą aktywację działalności koncertowej i kulturalnej szkoły po pandemii, a także wykorzystanie w celach promocyjnych technologii informacyjnych i multimedialnych.

Płynie czas i dźwięki w nim płyną...

Z biegiem lat w „ukochanej Józefinie” pojawią się nowe pokolenia *Wielkiej Rodziny dzieci moll i dzieci dur*, dla których powstaną nowe, innowacyjne na miarę nowych czasów projekty. Te opisane powyżej stanowią zarówno historię Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego, mieszczącej się w krakowskiej dzielnicy Podgórze przy ulicy Józefińskiej 10, jak i część życia autorki tego tekstu, związanej ze szkołą od półwiecza — początkowo jako jej uczennica, później zaś pedagog. Dla tej autorki, zaprezentowane dzieje *Szkoły artystycznych projektów wspierających muzyczne talenty* to także jej własna opowieść, taki jej osobisty mały projekt — *Moja historia Józefiny*.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Kielkowski Roman, *Historie spod kopca Krakusa*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.
- [2] Onderka-Woźniak Daria, *Folklor we współczesnej szkole muzycznej*, „Szkoła Artystyczna”, nr 4(12)/2020, seria wydawnicza CEA.
- [3] *5 lat Józefiny*, Wydawnictwo Fides, Kraków 2019.
- [4] <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pl/node/55> (dostęp: 14.08.2022).
- [5] <https://erasmusplus.org.pl/o-programie> (dostęp: 14.08.2022).
- [6] <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/granty-dla-mlodziezy-w-ramach-programu-generacja-v4> (dostęp: 14.08.2022).
- [7] <https://www.krakow.pl/instcbi/35742,inst,11722,1041,instcbi.html> (dostęp: 30.07.2022).
- [8] <https://sm1krakow.eu/o-szkole/> (dostęp: 30.07.2022).
- [9] <https://sm1krakow.eu/program-infrastruktura-i-srodowisko-2007-2013-2/> (dostęp: 30.07.2022).
- [10] <https://sm1krakow.eu/program-infrastruktura-i-srodowisko-2014-2020/> (dostęp: 30.07.2022).
- [11] <https://sm1krakow.eu/sladami-mieczyslawa-kosza/> (dostęp: 30.07.2022).
- [12] <https://sm1krakow.eu/blog-erasmus-2021/> (dostęp: 30.07.2022).
- [13] <https://www.numсібurgas.com> (dostęp: 14.08.2022).

Warsztaty taneczne mobilności projektu Erasmus+ w nowej sali koncertowej
Szkoły Muzycznej im. B. Rutkowskiego w Krakowie

Fot. Autor: Michał Mieszkowski, 2020; Fot. ze zbiorów autorki ►





Pałacyki muzyki nad fosą. Zabytkowe budynki Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Ryszarda Bukowskiego we Wrocławiu

Państwowa Szkoła Muzyczna II stopnia im. Ryszarda Bukowskiego we Wrocławiu zawdzięcza swoją nieoficjalną nazwę „Podwale” malowniczej lokalizacji przy zakolu fosy miejskiej. Malownicza jest nie tylko lokalizacja, lecz także siedziba szkoły — dwie ekskluzywne kamienice z lat 1882–1884, efektowne pałacyki czynszowe w stylu historyzmu, które w latach 2014–2019 kompleksowo odrestaurowano.

Państwowa Szkoła Muzyczna Podwale (statutowa skrótowa nazwa szkoły: PSM Podwale) jest placówką prowadzoną przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Powstała w 1947 roku. Ma zatem 75-letnią tradycję. Jej założycielem i pierwszym dyrektorem był Zygmunt Nowicki — dyrygent i pedagog ze Lwowa. „Podwale” wyróżnia się bogatą ofertą edukacyjną — jest to jedyna szkoła muzyczna II stopnia na Dolnym Śląsku, która kształci nie tylko w zakresie instrumentalistyki klasycznej i wokalistyki, lecz również rytmiki, instrumentalistyki jazzowej i wykonawstwa muzyki dawnej (klasy fletu podłużnego, fletu traverso, klawesynu, skrzypiec barokowych i violi da gamba). Placówka organizuje i współorganizuje znaczące wydarzenia artystyczne. Do najważniejszych z nich należą: Międzynarodowy Konkurs Instrumentów Dętych, Ogólnopolski Konkurs Wokalny im. Franciszki Platówny, Ogólnopolski Konkurs Zespołów Kameralnych (współorganizowany z wrocławskim oddziałem Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków) oraz Przegląd Pianistyczny „Fortepian (nie)obowiązkowy”. W szkole działa chór, zespół wokalny, orkiestra kameralna i orkiestra dęta. Orkiestra kameralna wielokrotnie brała udział w międzynarodowych festiwalach. Szczególne znaczenie dla rozwoju artystycznego uczniów ma współpraca z takimi wrocławskimi instytucjami kultury, jak Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego, Narodowe Forum Muzyki oraz Klub Muzyki i Literatury. Wśród pedagogów jest tak wielu utytułowanych nauczycieli akademickich, że w przeszłości szkoła bywała nazywana „małą Akademią”. Uczniowie „Podwala” zdobywają nagrody w prestiżo-

◀ Bogaty program rzeźbiarski ryzalitu budynku nr 68 — ryczący lew jako zwornik (najwyższy punkt łuku), wyżej kartusz z nabzdyczonym aniołkiem, jeszcze wyżej kariatydy powykręcane na manierystyczną modłę. Fot. Wojciech Drąg



Na Podwalu Oławskim — pocztówka (z 1910 roku) z archiwum szkoły ukazująca kamienicę przed dwudziestowiecznymi przebudowami. Na pierwszym planie niezachowane: fryz na wysokości obecnego trzeciego piętra, zadaszenie ryzalitu i wieżyczka z latarnią

Fot. Wojciech Drąg

wych konkursach w kraju i za granicą. Do grona wybitnych absolwentów należą: Rafał Augustyn, Jan Jakub Bokun, Zbigniew Czwojda, Andrzej Filończyk, Paweł Hendrich, Krystian Adam Krzeszowiak, Jerzy Mrozik, Eugeniusz Sąsiadek i Konrad Skolarski.

O aurze kamienicy przy Podwalu pisał w swoich wspomnieniach filozof i socjolog Norbert Elias (1897–1990): *Od frontu był piękny, bardzo charakterystyczny widok. Była to dzielnica reprezentacyjna, m.in. dlatego, że tamtejsze mieszkania posiadały ogromne pokoje, coś w rodzaju towarzyskich salonów, gdzie można było zapraszać i przyjmować gości*¹. Przed II wojną światową w kamienicy przy Podwalu 69 gości podejmował konsul honorowy Królestwa Danii i konsul honorowy Królestwa Holandii. Dziś przy Podwalu nadal można spotkać konsula, choć już nie w szkole, tylko w pobliskiej neorenesansowej willi rodziny Haase, w której

¹ N. Elias, *Moje wrocławskie wspomnienia*, „Odra”, nr 4/1996, s. 13–19.



Fasady budynków Państwowej Szkoły Muzycznej im. Ryszarda Bukowskiego we Wrocławiu

Fot. Wojciech Drąg

mieści się obecnie Konsulat Generalny Republiki Federalnej Niemiec. O bogactwie architektonicznym okolicy świadczą także stojące między budynkami szkoły a siedzibą konsulatu monumentalne pałace czynszowe z charakterystycznymi hełmami, atlantami podtrzymującymi wykusze i secesyjnymi wrotami (Podwale 73–75), a także godny weneckiego doży pałacyk Wiskotta (Podwale 63).

Historia zabudowy

Zabudowa okolic dzisiejszych ulic Podwale (niem. *Ohlauer Stadtgraben* — Podwale Oławskie) i Dworcowej stała się możliwa dopiero w latach dwudziestych XIX wieku, kiedy rozebrano dawne obwarowania miejskie. W latach osiemdziesiątych obszar znajdujący się pomiędzy ulicami Dworcową i Hercena został podzielony na parcele. Dwie środkowe zakupił Heinrich Simon (1845–1924), który był budowniczym, a w latach 1877–1906 również radnym miejskim. Wkrótce po zakupie odsprzedał parcelę numer 69 zamożnemu kupcowi żydowskiemu Jonasowi Hirschelowi. W 1882 roku berlińska spółka architektoniczna Cremer&Wolfenstein zaprojektowała na zlecenie Jonasa Hirscheła trzykondygnacyjną kamie-



Wymiana łamanego dachu budynku nr 69 w 2014 roku. W niebo wbija się kamienny szczyt i schodkowy mur ogniowy

Fot. uczniowie Wrocławskiej Szkoły Fotografii AFA _____

nicę, którą następnie wybudowała firma Heinricha Simona. Na każdym piętrze zaplanowano jedno mieszkanie o powierzchni blisko 500 m², co pozwoliło na wydzielenie takich pomieszczeń jak biblioteka, pokój służącej, ogród zimowy czy pokój bilardowy.

Rodzina Hirschelów pozostała właścicielem budynku aż do lat trzydziestych XX wieku. Hirschelowie mieszkali na parterze i pierwszym piętrze, natomiast drugie piętro było wynajmowane. W 1890 roku lokatorem był bankier i pierwszy we Wrocławiu konsul honorowy Królestwa Danii. W latach trzydziestych budynek kupił Carl Becker, kupiec kolonialny i konsul honorowy Królestwa Holandii. Carl Becker wynajmował mieszkania na pierwszym i drugim piętrze kilku rodzinom, natomiast parter przejął Gotajski Bank Ubezpieczeń od Ognia, który następnie zawładnął całą kamienicą i stopniowo przekształcił ją w biurowiec. W 1939 roku władze banku postanowiły przybliżyć fasadę do nazistowskich kanonów piękna, usuwając z niej bogate neobarokowe dekoracje, które częściowo przywrócono podczas remontu w latach 2016–2017.

Również kamienica numer 68 została zaprojektowana przez berlińską spółkę architektoniczną Cremer&Wolffenstein, wybudowana zaś przez firmę Heinricha Simona. Projekt budynku pochodzi z 1883 roku. W 1926 roku strych kamienicy



Szczytowa część kamienicy numer 69. Strażniczki drzwi balkonowych — hermy — podtrzymują naczółek wypełniony ornamentem kartuszowo-zwijającym, tzw. rollwerkiem. Powyżej kamienny szczyt z masywnymi ślimacznicami i rozetami

Fot. Wojciech Drąg



Okna drugiego i trzeciego piętra budynku nr 68 podczas wymiany stropów

Fot. Zenon Szklarz

zaadaptowano na trzypokojowe mieszkanie, zastępując ozdobny fryz sześcioma małymi oknami. Przeszło istnieć zadaszenie centralnego ryzalitu oraz dekoracyjny szczyt zwieńczony latarnią z masztem. Efekt strzelistości przeszedł do historii.

Oba budynki szczęśliwie nie ucierpiały znacząco podczas II wojny światowej. W 1947 roku kamienica numer 68 została siedzibą Niższej i Średniej Szkoły Muzycznej im. Stanisława Moniuszki, która kilkakrotnie zmieniała nazwę, a w 1966 roku została przemianowana na Państwową Szkołę Muzyczną II stopnia. W 1996 roku, dzięki staraniom dyrektora Zygmunta Komuszyny i środkom przyznanych przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, szkole przekazano kamienicę numer 69.

Budynek przy Podwalu 68

Znakami rozpoznawczymi kamienicy numer 68 są okna zamknięte pełnymi łukami, ceglana okładzina i dwie rzeźbiarskie mieszkaniki drugiego piętra — kariatydy wieńczące wykusz i podtrzymujące balkon na trzecim piętrze.

Ceglana fasadę zdobią liczne detale architektoniczne. Na parterze elewacja jest boniowana (żłobkowana), a na osi znajduje się ryzalit poprzedzony tarasem ze schodami do ogródka frontowego. Reprezentacyjność pierwszego piętra podkreślają naczółki (zwieńczenia okien) wypełnione ornamentem muszlowym oraz urozmaicony, wieloboczny plan centralnego wykuszu.

Na parterze od strony Podwalu znajdował się pokój reprezentacyjny z zachowaną do dzisiaj sufitową dekoracją stolarską oraz salon połączony z jadalnią (dawna aula, obecnie sala Kameralna), przez którą przechodziło się do sypialni i pokoi dziecięcych umieszczonych w skrzydle bocznym. Nad niektórymi drzwiami zachowały się stiukowe dekoracje — supraporty. Pozostałe piętra otrzymały układ zbliżony do parteru, a zatem pierwotnie w kamienicy znajdowały się trzy obszerne apartamenty.

Reprezentacyjna klatka schodowa z dekoracją sztukatorską rozczłonkowana jest przy pomocy spoczników i podestów. Podest wysokiego parteru ozdobiono kompozycją z wielobarwnego kamienia.

W 2017 roku ukończono remont elewacji kamienicy, podczas którego wymieniono też dach i pokryto go blachą. Zrekonstruowano również metalowe koronkowe zwieńczenie, które według Agnieszki Tomaszewicz *podkreśla widoczne w detalach elewacji związki z francuską architekturą początku XVII wieku*².

Budynek przy Podwalu 69

Kamienicę numer 69 widać z daleka dzięki wysokiemu łamanemu dachowi z masztem oraz szczytowi z okazałymi ślimacznicami. Budynek składa się z przysadzistej części frontowej i załamanego pod kątem prostym skrzydła bocznego, które nie należy do Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Ryszarda Bukowskiego. Fasada jest wyraźnie podzielona na dwie części — główną, nakrytą łamanym dachem, oraz niższą boczną, w której mieści się brama wejściowa. Część główną na pierwszej i drugiej kondygnacji podkreśla ryzalit, na trzeciej balkon, a wyżej ozdobny szczyt. Na parterze centralną oś akcentował niegdyś — podobnie jak w przypadku sąsiedniej kamienicy — taras ze schodami do przedogródka, niestety niezachowany.

Fasada była pierwotnie bogato zdobiona neobarokowymi dekoracjami, które częściowo przywrócono podczas remontu w 2017 roku. Zachowała się sień przejazdowa z okładziną kamienną i dekoracją sztukatorską oraz główna klatka schodowa ze spocznikami, podestami i ozdobnymi balustradami, które podczas remontu w latach 2017–2019 odrestaurowano i ozłocono.

Blisko 500-metrowe apartamenty na każdej z trzech kondygnacji miały podobny układ. Za wykuszowymi oknami na centralnej osi fasady znajdował się salon, a po jego bokach reprezentacyjne pokoje dzieńne pani i pana domu. Na pierwszym i na drugim piętrze pan domu miał również do swojej dyspozycji bibliotekę/palarnię (okna nad bramą).

Z salonu przechodziło się bezpośrednio do jadalni z oknami od strony podwórza. Po prawej stronie jadalni, w ryzalicy podwórzowym, znajdowały się

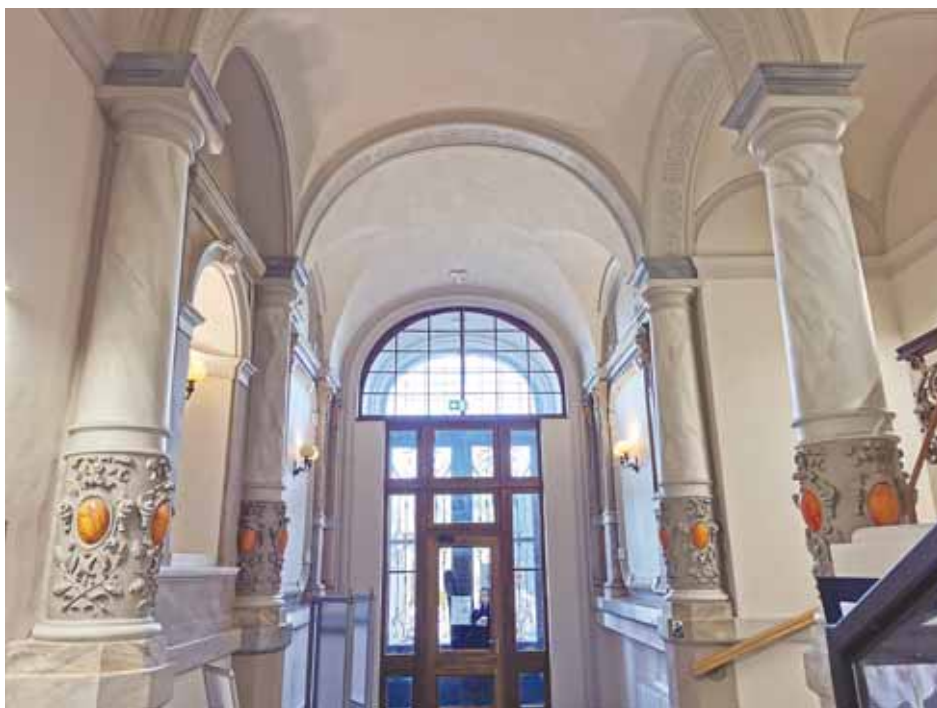
² A. Tomaszewicz, *Państwowa Szkoła Muzyczna II stopnia im. Ryszarda Bukowskiego*, [w:] *Leksykon architektury Wrocławia*, red. R. Eysymontt, Wrocław 2011, s. 611.

kuchnia i pokój służącej. Po lewej stronie mieściła się garderoba, przez którą przechodziło się do skrzydła bocznego złożonego z łazienki, dwóch sypialni i wielkiego finału apartamentu w postaci pokoju bilardowego. W 1933 roku Gotański Bank Ubezpieczeń od Ognia przerobił wszystkie mieszkania na biura, zastępując układ amfiladowy układem korytarzowym, który zmniejszył powierzchnię pokoi i zaburzył ich pierwotną komplementarność.

Remont i przebudowa

W latach 2013–2019 siedziba szkoły przeszła całkowitą metamorfozę — zarówno na zewnątrz, jak i wewnątrz. Obie kamienice zmieniły się od stóp do głów — wymieniono stropy na wszystkich piętrach i oba dachy, odrestaurowano dziewiętnastowieczne fasady i elewacje podwórzowe, zainstalowano dwie windy. Dobudowano dwie nowe klatki schodowe, a te zabytkowe zostały spektakularnie odnowione. Wyburzono mury wewnętrzne oddzielające od siebie budynki, dzięki czemu piętra obu budynków zostały ze sobą skomunikowane w poziomie. Na fasadzie kamienicy numer 69 zrekonstruowano neobarokowe dekoracje. Na dach kamienicy numer 68 powróciły charakterystyczne okna (tzw. wole oczy) i metalowe koronkowe zwieńczenie. Dawną aulę i salę rytmiki (dziewiętnastowieczne salony połączone z jadalniami) podzielono na dwa mniejsze pomieszczenia, pomiędzy którymi zmieściły się jeszcze toalety i korytarze. Życie koncertowe szkoły przeniosło się z parteru budynku numer 68 na poddasze kamienicy numer 69, które zaadaptowano na salę koncertową. Bibliotekę eksmitowano z dziewiętnastowiecznej kuchni i pokoju służącej do przestronnej jadalni i garderoby. W przyziemiu budynku numer 69 wydzielono świetlicę. Dzięki iluminacji fasady kariatydy zostały gwiazdami okolicy.

Przebudowa siedziby szkoły przebiegła w kilkunastu etapach. W 2011 roku sporządzono dokumentację techniczną. Zadanie to udało się zrealizować dzięki środkom z Funduszu Promocji Kultury przyznanych przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach programu *Infrastruktura kultury*. W 2013 roku Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego pozytywnie rozpatrzył wniosek o dofinansowanie inwestycji *Przywrócenie budynkowi PSM II stopnia im. Ryszarda Bukowskiego we Wrocławiu walorów funkcjonalnych poprzez jego remont i przebudowę oraz dostosowanie do potrzeb osób niepełnosprawnych*. W 2014 roku dzięki dotacjom z budżetu państwa i ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego przeprowadzono prace ogólnobudowlane i instalacyjne. Kontynuowano je w latach 2015–2016. W 2017 roku siedziba szkoły została objęta projektem *Kompleksowa modernizacja energetyczna wybranych państwowych placówek szkolnictwa artystycznego w Polsce*, który sfinansowano ze środków Unii Europejskiej (z Funduszu Spójności) w ramach programu operacyjnego *Infrastruktura i środowisko 2014–2020* oraz ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Dzięki wielomilionowym dotacjom w ciągu trzech lat udało się zrealizować zadanie *Przywrócenia walorów funkcjonalnych zespołowi budyn-*



Sień budynku nr 69 przed remontem (fot. Zenon Szklarz) i po remoncie (fot. Wojciech Drąg)



Sala Perkusji przed remontem (fot. Zenon Szklarz) i po remoncie (fot. Wojciech Drąg)

ków PSM II stopnia we Wrocławiu poprzez ich modernizację oraz dostosowania do prowadzenia działań dydaktycznych. Prace objęły całkowitą przebudowę wnętrza obu kamienic oraz wymianę stropów, dlatego w latach 2017–2019 szkoła działała w trzech siedzibach tymczasowych. W budynkach Zespołu Szkół Logistycznych i Zespołu Szkół Zawodowych nr 5 odbywały się popołudniami zajęcia, w budynku Zespołu Szkół Teleinformatycznych i Elektronicznych umieszczono bibliotekę i kadry.



Sala lekcyjna przed remontem (fot. Zenon Szklarz) i po remoncie (fot. Wojciech Drąg)

W przypadku Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Ryszarda Bukowskiego *genius loci* ma tak wielką moc, że nikt nie mówi na szkołę „Bukowski”, natomiast w powszechnym użyciu jest przydomek „Podwale”. W programach wszystkich kierunków studiów we wrocławskiej Akademii Muzycznej znajduje się kompletny kurs historii sztuki. Zabytkowa siedziba „Podwala” jest ceglany kurs przygotawczym do tych zajęć, kamienicznym wykładem z historii architektury. Toskańskie kapitele na parterze i jońskie na pierwszym piętrze uczą spię-



Sień budynku nr 69 przed remontem (fot. Zenon Szklarz) i po remoncie (fot. Wojciech Drąg)

trzenia porządków w stylu Koloseum. Tynkowe imitacje bloków kamiennych to repetytorium z przysadzistych pałaców renesansowych. Poskręcane kariatydy udzielają korepetycji z manieryzmu, perorują o figurach serpentinatach. Ceglano-kamienna fasada kamienicy numer 68 odsyła jednocześnie do renesansu północnego i na paryski plac Wogezów z jego harmonijną zabudową *brique-et-pierre*. Zgeometryzowane czarne słoneczniki z kutego żelaza na klatce schodowej zapowiadają secesję. Doświadczając tego architektonicznego kontrapunktu różnych elementów stylowych, trudno nie poczuć się trochę górnołotnie i nie przypomnieć sobie, że zgodnie z powtarzaną w nieskończoność sentencją Goethego — *architektura to skamieniała muzyka*.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Elias Norbert, *Moje wrocławskie wspomnienia*, „Odra”, nr 4/1996.
- [2] Krzywka Łukasz, *Studium historyczno-konserwatorskie budynków Szkoły Muzycznej II stopnia przy ul. Podwale 68 i 69 we Wrocławiu*, praca niepublikowana, Wrocław 1998.
- [3] Tomaszewicz Agnieszka, *Państwowa Szkoła Muzyczna II stopnia im. Ryszarda Bukowskiego*, [w:] *Leksykon architektury Wrocławia*, red. R. Eysymontt, Wrocław 2011.





