



# Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

I (5)/2019

centrum  
edukacji   
artystycznej

---

WARSZAWA, MARZEC 2019



#### ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

Włodzimierz Gorzelańczyk — wicedyrektor CEA, przewodniczący Zespołów

dr Beata Lewińska — redaktor naczelna serii wydawniczej

Mirosława Jankowska

Joanna Sibilska

prof. dr hab. Katarzyna Sokołowska

#### KONSULTACJA ARTYSTYCZNA I NAUKOWA NUMERU

dr Wojciech Jankowski

prof. dr hab. Zofia Konaszkiewicz

#### ZESPÓŁ WYDAWNICZY

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

Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej

Sylvia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Na okładce galeria Dwora Centralnego im. Stanisława Moniuszki w Warszawie.

Fotografię wykonał Włodzimierz Gorzelańczyk

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2019

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

DZIAŁ DOSKONALENIA, DOKSZTAŁCANIA I WYDAWNICTW

e-mail: [szkola.artystyczna@cea.art.pl](mailto:szkola.artystyczna@cea.art.pl) lub [bala@cea.art.pl](mailto:bala@cea.art.pl)

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

ISBN 978-83-62156-17-7 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-22-1 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa: MULTIPRINT, Danieluk Jolanta

ul. Zgierska 12, 04-092 Warszawa

# Spis treści

|  |           |
|--|-----------|
| Włodzimierz Gorzelańczyk<br>„Szkoła Artystyczna” a nowe obowiązki nauczyciela . . . . .  | 5         |
| <b>Kształcenie w szkole artystycznej . . . . .</b>   | <b>15</b> |
| Teresa Adamowicz-Kaszuba<br>Tak, siak czy wspan? Czyli jak zaczynać naukę gry na akordeonie z klawiaturą izo-<br>morficzną . . . . .               | 17        |
| Katarzyna Sokołowska<br>Propedeutyka dyrygowania w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w War-<br>szawie . . . . .                            | 29        |
| Maria Ziarkowska<br>Dzieło muzyczne bez tajemnic — czyli jak zrobić dobrą analizę utworu muzycznego . . . . .                                      | 33        |
| Piotr Piechocki<br>Teoria muzyki na lekcji przedmiotu głównego — refleksje nauczyciela . . . . .   | 39        |
| Marlena Borowska<br>Specyfika nauczania początkowego adeptów śpiewu solowego . . . . .   | 51        |
| Justyna Smoleń<br>Od ikony do sztuki współczesnej. O znaczeniu edukacji z zakresu sztuki ikony dla roz-<br>woju świadomości artystycznej . . . . . | 61        |
| Marcin Walicki<br>Jak można nauczać historii w szkole artystycznej? . . . . .  | 73        |
| Dariusz Samół<br>Muzyka saksofonowa w Polsce — nieśmiałe początki . . . . .  | 83        |
| <b>Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne . . . . .</b>  | <b>93</b> |
| Zofia Konaszekiewicz<br>Jak nazywamy nauczyciela? Suita na temat terminów związanych z nauczycielem<br>i nauczaniem . . . . .                      | 95        |
| Ewa Leonowicz<br>Dysleksja i jej wpływ na rozwój muzyczny — praca z uczniami o szczególnych potrze-<br>bach edukacyjnych . . . . .                 | 111       |
| Anna Antonina Nogaj<br>Muzyka naszych czasów w szkolnictwie muzycznym z perspektywy wykonawców —<br>młodych instrumentalistów . . . . .            | 119       |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Wokół konferencji, szkoleń i warsztatów</b> . . . . .  | 135 |
| Marta Muszyńska-Józefowicz  |     |
| Ogólnopolskie warsztaty graficzne — nowe i zapomniane techniki . . . . .  | 137 |
| Stanisław Halat   |     |
| Warsztaty perkusyjne, czyli akademia współczesnego perkusisty . . . . .   | 147 |
| Michalina Radzińska, Paweł Radziński  |     |
| Turniej Kameralny w Trzech Odsłonach jako przykład twórczego odkrywania kameralistyki na wszystkich etapach edukacji . . . . .            | 153 |
| <b>Organizacja szkolnictwa artystycznego</b> . . . . .  | 161 |
| Jolanta Chliszcz  |     |
| Jeżów — poezja starych murów . . . . .  | 163 |
| Krzysztof Szczepaniak   |     |
| Szkoła muzyczna w łańcuckiej Ogrodniczówce . . . . .  | 181 |
| <b>Nasi uczniowie i absolwenci</b> . . . . .  | 185 |
| Wojciech Michalski, Antoni Urban  |     |
| Co poza „klasyką” w poznańskim Zespole Szkół Muzycznych? . . . . .  | 187 |
| Bożena Kawenczyńska   |     |
| Przez trud do sukcesów — z Zuzanną Budzyńską rozmawia Bożena Kawenczyńska . . . . .   | 191 |
| <b>Miscellanea</b> . . . . .  | 205 |
| Agnieszka Olszańska   |     |
| Rekrutacja do szkoły muzycznej z perspektywy psychologa . . . . .   | 207 |
| Beata Lewińska  |     |
| Jeszcze o rekrutacji, czyli o co można zapytać kandydata na egzaminie ustnym do liceum plastycznego i liceum sztuk plastycznych . . . . . | 217 |
| Józef Kluza   |     |
| Rekrutacja 1961 . . . . .   | 223 |
| <b>Galeria</b> . . . . .  | 235 |
| Włodzimierz Gorzelańczyk  |     |
| Galeria Centrum . . . . .   | 237 |
| <b>Noty o autorach</b> . . . . .  | 242 |