Jubileusz sesji naukowo-programowych dla nauczycieli klas organów + Kalendarium

Emocje towarzyszące wrześniejszej sesji naukowo-programowej, zorganizowanej w 2022 roku w Licheniu, już trochę opadły i będzie można spojrzeć z większym dystansem na kalejdoskop propozycji tematycznych i koncertowych. W tym roku przypadła 25. rocznica organizacji sesji naukowo-programowych dla nauczycieli klas organów, zorganizowanej z inicjatywy doktora *honoris causa* profesora Andrzeja Chorościńskiego z Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie. Jubileusz to okazja do spojrzenia retrospektywnego, dającego przekrojowe wyobrażenie koncepcji merytorycznej spotkań naukowych. Program sesji był zawsze niezwykle bogaty i różnorodny, związany z obchodami rocznicowymi, z ważnymi dla środowiska wydarzeniami, ze zgłaszanymi przez nauczycieli potrzebami metodycznymi, jak również zagadnieniami wykonawczo-artystycznymi w oparciu o aktualne doniesienia naukowe. Sesja to także spotkania z wieloma wybitnymi osobowościami — prelegentami prezentującymi myśl naukową z każdej polskiej uczelni muzycznej i uczelni muzycznych z Niemiec, Austrii, Francji i Czech. To również wirtuozeria, kunszt techniczny i eksplozja wrażeń na koncertach organowych, gdzie prezentowano bardzo interesujący repertuar w atmosferze przepelnionej pasją do muzyki.

Spotkania metodyczne nie mogłyby się odbyć bez uczestnictwa i zaangażowania w debatach nauczycieli szkół muzycznych oraz prezentacji uczniów i studentów, przyszłych muzyków, ale także osób, które w szkołach będą przekazywały wiedzę i kształtowały umiejętności młodego pokolenia organistów. Intensywne zajęcia z pewnością dla wszystkich uczestników stanowiły ogromną inspirację i dawały motywację do dalszego działania. W sesjach uczestniczyli nauczyciele reprezentujący szkoły z miejscowości: Białystok, Bielsko-Biała, Cieszyń, Częstochowa, Gdańsk, Gliwice, Gniezno, Inowrocław, Kalisz, Katowice, Kłodzko, Konin, Kraków, Krosno, Legnica, Lublin, Lutomiersk, Łódź, Mielec, Mława, Nowy Sącz, Olsztyn, Opole, Pabianice, Poznań, Przemyśl, Radom, Rybnik, Rzeszów, Siedlce, Suwałki, Szczecin, Tarnów, Toruń, Wałbrzych, Warszawa, Włocławek, Wrocław i Zabrze.

Początkowo inicjatorem spotkań naukowych była Katedra Organów i Klawesynu, ówczesnej Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie, która od 1992 roku w trybie rocznym zorganizowała pięć zjazdów o charakterze naukowo-metodycznym, odnoszącym się do specyfiki wykonawczej i kształcenia gry na organach. Znaczącą cezurą w organizacji spotkań metodycznych była inauguracja organów koncertowych w auli koncertowej Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Instrument 55-głosowy został zbudowany przez firmę E.F. Walcker w 1996 roku (opus 5917), z inicjatywy sprawującego wówczas godność rektora profesora doktora habilitowanego Andrzeja Chorosińskiego. Towarzysząca inauguracji sesja była poświęcona kwestiom związanym z metodyką nauczania i poddania analizie sposobów objęcia opieką merytoryczną nauczycieli szkół muzycznych przez Katedrę Organów. Od kolejnego roku w organizację sesji włączyło się Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie. I tak, od 1997 roku, wspólnie zorganizowano dwadzieścia sesji. Poniższe odniesienie się do tematyki, wykładowców, instrumentów i organizacji dotyczy wspólnie podjętych projektów na rzecz doskonalenia kadry pedagogicznej.

Tematyka

Stale obserwowana tendencja do ścisłej łączności pomiędzy szkolnictwem wyższym a szkołami muzycznymi drugiego stopnia skłoniła do podjęcia działań mających na celu konsolidację środowiska, ale przede wszystkim do przepływu wiedzy dotyczącej nauczania, czy też przekazania najnowszych informacji naukowych o interpretacji i sposobach odtwórczych utworów wykorzystywanych w dydaktyce oraz w propagowaniu nowej literatury. Podejmowane zagadnienia można sklasyfikować jako treści związane z: (1) problematyką wykonawczą wczesnobarokowych utworów organowych kompozytorów włoskich i niemieckich; (2) muzyką w szerokim kontekście epok: baroku, klasycyzmu i romantyzmu (z wyodrębnieniem tematycznym południowoniemieckiej muzyki organowej epoki baroku i klasycyzmu oraz angielskiej muzyki organowej XVII i XVIII wieku); (3) muzyką i czołowymi kompozytorami XIX wieku; (4) klasykami XX wieku; (5) polską muzyką organową na przestrzeni dziejów, ale także (6) symfonią w muzyce organowej, a także (7) różnymi aspektami kameralistyki organowej.

Treści wykładów były również związane z rocznicami. I tak, w 2000 roku ogłoszono cykl wykładów dotyczących zagadnień teoretycznych i wykonawczych w twórczości Jana Sebastiana Bacha. O odbyły się one w ramach obchodów 250. rocznicy śmierci kompozytora. Realizując tematykę *Klasyki XX wieku*, między innymi przybliżono twórczość Maurice'a Duruflé w stulecie urodzin — w 2002 roku. Nie zabrakło również polskiego wątku edukacyjnego, którym była twórczość pedagogiczna Mariana Sawy, prezentowana przez Panią Prezes Towarzystwa jego imienia, Mariettę Kruzel-Sosnowską. Poza tym zostały przedstawione sylwetki i twórczość najwybitniejszych kompozytorów muzyki organowej XX wieku. Odbył się także koncert z okazji jubileuszu 65. urodzin Mariana Sawy — organisty

i kompozytora. Podczas prezentacji tematu *Style narodowe w muzyce organowej przełomu XIX i XX wieku* mówiono, między innymi, o kontekście historycznym i praktycznych aspektach interpretacji fantazji chorałowych, a także utworów wirtuozowskich Maxa Regera, przy okazji obchodów 100. rocznicy śmierci kompozytora w 2016 roku. Wcześniej, w roku 2003, na uczelni we Wrocławiu, cała sesja była poświęcona twórczości organowej tego wybitnego kompozytora i organisty.

Kolejnym nurtem podjętej tematyki były zagadnienia ściśle związane z dydaktyką. Treści te przewijały się podczas organizowanych sesji, ale niejednokrotnie były też głównym powodem spotkań. I tak, w 2007 roku tematem sesji były główne zadania w kształceniu organistów. Sesja zgromadziła największą liczbę uczestników — nauczycieli i uczniów. Głównym organizatorem była Fundacja Pro Organo. Poza tym sesja była związana z oficjalnym oddaniem do użytku licheńskich organów — instrumentu 155-głosowego znajdującego się w nawie głównej świątyni. Największego w Polsce, a trzeciego w Europie i jednego z najokazalszych instrumentów na świecie, zbudowanego przez Dariusza Zycha — Zakład Organowy „Zych” w Wołominie. Koncepcję brzmieniową opracował profesor doktor habilitowany Andrzej Chorościński. Spotkanie rozpoczęło się prezentacją organów w bazylice, opisem ich możliwości i historią powstania. Wykłady były ilustrowane muzyką, został przybliżony repertuar mniej znany w programie kształcenia, a więc angielska muzyka epoki baroku oraz muzyka iberyjska i południowoniemiecka. Wygłoszono także wykład o ochronie instrumentów zabytkowych i o przepisach dotyczących muzyki liturgicznej. Podkreślano, że pedagodzy uczelni wyższych mają świadomość poziomu wykonawczego organistów kościelnych, który jeszcze nie jest zadowalający, aczkolwiek o wiele lepszy niż kilkanaście lat temu. W czasie innego ustroju, czyli Polski socjalistycznej, nie było możliwe, aby na wyższych uczelniach muzycznych istniał kierunek muzyka kościelna. Po 1989 roku powoli ta tendencja ulegała zmianie, a obecnie taki przełom jest obserwowany. Na uczelniach muzycznych powstają wydziały muzyki kościelnej. Jednak trzeba mieć świadomość, że aby we wszystkich kościołach w Polsce muzyka była na najwyższym poziomie, potrzebna jest praca pokoleń i między innymi takim celom służy również organizacja sesji. Uzupełnieniem części warsztatowej były warsztaty muzyki liturgicznej, improwizacji i akompaniamentu liturgicznego prowadzone przez doktora habilitowanego Witolda Zalewskiego z Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie i doktora Michała Dąbrowskiego z Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie.

Natomiast w 2019 roku temat sesji brzmiał *Partnerstwo w muzyce — różne aspekty kameralistyki organowej*. Muzyka kameralna z udziałem organów okazuje się być skarbcem niezgłębionym, atrakcyjną literaturą na różne składy wykonawcze. Ale także od strony metodycznej pozwala zaobserwować różnice w podejściu do opracowywanych utworów, aktywuje wzajemne słyszenie poszczególnych partii, uczy współpracy zespołowej, intensyfikuje odpowiedzial-

ność artystyczną, a przede wszystkim dąży do poznania indywidualnych muzycznych charakterów. Prelegenci mówili o muzycznym partnerstwie, o roli organów w kompozycjach wokально-instrumentalnych XIX i XX wieku, o konfiguracjach brzmieniowych we współczesnej organowej muzyce kameralnej, o organowej religijnej twórczości kameralnej Mariana Sawy, o poszukiwaniu piękna w akompaniamentie liturgicznym, o kompozycjach wokalnych z organami Césara Francka, o organach w utworach orkiestrowych na przełomie XIX i XX wieku, o muzyce kameralnej Feliksa Nowowiejskiego z udziałem organów, o dialogu, czyli realizacji *basso continuo* w sonatach fletowych BWV 1033-1035 Jana Sebastiana Bacha, wreszcie o duecie organowym w kontekście współpracy temperamentów. To szerokie ujęcie tematu, a zarazem selektywne spojrzenie na kameralistykę organową, spotkało się z dużym zainteresowaniem obecnych słuchaczy. Dopelnieniem słowa była muzyka Gioacchina Rossiniego, Carlotty Ferrari, Naji Hakima, czyli transkrypcje i utwory na duet organowy, w wykonaniu duetu organowego doktor habilitowanej Małgorzaty Trzaskalik-Wyrwy i profesora doktora habilitowanego Ireneusza Wyrwy z Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie.

Kluczową tematyką dla nauczycieli były kwestie metodyczne i programowe kształcenia organistów na poziomie szkoły muzycznej drugiego stopnia i uczelni wyższych, a także projekt kształcenia gry na organach w szkolnictwie pierwszego stopnia i popularyzacja organów w ramach programu *Piszczątka dostępną*. W 2021 roku mówiono o trudnej sztuce uczenia sztuki, o problemach wczesnoszkolnego kształcenia dzieci wraz z przeglądem literatury dydaktycznej przeznaczonej do kształcenia dzieci i młodzieży, o rozwoju fizycznym dziecka w kontekście „treningu organowego”, o fortepianie jako fundamentalnym elemencie dla rozwoju techniki gry wśród organistów, o rozwoju aparatu gry w oparciu o metodyczny dobór ćwiczeń i utworów na pedał solo, a także o utworach organowych o charakterze dydaktycznym Mariana Sawy. Kwintesencją tematu była prezentacja problemów dydaktycznych na styku szkolnictwa drugiego stopnia i uczelni wyższych na podstawie doświadczeń związanych z organizacją dwóch międzynarodowych konkursów organowych — im. Jana Pieterszooona Sweelincka w Gdańsku i im. Księdza Stanisława Ormińskiego w Rumii, z prezentacją zmian w polskiej pedagogice organowej na przestrzeni ostatnich 30 lat.

Ostatnia sesja, która odbyła się w 2022 roku, dotyczyła kwestii istotnej, acz niezwykle problematycznej, czyli odnosiła się do metod weryfikacji i oceny efektów kształcenia organistów. Poruszano zagadnienia związane z: systemem oceniania na międzynarodowych konkursach i różnymi aspektami zjawiska tremy; z wartościowaniem osiągnięć uczniów i studentów w kontekście realizacji programu nauczania i zaawansowania repertuarowego; ze świadomością wiedzy organmistrzowskiej u organistów i jej zastosowaniem w praktyce; z tradycją i szablonowością w ocenianiu uczniów na egzaminach i przesłuchaniach szkolnych oraz poszukiwaniem nowych form oceny w oparciu o zmieniające się pod-

stawy programowe. Przeprowadzono także analizę zmian w organizacji i kryteriach oceny uczestników makroregionalnych oraz ogólnopolskich przesłuchań uczniów klas organów szkół muzycznych w ramach badania jakości nauczania. Poza tym poddano ocenie sposób kształcenia instrumentalistów grających na instrumentach klawiszowych odnośnie sztuki fantazjowania, czyli improwizacji w oparciu o wybrane źródła od XV wieku do teraźniejszości, zatem od kreacji do współczesnego wiernego odtwarzania, a także o improwizacji w nauczaniu akompaniamentu liturgicznego oraz kryteriach oceny postępów w dziedzinie nabytej wiedzy i umiejętności. Niejednokrotnie po wykładach miała miejsce interesująca dyskusja na temat zmieniającego się procesu kształcenia, a tym samym wymagań edukacyjnych i w konsekwencji tego kryteriach oceny. Znaczącym akcentem muzycznym tej sesji było wysłuchanie utworów Jana Podbielskiego, Alexandre'a Guilmana i Franciszka Liszta w wykonaniu profesora Andrzeja Chorościńskiego na organach licheńskich w nawie głównej Bazyliki.

Instrumenty

Należy zauważyć, że podczas organizowanych sesji nie zabrakło także możliwości poznania wyremontowanych organów zbudowanych przez organmistrzów z różnych epok. Uczestnicy mieli okazję zagrać na niejednokrotnie unikatowych instrumentach o odmiennej charakterystyce stylistycznej i sprawdzić ich walory brzmieniowe. Kontakt z instrumentem ma ogromne znaczenie dla rozwoju artystycznego muzyka-organisty, a także dla zdobycia niezbędnej wiedzy pedagogicznej, ponieważ dziedzina organów obejmuje ogromny obszar stylów, silnie zindywidualizowanych. Z tego powodu sesje odbywały się w różnych miejscach, z możliwością gry na wyjątkowych, inspirujących instrumentach stanowiących dziedzictwo kulturowe.

Nauczyciele mogli zapoznać się z tradycjami budownictwa organowego, działalnością firm organmistrzowskich, w powiązaniu z otoczką historyczną i aspektami związanymi z ochroną zabytków. Kilkakrotnie sesja odbyła się w Kościele Garnizonowym Podwyższenia Krzyża Świętego w Jeleniej Górze, gdzie znajduje się 70-głosowy instrument zbudowany przez Michaela Rödera, lecz później przebudowany według założeń romantycznych. Organy są dziełem silnie oddziałującym bogactwem wystroju, imponującym i przepięknym prospektem barokowym, nietypowym usytuowaniem na emporze za ołtarzem głównym oraz niezwykle pięknym, potężnym brzmieniem poszczególnych głosów, a zarazem szlachetnym w tutti. W tym miejscu była podejmowana tematyka wykonawcza związana z muzyką organową epoki romantyzmu. Natomiast w bazylice Wniebowzięcia Najświętszej Maryi Panny w Krzeszowie, gdzie znajduje się odremontowany 54-głosowy, trzymanualowy instrument barokowy Michaela Englera (inauguracja w 2008 roku) mówiono o interpretacji muzyki organowej Jana Sebastiana Bacha i południowoniemieckiej muzyce organowej.

W mazurskiej bazylice w Świętej Lipce przy najciekawszych w Polsce romantycznych 40-głosowych organach Joshui Mosengela (odrestaurowanych

w 2010 roku), z ruchomymi figurami w prospekcie, na przykład grającymi na trąbkach aniołami, podejmowano tematykę związaną z interpretacją XIX-wiecznych utworów organowych kręgu niemieckiego i francuskiego. Natomiast przy rewaloryzowanych 50-głosowych organach barokowych Franza Josepha Eberharda w Bazylice Mniejszej Nawiedzenia Najświętszej Maryi Panny w Bardzie Śląskim były poruszane zagadnienia wykonawcze wczesnego romantyzmu w Niemczech, omawiano twórczość Wolfganga Amadeusza Mozarta i organową muzykę epoki romantyzmu oraz czeską muzykę organową wraz z muzycznym portretem kompozytora Jana Křtitela Vaňhala. Poza tym nauczyciele kilkakrotnie spotykali się na sesji na warszawskiej uczelni muzycznej i na uczelni muzycznej we Wrocławiu.

Ostatnim miejscem organizowanych sesji była Bazylika Matki Bożej Bolesnej Królowej Polski w Licheniu Starym. Wyjątkowość organów znajdujących się w prezbiterium polega na zespoleniu ze sobą pięciu instrumentów rozmieszczonych w różnych miejscach kościoła, które można obsługiwać równocześnie z jednego 6-manułowego stołu gry w nawie głównej. Myślą przewodnią pomysłodawcy było użycie dowolnej sekwencji brzmieniowej, niezależnie który manual z których organów i połączeniem ich z dowolnym manuałem lub pedałem tegoż stołu gry. Uniwersalność instrumentu wynika z tego, że można na nim wykonywać muzykę w każdej stylistyce, ponieważ wszystkie instrumenty mogą funkcjonować w sposób autonomiczny. Przykładowo organy południowe są utrzymane w duchu francuskiego romantyzmu. Podczas sesji poświęconej symfonice w muzyce organowej wykładowca z konserwatorium paryskiego profesor Christophe Mantoux wykonał utwory Maurice'a Duruflé, Charles'a Tournemire'a i Césara Francka. Wielokrotnie uczestnicy mogli wysłuchać interesujących koncertów w wykonaniu wykładowców sesji i mieć możliwość zagrania na tym fascynującym i największym w Polsce instrumencie.

Wykładowcy

Prelegenci zapraszani na sesje to wybitni muzycy o bogatym dorobku artystycznym, niejednokrotnie laureaci konkursów, a także cenieni pedagodzy, prowadzący *master class* na całym świecie, a na codzień pracujący na uczelniach wyższych w Polsce — akademie muzyczne w Katowicach, Krakowie, Wrocławiu, Warszawie, Poznaniu, Łodzi, Bydgoszczy, oraz za granicą — profesorowie uczelni ze Stuttgartu, Monachium, Hamburga, Detmold, Freiburga, Lübecki, Lipska, Drezna, Grazu, Salzburga, Paryża, Pragi i Bratysławy. Na sesji wykłady wygłaszali także wyróżniający się praktycy — nauczyciele szkół muzycznych drugiego stopnia z Warszawy i Olsztyna. Istotny był wymiar międzynarodowy sesji, udział wykładowców z różnych uczelni i wymiana poglądów na sztukę oraz kształcenie, jak również pracę zawodową organistów. Wspomniane zróźnicowanie to także okazja do podzielenia się doświadczeniami i zacieśnienia wzajemnych relacji między przedstawicielami różnych szkół.

Nie sposób przedstawić wszystkich prelegentów w tak krótkim artykule (w załączeniu *Kalendarium*), ale postacią ze wszech miar wyjątkową był profesor Jon Laukvik (czołowy organista, pedagog, uczonek, kompozytor), który kilka razy spotkał się na wykładach z polskimi nauczycielami. Jako naukowiec jest autorem dwóch tomów do serii *Historical Performance Practice in Organ Playing*, wydanej przez Carus-Verlag w Stuttgarcie. Książki szybko stały się standardowymi tekstami w edukacji muzycznej w Europie i Stanach Zjednoczonych (oba tomy są dostępne w języku angielskim). Tom I obejmuje interpretację dzieł od XVI do XVIII wieku, okresu baroku i klasycyzmu. Tom II dotyczy organowej interpretacji repertuaru romantycznego. Tom I został przetłumaczony na język polski. Publikacja *Szkoła na organy. Historyczna praktyka wykonawcza w epokach baroku i klasycyzmu* prezentuje historyczną praktykę wykonawczą utworów organowych w oparciu o własne przemyślenia autora i bogatą bibliografię. Tłumaczenie książki zostało wyróżnione jako wybitne osiągnięcie w dziedzinie sztuki muzycznej zrealizowane w 2021 roku, w kategorii publikacja naukowa, i otrzymało srebrny dyplom na II Międzynarodowym Konkursie „Muzyczne Orły”. Książka została wydana przez Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie, a komitet redakcyjny tworzyli pracownicy naukowcy: Andrzej Chorościński, Bartosz Jakubczak, Jarosław Wróblewski, Wojciech Bednarski i Piotr Wilczyński.

Na sesji miały także miejsce wystąpienia osób związanych ze środowiskiem muzycznym, które wzbogacały treści o interdyscyplinarne patrzyenie na specyfikę wykonawczą. I tak można przytoczyć prelegentów i tytuły wykładów:

- **Doktor habilitowana Katarzyna Dadak-Kozicka** (etnomuzykolog, antropolog kultury i teoretyk edukacji muzycznej) — *Romantyczne wizje muzyki jako wyraz duszy człowieka i narodu*.
- **Rektor Marek Dyżewski** (pianista, muzykolog) — kilkakrotnie wygłaszał na sesji wykłady, między innymi: *Bacha rozmowa z chorałem; Muzyka organowa a idea syntezy sztuk w epoce romantyzmu; Janusowa wizja kultury romantyzmu; O relacji mistrza i ucznia w kształtowaniu artysty; Herkules na rozstajnych drogach; Symfonia organowa romantyzmu w duchowej kulturze Europy; O trudnej sztuce uczenia sztuki*.
- **Profesor doktor habilitowany Franciszek Wesółowski** (teoretyk muzyki, pedagog, kompozytor) — *Chiasm i numerologia w dziełach Jana Sebastiana Bacha oraz percepcja jego muzyki przez jemu współczesnych*.
- **Redaktor Bohdan Pocięj** (muzykolog, krytyk muzyczny) — *Romantyczne dziedzictwo Jana Sebastiana Bacha*.
- **Ksiądz doktor Jacek Paczkowski** (muzykolog) — *Muzyka liturgiczna w świetle wybranych dokumentów kościoła. Od Motu Proprio Piusa X do Listu apostołskiego Mane nobiscum Domine Jana Pawła II*.
- **Doktor habilitowany Robert Morawski** (pianista, kameralista, pedagog) — *Muzyczne partnerstwo. Próba wyjaśnienia terminu i określenie roli*.

- **Profesor doktor habilitowany Jerzy Marchwiński** (pianista, kameralista, pedagog) — *Partnerstwo w muzyce*.
- **Profesor doktor habilitowana Marta Szoka** (teoretyk muzyki, pedagog) — wygłosiła wykłady: *Główne tendencje w polskiej muzyce organowej II połowy XX wieku. Muzyka organowa Mariana Sawy — dialog z tradycją. Dlaczego muzyka Maxa Regera jest tak trudno zrozumiała? Konfiguracje brzmieniowe we współczesnej organowej muzyce kameralnej*.
- **Profesor doktor habilitowany Andrzej Jasiński** (pianista, pedagog) — *Osobiste refleksje o systemach weryfikacji na światowych konkursach pianistycznych*.

Trzeba dodać, że na sesję byli także zapraszani goście honorowi, którzy nadawali jej dodatkowy splendor. Swoją obecnością uświetnili i wykłady wygłosili:

- **Profesor Jon Laukvik** (organista, pedagog, naukowiec, kompozytor);
- **Profesor doktor habilitowany Joachim Grubich** (organista, pedagog, doktor honoris causa Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie);
- **Profesor doktor habilitowany Mirosław Pietkiewicz** (organista, pedagog);
- **Profesor doktor habilitowany Jerzy Marchwiński** (pianista, kameralista, pedagog);
- **Profesor doktor habilitowany Andrzej Jasiński** (pianista, pedagog, doktor honoris causa Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach).

Organizacja sesji

Sesja stała się także znakomitym przykładem współpracy we wspieraniu edukacji muzycznej Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, którego jednostką organizacyjną jest Centrum Edukacji Artystycznej, i uczelni muzycznych, organizacji pozarządowych oraz jednostek samorządu terytorialnego. Współorganizatorzy to: uczelnie muzyczne — Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie; instytucja kulturalna — Państwowa Filharmonia im. Ludomira Różyckiego w Jeleniej Górze; jednostka samorządu terytorialnego — Urząd Miasta i Gminy Bardo Śląskie; oraz instytucje pozarządowe — Fundacja Pro Organo z Łomianek w osobie Prezesa Pana Piotra Grinholca, Stowarzyszenie PRO MUSICA ORGANA z Katowic w osobie Pani Prezes Małgorzaty Trzaskalik-Wyrwy.

Kontynuacja

Genezę działalności naukowej i pedagogicznej są zainteresowania, które determinują docieklivość, dążą do poznania, a tym samym do rozwoju wiedzy. Istotą działań jest myśl ludzka implikująca potrzebę zmiany, konieczność analizy problematyki i wymianę poglądów. Niewątpliwie istotne jest kreatywne spojrzenie na dziedzinę sztuki czy nauki. Ta kreatywność powoduje rozwój i poszerzenie lub tworzenie nowych zasobów wiedzy. Wręcz skutkiem tych działań są niejed-

nokrotnie nowe dyscypliny naukowe. Podążanie za zmianami wydaje się nieodzowne, a nawet konieczne. Dlatego tak ważne dla danego środowiska są systematyczne spotkania. Organizowane wszelkiego rodzaju formy doskonalenia zawodowego stają się niezbędne w praktyce pedagogicznej i służą wymianie poglądów, przekazywaniu informacji przydatnych w pracy zawodowej, a w niewystarczający sposób obecnych w akademickim systemie kształcenia, budowaniu kompetencji, wprowadzaniu innowacyjnych metod w nauczaniu i kształtowaniu umiejętności praktycznych.

Tegoroczną sesję zakończyło oficjalne podziękowanie w formie listu Pana doktora Zdzisława Bujanowskiego, Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej, Panu Profesorowi doktorowi habilitowanemu Andrzejowi Chorościńskiemu, za współpracę na rzecz wszechstronnego rozwoju profesjonalizmu kadry pedagogicznej — nauczycieli klas organów, z nadzieją na dalszą współpracę. Natomiast Pan Profesor poinformował o przekazaniu swoich kompetencji jako kierownika naukowego sesji Panu doktorowi habilitowanemu Bartoszowi Jakubczakowi, profesorowi Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie.

Ponadto Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej wystosował list do gościa honorowego sesji Pana Profesora doktora habilitowanego Andrzeja Jasińskiego, dziękując za mistrzostwo, fachowość i perfekcję w przekazywaniu wiedzy oraz sztuki artystycznego wielu pokoleniom wybitnych pianistów i pedagogów, w myśl przyświecającej Panu Profesorowi maksymie „dobry artysta powinien być dobrym człowiekiem”.

W załączeniu *Kalendarium sesji obejmujące lata 1996–2022*.

Fot. z archiwum wydawcy



KALENDARIUM

**sesji naukowo-programowych dla nauczycieli klas organów,
organizowanych przez Akademię Muzyczną im. Fryderyka Chopina
w Warszawie, a następnie kontynuowanych od 2008 roku
przez Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie
oraz Centrum Edukacji Artystycznej**

Kierownictwo naukowe — prof. dr hab. Andrzej Chorościński

Lp.	Data	Nazwa formy doskonalenia
	21–25 lutego 1996 roku	Inauguracja organów koncertowych w auli Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Instrument został zbudowany z inicjatywy JM Rektora AM prof. dr. hab. Andrzeja Chorościńskiego Sesja naukowa dla nauczycieli szkół muzycznych drugiego stopnia <i>Zagadnienia metodyki nauczania gry na organach, a także analiza sposobów objęcia klas organów w szkołach muzycznych ścisłą opieką merytoryczną przez Katedrę Organów</i>
1.	25–28 czerwca 1997 roku	I Ogólnopolskie Seminarium dla nauczycieli i uczniów klas organów <i>Problemy wykonawcze muzyki baroku</i> — Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1997 Gość honorowy Seminarium prof. Jon Laukvik (wykład, master class, recital) prof. dr hab. Joachim Grubich — <i>Problemy wykonawcze muzyki baroku</i> prof. dr hab. Mirosław Pietkiewicz — <i>Orgelbüchlein J.S. Bacha</i> prof. dr hab. Andrzej Chorościński — <i>Ideal organów J.S. Bacha i problemy rejestracji jego utworów</i> adiunkt Magdalena Czajka — <i>Rejestracja utworów C. Francka</i> prof. Jon Laukvik (Niemcy, Stuttgart) — <i>C.Ph.E. Bach i J.Ch.H. Rinck — klasycyzm w muzyce organowej</i>
2.	17–20 września 1998 roku	II Ogólnopolskie Seminarium dla nauczycieli i uczniów klas organów <i>Muzyka organowa epoki romantyzmu — Kościół Garnizonowy</i> <i>Podwyższenia Krzyża Świętego, Jelenia Góra 1998</i> prof. dr hab. Jerzy Erdmann — <i>Symfonia organowa Feliksa Nowowiejskiego</i> prof. dr hab. Joachim Grubich — <i>Zagadnienia interpretacyjne wybranych utworów F. Liszta</i> prof. Rudolf Innig (Niemcy, Detmold) — <i>Sonaty organowe J. Rheinbergera na przykładzie Sonat 1, 3 i 6</i> prof. dr hab. Józef Serafin — <i>Problemy interpretacyjne wybranych utworów M. Regeera i J. Brahmsa</i> prof. dr hab. Jerzy Erdman — <i>Polska muzyka organowa XIX w.</i> prof. Rudolf Innig (Niemcy, Detmold) — <i>Sonaty F. Mendelssohna-Bartholdy'ego na przykładzie Sonat 1, 4 i 6</i> dr hab. Katarzyna Dadak-Kozicka — <i>Romantyczne wizje muzyki jako wyraz duszy człowieka i narodu</i>

Lp.	Data	Nazwa formy doskonalenia
2.	17–20 września 1998 roku	<p>prof. dr hab. Andrzej Rakowski — <i>Barwy głosów organowych</i> prof. Andrzej Chorościński — <i>Regracja utworów kompozytorów francuskich XIX w.</i> Rektor Marek Dyżewski — <i>Muzyka organowa a idea syntezy sztuk w epoce romantyzmu</i></p>
3.	16–19 września 1999 roku	<p>III Ogólnopolskie Seminarium dla nauczycieli i uczniów klas organów Polska muzyka organowa na przestrzeni dziejów — Kościół Garnizonowy Podwyższenia Krzyża Świętego, Jelenia Góra 1999</p> <p>st. wykł. Jan Węcowski — <i>Polska Muzyka organowa XVI i XVII w.</i> prof. dr hab. Jerzy Erdman — <i>Muzyka organowa polskiego romantyzmu</i> prof. dr hab. Józef Serafin — <i>Twórczość Tadeusza Paciorkiewicza na tle polskiej muzyki organowej II połowy XX w.</i> prof. dr hab. Jerzy Erdman — <i>Twórczość organowa Feliksa Nowowiejskiego</i> dr Marta Szoka — <i>Główne tendencje w polskiej muzyce organowej II połowy XX w.</i> Piotr Rojek — <i>Działalność firmy organowej Casparini we Wrocławiu i na Dolnym Śląsku</i></p>
4.	16–17 grudnia 2000 roku	<p>IV Ogólnopolska Sesja Naukowa dla nauczycieli i uczniów klas organów Jan Sebastian Bach i jego dzieło — Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2000</p> <p>prof. dr hab. Franciszek Wesolowski — <i>Chiasm i numerologia w dziełach J.S. Bacha oraz percepcja jego muzyki przez jego współczesnych</i> Rektor Marek Dyżewski — <i>Bacha rozmowa z chorałem</i> prof. Jarosław Tuma (Czechy, Praga) — <i>Problemy interpretacji muzyki baroku na klawikordzie</i> prof. dr hab. Józef Serafin — <i>III część Klavierübung</i> adiunkt Piotr Wilczyński — <i>18 Chorałów lipskich — wirtuozowska wypowiedź teologiczna</i> prof. dr hab. Julian Gembalski — <i>Elementy francuskie w twórczości J.S. Bacha</i> mgr Marietta Kruzel-Sosnowska — <i>Systematyka problemów wykonawczych chorałów ze zbioru Orgelbüchlein J.S. Bacha w powiązaniu z ich zastosowaniem w procesie dydaktycznym</i> prof. dr hab. Magdalena Czajka — <i>Mistrz i uczeń. Pedagogika muzyczna w czasach J.S. Bacha i dziś</i></p>
5.	14–16 września 2001 roku	<p>V Ogólnopolska Sesja Naukowa dla nauczycieli i uczniów klas organów Muzyka organowa epoki romantyzmu — Kościół Garnizonowy Podwyższenia Krzyża Świętego, Jelenia Góra 2001</p> <p>red. Bohdan Pociąg — <i>Romantyczne dziedzictwo J.S. Bacha</i> adiunkt Piotr Wilczyński — <i>Utwory F. Liszta i M. Regeera w wydawniczych wersjach K. Straubego</i> mgr Mikołaj Kuńczyk — <i>W poszukiwaniu autentycznego tekstu francuskiego. Rozważania nad rękopisami i obiegowymi wydaniem dzieł organowych C. Francka</i> prof. dr hab. Julian Gembalski — <i>Śląscy kompozytorzy muzyki organowej okresu romantyzmu</i> prof. Ludger Lohmann (Niemcy, Stuttgart oraz Szwecja Göteborg) — <i>Twórczość organowa J. Reinbergera</i> prof. Ferdinand Klinda (Czechy, Bratysława) — <i>Muzyka epoki romantyzmu w Czechach i Słowacji</i></p>

Lp.	Data	Nazwa formy doskonalenia
5.	14–16 września 2001 roku	<p>prof. Ludger Lohmann (Niemcy, Stuttgart oraz Szwecja Göteborg) — <i>Niektóre aspekty interpretacji muzyki organowej epoki romantyzmu</i> Rektor Marek Dyżewski — <i>Janusowa wizja kultury romantyzmu</i></p>
6.	7–8 kwietnia 2002 roku	<p>VI Ogólnopolska Sesja Naukowa dla nauczycieli i uczniów klas organów Klasyki XX wieku. Twórczość pedagogiczna Mariana Sawy — Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2002</p> <p>dr Marta Szoka — <i>Muzyka organowa Mariana Sawy — dialog z tradycją</i> prof. dr hab. Magdalena Czajka — <i>Maurice Duruflé — w stulecie urodzin</i> prof. dr hab. Julian Gembalski — <i>Muzyka organowa Bolesława Szabelskiego — od tradycji do nowoczesności</i> prof. dr hab. Józef Serafin — <i>Impresje na temat twórczości organowej Jeana Alaina</i> st. wykł. Marietta Kruzel-Sosnowska — <i>Organowe etiudy, fugi i tria — ich zastosowanie w procesie dydaktycznym na poziomie szkoły muzycznej drugiego stopnia</i> adiunkt Jarosław Malanowicz — <i>Peter Eben — sylwetka kompozytora</i></p>
7.	29 czerwca– – 1 lipca 2003 roku	<p>VII Ogólnopolska Sesja Naukowa dla nauczycieli i uczniów klas organów W kręgu twórczości organowej Maxa Regera — Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego, Wrocław 2003</p> <p>dr Maria Zduniak — <i>Muzyka organowa w dziewiętnastowiecznym Wrocławiu</i> adiunkt Piotr Rojek — <i>Dziewiętnastowieczne tradycje budownictwa organowego na Dolnym Śląsku</i> prof. Edgar Krapp (Niemcy, Monachium) — <i>Twórczość organowa Maxa Regera</i> dr Marta Szoka — <i>Dlaczego muzyka Maxa Regera jest tak trudno zrozumiała?</i> adiunkt Piotr Wilczyński — <i>Wybrane problemy aplikatury w utworach organowych epoki romantyzmu</i> prof. Edgar Krapp (Niemcy, Monachium) — <i>Zagadnienia interpretacyjne utworów Maxa Regera</i> adiunkt Jarosław Malanowicz — <i>Problemy koncentracji i tremy w grze na organach</i> st. wykł. Marietta Kruzel-Sosnowska — <i>Ekspresja w muzyce organowej</i></p>
8.	14–16 października 2004 roku	<p>VIII Ogólnopolska Sesja Naukowa dla nauczycieli klas organów Organowa muzyka włoska i południowoniemiecka — Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2004</p> <p>st. wykł. Marietta Kruzel-Sosnowska — <i>Etiuda — ćwiczenie czy utwór koncertowy</i> prof. Wolfgang Zerer (Niemcy, Hamburg) — <i>Problemy wykonawcze wczesnobarokowych utworów organowych kompozytorów włoskich i niemieckich</i> prof. dr hab. Julian Gembalski — <i>Technika gry organowej w kontekście wymogów stylistycznych</i> prof. dr hab. Roman Perucki — <i>Problemy rejestracji romantycznej muzyki niemieckiej II połowy XVIII i XIX w.</i> adiunkt Piotr Wilczyński — <i>„Organowa” sonata Domenica Scarlattiego</i></p>
9.	27–29 czerwca 2005 roku	<p>IX Ogólnopolska Sesja Naukowa dla nauczycieli klas organów Jan Sebastian Bach i jego uczniowie — Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2005</p> <p>prof. dr hab. Andrzej Chorościński — <i>Wokół problemów rejestracji utworów J.S. Bacha</i></p>

Lp.	Data	Nazwa formy doskonalenia
9.	27–29 czerwca 2005 roku	<p>prof. Gerard Weinberger (Niemcy, Detmold) — <i>J.S. Bach i jego uczniowie</i> adiunkt Jarosław Malanowicz — <i>Relacje pedagog–uczeń, granice ingerencji pedagoga</i> dr hab. Piotr Wilczyński — <i>Gram bez registranta — lekcja, egzamin, konkurs</i> Bartosz Jakubczak — <i>Organowa muzyka angielska XVII i XVIII wieku</i> st. wykł. Marietta Kruzel-Sosnowska — <i>Marian Sawa — Preludia na organy</i></p>
10.	4–6 października 2007 roku	<p style="text-align: center;">X Ogólnopolska Sesja Metodyczna Główne zadania w kształceniu organistów Bazylika w Licheniu, 2007</p> <p style="text-align: center;">Gość honorowy Sesji prof. dr hab. Joachim Grubich (doktor <i>honoris causa</i> Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie)</p> <p>prof. dr hab. Andrzej Chorościński — Prezentacja nowych 155-głosowych organów Bazyliki w Licheniu, w nawie głównej Bartosz Jakubczak — <i>Angielska muzyka organowa XVII i XVIII w.</i> prof. dr hab. Joachim Grubich — <i>Laudatio Organi — refleksje o organach, muzyce organowej i sztuce wykonawczej</i> prof. dr hab. Marek Stefański — <i>Założenia artystyczne i dydaktyczne oraz zadania praktykowanej przez organistów europejskich sztuki improwizacji w minionych epokach i współcześnie</i> Rektor Marek Dyżewski — <i>O relacji mistrza i ucznia w kształtowaniu artysty</i> Małgorzata Trzaskalik-Wyrwa — <i>Zabytkowość organów w dwunastu zagadnieniach, które organista przemysleć powinien</i> dr hab. Dariusz Bąkowski-Kois — <i>Zagadnienia sonorystyczno-wykonawcze iberyjskiej muzyki organowej XVII w.</i> prof. Josef Hofer (Austria, Graz) — <i>Od Paula Hofheimera do W.A. Mozarta — południowoniemiecka muzyka organowa (omówienie i prezentacja wybranych utworów Hofheimera, Frobergera, Muffata, Fuxa, Eberlinga, Albrechtsbergera, Wagenseila i Mozarta)</i> ks. dr Jacek Paczkowski — <i>Muzyka liturgiczna w świetle wybranych dokumentów kościoła. Od Motu Proprio Piusa X do Listu apostolskiego „Mane nobiscum Domine” Jana Pawła II</i></p>
11.	12–14 października 2008 roku	<p style="text-align: center;">XI Ogólnopolska Sesja Metodyczna dla nauczycieli klas organów Organy Michaela Englera w Bazylice Wniebowzięcia NMP w Krzeszowie — interpretacja utworów organowych J.S. Bacha, Krzeszów 2008</p> <p>prof. dr hab. Andrzej Chorościński — <i>Organy Michaela Englera. Muzyka organowa J.S. Bacha</i> ks. Piotr Dębski — <i>Przygotowanie i realizacja prac konserwatorskich przy organach Michaela Englera w Bazylice p.w. Wniebowzięcia NMP w Krzeszowie</i> prof. dr Winfried Schrammek (Niemcy, Lipsk) — <i>Wrocławska szkoła organowa w XIX wieku</i> prof. Hans Gebhard (Niemcy, Lübecka) — <i>Artykulacja w utworach organowych J.S. Bacha</i> prof. Hansjuergen Scholze (Niemcy, Drezno) — <i>Wskazania rejestracyjne Gottfrieda Silbermanna</i> prof. dr Christoph Krummacher (Niemcy, Lipsk) — <i>Ornamentyka w opracowaniach chorałowych J.S. Bacha</i></p>

Lp.	Data	Nazwa formy doskonalenia
11.	12–14 października 2008 roku	<p>dr hab. Piotr Wilczyński, prof. UMFC Warszawa — <i>Słowo, figura, motyw, kształtowanie ekspresji w 18 Chorałach „Lipskich” J.S. Bacha</i></p> <p>Rektor Marek Dyżewski — <i>W poszukiwaniu temp właściwych dla muzyki J.S. Bacha</i></p> <p>Projekcja filmu — <i>Konserwacja organów Michaela Englera</i></p> <p>Odbył się koncert inauguracyjny na odrestaurowanych organach M. Englera w wykonaniu: Hansjurgena Scholzego (Drezno), Christopha Krummachera (Lipsk), Romana Peruckiego (Gdańsk), Andrzeja Chorościńskiego (Warszawa).</p> <p>Sesja naukowo-metodyczna w Krzeszowie została połączona z dwuetapowym konkursem muzycznym „Organiści Nowej Europy”, przewidzianym dla młodych organistów urodzonych po 1 stycznia 1989 roku. W programie konkursu znalazły się dzieła wybitnych kompozytorów muzyki organowej: Johanna Pachelbela, Georga Muffata i Johanna Sebastiana Bacha.</p>
12.	3–5 września 2009 roku	<p>XII Ogólnopolska Sesja Metodyczna dla nauczycieli klas organów Południowoniemiecka muzyka organowa epoki baroku i klasycyzmu. Budownictwo organowe na Dolnym Śląsku</p> <p>— Bazylika Wniebowzięcia NMP w Krzeszowie, 2009 Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu</p> <p>prof. Bernhard Gfreder (Austria, Salzburg) — <i>Południowoniemiecka muzyka organowa okresu baroku i klasycyzmu</i></p> <p>prof. dr hab. Andrzej Chorościński — <i>Organy Michaela Englera w Krzeszowie — instrument spełniający ideały bachowskie?</i></p> <p>prof. dr hab. Dariusz Bąkowski-Kois — <i>J. Pachelbela organowe formy duże i małe. O wymogach stawianych wykonawcy przez literaturę dla początkujących</i></p> <p>ks. dr Piotr Dębski — <i>Działalność jeleniogórskiego organmistrza Carla Buckowa na terenie diecezji legnickiej</i></p> <p>adiunkt Piotr Rojek — <i>Działalność rodu Casparinich we Wrocławiu i na Dolnym Śląsku</i></p> <p>Maciej Bator — <i>Działalność firmy organmistrzowskiej Franza i Josepha Luxów na terenie Hrabstwa Kłodzkiego</i></p> <p>Filip Presseisen — <i>Organy równomiernie rozstrojone — przybliżenie zagadnień temperacji do stylowej interpretacji dzieł dawnych mistrzów</i></p>
13.	23–25 września 2010 roku	<p>XII Ogólnopolska Sesja Naukowa dla nauczycieli klas organów Dziewiętnastowieczna muzyka organowa — Święta Lipka 2010</p> <p>dr hab. Władysław Szymański — <i>Interpretacja XIX-wiecznych utworów organowych kręgu niemieckiego na organach z epoki</i></p> <p>dr hab. Piotr Wilczyński, prof. UMFC — <i>Muzyka organowa XIX wieku wobec ekspansji techniki fortepianowej</i></p> <p>dr hab. Jerzy Dziubiński — <i>Liszt prekursorem stylu symfonicznego w muzyce organowej</i></p> <p>dr Bartosz Jakubczak — <i>Charles Tournemire — kompozytor, organista, improwizator</i></p> <p>Wykłady i koncerty odbyły się przy najciekawszych romantycznych organach polskich J. Mosengela w bazylice świętołipskiej, odrestaurowanych w 2010 roku.</p> <p>W ramach sesji naukowej odbył się posiedzenie Jury w składzie: prof. Andrzej Chorościński, prof. Mirosława Semeniuk-Podraza oraz prof. Roman Perucki, w celu wyłonienia najlepszych uczestników Ogólnopolskich Przesłuchań Klas Organów.</p>