# „Szkoła Artystyczna” a nowe obowiązki nauczyciela

Mamy rok 2019 — po wielkim jubileuszu 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości, czasie podsumowań oraz refleksji czy formułowania planów na czas „normalny”, wypełniony realizacją wyznaczonych celów, codziennymi obowiązkami. Dla społeczności szkolnej rozpoczęcie nowego roku kalendarzowego najczęściej nie przekłada się na zmiany czy nawet korekty zadań — żyjemy przecież rokiem szkolnym, a styczeń to jedynie koniec pierwszego semestru. Dla nas — twórców i współtwórców „Szkoły Artystycznej” — wejście w 2019 rok to jednak sprawa ważna. Mamy za sobą rok bardzo intensywnej pracy. Powstało od podstaw nowe wydawnictwo Centrum Edukacji Artystycznej (CEA), opublikowaliśmy cztery kolejne numery tego czasopisma, po jednym w każdym kwartale. Przyszedł rzecz jasna czas na pierwsze „całościowe” spojrzenie na 1000 stron „Szkoły Artystycznej”.

Kiedy w trakcie prac nad szeroko zakrojonymi zmianami w polskim systemie edukacji zarówno w resorcie oświaty, jak i — w konsekwencji — w resorcie kultury toczyły się dyskusje, to także w CEA uznaliśmy, że należy dokonać szeregu modyfikacji, by jak najskuteczniej realizować zadania określone przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Jedną z ważniejszych decyzji dotyczyła doskonalenia pracy nauczycieli. Już na początku roku szkolnego 2017/2018 stworzyliśmy nowy dział związany z doskonaleniem nauczycieli, w tym dział wydawnictwa temu problemowi poświęcony<sup>1</sup>. Centrum Edukacji Artystycznej będąc niejako kontynuatorem działań COPSA, sięga do tamtych doświadczeń — wydawnictwa stają się drugim, równoległym obok kursów, warsztatów i innych form doskonalenia nauczycieli, prowadzonych w szkołach oraz regionach CEA, narzędziem w procesie ich rozwoju. Warto w tym miejscu przypomnieć, że nasze działania wyprzedziły planowaną przez resort oświaty zmianę w zakresie obowiązków nauczycieli, polegającą na zobowią-

---

<sup>1</sup> Od 1 stycznia 2018 r. obowiązuje w *Ustawie z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, art. 53. 1a: *Minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego może powierzyć specjalistycznej jednostce nadzoru, o której mowa w ust. 1, również zadania placówki doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 996.

zaniu nauczycieli do doskonalenia się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły<sup>2</sup>.