Lp.	Data	Nazwa formy doskonalenia
13.	23–25 września 2010 roku	Odbyło się również spotkanie Jurorów z pedagogami, w celu ogłoszenia wyników nadesłanych nagrań uczniów klas organów oraz omówienia metodycznego.
14.	25–28 września 2011 roku	<p style="text-align: center;">XIV Sesja Organowa Metodyczno-Naukowa Południowoniemiecka muzyka epoki baroku — Krzeszów 2011</p> <p>ks. dr Piotr Dębski — XVIII-wieczne organy Franza Josepha Eberhardta w bazylice p.w. Nawiedzenia Najświętszej Marii Panny w Bardzie dr Piotr Rojek — Toccata organowa w południowoniemieckiej muzyce organowej dr Bartosz Jakubczak — Prima i seconda practica a muzyka organowa XVII i XVIII wieku dr hab. Piotr Wilczyński, prof. UMFC — ...nach italienischen Gusto...? Koncert organowy w twórczości kompozytorów niemieckich XVIII wieku prof. dr hab. Radosław Marzec — Artykulacja i ornamentacja utworów organowych Johanna Sebastiana Bacha. Kontekst źródłowy XVIII wieku prof. dr hab. Andrzej Chorośiński — Organy M. Englera w Krzeszowie — ideał bachowskich organów? prof. Bernhard Gfrerer (Austria, Salzburg) — Południowoniemiecka muzyka epoki baroku (omówienie i prezentacja wybranych utworów J. Pachelbela, J. Frobergera, G. Muffata, J.K. Kerila oraz utwory J.S. Bacha z okresu lipskiego)</p>
15.	18–21 września 2013 roku	<p style="text-align: center;">XV Sesja Organowa Metodyczno-Naukowa Rewaloryzacja organów barokowych w Bardzie Śląskim. Organy i muzyka organowa na przełomie epok: barok — klasycyzm — romantyzm — Bazylika Mniejsza p.w. Nawiedzenia Najświętszej Marii Panny w Bardzie Śląskim, 2013</p> <p>Inauguracja odrestaurowanych XVIII-wiecznych organów F.J. Eberhardta prof. Ludger Lohmann (Niemcy, Stuttgart) — Zagadnienia wykonawcze muzyki wczesnego romantyzmu w Niemczech prof. Bernhard Gfrerer (Austria, Salzburg) — Mozart i organowa muzyka epoki romantyzmu prof. Michał Novenko (Czechy, Praga) — Fuga w twórczości kompozytorów czeskiego baroku prof. Jarosław Malanowicz — Czeski Wrocław — stolica regionu dr hab. Piotr Rojek — Twórczość organowa Moritza Brosiga na tle epoki dr Bartosz Jakubczak — Johan Křitel Vaňhal — muzyczny portret kompozytora dr Małgorzata Trzaskalik-Wyrwa — Organy Schöfflera w kościele św. Sebastiana w Opolu jako przykład przemian w budownictwie organowym ks. dr Piotr Dębski — XVIII-wieczne organy Franza Josepha Eberhardta w bazylice p.w. Nawiedzenia Najświętszej Marii Panny w Bardzie</p>
16.	5–9 maja 2016 roku	<p>XVI Ogólnopolska Sesja Naukowo-Metodyczna dla nauczycieli klas organów szkół muzycznych drugiego stopnia Style narodowe w muzyce organowej przełomu XIX i XX wieku (w roku obchodów 100. rocznicy śmierci Maxa Regera) — Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2016</p> <p>prof. Martin Schmeding (Niemcy, Hochschule für Musik und Theater „Felix Mendelssohn Bartholdy”, Hochschule für Musik Freiburg) — Twórczość Maxa Regera, kontekst historyczny i praktyczne aspekty interpretacji fantazji chorałowych i utworów wirtuozowskich (w roku 100. rocznicy śmierci kompozytora)</p>

Lp.	Data	Nazwa formy doskonalenia
16.	5–9 maja 2016 roku	<p>Rektor Marek Dyżewski — <i>Cantus Organi — łabędzi śpiew romantyzmu</i> prof. dr hab. Władysław Szymański (AM Katowice) — <i>J.G. Rheinberger, A.G. Ritter — klasyka i nowatorstwo na gruncie niemieckiej sonaty organowej</i> prof. Christophe Mantoux (Francja, Conservatoire à Rayonnement Regional de Paris) — <i>Francuska muzyka organowa przełomu XIX i XX wieku, ze szczególnym uwzględnieniem oceny relacji organów Artistide'a Cavallè-Colla i stylu symfonicznego. Analiza wykonawcza w oparciu o zapisy w partyturach z prezentacjami możliwości rejestracyjnego kompromisu na polskich organach przełomu stuleci.</i> mgr Jerzy Kukla — <i>Symfonia organowa Feliksa Nowowiejskiego — stylistyka i inspiracje</i> dr hab. Waclaw Golonka (AM Kraków) — <i>Sigfrid Karg-Elert (1877–1933) — w żywiole koloryzmu dźwiękowego</i> dr Małgorzata Trzaskalik-Wyrwa (UMFC Warszawa) — <i>Polskie budownictwo organowe na przełomie XIX i XX wieku</i> dr Marek Fronc (AM Wrocław) — <i>Śląski organista, publicysta i kompozytor Heinrich Reimann i jego rola w rozwoju niemieckiej muzyki organowej przełomu XIX i XX wieku</i></p>
17.	24–27 czerwca 2018 roku	<p>XVII Ogólnopolska Sesja Naukowo-Programowa dla nauczycieli klas organów szkół muzycznych drugiego stopnia Symfonia w muzyce organowej — Licheń 2018 Goście honorowi Sesji — prof. Mirosław Pietkiewicz oraz prof. dr hc. Joachim Grubich</p> <p>Rektor Marek Dyżewski — <i>Herkules na rozstajnych drogach. Symfonia organowa romantyzmu w duchowej kulturze Europy</i> Michał Szostak — <i>Implementacje watykańskiego projektu Aristide'a Cavallè-Colla w instrumentarium bazyliki licheńskiej: inspiracje, realizacja, wnioski</i> prof. dr hab. Roman Perucki — <i>Symfonia organowa romantyzmu. Zagadnienia wykonawcze kręgu kulturowego. Różnice i podobieństwa; wiedza a intuicja muzyczna</i> dr Małgorzata Trzaskalik-Wyrwa — <i>Kompromis rejestracyjny w muzyce kameralnej z udziałem organów na przykładzie wybranych utworów z XIX wieku</i> dr hab. Jarosław Wróblewski — <i>Symfonia we włoskiej muzyce organowej, na przykładzie twórczości Enrica Bossiego</i> dr hab. Jerzy Dziubiński — <i>Symfonia h-moll „Polonia” op. 24 Ignacego Jana Paderewskiego — relikwia narodowa czy poemat symfoniczny na organy?</i> prof. dr hab. Władysław Szymański — <i>Symfonia w sonatach Josefa Rheinbergera</i> Jerzy Kukla — <i>Nurt symfoniczny w polskiej muzyce organowej w I połowie XX wieku w kontekście instrumentarium</i> dr hab. Bartosz Jakubczak — <i>Charakterystyka francuskiej literatury organowej I poł. XX wieku inspirowanej chorałem gregoriańskim Prezentacja głównego stołu gry i poszczególnych instrumentów w prezbiterium bazyliki</i> prof. Christophe Mantoux (Francja, Conservatoire à Rayonnement Regional de Paris) — <i>Workshop i konsultacje praktyczne dotyczące utworów organowych rancuskich kompozytorów XIX i XX wieku Cesar Franck, Charles-Maria Widor, Louis Vierne (81-głosowy instrument firmy Zych w nawie południowej bazyliki licheńskiej)</i></p>

Lp.	Data	Nazwa formy doskonalenia
18.	19–21 września 2019 roku	<p style="text-align: center;">XVIII Ogólnopolska Sesja Naukowo-Programowa dla nauczycieli klas organów szkół muzycznych drugiego stopnia Partnerstwo w muzyce — różne aspekty kameralistyki organowej oraz Warsztaty gry liturgicznej — Licheń 2019</p> <p style="text-align: center;">Gość honorowy Sesji — prof. Jerzy Marchwiński</p> <p>dr hab. Robert Morawski — <i>Muzyczne partnerstwo. Próba wyjaśnienia terminu i określenie roli</i></p> <p>prof. dr hab. Marta Szoka — <i>Konfiguracje brzmieniowe we współczesnej organowej muzyce kameralnej</i></p> <p>dr Leszek Górecki — <i>Organowa twórczość kameralna Mariana Sawy o charakterze religijnym</i></p> <p>prof. dr hab. Piotr Grajter — <i>Kompozycje wokalne z organami Cesara Francka — próba charakterystyki</i></p> <p>dr hab. Piotr Wilczyński, prof. UMFC — <i>Rola organów w kompozycjach wokalnie-instrumentalnych XIX i XX wieku — pomiędzy koncepcją kompozytora a wykonaniem dzieła</i></p> <p>dr hab. Witold Zalewski — <i>Polskie preludia organowe z perspektywy wieloletniej praktyki organisty liturgicznego</i></p> <p>dr hab. Bartosz Jakubczak — <i>Organy w utworach orkiestrowych a przełomie XIX i XX wieku</i></p> <p>dr Waldemar Gawiejnowicz — <i>Muzyka kameralna Feliksa Nowowiejskiego z udziałem organów w świetle ostatnich badań</i></p> <p>dr Michał Dąbrowski — <i>Dialog, czyli o realizacji basso continuo w sonatach fletowych BWV 1033-1035 Johanna Sebastiana Bacha</i></p> <p>dr Małgorzata Trzaskalik-Wyrwa — <i>Duet organowy — o współpracy temperamentów</i></p>
19.	16–18 września 2021 roku	<p style="text-align: center;">XIX Ogólnopolska Sesja Naukowo-Programowa dla nauczycieli klas organów szkół muzycznych drugiego stopnia Problemy metodyczne i programowe w kształceniu organistów na poziomie szkoły II stopnia i uczelni wyższych. Projekt kształcenia w szkolnictwie I stopnia oraz Warsztaty akompaniamentu liturgicznego i improwizacji — Licheń 2021</p> <p style="text-align: center;">Gość honorowy — Prof. Jon Laukvik, autor książki <i>Szkoła na organy. Historyczna praktyka wykonawcza w epokach baroku i klasycyzmu</i></p> <p style="text-align: center;">Rektor Marek Dyżewski — <i>O trudnej sztuce uczenia sztuki</i></p> <p>dr Wojciech Bednarski — <i>Problematyka wczesnoszkolnego kształcenia dzieci na organach. Przegląd światowej literatury dydaktycznej przeznaczonej do kształcenia dzieci i młodzieży w zakresie gry organowej</i></p> <p>dr hab. Jadwiga Kowalska — <i>Nauka gry na organach w szkole muzycznej I stopnia w cyklu 4-letnim. Dylematy, oczekiwania, propozycje</i></p> <p>dr Krzysztof Dąbrowski — <i>Rozwój fizyczny dziecka w kontekście „treningu organowego”</i></p> <p>dr hab. Piotr Wilczyński, prof. UMFC — <i>Rozwój aparatu gry w oparciu o melodyczny dobór ćwiczeń i utworów na pedał solo</i></p> <p>dr hab. Małgorzata Trzaskalik-Wyrwa — <i>Edukacja w zakresie konstrukcji i brzmienia organów dla publiczności nieprofesjonalnej. Założenia, zapotrzebowanie, realizacja. Prezentacja multimedialna Piszczalki dostępne</i></p>

Lp.	Data	Nazwa formy doskonalenia
19.	16–18 września 2021 roku	<p>Marietta Kruzel-Sosnowska — <i>Utwory organowe o charakterze pedagogicznym Mariana Sawy jako przykład rozwiązywania problemów technicznych w dydaktyce organowej, na poziomie szkoły muzycznej II stopnia</i></p> <p>prof. dr hab. Roman Perucki — <i>Problemy dydaktyczne na styku szkolnictwa drugiego stopnia i Akademii Muzycznej na podstawie doświadczeń związanych z organizacją dwóch konkursów organowych im. J.P. Sweelincka i im. Ks. Ormińskiego. Zmiany w polskiej pedagogice organowej na przestrzeni ostatnich 30 lat</i></p> <p>dr hab. Bartosz Jakubczak, prof. UMFC — <i>Fortepian jako fundamentalny element dla rozwoju techniki gry wśród organistów</i></p>
20.	22–24 września 2022 roku	<p>XX Ogólnopolska Sesja Naukowo-Programowa dla nauczycieli klas organów szkół muzycznych drugiego stopnia W poszukiwaniu metod weryfikacji i oceny efektów kształcenia organistów — Licheń 2022</p> <p>Gość honorowy — prof. dr hab. Andrzej Jasiński</p> <p>Rektor Marek Dyżewski — <i>O sztuce wartościowania w dziedzinie sztuki oceniania sztuki</i></p> <p>prof. dr hab. Andrzej Jasiński — <i>Osobiste refleksje o systemach weryfikacji na światowych konkursach pianistycznych</i></p> <p>prof. dr hab. Józef Serafin — <i>Wzorowy porządek czy indywidualność?</i></p> <p>prof. Tomasz Adam Nowak (Niemcy, Detmold) — <i>Przypadek czy artystyczna kalkulacja? Retrospektywne spojrzenie na improwizację na instrumentach klawiszowych oraz kryteria jej recepcji i oceny w oparciu o wybrane źródła od XV wieku do dziś</i></p> <p>dr hab. Hanna Dys — <i>Refleksje na temat współczesnego systemu oceniania w polskich szkołach i na uczelniach artystycznych na tle europejskich ośrodków muzycznych</i></p> <p>prof. dr hab. Władysław Szymański — <i>Wartościowanie osiągnięć uczniów i studentów klas organów w kontekście realizacji programu nauczania i zaawansowania repertuarowego</i></p> <p>dr hab. Bartosz Jakubczak, prof. UMFC — <i>Kłamstwo tremy? Jak zostać szczęśliwym artystą?</i></p> <p>dr hab. Małgorzata Trzaskalik-Wyrwa — <i>Na czym gram? Przedmiot organoznawstwo — metodyka i weryfikacja wiedzy</i></p> <p>dr hab. Marek Stefański — <i>Czego mogą nauczyć nas, w zakresie metod i kryteriów oceny pedagogiki organowej, mentorzy czasów minionych? Profesor Bronisław Rutkowski (1898–1964)</i></p> <p>Marietta Kruzel-Sosnowska — <i>Tradycja i szablonowość w ocenie egzaminów i przesłuchań czy poszukiwanie nowych form oceny w oparciu o zmieniające się minima programowe</i></p> <p>Dr hab. Michał Dąbrowski — <i>O nauczaniu akompaniamentu liturgicznego i kryteriach oceny postępów w dziedzinie nabytej wiedzy i umiejętności</i></p> <p>Daniel Dramowicz — <i>Geneza i założenia organizacyjne oraz analiza kryteriów oceny uczestników makroregionalnych i ogólnopolskich przesłuchań uczniów klas organów szkół muzycznych drugiego stopnia. Dyskusja panelowa o dotychczasowym modelu organizacji i kryteriach ocen</i></p>





Miscellanea





Talent, praca i coś jeszcze. Zamyślenia nad karierą artystyczną Ignacego Jana Paderewskiego

Nazywano go „wielkim mistrzem”, „królem pianistów”, „tytanem fortepianu”. Przyjmowany początkowo w środowiskach artystycznych z pewną dozą sceptycyzmu i powściągliwości, szybko stał się jedną z najgłośniejszych i najbardziej popularnych postaci przełomu XIX i XX wieku. Na jego koncerty ściągali tłumy, których często nie były w stanie pomieścić ówczesne sale koncertowe, a bisy trwały nieraz dłużej niż same recitale. Ignacy Jan Paderewski był z pewnością postacią nietuzinkową i pod wieloma względami wyprzedzał swoją epokę. Publiczność zza oceanu zachowywała się na jego koncertach dokładnie tak, jak ponad pół wieku później zachowywała się na koncertach Beatlesów, lecz bynajmniej nie była to — jak sądzą niektórzy — publiczność złożona wyłącznie z rozhisteryzowanych kobiet. To prawda, że rudowłosy pianista działał na kobiety nowojorskie — jak pisał jeden z amerykańskich dziennikarzy — *tak samo jak słoik konfitur na sieroty z przytułku*, a w sklepach można było kupić wino lub perfumy marki „Paderewski”, czy jednak również i tego typu zachowania społeczne nie są wymownym świadectwem skali sukcesu, jaki odniósł człowiek, który — bądź co bądź — przybył do „wielkiego świata” z peryferyjnych rejonów Europy, w dodatku z państwa, które nie figurowało na ówczesnych mapach?

A jednak ta masowa popularność nie wzięła się z przelotnego kaprysu znużonych elit towarzyskich i nawet jeśli wyjątkowo pociągająca aparycja polskiego dżentelmena gnała do sal koncertowych i na salony artystyczne rzesze omdlewających dam, to z pewnością muzyków i krytyków ściągali doń zgoła inne względy.

Monsieur Paderewski to wielki artysta — pisał „Le Monde Artiste” po pierwszym paryskim koncercie Paderewskiego w 1888 roku. — *Nie tylko pokonuje z łatwością trudności techniczne, to najmniej cenna z jego zalet, lecz pięknie frazuje i z największą prostotą oddaje wszelkie niuanse; nie jest suchy ani sztywny, choć utrzymuje rytm z rygorystyczną dokładnością.* Inny dziennik muzyczny w podsumowaniu swojej recenzji napisał, że ma on *duszę artysty i talent wirtu-*

oza wielkiej klasy¹. A był to przecież dopiero początek jego wyjątkowej, błyskotliwej kariery pianistycznej.

Być kimś i zrobić coś dla Polski

- Co robisz, Ignaś?
- Muzykę.
- Robisz muzykę? Ależ muzyki się nie robi!
- Nie? A dlaczego?
- No wiesz, Ignaś, robić to można obiad albo porządek, ale żeby robić muzykę? O czymś takim jeszcze nie słyszałem. Muzykę się komponuje albo wykonuje.
- Tak, rozumiem — odparł Ignaś, ściągając brwi, by dodać sobie powagi.
- Ale ja ją po prostu robię. O, tak — chłopiec pochylił się nad klawiaturą i wydobyl z niej rytmiczną sekwencję dźwięków, odliczając głośno — jeden–dwa..., jeden–dwa..., jeden–dwa–trzy.

Być może właśnie tak rozpoczęła się kariera artystyczna Ignacego Jana Paderewskiego. Jan Paderewski, który po przedwczesnej śmierci żony sam wychowywał Ignasia i starszą o dwa lata Antosię, szybko zauważył, że dzieci chętnie podczas zabawy siadają do nieco rozklekotanego fortepianu, który do domu Paderewskiego wniosła w posagu utalentowana muzycznie Poliksena. Edukacja, jaką mógł zapewnić swoim dzieciom, nie była wprawdzie wybitna (Jan Paderewski mieszkał z dziećmi na dalekim Wołyniu, gdzie o wybitnych nauczycieli muzyki nie było łatwo, a i na środkach finansowych w domu raczej nie zbywało), lecz w miarę systematyczna, co w przypadku utalentowanych jednostek wydaje się znacznie ważniejsze. Dość, że już po kilku miesiącach Ignaś i Antosia zaczęli dawać koncerty na cztery ręce. A grali przy tym nie jakieś tam „dziecinne” utwory, lecz uwertury z modnych oper francuskich i włoskich.

Zawsze wolałem improwizować niż ćwiczyć, nie wiedziałem bowiem, jak należy ćwiczyć — opowiadał Paderewski po latach swojej pamiętnikarce, Mary Lawton. — *Mój pierwszy nauczyciel, skrzypek Runowski, nie miał pojęcia o technice fortepianowej, Sowiński, jego następca, również. Jeden był równie niekompetentny, jak i drugi. Niestety więc był to czas kompletnie stracony*².

A jednak chyba nie był on stracony tak całkiem, skoro młody adept gry fortepianowej robił wyraźne postępy, a jego ojciec z miesiąca na miesiąc coraz bardziej był przekonany, że chowa pod swoim dachem wybitny talent. Tak czy inaczej, kwestia techniki pianistycznej będzie się ciągnąć za Ignacym przez całe życie. Jedni w ogóle mu jej odmawiali, inni twierdzili, że posiada on rzadki

¹ Oba cytaty za: A. Zamojski, *Paderewski*, PIW, Warszawa 1992.

² I.J. Paderewski, *Pamiętniki*, t. I, PWM, Kraków 1984, s. 23.

talent techniki intuicyjnej, sam zaś zainteresowany pracował nad nią chyba dużo więcej, niż było to konieczne.

Na dziesiąte urodziny Jan podarował synowi pięknie oprawiony album z pięciolinia, zachęcając go, by zaczął spisywać swoje improwizacje. Początkowo chłopca interesowało głównie to, by jego kompozycje były piękne pod względem kaligrafii. Chyba słusznie. Czyż bowiem nauki pisania nie rozpoczyna się od starannego rysowania kolorowych szlaczków? A skądinąd ta kaligraficzna skłonność daje też pewien pogląd o naturalnym zamiłowaniu do porządku i harmonii. Mały Paderewski nie zapisywał własnych improwizacji, jak to sugerował ojciec, lecz raczej „obserwował” nuty, z których grał, i porównywał je ze sobą, by potem zamieścić w swoim albumie te, które wydawały się najlepiej odpowiadać jego dziecięcej wrażliwości. To też była słuszna intuicja. Ryszard Kapuściński mawiał, że aby zostać dobrym pisarzem, trzeba zacząć od przepisywania dzieł wielkich mistrzów. Oryginalność i rys indywidualny przychodzą później.

Choć Antosia i Ignasz muzykowali jedynie na forum rodzinnym, wieść o ich wybitnych uzdolnieniach szybko zaczęła obiegać domostwa sąsiadów. Ignasz liczył już sobie jedenaście wiosen, a Antosia trzynaście, gdy pewnego dnia poproszono ich, żeby wzięli udział w dobroczynnym koncercie w sąsiedniej miejscowości. Jak łatwo się domyślić, ten pierwszy publiczny występ rodzeństwa Paderewskich spotkał się z wielkim aplauzem. Zwłaszcza łatwość, z jaką Ignasz — skądinąd przecież zupełnie niewydukowany technicznie — odgrywał trudne solowe pasaże i zawile sploty harmoniczne, nasunęła wołyńskiej publiczności myśl, że być może mają do czynienia z drugim Chopinem.

A potem wszystko już poszło siłą rozpędu. Jeszcze w tym samym roku talent Ignacego zauważyła pewna zamożna arystokratyczna rodzina i zaproponowała mu tygodniowy wyjazd do Kijowa. Atmosfera wielkiego miasta, teatru, opery i sal koncertowych, gdzie po raz pierwszy usłyszał orkiestrę symfoniczną, zrobiła na nim wielkie wrażenie, co więcej, rozbudziła jeszcze silniejsze pragnienie, by zostać wielkim artystą. Gdy wracał powozem do domu, miał już w głowie wspañały, odważny plan — najpierw pojedzie do Warszawy, by odbyć poważne studia muzyczne, a potem dalej do Europy. Do Wiednia? Tak, do Wiednia. A może nawet do Paryża, gdzie z pewnością czeka go sukces nie mniejszy niż na Wołyniu...

Zapewniając synowi i córce rozwój talentów muzycznych, Jan Paderewski nie zapomniał też oczywiście o edukacji ogólnej. Dzieci miały stałą guwernantkę Francuzkę, dzięki której szybko nauczyły się jej ojczystego języka. Wiedzę zaś z przedmiotów powszechnych, głównie matematyki, geografii i historii, zdobywały pod okiem dalekiego krewnego Paderewskich, kapitana wojsk polskich i weterana powstania listopadowego, Michała Babińskiego, który po latach przymusowej emigracji zapragnął dokonać swoich dni na ojczystych ziemiach.

I tu poznajemy drugi rwący nurt marzeń naszego bohatera, który — jak się wkrótce okaże — już zawsze będzie się spletał z tym pierwszym, muzycznym.

Otóż stary weteran i mały Ignasz szybko się polubili i znaleźli wspólny język. Tematy trudnej historii narodu polskiego i jego nieudanych zrywów niepodległościowych, które pojawiały się podczas domowych lekcji, bynajmniej nie nużyły 10-letniego wówczas chłopca, lecz przeciwnie — rozbudzały coraz bardziej intensywne pragnienie, żeby — jak to sam później określał — *zrobić coś dla Polski*.

* * * * *

Do Warszawy Ignacy przyjechał w 12. roku życia. Dyrektor Instytutu Muzycznego, Apolinary Kątski (postać tyleż wybitna, co nieprzewidywalna) musiał chyba zauważyć potencjał młodocianego pianisty, bowiem przyjął go do swojej szkoły bez egzaminów. Lecz na tym, póki co, skończyły się sukcesy Paderewskiego. W Warszawie czekało go pasmo niekończących się porażek i ciosów życiowych (w tym śmierć pierwszej wielkiej miłości, Antoniny Korsakówny, którą poślubił, gdy miał zaledwie 17 lat). Na szczęście wśród rozlicznych darów niebios, którymi Ignacy dysponował, znalazł się i ten, że porażki i trudne doświadczenia życiowe nie załamywały go, lecz mobilizowały do jeszcze bardziej wyczerpanej pracy. Po ukończeniu warszawskich studiów, pochowaniu żony i oddaniu rocznego synka na wychowanie do babki, wyjechał na studia kompozytorskie do Berlina. Dopiero tutaj jego talent muzyczny został jako tako doceniony, z wyraźnym wskazaniem na ogrom pracy, który się przed nim rozpościerał. Bynajmniej nie była to jednak perspektywa druzgocąca. Ignacy pracować potrafił i to naprawdę heroicznie. Skoro chciał zostać wielkim artystą, musiał się liczyć z wielkimi wyrzeczeniami. Podejmował je uparcie, często zapominając o swoich naturalnych potrzebach, takich jak jedzenie czy sen. Pewnego razu na przykład jego berlińscy gospodarze chcieli zabrać go na weekend na wieś, lecz wymówił się pracą nad fragmentem jakiegoś utworu muzycznego. Kiedy w niedzielę wieczorem wrócili do domu, znaleźli go nieprzytomnego na podłodze koło fortepianu.

W Berlinie Paderewski zaczął komponować pierwsze poważniejsze i całkiem udane utwory (na przykład cudowną *Sonatę na skrzypce i fortepian*), a życzliwość, z jaką się one spotykały, mobilizowała go do pracy nad warsztatem kompozytorskim. Kariery pianistycznej raczej mu nie wrócono...

Po rocznym kursie kompozycji Ignacy wrócił do Warszawy, gdzie zajął się nauczaniem w Instytucie Muzycznym. Próbował też trochę koncertować, jednak ani jego kompozycje, ani gra nie wzbudzały w warszawskim środowisku muzycznym większego zainteresowania. Czy był rozczarowany? Być może trochę. Lecz miało to również i dobre strony. Zyskał mianowicie ostateczną już chyba pewność, że w Warszawie kariery artystycznej nie zrobi. Niebawem wrócił więc do Berlina. Tym razem na kurs instrumentacji. I znów rzucił się w wir morderczej pracy. Pracował kilkanaście godzin na dobę, nadwyrężając poważnie i tak nie najlepsze zdrowie. Lecz i pod tym względem wykazywał się żelaznym charakterem, bowiem z każdej niemocy podnosił się nader szybko. Tylko jedna myśl

wciąż go nurtowała i nie pozwalała spokojnie zasnąć: dlaczego tak usilnie pracował nad swoją karierą kompozytorską, skoro w głębi duszy pragnął być pianistą?

I właśnie w tym momencie na scenę (w jak najbardziej dosłownym tego słowa znaczeniu) wkracza kobieta, bez której Ignacy być może nigdy by nie został tym kimś, na kogo zadatki od dzieciństwa w sobie pielęgnował. Mowa o Helenie Modrzejewskiej. Natknął się na nią podczas krótkiego urlopu zdrowotnego w Zakopanem.

— Powinien pan już wreszcie rozpocząć karierę pianisty — zawyrokowała aktorka po recitalu, na którym Ignacy zaprezentował swój świeżo skomponowany *Album tatrzańskie*. — Nie chciałby pan wystąpić z recitalem w Krakowie?

— Bardzo bym tego chciał, droga pani — odparł Ignacy — lecz któż przyjdzie na mój koncert? Jestem wprawdzie już trochę znany w kręgach muzycznych, ale to za mało, by zapełnić publicznością nawet najmniejszą salę.

— Koniecznie musi pan wystąpić w Krakowie — upierała się aktorka. — Ja panu we wszystkim chętnie pomogę.

Modrzejewska pojechała więc ze mną do Krakowa — opowiada Paderewski — *i pomogła w urządzeniu koncertu. Jej nazwisko figurujące w programie miało magiczną siłę. Deklamowała parę poematów i wzbudziła, jak zawsze, furorę. Sala była przepelniona, a dochód z koncertu wyniósł czterysta guldenów. Było to wtedy około dwustu dolarów, co dla mnie przedstawiało ogromną sumę!*³

Inna wersja tego szczęśliwego wydarzenia głosi, że Modrzejewska zaproponowała Ignacemu pieniądze na studia w Wiedniu, lecz on oczywiście odmówił ich przyjęcia. I wtedy właśnie wpadła na pomysł, by pomóc mu drogą okrężną, organizując recital, na który przyciągnie publiczność swoim nazwiskiem. Oczywiście nie zamierzała wziąć z honorarium ani grosza. Powiedziała tylko, że ma zabrać pieniądze i pojechać na studia do Wiednia, potem zaś wyruszyć dalej w świat jako pianista. I podobno dodała jeszcze, że obowiązkiem Ignacego wobec siebie samego i swojego kraju jest to, żeby się wybić.

Marzenia się spełniają

Jak Modrzejewska powiedziała, tak Paderewski zrobił. Jechał do Wiednia, lecz nie było już w nim tej pewności czekającego go sukcesu, jaką miał wtedy, gdy wyruszał z Wołynia do Warszawy. Jego dziecięce przekonania, że na drodze kariery artystycznej liczy się wyłącznie talent, dawno już zostały zweryfikowane. Teraz miał 24 lata i był przygotowany na wszelkiego typu trudności i rozczarowania. Pierwsze z nich pojawiło się, gdy stanął przed najslynniejszym podówczas w Europie nauczycielem gry fortepianowej, Teodorem Leszetyckim.

³ Tamże, s. 115.

— Za późno, za późno! — zawyrokował mistrz, gdy Paderewski zaprezentował mu swoje umiejętności. — Nie może pan zostać wielkim pianistą, bo stracił pan swoje najlepsze lata.

Stracił? Cóż. Najwyższa więc pora, by je odzyskać. Nie wiadomo, jakich argumentów użył Paderewski podczas tego pierwszego spotkania, dość, że Leszetycki zgodził się udzielać mu lekcji, i to za darmo.

I znów nasz bohater rzucił się w wir pracy. Uwag Leszetyckiego słuchał z wyjątkowym namaszczeniem i wszystkie je stosował co do joty, w przekonaniu — skądinąd chyba słusznym — że ten właśnie człowiek pomoże mu doprowadzić do rozkwitu jego naturalne talenty. A Leszetycki zachęcał Paderewskiego zwłaszcza do eksponowania swojej indywidualności. Na efekty nie trzeba było długo czekać. Młody Polak szybko stał się ulubieńcem wiedeńskich salonów, gdzie znalazł wielu — jak byśmy to dzisiaj ujęli — menedżerów (a zwłaszcza menedżerek, był bowiem młodzieńcem niepospolitej urody), którzy wprowadzili go w wielki muzyczny świat. W końcu, po dwunastu latach ciężkiej pracy i życiowych zmaganiach, Paderewski dał się przekonać swoim wiedeńskim przyjaciółom, że jest dostatecznie przygotowany, by rozpocząć samodzielną karierę.

* * * * *

Była sobota, 3 marca 1888 roku, gdy na paryską scenę Sali Érarda wkroczył nikomu nieznanym polski pianista. Jego zdenerwowanie graniczyło z przerażeniem. W kontaktach z publicznością zawsze był mocno speszony, a teraz Paryż... artystyczna stolica Europy... Grał *Wariacje c-moll* Beethovena i coś Schuberta, potem kilka utworów Chopina i na koniec *Rapsodię* Liszta. Czuł, że gra *całkiem nieźle*, lecz tak szalonego aplauzu i owacji na stojąco w żadnym wypadku się nie spodziewał. Bisował dwanaście razy, a gdy wreszcie dotarł do garderoby, by wypalić papierosa, czekało już tam na niego grono rozentuzjazzowanych arystokratek i impresariów, chcących zamówić u młodego mistrza kolejne koncerty. Było ich jeszcze w ciągu najbliższych tygodni wiele, w tym występ w Salle du Cirque na Champs-Élysées, gdzie pod batutą wielkiego Charles'a Lamoureux grał *IV koncert fortepianowy* Saint-Saënsa. I wszędzie spotykał się z podobnym entuzjazmem. Stolica sztuki szalała. Zewsząd sypały się zaproszenia na arystokratyczne salony, a on sam został okrzyknięty Lwem Paryża. Z trudem wierzył w swój sukces. Intuicja mu podpowiadała, że nie czas, by się nim zbytnio upajać. W ogóle nie należał do ludzi, których sukcesy upajają. Raczej zdawały się zagrzewać go do jeszcze większej pracy.

Po dwóch sezonach koncertowania w Paryżu Paderewski ruszył na podbój Londynu. Tam został przyjęty dość chłodno (londyńczykom nie podobał się tytuł Lwa Paryża i na pierwszym recitalu sala była niemal pusta), lecz bynajmniej się tym nie zraził i po kilku recitalach zdołał rozruszać angielską śmietankę artystyczno-towarzystwą (zainteresowanie okazała mu nawet sama królowa). W Anglii dał w sumie czterdzieści koncertów, a choć pieniędzy wiele nie zarobił, był

z siebie zadowolony. Sezon londyński dał mu większe poczucie pewności siebie i sensu tego, co robił. A swoją drogą, ciekawe, że Paderewski nigdy nie był typem artysty przebojowego. Występy publiczne tremowały go do końca życia, nawet gdy nie miał już powodu obawiać się, że coś mu „nie wyjdzie”. Nigdy też nie zadzierał głowy zbyt wysoko, choć w pewnym sensie miał do tego prawo. Niewielu w jego czasach mogło się poszczycić tak wielką popularnością i znajomością z tak wieloma najwybitniejszymi osobistościami ówczesnego świata. W towarzystwie potrafił być uroczy, błyskotliwy, żywiołowy i szarmancki. Potrafił też walczyć o swoje, lecz gdy się wniknęło w wewnętrzne drgania jego duszy (tak dobrze czytelne w skomponowanych przez Paderewskiego utworach), odkrywało się tam jakąś wzruszającą nostalgię i nigdy nienazwane pragnienie czegoś głębszego.

Tymczasem największe sukcesy wciąż były przed nim. Kolejne sezony artystyczne upłynęły Paderewskiemu pod znakiem umacniania pozycji największego pianisty swoich czasów. Koncertował w Niemczech, Austrii, a potem znów w Paryżu i Londynie. Koncertował dużo. Może nawet zbyt dużo, bowiem w pewnym momencie zaczął marzyć, by osiąść na stałe w Paryżu i zająć się komponowaniem. Lecz jego popularność wzrosła już na tyle, że nie był w stanie zahamować owej rozkręcającej się maszyny oszałamiającego sukcesu pianistycznego. Zresztą chyba nawet nie chciał. Zasmakował już na dobre nie tylko w sławie, lecz także w wysokim standardzie życia, a do prowadzenia go potrzeba było ciągłego dopływu gotówki.

Miesiące letnie, martwe pod względem artystycznym, spędzał w posiadłościach swoich nowych bogatych przyjaciół, lecz nawet wtedy ani na chwilę nie przestawał pracować. Właśnie podczas jednego z takich pobytów, w willi księżnej Rachel de Brancovan nad Jeziorem Genewskim, dowiedział się od swojego londyńskiego agenta, że Steinway szuka kogoś, kto wylansowałby jego fortepiany w Stanach Zjednoczonych. Nie było łatwo kogoś takiego znaleźć. Pianisci, którzy jeździli tam wcześniej (a byli to artyści najwyższej klasy), narzekali na bezlitosny sposób, w jaki ich wykorzystywano. Paderewski zupełnie się tym nie przejął. Być może nie do końca wierzył, że był on aż tak bezlitosny. Lecz już wkrótce miał się przekonać, że aż tak, a nawet jeszcze bardziej.

W ciągu stu siedemnaście dni dałem sto siedem koncertów i byłem na osiemdziesięciu sześciu przyjęciach — powiedział pewnemu dziennikarzowi po powrocie do Europy⁴. Koncertował więc prawie codziennie, a czasem nawet dwa razy dziennie. Objechał niemal całe Stany Zjednoczone, śpiąc w podrzędnych hotelach albo nie śpijąc wcale, bowiem często tylko noc pozostawała mu na ćwiczenie do kolejnego koncertu. Tempo pracy i wysiłek, który musiał podjąć, były niewyobrażalne, nawet dla niego samego, przywykłego do

⁴ Cyt. za: A. Zamoyski, dz. cyt., s. 82.

intensywnej pracy. Nic też dziwnego, że w pewnym momencie doszło do przeforsowania ręki i Paderewski stanął przed alternatywą zerwania kontraktu ze Steinwayem albo zerwania ścięgna i trwałego uszkodzenia palca. Jakim cudem wybronił się i przed jednym, i przed drugim, tego nawet on sam nie potrafił powiedzieć. Jego wyczerpanie (również nerwowe, bo przecież trema koncertowa nigdy go nie opuszczała) było tak wielkie, że nie miał nawet siły, by ocenić skalę sukcesu, jaki osiągnął. A był on w rzeczy samej spektakularny. W prasie huczało od superlatyw, a w salach, w których koncertował, od okrzyków i owacji. Publiczność złożona z Polaków i Amerykanów wypełniała wszystkie miejsca siedzące i stojące, a czasem trzeba było organizować dodatkowe recitale, bo sale nie mogły pomieścić napierających na nie tłumów. Występ Paderewskiego w Milwaukee — jak zauważył jeden z recenzentów — przypominał bardziej mecz futbolowy niż koncert, bowiem mężczyźni stawali na krzesła i głośno wiwatowali. Były też łzy szczęścia, że uciemiężona przez zaborców Polska wydała kolejnego znakomitego syna. A gdy recital dobiegał końca, żadna siła nie była w stanie powstrzymać publiczności przed wtargnięciem na estradę, by z bliska przyjrzeć się artyście i uściskać jego dłonie (które — i nie jest to bynajmniej żart — od tego ciągłego ściskania puchły i bolały). Lecz mimo to Paderewski tak bardzo pokochał Stany Zjednoczone, że bez wahania podpisał kontrakt ze Steinwayem na kolejne tournée. Zwykł mawiać, że kontakty z Amerykanami dodają mu energii i przedsiębiorczości, i coś w tym musiało być.

Są tacy, którzy twierdzą, że to pieniądze (skądinąd bajecznie wielkie) pchały Paderewskiego do tych wszystkich, iście szaleńczych wyczynów. Być może rzeczywiście grały one w tej błyskotliwej operze jakąś rolę, lecz na pewno nie tak banalną i prostą, jak by się to mogło wydawać. Owszem, pieniądze były mu potrzebne, lecz na ogół po to, by się nimi dzielić z innymi. Dość przypomnieć, że cały dochód 4000 dolarów z ostatniego, pożegnalnego koncertu w Metropolitan Opera podczas pierwszego tournée po Stanach artysta przeznaczył na budowę Łuku Waszyngtona.

A co z polityką?

Tu przerwiemy wątek biograficzny, bowiem wszystkie późniejsze sukcesy Paderewskiego (także te w dziedzinie polityki) były już tylko bliższą lub dalszą konsekwencją tego, co osiągnął podczas obu amerykańskich podróży. Paderewski wspiął się na szczyt i nigdy już z niego nie zszedł. Został kimś, tak jak to sobie za młodu wymarzył. I choć mógł się czuć w zupełności usatysfakcjonowany efektami swojego uporu i wytężonej pracy, pamiętał przecież dobrze, że jego młodzieńcze marzenie składało się z dwóch członów.

Dużym nadużyciem byłoby powiedzieć, że Paderewski zrobił karierę polityczną, tak jak niewątpliwie zrobił ją jako pianista. Z pewnością zdawał sobie sprawę, że politykiem nie jest, i jeśli podejmował działania polityczne, to nie

po to, żeby zdobyć sobie uznanie czy osiąść władzę, lecz wyłącznie i jedynie po to, żeby *zrobić coś dla Polski*. I właśnie przede wszystkim za to — jak się wydaje — cenimy dzisiaj geniusz Paderewskiego, że swoją błyskotliwą karierę pianistyczną potrafił zaprzęgnąć w służbę dobra narodu, którego był i którego czuł się synem.

Słynna jest anegdota, jak po koncercie w Petersburgu na początku 1904 roku car Mikołaj II wieszował Paderewskiemu, że Rosjanin posiada tak wybitny talent. Pianista skłonił się nisko, a następnie głośno i wyraźnie odpowiedział po rosyjsku: *Najjaśniejszy panie, kiedy ja Polak jestem*.

Paderewski daleki był od tego, by kiedykolwiek osiąść na przysłowiowych laurach i cieszyć się swoim spektakularnym powodzeniem (do czego notabene często namawiali go i lekarze, i przyjaciele). Jego energia i żywiołowość wciąż szukały nowych podniet i nowych pól, na których mógłby zasiać coś dobrego. Już podczas pierwszego amerykańskiego tournée nawiązał liczne kontakty w środowiskach polonijnych i szybko stał się znany w ówczesnym świecie jako rzecznik sprawy polskiej. Nie musimy tu przypominać, jak wiele energii i własnych pieniędzy zainwestował Paderewski w tę sprawę, gdy ważyły się losy Polski i Polaków przed I wojną światową i bezpośrednio po niej. Jeden z jego biografów napisał, że *kompletny wykaz osób i różnego rodzaju instytucji życia publicznego, które korzystały z pomocy Paderewskiego, objąłby prawdopodobnie kilkadziesiąt stron druku*, i nie ma powodu, by mu nie wierzyć⁵. Paderewski był hojny zawsze i dla wszystkich. Owszem, miał swoje słabości (któż ich nie ma), lecz pieniądze, które wydawał na wykwintną garderobę albo kolekcję waz chińskich (dzisiaj możemy ją oglądać w Muzeum Wnętrz w Otwocku Wielkim) stanowiły naprawdę niewielki procent w stosunku do tych, które przeznaczył na promowanie w świecie Polski i wspieranie jej udręczonych przez zaborców dzieci we wszystkich możliwych do pomyślenia wymiarach. Być może nie każdy wie, że to właśnie Paderewski był jednym z głównych fundatorów pierwszego w Polsce sanatorium dla gruźlików w Zakopanem. Fundował również pomniki. Podczas pierwszego tournée po Stanach Zjednoczonych objął honorowy protektorat budowy w Chicago pomnika Tadeusza Kościuszki (przeznaczając na ten cel 500 dolarów), a potem — z okazji 100-lecia urodzin Chopina i 500-lecia zwycięstwa pod Grunwaldem — odstąpił na rynku krakowskim ufundowany przez siebie pomnik Grunwaldzki, wygłaszając przy tym mowę patriotyczną, która spotkała się z nie mniejszym aplauzem niż jego gra na fortepianie. Paderewski ogłaszał też konkursy muzyczne i dramatyczne dla młodych artystów, a ich laureatów nie tylko zaopatrywał w hojne nagrody, lecz również później wspierał na drodze kariery. Nie mówiąc już o tym, że nigdy nie odmawiał, gdy ktoś zwracał się do niego z prośbą o pożyczkę (często bezzwrotną) lub wprost o darowanie jakiejś sumy pieniędzy na taki czy inny cel.

⁵ Por. R. Wapiński, *Ignacy Paderewski*, Ossolineum, Wrocław 1999, s. 59.

Paderewski miał dużą łatwość w nawiązywaniu kontaktów z wielkimi tego świata i równie dużą, by je potem skutecznie wykorzystywać (żeby wspomnieć chociażby prace z prezydentem Wilsonem nad 13 punktem orędzia pokojowego ogłoszonego w styczniu 1918 roku), a jeśli popełniał jakieś istotne błędy (np. te związane z zupełnie nietrafionym kupnem nieruchomości w Polsce i w Stanach Zjednoczonych), to na ogół dlatego, że za bardzo ufał ludziom. Czy można się dziwić, że był nie tylko popularny i podziwiany, lecz także powszechnie szanowany?

On sam natomiast wciąż nie był z siebie zadowolony. Jego żywa, niespokojna natura nieustannie czegoś poszukiwała. I nawet wtedy, gdy ostatecznie rozczarował się polityką, nie dał za wygraną. Nie poddał się, nie wycofał, lecz (mimo coraz poważniejszych problemów zdrowotnych) wciąż pracował, by — jak to sam określił — *być jeszcze w czymś użytecznym*. Chyba mało kto dzisiaj tak potrafi...

* * * * *

Gdy Paderewski znalazł się u szczytu sławy, wielokrotnie był pytany o tajemnicę swojego sukcesu. Odpowiedź zawsze była ta sama: 1% zawdzięczał swojemu talentowi, zaś 90% — ciężkiej pracy. Jakaż ogromna dysproporcja! Wydawać by się mogło, że może nawet przesadzona. Lecz chyba nie, skoro mówił to człowiek, który jej prawdziwości doświadczył na własnej skórze. Gdzie jednak w tej buchalterii zapodziało się 9%?

Talent i praca (nawet najcięższa) to zdaniem Paderewskiego za mało. Do osiągnięcia sukcesu potrzeba czegoś jeszcze, czegoś, co on nazywał szczęściem. Bo czyż praca Paderewskiego nad techniką gry pianistycznej dałaby mu wymarzony sukces, gdyby na jego drodze nie stanęła pewnego dnia Helena Modrzejewska i nie przynagliła do wyjazdu do Wiednia? Czy mógłby w ogóle marzyć o karierze za oceanem, gdyby Steinway nie poszukiwał akurat kogoś, kto lansowałby tam jego fortepiany? Przykłady można by mnożyć. Gdyby nie te i wiele innych zbiegów okoliczności, a także osób, które (czasem zdawałoby się zupełnie przypadkiem) stanęły na jego życiowej drodze, kariera artystyczna Paderewskiego z pewnością potoczyłaby się zupełnie inaczej, a być może w pewnym momencie utkwiałaby nawet w jakimś martwym punkcie, mimo ogromnej pracy, jaką pianista z wielkim poświęceniem, aż do utraty zdrowia, wykonywał każdego dnia, by pchać ją do przodu.

Ktoś napisał, że to dzięki owej tytanicznej pracy Paderewskiemu udało się uzyskać równowagę psychiczną i poczucie godności w obliczu niezwykle trudnych doświadczeń życiowych. Być może tak właśnie było. Być może pracował nie tylko po to, by do czegoś dojść, lecz również, by od czegoś uciec. Życie człowieka jest wielką tajemnicą. Trudno je do końca zrozumieć, przewidzieć, podporządkować jakimś wzorcom. Zwłaszcza w jego wymiarze artystycznym. Można je natomiast wciąż na nowo odkrywać. Wsłuchiwać się w jego rytm i me-

lodię, wspierać, gdy podąża drogą sukcesu, i pomagać podnosić się po doznanych porażkach. Nie każdy to jednak potrafi. Przecież nawet nasz Maestro, ów wzór wytrwałości i determinacji w dążeniu do wytyczonego sobie celu, potrzebował tych, którzy pomogą mu okiełznać żywioł jego artystycznej natury i nadać mu jakiś twórczy sens. Bo człowiek sam nie potrafi pokierować swoją karierą, choćby był najbardziej pracowity i utalentowany. Gdyby potrafił, nie potrzebowałby sponsorów, menedżerów i nauczycieli. Zwłaszcza młody człowiek, którego horyzonty życiowe siłą rzeczy są jeszcze mocno zawężone, potrzebuje kogoś, kto nim pokieruje. I najlepiej, jeśli zrobi to subtelnie (tak jak w przypadku Paderewskiego zrobiła Modrzejewska), by nie naruszyć ambicji, wrażliwości i poczucia niezależności, które u ludzi utalentowanych bywają szczególnie wyostrzone. A to także jest sztuka i być może wcale nie mniejsza niż ta, którą tworzą artyści *sensu stricto*.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Paderewski Ignacy Jan, *Pamiętniki*, PWM, Kraków 1984.
- [2] Paderewski Ignacy Jan, *Listy do Ojca i Heleny Górskiej (1872–1924)*, opr. M. Perkowska-Waszek, NIFC, Warszawa 2018.
- [3] Wapiński Roman, *Ignacy Paderewski*, Ossolineum, Wrocław 1999.
- [4] Zamoyski Adam, *Paderewski*, PIW, Warszawa 1992.



ZESTAW I

12) $50 - 200$ $500 + 407 = 907$
 $20 + 50$

13) $\log_4 2 - \log_4 38 =$
 $= \log_4 \frac{2}{38} = \log_4 \frac{1}{19}$

$a^2 - b^2 = (a-b)(a+b)$ $T = \frac{1}{a}$
 $x = -2$
B

$\frac{21}{22} = 23/22$
 $\frac{22}{22} = 22/22$

$x = 883$
 $y = 473$
 $\frac{22}{22} = 22/22$
 $48 + 83 = 131$
 $x = 423$

14) 10^5 albo 10^5 lat

PROSTOKĄTNY TRIĄD PISPOKAZUJEMY

$2 = 0$

100% 100% 100% 100% 100%

100% 100% 100% 100% 100%



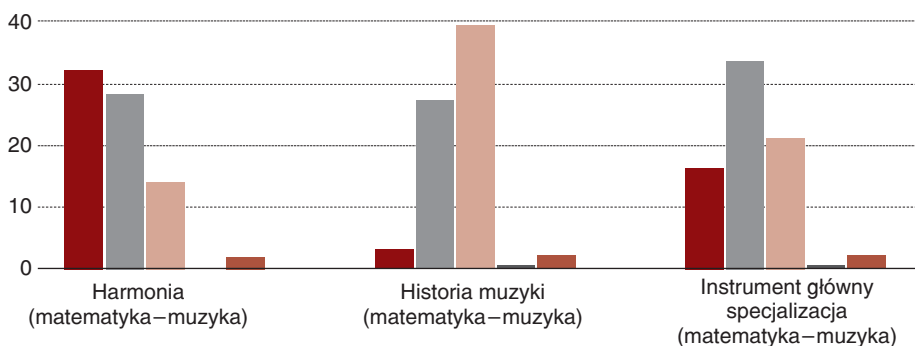
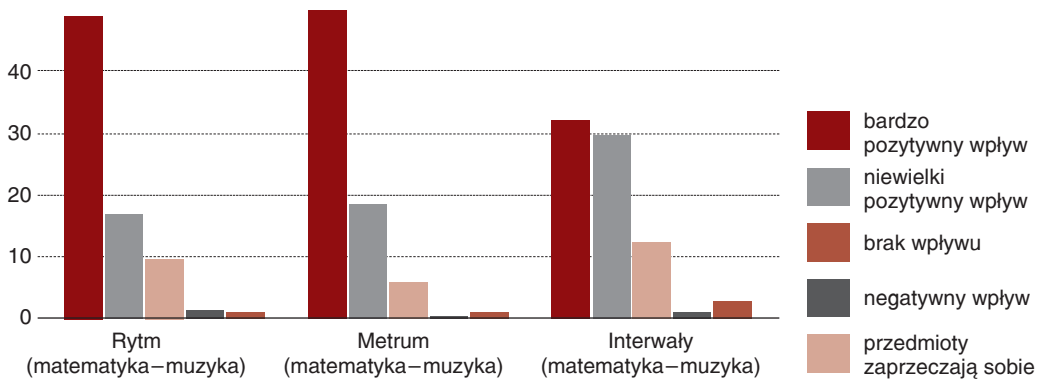
Pierwiastki dwunastego stopnia — matematyka w muzyce

Wybór tematu był dla mnie sprawą nad wyraz prostą — to moja głęboka sympatia do języka muzycznego sprawiła, że z chęcią podjęłam się analizy w obszarze teorii muzyki, ze szczególną uwagą skierowaną na harmonię. Właśnie harmonia, jako pewien system, jest według mnie pięknym narzędziem do wyrażania tego, co nieuchwytnie w żaden inny sposób. Jest to niewątpliwie język, a jako osoba, dla której nauki filologiczne są szczególnie ważne, uważam go za kluczowy aspekt w rozumieniu muzyki na poziomie zarówno umysłowym, jak i emocjonalnym. Moim celem w badaniach¹ było sprawdzenie, czy połączenia matematyczno-muzyczne są w ogóle zauważane lub zaznaczane w procesie edukacji. Chciałam poznać opinie różnych osób — o różnych specjalizacjach, w różnym wieku i z różnymi doświadczeniami, a dzięki temu samej się dowiedzieć więcej w tym zakresie.

Literatura, od której wyszłam, jest niewielka, jako że celem również była autoedukacja, ale główną rolę odegrały tutaj fragmenty koncepcji modernistów XX-wiecznych, szczególnie Iannis Xenakisa. Z kolei pozycje książkowe, które „pozyskałam” dopiero w wyniku badania, to na przykład *Matematyczna koncepcja muzyki* Bogusława Sudaka czy *Harmonia tkwi w liczbach* Javiera Arbonésa i Pabla Milruda.

Chciałabym, aby niniejsze badanie wniosło większą świadomość i być może zwiększyło efektywność edukacji muzycznej i matematycznej. Rozumięjąc

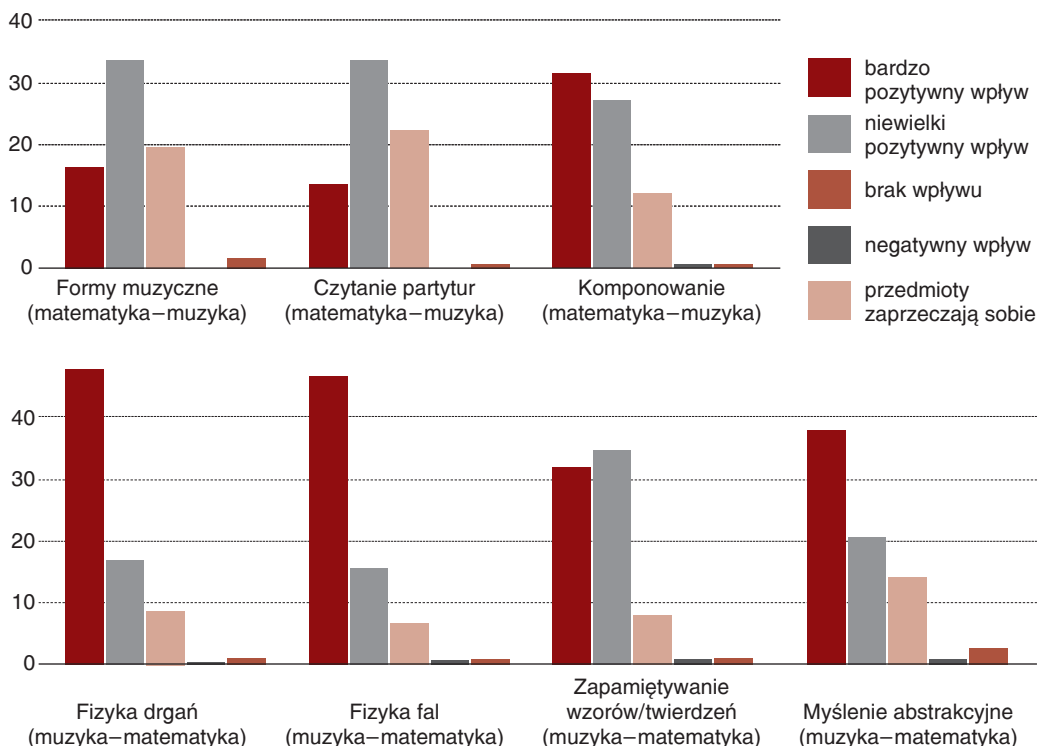
¹ Badanie ankietowe, które przeprowadziłam, odnosiło się głównie do subiektywnych odczuć jednostki i obserwacji zawierających podjęty przeze mnie temat — chciałam sprawdzić, jak silne są korelacje między matematyką a muzyką, czy jakkolwiek oddziałują na świadomy proces nauczania muzycznego, czy w ogóle jest zainteresowanie wśród badanych tym właśnie kontekstem. Grupa ankietowanych była zróżnicowana, jako że chciałam uzyskać możliwie szeroki obraz — byli to zarówno profesjonalni muzycy, osoby z podstawowym wykształceniem muzycznym, jak i melomani-amatorzy ze strony nauk ścisłych (informatycy, inżynierowie itd.). Znaczący głos zabrały jednak osoby, które ukończyły drugi stopień szkoły muzycznej lub kontynuują w niej naukę (nieco ponad 60% ankietowanych).



mechanizmy, jakie zachodzą między tymi dwoma przedmiotami, można w stosunkowo prosty sposób wskazać na realne problemy, z którymi mierzą się uczniowie. Być może rozumienie matematyki ma znaczący wpływ na rozumienie muzyki lub na odwrót — wychodząc z takiego założenia, wierzę, że można rozwiązać wiele trudności, które sprawiają omawiane przedmioty. W dużym skrócie — moim celem była świadomość i idąca za nią akcja, czynne działanie w kierunku lepszego nauczania, rozumienia, inspirowania, odkrywania, muzykowania.

Przeprowadzone badanie, jakkolwiek drobne, wskazało wyraźne tendencje w zakresie postrzegania związków między muzyką i matematyką przez zdywersyfikowaną grupę ankietowanych. Otrzymane odpowiedzi dowiodły, że korelacja między wybranymi przeze mnie przedmiotami jest jak najbardziej zauważalna, jednakże niedostatecznie sformalizowana lub świadoma. Największe związki między muzyką a matematyką są widoczne w obszarach najbardziej oczywistych, takich jak rytm czy metrum, a w oddziaływaniu odwrotnym — w zakresie fizycznych badań nad falami i drganiami (patrz: wykres).

Myślę, że większe zrozumienie dla wspólnych obszarów muzyczno-matematycznych, jak i dla różnic, jakie między nimi występują, skutkowałoby lepszym zrozumieniem osoby, która mierzy się z problemami w badanym zakresie. Jest to czysto logiczny wniosek, w żaden sposób niepoparty badaniem. Możliwe, że wspieranie jednej dziedziny skutkuje wspomogieniem drugiej, co w ostatecznym



rozrachunku może być przełomowe w naszej edukacji muzycznej, jak i ogólnokształcącej. Poniżej zamieszczam kilka cytatów wypowiedzi, które uzyskałam w wyniku przeprowadzonej ankiety.

Z mojego doświadczenia wynika, że obszary mózgu zajmujące się liczeniem matematycznym muszą być aktywne w realizacji rytmu i pulsu w muzyce od samego początku nauki. Czasem jednak dzieje się tak, że w muzyce liczenie się udaje, a w matematyce nie.

Uważam, że matematyka ma wpływ na muzyczne zagadnienia, lecz głównie na początkowym, podstawowym stopniu. Ta korelacja jest szczególnie ważna przy uczeniu się zasad i poznawaniu ich. Jednak wpływanie na siebie poszczególnych dziedzin, nie tylko muzyki i matematyki, powinno być bardziej zaznaczone, wówczas uczeń zauważy więcej zastosowań danej dziedziny i może zauważyć sens uczenia się danego zagadnienia.

Uważam, że niektórym osobom matematyka może pomóc w rozumieniu muzyki, jednak są osoby, które bez tego dobrze rozumieją muzyczne zagadnienia.

Okazuje się, że na przestrzeni wieków wielu uczonych miało podobne spostrzeżenia. Co ciekawsze, związki między dwoma omawianymi przedmiotami były zauważane w ścisłej korelacji paradoksalnie w głównej mierze przez osoby niezwiązane profesjonalnie z muzyką. Kasjodor, rzymski polityk i filozof, twierdził, że *muzyka to nauka o liczbach*, a Gottfried Wilhelm Leibniz — prawnik i historyk

przełomu XVII i XVIII wieku, muzykę zdefiniował jako *sztukę ukrytego nieświadomego liczenia w duchu*. Myślę, że z przytoczonych cytatów, jakkolwiek wspierających moją tezę, płynnie niemałe wyrachowanie i niezrozumienie dla metafizycznego wymiaru muzyki. Kontrargumentami dla tych stwierdzeń są wypowiedzi muzyków czy postaci ściśle związanych z tą dziedziną. Igor Strawiński, którego przedstawiać nikomu nie trzeba, muzykę uważał za *rezultat kosmicznego porządku*, co jest niewątpliwie znacznie szerszą i efemeryczną definicją królowej sztuk. Idąc o krok naprzód, sięgnę jeszcze tylko po słowa Hansa Mersmanna, niemieckiego muzykologa XX wieku, dla którego muzyka była *promienianiem prasił, które działają w duchowym świecie niesłyszalnym, jest ich wydźwiękiem, potęgą natury, dynamiką działającej w nas nieświadomej woli*.

Jak się zatem okazuje, muzykę można określić za pomocą matematyki, ale nie wolno nam jej wyłącznie do równań sprowadzić, bo czy można by muzykę wtedy nadal nazywać sztuką? Na ten fakt skrupulatnie zwrócili mi uwagę ankietowani.

Matematyka i muzyka są powiązane, ale według mnie nie tożsame, ani nawet bliźniacze. Warto uzupełniać wiedzę z jednej i drugiej dziedziny, jednakże same są w pełni samodzielne.

[...] *moim zdaniem, każdy sam powinien znajdować te powiązania. Nie ma także nic złego w podświadomym korzystaniu z nich. Jeżeli ktoś nam o nich powie w szkole, stracimy całą frajdę w wyszukiwaniu ich. Wiadomo, można zwrócić na to uwagę na lekcji, ale niepotrzebne jest, moim zdaniem, szczegółowe omawianie konkretnych przypadków i zawieranie tego w podstawie programowej.*

Matematyka jest w oczywisty sposób złączona z muzyką — stanowi jej warstwę „techniczną”, dźwięk jest falą, da się więc go opisać poprzez język matematyczny. Jednak na tym, moim zdaniem, powinna się kończyć rola matematyki. Wierzę, że wymiar estetyczny muzyki nie ma nic wspólnego z matematyką (jeśli już zostanie spełnione to „matematyczne” minimum — niezbędne! — czyli na przykład zagadnienia akustyki, budowy instrumentów, rezonansu). Matematyka, fizyka, chemia... dostarczają narzędzia, by muzyka mogła w ogóle fizycznie zaistnieć — jako fala. Jednak wyraz muzyki, jej estetyczny odbiór, ma już wymiar duchowy, nie da się go sprowadzić wyłącznie do opisu matematycznego.

Idealnym przykładem, nieraz padającym w trakcie badania, jest twórczość Iannis Xenakisa, którego główną inspiracją dla wielu jego najbardziej znanych dzieł była matematyka — jawnie zaznaczana i podkreślana. Ciąg Fibonacciego, rachunek prawdopodobieństwa i bardziej skomplikowane struktury matematyczne były głównym elementem formotwórczym dla wspomnianego kompozytora. Takie zabiegi wyzwalały niezwykle ciekawe i potrzebne rozmowy na temat istoty muzyki, w których jednak nie znajdzie się całkiem poprawnej odpowiedzi. Gdzie bowiem jest granica, po której możemy mówić o muzyce, a przed — o zastosowanej matematyce? Co sprawia, że muzyka wyciągnięta z matematyki jest własną inwencją twórczą kompozytora, a nie jedynie tłumaczeniem równań? Czy ścisła matematyka zastosowana w partyturze wyklucza warstwę emocjonalną

utworu? Jeżeli tak — jak możemy mówić o muzyce, jeżeli nie — jak pogodzić te dwie sfery? Czym jest tak naprawdę muzyka?

Związki muzyki i przedmiotów ścisłych — ich duży bądź mały wpływ, w odniesieniu do czynności „komponowania”, zależne są, moim zdaniem, od stylu, technik kompozytorskich, zasad kształtowania utworu i tym podobne. Na przykład, zgodnie z teorią i estetyką średniowiecza, utwory utrzymane w stylach z czasów tych epok (także renesans — kontrapunkt renesansowy) wykazują większe związki z matematyką; antyk — ściśle związki akustyczne i muzyka; barok — strój równomiernie temperowany; muzyka XX wieku — na przykład powiązania z logiką — muzyka stochastyczna, Xenakis; wartość dodana — system rytmiczny Oliviera Messiaena oraz systemy skalowe od starożytności do XX wieku i tak dalej.

Nie ma dobrych odpowiedzi na postawione przeze mnie i inne pytania, bo znacznie ważniejsze jest samo ich zadanie oraz zmuszenie się do refleksji. To, że Xenakis w ostatnim etapie twórczości nieco odwrócił się od swoich matematycznych tez, a skierował swe zainteresowania w stronę greckiego folkloru, w mojej ocenie wskazuje na fakt, że w opinii kompozytora pomysł matematyczny został wyeksploatowany do granic lub stracił swoje walory, które pierwotnie były dla niego przyciągające.

Myślę, że to matematyka bardziej potrzebuje muzyki niż muzyka matematyki. [...] Matematyka w muzyce występuje naturalnie i razem się przenikają, za to w matematyce muzyki jest niewiele, przez co wydaje się po prostu pusta. Zdaję sobie sprawę, że ciężko to zmienić w jakiś sposób, ale uważam, że to może być jeden z powodów, przez który wielu uczniów zwyczajnie nie lubi matematyki.

Zatem kluczem do prawidłowego odczytania badania, jak i w ogóle tematu w nim zawartego, jest uważne wyznaczenie równowagi między omawianymi przedmiotami. Próba zrozumienia roli, jaką muzyka pełni w matematyce, jak i odwrotnej — tej, którą pełni matematyka w muzyce. „Próba” to słowo-klucz, jakkolwiek nigdy nie będziemy w stanie wyznaczyć idealnego złotego środka, jako że nawet nie potrafimy sprecyzować definicji muzyki, a matematyka nadal ma swoje nierozwiązane problemy. Sam proces poszukiwania, próbowania nowych dróg, nieustannego udoskonalania, wiedzie absolutny prym i stanowi niepodważalny priorytet w dalszych badaniach, pracach, które być może powstaną w tym zakresie.

*Nauczycielka matematyki w szkole muzycznej zwykła mówić, że „dobry muzyk to dobry matematyk” [...]. Innym hasłem było **dźwięki, które gracie, to pierwiastki dwunastego stopnia**. Do dziś nie wiem, co to znaczyło.*

Ilu jest takich, którzy wiedzą?



Galeria

Biennale Centrum Edukacji Artystycznej



Ekspozycja I Ogólnopolskiego Biennale Form Rzeźbiarskich i Użytkowych w Nałęczowie



I Ogólnopolskie Biennale Form Rzeźbiarskich i Użytkowych

Jesień w Galerii Miejskiej Zespołu Szkół Plastycznych w Rzeszowie rozpoczyna wystawa I Ogólnopolskiego Biennale Form Rzeźbiarskich i Użytkowych, gdzie prezentowana jest część rzeźbiarska wydarzenia. Na ekspozycję składa się 69 prac z 19 szkół plastycznych. Wystawa została zorganizowana we współpracy z Centrum Edukacji Artystycznej, przy patronacie honorowym Prezydenta Miasta Rzeszowa oraz medialnym Polskiego Radia Rzeszów i TVP Rzeszów.

Przestrzeń galerii wypełnia niezwykle aliaż technik, materiałów i przede wszystkim idei. Rzeźbiarstwo stało się idealną dziedziną do podjęcia szeregu tematów. Począwszy od zagadnień łączących to, co dekoracyjne, z tym, co użytkowe, kończąc na tych czysto artystycznych. Tak duża różnorodność definiuje tę wystawę. Jej złożoność świadczy o szerokim wachlarzu umiejętności młodego pokolenia twórców i może być przyczynkiem do dyskusji na temat przyśrodkowości rzemiosła i sztuki, a także jakości kształcenia artystycznego w Polsce.

Siódmego października odbyły się obrady jury, podczas których wyłoniono najlepsze prace spośród pięciu specjalizacji operujących różnorodnymi technikami rzeźbiarskimi. W dziedzinie kowalstwa artystycznego i metaloplastyki wybrano oprawę do lustra wykonaną przez Oliwię Paszkiewicz z Liceum Sztuk Plastycznych we Wrocławiu. Autorka w niewielkiej ażurowej formie ukazała wieńiec oliwki, symbol zwycięstwa i potęgi. Różnice ukazane w morfologii liści są tym, co stanowi o wysokiej jakości tej pracy.

W zakresie snycerstwa zwycięską rzeźbą jest tryptyk Alicji Marii Przygon z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Zamościu, o tytule *Konsumpcjonizm*. Zwrócenie uwagi na negatywne aspekty współczesności dokonane zostało poprzez zmultiplikowany wycinek ludzkiej twarzy, który podlega nienaturalnym deformacjom.

W kategorii szkła artystycznego wygrała kompozycja przestrzenna Abigail Grabowskiej z Liceum Sztuk Plastycznych w Dąbrowie Górniczej. Praca o tytule *Chwila zamknięta* składa się z trzech abstrakcyjnych form inspirowanych morzem. Sama autorka opisuje je jako chęć utrwalenia zjawiska atmosferycznego danej chwili.

- ◀ Oprawa do lustra wykonaną przez Oliwię Paszkiewicz z Liceum Sztuk Plastycznych we Wrocławiu — kowalstwo artystyczne i metaloplastyka



I miejsce w specjalizacji Snycerstwo — *Konsumpcjonizm* — Alicja Maria Przygon (Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Zamościu)

Fot. ze zbiorów autora

W technikach rzeźbiarskich zwycięską pracą okazała się rzeźba o tytule *Oblicza Kultur — Nie — Jednorożec* Małgorzaty Wójtowicz z Zespołu Szkół Plastycznych w Radomiu. Autorka dokonała syntezy zwierzęcia, wykorzystując gięty drut oparty na spawanej ramie. W odbiorze pracy zwraca uwagę ażurowość formy.

Ostatnią ocenianą kategorią była ceramika, w której zwyciężył Kacper Krzysiek z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach, prezentując *Socjalizator*. Zestaw dziesięciu naczyń, których ergonomia pozwala na utrzymanie ich w dłoniach, wyróżnia kompaktowość i czystość formy. Naczynia są kompatybilne ze sobą, ich składowe mogą się zmieniać w zależności od rodzaju potrawy.

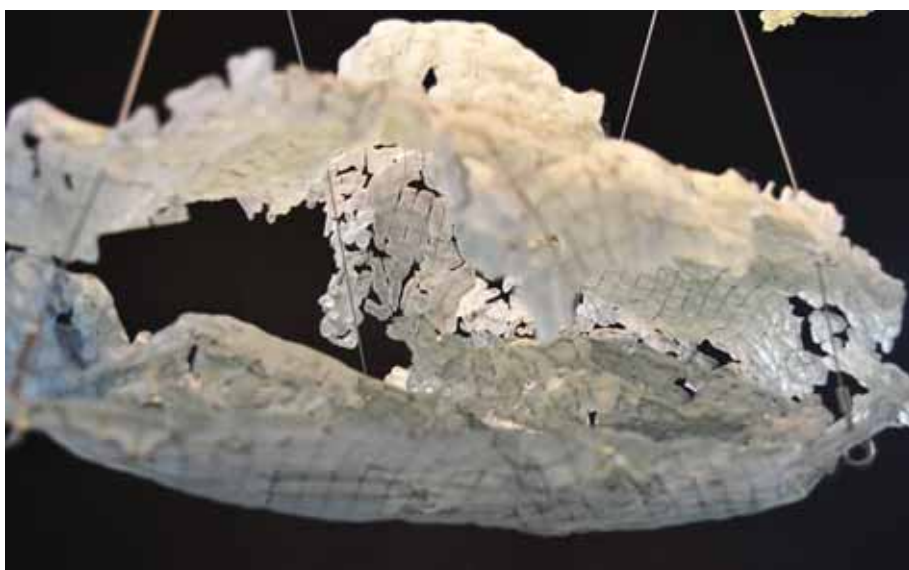
Ponadto przyznano wyróżnienia w trzech specjalizacjach: snycerstwie, ceramice oraz kowalstwie artystycznym i metaloplastyce. Doceniono pracę Karoliny Czernik z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Zakopanem o znamienym tytule *Autoportret*. Autorka wykorzystując rysunek drewna, jego różnorodną twardość i odcienie, stworzyła wielopoziomowe studium postaci ludzkiej. Ze względu na tematykę rzeźba urzeka swoją eterycznością i intymnością.

Z zakresu ceramiki wyróżniono dwie prace. Faustyna Hułas z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Zamościu stworzyła wieloelementową kompozycję przedstawiającą niezbędne narzędzia malarskie, doświadczone przez los, rozrzucone na podłodze w ferworze tworzenia. Tak nieoczywista „zabawa” formą wynika z inspiracji autorki, jaką była sztuka dadaistów. Natomiast *Relikwiarz* Julii Jarosz z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Koszalinie, praca składają-



Wyróżnienie w specjalizacji Snycerstwo — *Autoportret* — Karolina Czernik (Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Zakopanem)

Fot. ze zbiorów autora



I miejsce w specjalizacji Snycerstwo — *Konsumpcjonizm* — Alicja Maria Przygon (Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Zamościu)

Fot. ze zbiorów autora

ca się z czterech form, w pierwszym odruchu rozczuła. Jednak odrealnione, różnokształtne istoty chowają w sobie tajemnicę, skrzętnie ukrytą za ich trupimi oczodołami.

Ostatnimi wyróżnieniami nagrodzone zostały dwie prace uczniów z Zespołu Szkół Plastycznych w Rzeszowie, w zakresie kowalstwa artystycznego i meta-



I miejsce w specjalizacji Techniki rzeźbiarskie — *Oblicza Kultur — Nie — Jednorożec* — Małgorzata Wójtowicz (Zespół Szkół Plastycznych w Radomiu)

Fot. ze zbiorów autora





I miejsce w specjalizacji Ceramika artystyczna — *Socjalizator* — Kacper Krzysiek (Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach)

Fot. ze zbiorów autora



Wyróżnienie w specjalizacji Ceramika artystyczna — *Relikwiarz* — Julia Jarosz (Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Koszalinie)

Fot. ze zbiorów autora



Wyróżnienie w specjalizacji Ceramika artystyczna — *Uwaga! Świeżo malowane* — Faustyna Hulas (Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Zamościu)

Fot. ze zbiorów autora

loplastyki. Paulina Bazan zmierzyła się z figurą człowieka pracującego, którego postać wykuła, wykorzystując narzędzia ręczne. W rzeźbie widoczna jest paralela z mitycznym Syzyfem, który podobnie jak postać stworzona przez artystkę, zmaga się z olbrzymim głazem. Natomiast *Czaple* Barbary Malarz są płasko-rzeźbą oraz obiektem świetlnym, bazującym na trybowanej blasze miedzianej i jutowym materiale. Praca silnie koresponduje z kulturą Japonii i niesie ze sobą symbolikę tych niezwykłych istot, wiedzę i intuicję.

Niuanse przykuwają uwagę, cymesy wzmagają smak, a koronki? Z racji różnorodności Biennale, można dokonać fascynujących obserwacji na płaszczynie skali, materiału czy formy.

Wielkość ma to do siebie, że silnie wpisuje się w ludzką pamięć, jednak nierzadko charakteryzuje ją nadmierna krzykliwość i bazowanie na miażdżących zabiegach artystycznych. Trzy niewielkie, będące syntezą świata zwierząt rzeźby z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Zduńskiej Woli, autorstwa Julii Gałamon, Justyny Wojtał i Joanny Nowickiej, *Charcik* Aleksandry Chinek z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Lublinie czy abstrakcyjna *Ciągłość* autorstwa Aleksandry Tomczyńskiej z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie pokazują świetny warsztat rzeźbiarski i wręcz chirurgiczną precyzję, które zachwycają i niezaprzeczalnie stanowią o wysokich walorach artystycznych powyższych prac.

W powietrzu unosi się odurzający zapach czekolady... Materiały, które Albert Kowalski z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie użył do swego rodzaju pastiszu Lema, niezwykle trafnie korespondują z osobą pisarza, jego charakterem i przyjemnościami dnia codziennego. Zwielokrotnienie popiersia pisarza w formie cekinowej bombki, świecy, skarbonki i okazałej praliny, jak podkreśla autor, ma ukazać stosunek społeczeństwa do „Wielkich Polaków”.

Witryny sklepów bieliznianych nęcą przechodniów aksamitami, draperiami i satynowymi kokardami. Emilia Bober z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Dąbrowie Górniczej posłużyła się tą specyficzną wizją, by zilustrować niezwykle rozbuchaną rzeczywistość dwudziestolecia międzywojennego, przedstawioną w *Granicach* Nałkowskiej. Szklany komplet najmocniej przykuł uwagę społeczności Zespołu Szkół Plastycznych i zwyciężył w głosowaniu publiczności.

Idea wystawy skupiającej uwagę odbiorców na formie przestrzennej jest niezwykle istotna, biorąc pod uwagę kondycję współczesnej sztuki rzeźbiarskiej. Spoglądając na propozycje wystaw, zauważmy, że rzadkością staje się ekspozycja rzeźb. Już sam termin — **rzeźba**, zdaje się (o zgrozo!) archaiczny. Fakt ten pogłębia zjawisko instalacji, która w swojej istocie rozpycha się znacznie szerzej w przestrzeni galerii czy miasta. Karkołomnym zadaniem jest odwrócenie tej tendencji i nadanie tej istotnej dziedzinie nowej ścieżki. I choć powyższe słowa mogą wydawać się nazbyt egzaltowane w kontekście prac licealistów, to jednak ich wkład w rozwój sztuki, nawet we wczesnym etapie twórczości, jest godny uwagi szerszej publiki. Ponadto jest rzeczą bardzo prawdopodobną, że w przyszłości choć jeden z uczestników wystawy przyczyni się do obalenia kultowego stwierdzenia Barnetta Newmana, który niechętnie uważał, że **rzeźba jest czymś, na co wpadasz, gdy oddalasz się, aby obejrzeć obraz**.



Wyróżnienie w specjalizacji Kowalstwo artystyczne i metaloplastyka — *Czaple* — Barbara Malarz (Zespół Szkół Plastycznych w Rzeszowie)

Fot. ze zbiorów autora

Wielkopolskie Biennale

Biennale
Sztuki
Wielkopolskie

WYSTAWKI – WYSTĘPIENIA

WYSTAWKI WYSTĘPIENIA

WYSTĘPIENIA

WYSTAWKI

WYSTĘPIENIA

WYSTAWKI



Wystawa I Ogólnopolskiego Biennale Form Rzeźbiarskich i Użytkowych w Nałęczowie w kategorii formy użytkowe — wzornictwo

Dwudziestego siódmego listopada 2022 roku w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Chełmońskiego w Nałęczowie została otwarta wystawa podsumowująca I Ogólnopolskie Biennale Form Rzeźbiarskich i Użytkowych w kategorii formy użytkowe — wzornictwo. Głównym organizatorem Biennale było Centrum Edukacji Artystycznej, natomiast współorganizatorem w zakresie form rzeźbiarskich — Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Michałowskiego w Rzeszowie, a w zakresie form użytkowych — Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie.

W uroczystości, oprócz laureatów konkursu, młodzieży i nauczycieli szkół plastycznych, wzięło udział wielu znamienitych gości. Centrum Edukacji Artystycznej reprezentowali dyrektor CEA pan doktor Zdzisław Bujanowski i wizytator Rejonu Lubelskiego pani doktor habilitowana Agnieszka Weiner. Gospodarzami spotkania byli pani dyrektor Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie Sylwia Janicka-Gorgol oraz Zbigniew Strzyżyński — koordynator organizacji Biennale z ramienia nałęczowskiego liceum. Jurorów reprezentował doktor sztuki Michał Kapczyński z Pracowni Projektowania Mebla Wydziału Architektury Wnętrz Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. W krótkim wykładzie podzielił się refleksjami z obrad komisji konkursowej, wrażeniami dotyczącymi przygotowanej ekspozycji oraz uwagami i propozycjami zmian usprawniających organizację Biennale.

Na wystawie zaprezentowano 50 prac i zestawów prac zakwalifikowanych do etapu ogólnopolskiego konkursu. Były to prace uczniów lub obecnie już absolwentów szkół plastycznych z 15 szkół plastycznych z całej Polski: Częstochowy, Jarosławia, Katowic, Kielc, Koszalina, Lublina, Nowego Wiśnicza, Opola, Radomia, Supraśla, Wrocławia, Zamościa, Zakopanego, Tarnowa i oczywiście z Nałęczowa, w pięciu specjalizacjach: meblarstwa artystycznego, tkaniny, jubilerstwa, projektowania ubioru i projektowania zabawek. Do udziału w konkursie można było zgłaszać prace z lat 2020/2021 i 2021/2022.



Nagroda główna w specjalizacji Meblarstwo artystyczne — Maciej Sikora z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie — zestaw mebli (stolik i krzesło „zaisu”) wykonany pod kierunkiem Konrada Rządowskiego i Henryka Widelskiego

Fot. T. Iwański

Projekt ekspozycji w kolorze niebiańskiego błękitu RAL 5015 opracowali Paweł Pomorski i Konrad Rządowski, który przygotował również oprawę graficzną wystawy. Przy przygotowaniu wystawy brali udział także inni nauczyciele plastycy, nauczyciele zawodu oraz pracownicy obsługi i administracji. W trakcie trwania ekspozycji przyjechało do nas wiele delegacji nauczycieli i uczniów ze szkół plastycznych, na których wywarła ona bardzo pozytywne wrażenie. Odwiedzała nas także młodzież ze szkół podstawowych i ogólnokształcących z regionu lubelskiego. Wystawa cieszyła się bardzo dużym zainteresowaniem również odbiorców niezwiązanych ze szkolnictwem artystycznym ze względu na bardzo oryginalne i unikatowe rozwiązania stosowane w formach i obiektach użytkowych. Poprzez współpracę z mediami mieliśmy też bardzo szeroki dostęp do publiczności. Wystawę można było oglądać od 24 października do 10 listopada 2022 roku.

Wszystkie prace zostały ocenione przez powołane w tym celu jury w składzie: profesor doktor habilitowana Izabela Wyrwa z Akademii Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi — przewodnicząca, profesor doktor habilitowana Anna Miarka, profesor doktor habilitowana Małgorzata Czudak, profesor doktor habilitowana Olga Podfilipska z Akademii Sztuk Plastycznych w Łodzi oraz doktor Michał Kapczyński i doktor Paweł Jasiewicz z Akademii Sztuk Pięk-



Wyróżnienie w specjalizacji Meblarstwo artystyczne — Drugie życie — Daria Waszczuk z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie — praca pod kierunkiem Pawła Pomorskiego i Andrzeja Orłowskiego

Fot. T. Iwański (górne); ze zbiorów autora (dolne)

nych w Warszawie. Podczas obrad jury w Nałęczowie 20 października zaszczyliły nas swoją obecnością również pani wicedyrektor Centrum Edukacji Artystycznej Iwona Skowron i pani wizytator Centrum Edukacji Artystycznej Urszula Januszewska nadzorująca organizację Ogólnopolskiego Biennale Form Rzeźbiarskich i Użytkowych. Obecność tylu znamienitych gości pozwoliła, poza obradami jury, na przeprowadzenie szeregu konstruktywnych rozmów dotyczących organizacji takich konkursów lub przeglądów.

Jury przyznało w czterech specjalizacjach nagrody główne oraz sześć wyróżnień. W specjalizacji meblarstwo artystyczne Nagrodę Główną otrzymał Maciej Sikora z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie. Zestaw mebli wykonany przez niego pod kierunkiem Konrada Rządowskiego i Henryka Widelskiego, nawiązujący do kultury japońskiej, składa się z niskiego stolika i krzesła „zaisu”, w którym plecy są podparte, a nogi można ułożyć wygodnie na podłodze. Wykonany ze sklejki liściastej zestaw prostych form meblarskich zawiera kompozycję graficzną ułożoną z precyzyjnie dociętych fragmentów sklejki układających się w geometryczny wzór. Sklejka wykorzystana w inny niż tradycyjny sposób zmienia odbiór materiału, nadając wykonanym pracom niezwykle oryginalny charakter.

Wyróżnienie w tej specjalizacji otrzymała Daria Waszczuk — również z nałęczowskiego liceum. Praca zatytułowana *Drugie życie* została przygotowana pod kierunkiem Pawła Pomorskiego i Andrzeja Orłowskiego. Jest to restylizacja klasycznego siedziska szkolnego. Projekt wpisuje się w nurt proekologiczny poprzez przeprojektowanie szkolnego siedziska z odzysku. W kontraście do krzesła, zastosowana wiklina nadaje mu organiczną formę.

W specjalizacji projektowanie zabawek Nagrodę Główną uzyskała Martyna Sawicka, a wyróżnienie Daria Kosmała, obydwie z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie. Prace te wykonane z drewna powstały pod kierunkiem Zbigniewa Strzyżńskiego i Michała Fischera. Są one zestawami elementów, które można dowolnie układać. W pracy Martynej Sawickiej za pomocą wbudowanych w drewno magnesów możemy zbudować własną formę przestrzenną nawiązującą do form biologicznych i do abstrakcyjnych rzeźb organicznych. Praca Darii Kosmały składa się z prostych brył nawiązujących do konstruktywizmu i twórczości Kazimierza Małowicza pozwalających budować własne formy i układy przestrzenne, mające duże walory edukacyjne, w tym kontakt i osvajanie dziecka ze sztuką współczesną.

Najwięcej prac zostało zakwalifikowanych do etapu ogólnopolskiego w specjalizacji tkanina artystyczna. Pierwsze miejsce w tej specjalizacji uzyskała Julia Bohdanowicz z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu. Nauczycielem prowadzącym była Małgorzata Wysocka-Waraksa. Julia Bohdanowicz wykonała pracę wielkoformatową (330x210 cm) w formie tryptyku pod tytułem *Zimno, sennie, słonecznie* w technice batiku. Interesujący, wysoko oceniony zestaw prac *Energia sztuki — energia młodości*, wykonany w technice batiku, przedstawiła również Weronika Urbańska z Radomia.



Nagroda główna w specjalizacji Projektowanie zabawek — Martyna Sawicka z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie — praca wykonana z drewna pod kierunkiem Zbigniewa Strzyżyńskiego i Michała Fischera

Fot. T. Iwański (górne); ze zbiorów autora (dolne)

W specjalizacji tkanina artystyczna przyznano trzy wyróżnienia. Otrzymali je: Jagoda Sowińska i Filip Góral z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nowym Wiśniczu, nauczyciel prowadzący — Włodzimierz Dominiak, oraz Julia Łuczak z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Koszalinie, nauczyciel prowadzący — Małgorzata Zelek.

W specjalizacji jubilerstwo Nagrodę Główną otrzymała Weronika Gradzik z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie (nauczyciele prowadzący — Radosław Wójcik i Aleksandra Rybak). Wykonała ona trzy broszki ze srebra 925 inspirowane surrealizmem.

Wyróżnienie uzyskała Dominika Siegert z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Katowicach. Praca — zestaw pierścieni *Umiar i balans* z wykorzystaniem węgla i bursztynu — została wykonana pod kierunkiem Izabeli Koronas, Beaty Hanslik-Janiszewskiej i Joanny Barnaś-Wójcik.

Prezentacja prac uczniów ze szkół plastycznych ze specjalizacji formy użytkowej na szczeblu ogólnopolskim w formie wystawy, konkursu lub przeglądu była od dłuższego czasu oczekiwana zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów, absolwentów i rodziców. Te oczekiwania w pełni zostały zaspokojone przez organizację Ogólnopolskiego Biennale Form Rzeźbiarskich i Użytkowych. Cele, jakie postawiło sobie Centrum Edukacji Artystycznej, między innymi: motywowanie młodzieży do samodzielnych działań i pasji twórczych, inspirowanie do doskonalenia umiejętności artystycznych, prezentacja i promocja uczniów, zachęcanie uczniów do wyboru specjalizacji oraz wymiana doświadczeń pedagogicznych, zostały osiągnięte. W niektórych z tych obszarów efekty podjętych działań będziemy oceniać za jakiś czas.





Wyróżnienie w specjalizacji Projektowanie zabawek — Daria Kosmala z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie — praca wykonana z drewna pod kierunkiem Zbigniewa Strzyżyńskiego i Michała Fischera

Fot. T. Iwański (na sąsiedniej stronie); ze zbiorów autora (powyżej)



SZKOŁA ARTYSTYCZNA 4(20)/2022

Nagroda główna w specjalizacji Tkanina artystyczna — praca wielkoformatowa (330x210 cm) w formie tryptyku pod tytułem Zimno, sennie, słonecznie w technice batiku — Julia Bohdanowicz z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu — praca wykonana pod kierunkiem Małgorzaty Wysockiej-Waraksy

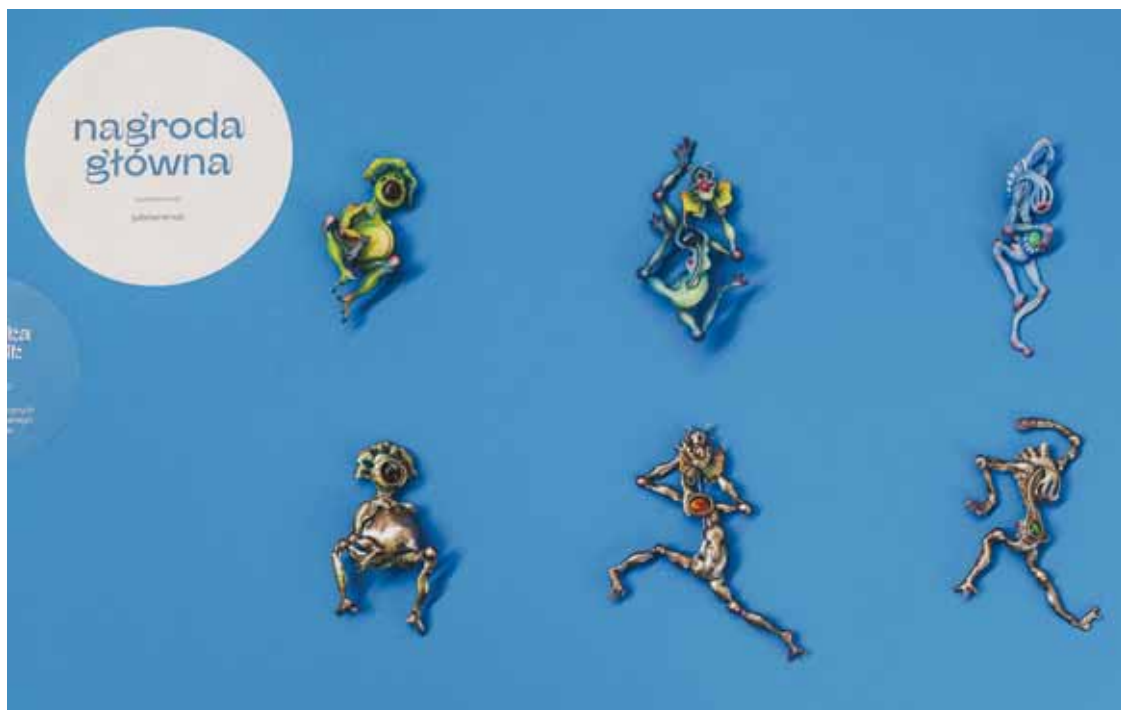
Fot. ze zbiorów autora



GALERIA

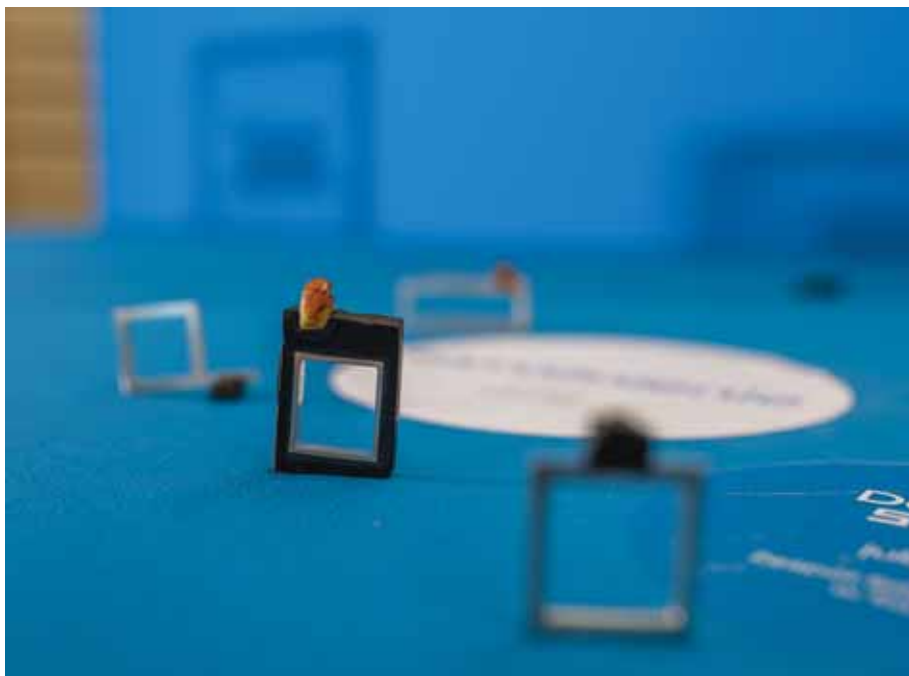
Wyróżnienie w specjalizacji Tkanina artystyczna — dwa gobeliny — Jagoda Sowińska z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki w Nowym Wiśliczu

Fot. ze zbiorów autora



Nagroda główna w specjalizacji Jubilerstwo — trzy broszki ze srebra 925 inspirowane surrealizmem — Weronika Gradzik z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie — praca wykonana pod kierunkiem Radosława Wójcika i Aleksandry Rybak

Fot. ze zbiorów autora



Wyróżnienie w specjalizacji Jubilerstwo — zestaw pierścieni Umiar i balans z wykorzystaniem węgla i bursztynu — Dominika Siegert z Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach — praca wykonana pod kierunkiem Izabeli Kornas, Beaty Hanslik-Janiszewskiej i Joanny Barnaś-Wójcik

Fot. ze zbiorów autora





IV Ogólnopolskie Biennale Medalierstwa Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie

Ogólnopolskie Biennale Medalierstwa odbywa się od 2014 roku. Jest cyklicznie organizowane przez Centrum Edukacji Artystycznej i Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Jest to dwuetapowy ogólnopolski konkurs medalierski przeznaczony dla uczniów szkół średnich, a w szczególności dla uczniów liceów plastycznych z całego kraju. Uczestnicy pierwszego etapu konkursu wykonują gipsowe modele medali (awers i rewers) na ogłoszony przez organizatora temat oraz plansze przedstawiające inspiracje ze szkicami koncepcyjnymi. Prace medalierskie pierwszego etapu wykonywane są w szkołach macierzystych pod nadzorem nauczyciela prowadzącego zajęcia z rzeźby. Po przesłaniu medali i plansz do organizatora konkursu, komisja specjalistów ocenia prace i kwalifikuje do finału.

Początkiem etapu finałowego, który odbywa się w pracowniach rzeźbiarskich Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie, jest ogłoszenie tematu warsztatów medalierskich. W ciągu pięciu dni warsztatów młodzi rzeźbiarze wykonują na zadany temat awers i rewers medalu w plastelinie.

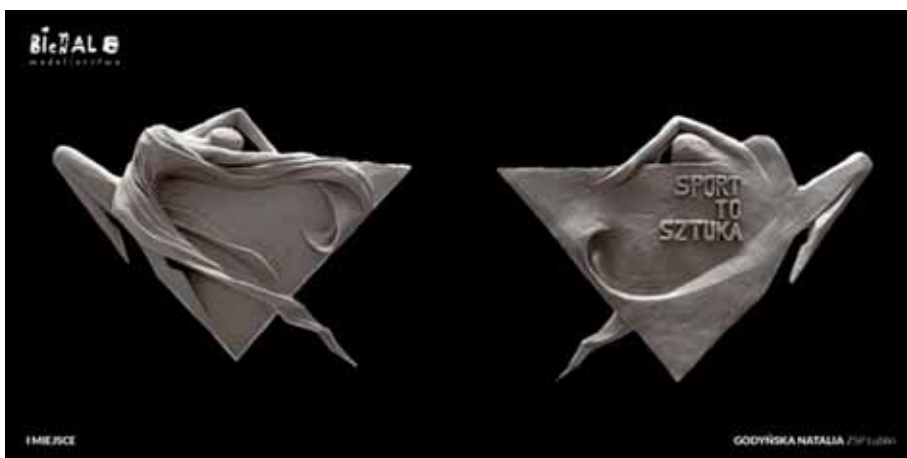
Podczas IV Ogólnopolskiego Biennale Medalierstwa temat pierwszego etapu i etapu finałowego związany był ze sportem. Tematem warsztatów finałowych było **Piękno i sport**. W poprzednich edycjach konkursu tematy były następujące: w 2014 roku — *Łazienki Królewskie w Warszawie*, w 2016 roku — *Obyczaje zwierząt*, w 2018 roku — *Sławni polscy wynalazcy*.

Za każdym razem w ramach Biennale Medalierstwa zorganizowane są wydarzenia towarzyszące, związane z bieżącym tematem warsztatów medalierskich. W minionych edycjach konkursu wykłady tematyczne były przeprowadzone między innymi przez: profesora Jerzego Miziołka (2014), doktora Andrzeja Krużewicza i Dorotę Sumińską (2016) oraz inżyniera Jerzego Lemańskiego (2018). Do bieżącej edycji konkursu, która miała miejsce w ostatnim tygodniu września tego roku, zakwalifikowało się 15 uczniów, którzy reprezentowali szkoły plastyczne: Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Gdyni Orłowo, Państwowe Liceum



Grand Prix — Igor Kasprzak — Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie

Fot. ze zbiorów autora _____



I miejsce — Natalia Godyńska — Zespół Szkół Plastycznych w Lublinie

Fot. ze zbiorów autora _____

Sztuk Plastycznych w Kielcach, Zespół Szkół Plastycznych w Lublinie, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie, Liceum Sztuk Plastycznych w Włocławku oraz Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Zamościu. Zadany temat — *Piękno i sport* — młodzi rzeźbiarze mogli pogłębić dzięki wizycie w Muzeum Sportu w Warszawie i w siedzibie Polskiego Komitetu Olimpijskiego, gdzie wysłuchali wykładu na temat idei olimpijskiej, wartości i piękna w sporcie.

Stałym punktem imprezy jest wizyta w Mennicy Polskiej, gdzie młodzież ma możliwość poznania warsztatu pracy profesjonalnych medalierów — zapoznania



II miejsce — Weronika Szmaida — Liceum Sztuk Plastycznych we Włocławku

Fot. ze zbiorów autora _____



III miejsce — Emilia Bronikowska — Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie

Fot. ze zbiorów autora _____

się z tradycyjnymi i nowoczesnymi technikami wytwarzania oraz produkcji monet i medali.

Dla nauczycieli rzeźbiarzy zorganizowane było szkolenie z rzeźby cyfrowej w programie Zbrush, w ramach którego nauczyciele rzeźby poznali współczesne możliwości wykorzystania technik cyfrowych w rzeźbie.

Kulminacyjnym punktem IV Ogólnopolskiego Biennale Medalierstwa było ogłoszenie werdyktu Jury konkursowego w składzie:



IV Biennale Medalierstwa — warsztaty medalierskie w pracowniach Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie, Warszawa 2022

Fot. ze zbiorów autora _____

- 1) profesor Hanna Jelonek, artysta rzeźbiarz medalier, Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie;
- 2) doktor Aleksandra Mazurkiewicz, artysta rzeźbiarz medalier, Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie;
- 3) Anna Wątróbska-Wdowiarska, artysta rzeźbiarz medalier;
- 4) Jacek Szpak, artysta rzeźbiarz, nauczyciel rzeźby w Zespole Szkół Plastycznych w Radomiu.

W 2022 roku w IV Ogólnopolskim Biennale Medalierstwa nagrody otrzymali:

- 1) Grand Prix — Igor Kasprzak, uczeń Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie;
- 2) I nagroda — Natalia Godyńska, uczennica Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie;
- 3) II nagroda — Weronika Szmajda, uczennica Liceum Sztuk Plastycznych we Włocławku;
- 4) III nagroda — Emilia Bronikowska, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie.



Wystawa pokonkursowa w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie, Warszawa 2022

Fot. ze zbiorów autora



Wystawa w siedzibie Polskiego Komitetu Olimpijskiego

Fot. ze zbiorów autora

W minionych edycjach konkursu Grand Prix otrzymali: w 2014 roku — Edyta Szalewska z Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni Orłowo, w 2016 roku — Maria Tołwińska z Liceum Plastycznego w Supraślu, i w 2018 roku — Maria Chodzińska z Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni Orłowo. Prace można było zobaczyć na wystawie pokonkursowej, zorganizowanej w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie oraz w siedzibie Polskiego Komitetu Olimpijskiego w Warszawie.





Noty o autorach

Urszula Bissinger-Ćwierz — doktor nauk humanistycznych, psycholog, pedagog-muzyk, nauczyciel dyplomowany, ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej, trener rekomendowany przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Pracuje jako wizytator do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie.

Emilia Grzyśka — uczennica Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia imienia Karola Szymanowskiego w Katowicach. W placówce doskonalili swój warsztat artystyczny, w tym również pisarski poprzez działalność w redakcji szkolnej jako felietonistka. Laureatka wielu konkursów publicystycznych i muzycznych o zasięgu regionalnym, krajowym oraz międzynarodowym.

Paweł Kasprzak — ukończył studia na Akademii Sztuk Plastycznych w Warszawie (1992–1997) na Wydziale Rzeźby. W 1997 roku uzyskał dyplom Akademii Sztuk Plastycznych w Warszawie w pracowni profesora Stanisława Kulona. Od 25 lat związany jest z Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie, gdzie prowadzi pracownię rzeźby i obecnie jest kierownikiem sekcji przedmiotów ogólnoplastycznych. Od 15 lat związany również z Państwowym Ogniskiem Artystycznym „Nowolipki”, gdzie prowadzi pracownię Ceramiki Artystycznej.

Dorota Krawczyk — doktor nauk humanistycznych w specjalności nauk o sztuce, muzykolog, publicystka i pisarka, nauczycielka muzyki, absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Jest autorką licznych artykułów i książek z dziedziny sztuki, w tym również podręczników i programów nauczania muzyki.

Michał Łukasz Niżyński — z wykształcenia dyrygent, doktor sztuki; z powołania pedagog, pasjonat teorii muzyki; hobbystycznie kompozytor i aranżer. Nauczyciel przedmiotów ogólnomuzycznych w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia im. Zenona Brzewskiego i Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Józefa Elsnera w Warszawie, a także dyrygent orkiestry w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Ignacego Jana Paderewskiego w Żyrardowie.

Anna Antonina Nogaj — doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Jest psychologiem i skrzypaczką. Pracuje jako starszy wizytator do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie oraz jako adiunkt na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Współpracuje z licznymi instytucjami artystycznymi jako psycholog-praktyk do spraw artystycznych. Jest autorką licznych artykułów naukowych i popularnonaukowych z zakresu psychologii muzyki oraz redaktorem książek.

Agnieszka Olszańska jest psychologiem i muzykiem. Pracuje w Zespole Państwowych Ogólnokształcących Szkół Muzycznych nr 3 w Warszawie jako psycholog szkolny, w Prywatnej Szkole Muzycznej I stopnia „Nutka” jako nauczyciel fletu oraz w Klinice Psychologiczno-Psychiatrycznej „PsychoMedic” jako psychoterapeutka.

Daria Onderka-Woźniak — nauczycielka fortepianu, tłumaczka języka i literatury bułgarskiej, autorka publikacji w „Hejnale Oświatowym”, „Szkole Artystycznej” oraz w wydawnictwie Konfederacji Pisarzy Bułgarskich, laureatka Nagrody Prezydenta Miasta Krakowa i odznaki „Zasłużony dla Kultury Polskiej”.

Magdalena Pacholska — jest pedagogiem, absolwentką studiów w zakresie pedagogiki społecznej na Uniwersytecie Łódzkim. Ukończyła też studia podyplomowe w Wyższej Szkole Pedagogicznej na kierunku logopedia ogólna. W 2012 roku odbyła szkolenie ABC Terapii Krótkoterminowej Skoncentrowanej na Rozwiązaniu w Centrum Terapii Krótkoterminowej w Łodzi, a w 2018 roku uzyskała Certyfikat Terapeuty Krótkoterminowego. W roku 2021 ukończyła studia podyplomowe w Wyższej Szkole Nauk o Zdrowiu na kierunku Diagnostyka, Terapia Pedagogiczna i Rewalidacja Indywidualna. Od września 2012 roku pracuje w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia im Henryka Wieniawskiego w Łodzi na stanowisku pedagoga szkolnego.

Anna Pawelec — doktor sztuki, absolwentka kierunków rytmika (Akademia Muzyczna w Łodzi) oraz dyrygentura (Akademia Muzyczna Fryderyka Chopina w Warszawie). Wicedyrektor Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia nr 3 w Warszawie. Ekspert Centrum Edukacji Artystycznej oraz Ministerstwa Edukacji i Nauki (awans zawodowy nauczycieli). Współpracuje z Narodowym Forum Muzyki w ramach programu „Śpiewająca Polska”. Autorka wielu kompozycji dla dzieci (przede wszystkim na chóry dziecięce), opracowań utworów na szkolne zespoły, opracowań metodycznych z zakresu kształcenia słuchu i pracy z zespołami w szkołach I stopnia.

Kacper Podrygajło — nauczyciel-bibliotekarz w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Ryszarda Bukowskiego we Wrocławiu. Absolwent muzykologii na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Studiował również epizodycznie filologię francuską i historię sztuki. W latach 2009–2015 doktorant w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Publikował w czasopismach literackich i naukowych.

Monika Quinn jest pianistką i kameralistką, laureatką międzynarodowych i krajowych konkursów pianistycznych. W 2005 roku dotarła do rundy ćwierćfinałowej XV Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie. W 2018 roku uzyskała stopień doktora sztuki w dyscyplinie instrumentalistyka, nadany jej przez Wydział Fortepianu, Klawesynu i Organów Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie. W tym samym roku podjęła studia w dziedzinie fizjologii muzyki w Zürcher Hochschule der Künste w Zurychu w Szwajcarii, które ukończyła z dyplomem DAS w 2021 roku. Monika Quinn pracuje jako adiunkt w Katedrze Fortepianu Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Prowadzi również klasę fortepianu w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie.

Ewa Rułka jest flectką, absolwentką Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Ukończyła studia podyplomowe w zakresie zarządzania oświatą na Uniwersytecie Warszawskim i menedżera kultury w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Pracuje na stanowisku starszego wizytatora w Centrum Edukacji Artystycznej. Zajmuje się doskonaleniem zawodowym i doksztalaniem nauczycieli szkolnictwa artystycznego. Organizuje kursy dla nauczycieli szkół muzycznych. Koordynuje doskonalenie zawodowe nauczycieli w skali ogólnopolskiej i międzynarodowej, współpracując ze szkołami artystycznymi, uczelniami i organizacjami pozarządowymi.

Katarzyna Sokołowska — profesor zwyczajny, doktor habilitowany, pracuje na Wydziale Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jest chórmistrzem i wicedyrektorem do spraw artystycznych w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Prowadzi działalność pedagogiczną, artystyczną i naukową.

Zbigniew Strzyżyński — ukończył Instytut Wychowania Artystycznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie i studia podyplomowe na Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Zajmuje się rzeźbą, malarstwem i pracą pedagogiczną. Jest nauczycielem w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie, ekspertem do spraw awansu zawodowego nauczycieli, konsultantem Centrum Edukacji Artystycznej i egzaminatorem z historii sztuki. Zorganizował 24 wystawy indywidualne. Jest komisarzem Międzynarodowego Konkursu na Rysunek im. M.E. Andriollego. Odznaczony Złotym i Srebrnym Krzyżem Zasługi.

Agnieszka Swarra — psycholog, edukatorka, arteterapeutka i pasjonatka muzyki. Dwanaście lat edukacji w klasie skrzypiec Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Gdyni pozwoliło jej zrozumieć wyzwania, z jakimi zmagają się uczniowie, rodzice i nauczyciele pracujący w szkołach artystycznych. Prowadzi profile psychoedukacyjne o nazwie Arte Psycholog na platformach takich jak YouTube, Instagram oraz Facebook.

Henryk Tritt jest profesorem Akademii Muzycznej w Poznaniu (1992–2010) i 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.

Nikodem Trojnar — absolwent Zespołu Szkół Plastycznych w Rzeszowie. Obecnie pracownik Galerii Miejskiej w Rzeszowie i uczeń klasy dyplomowej Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia w Zespole Szkół Muzycznych nr 1 w Rzeszowie.

Katarzyna Wrembel — polonistka w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych w Bydgoszczy; egzaminatorka egzaminu ósmoklasisty i egzaminu maturalnego z języka polskiego przy Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Gdańsku. Autorka artykułów metodycznych w „Zeszytach Kieleckich” i „Zeszytach Szkolnych”. Na co dzień interesuje się pragmatyką językową. W wolnych chwilach czyta książki i zajmuje się ogrodem.

Agnieszka Zembrzuska — absolwentka Akademii Muzycznej w Łodzi na kierunku kompozycja i teoria muzyki, specjalność rytmika. Nauczyciel kształcenia słuchu, rytmiki i audycji muzycznych w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia nr 3 im. Juliusza Zarębskiego w Warszawie oraz rytmiki i improwizacji fortepianowej w Zespole Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga w Radomiu. Autorka materiałów dydaktycznych z przedmiotów teoretycznych.