„Szkoła Artystyczna” jest od początku konsekwentnie tworzona po to, by siedemnastotysięczna społeczność pedagogiczna, pracująca w szkołach artystycznych, mogła dodatkowo wzbogacać swój warsztat pracy, ale także i po to, by mogła zapoznać się z najistotniejszymi problemami wychowawczymi kształcenia artystycznego i ogólnego oraz z różnorodnością działań ponad 700 naszych szkół i zespołów szkół artystycznych. Zakres tematyczny i problemowy kwartalnika jest bardzo bogaty, publikowane teksty — z założenia — docierać mają do wszystkich nauczycieli, nawet jeśli poruszają wąski obszar problemowy, by — tak jak w szkole — w efekcie tworzyć najdoskonalsze warunki do wypełniania podstawowej misji edukacyjnej, czyli kształcenia uczniów nie tylko jako profesjonalistów w swojej dziedzinie, ale również jako ludzi twórczych i otwartych na innych. A wychowujemy i kształcimy ponad 82 000 niezwykle wrażliwych młodych ludzi. Dodajmy, że od początku dbamy o jak najwyższy poziom zarówno samych tekstów, jak i — co jest szczególnie ważne — o poziom artystyczny czasopisma.

Od stycznia 2019 roku „Szkoła Artystyczna” nie jest kwartalnikiem. Nawiązując do chlubnej tradycji zeszytów COPSА, traktujemy ją jako wydawnictwo ciągłe. Tak więc w tegorocznych kolejnych zeszytach „Szkoły Artystycznej” konsekwentnie realizować będziemy, ciągle wzbogacając i twórczo rozwijając, zasadę wzmacniania i wspierania nauczycieli w pełnieniu ich obowiązków. Przypomnijmy, że nauczyciel obowiązany jest do rzetelnego realizowania zadań związanych z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły — dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadaniami związanymi z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę. Rolą nauczyciela jest — poza dążeniem do pełni własnego rozwoju osobowego — wspieranie każdego ucznia w jego rozwoju, kształcenie i wychowywanie młodzieży w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka. Nauczyciel powinien dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów. Nowym obowiązkiem pedagoga, wspomnianym w tytule, jest jego doskonalenie się zawodowe, zgodnie z potrzebami szkoły<sup>3</sup>.

„Szkoła Artystyczna” to praca zbiorowa. W samej redakcji, czyli zespole osób współtworzących wydawnictwo, z początkiem tego roku nastąpiły niezwykle

---

<sup>2</sup> Od 1 stycznia 2019 r. obowiązuje w *Ustawie z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela*, art. 6. 3a: Nauczyciel zobowiązany jest *doskonalić się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 967 ze zmianami.

<sup>3</sup> *Ustawa z 26 stycznia 1982 r. — Karta Nauczyciela*, art. 6 *Obowiązki nauczyciela*, dz. cyt.

ważne zmiany: zaprosiliśmy do współpracy, jako konsultantów naukowo-artystycznych między innymi profesora doktora habilitowanego Wojciecha Horę i profesor doktor habilitowaną Zofię Konaszkiewicz. Zaproszenie do zespołu programowo-redakcyjnego przyjęły także profesor doktor habilitowana Katarzyna Sokołowska oraz Mirosława Jankowska.

Jako konsultant naukowy jest nadal z nami doktor Wojciech Jankowski oraz doktor Beata Lewińska i Joanna Sibilska, czuwające od początku nad całością prac wydawniczych. Jedyny zatrudniony na stałe pracownik CEA — Anna Jarecka-Bala, jako sekretarz redakcji organizuje i systematyzuje wszelkie prace wydawnicze. Poza tym w procesie twórczym uczestniczą niezmiennie: Danuta Czudek-Puchalska — zajmująca się składem oraz opracowaniem graficznym czasopisma — oraz Sylwia Kozak-Śmiech — korektorka. Przypomnijmy, że w 2018 roku współpracowały z nami również profesor Elwira Śliwkiewicz-Cisak oraz doktor Anna Antonina Nogaj, które nie tylko nas wspomagały w pracach redakcyjnych, ale były też autorkami tekstów. Rzecz jasna piszący te słowa Włodzimierz Gorzelańczyk, będąc głównym pomysłodawcą i współtwórcą tego cyklicznego wydawnictwa, realizuje na jego łamach to, co jest wpisane w obowiązki Centrum Edukacji Artystycznej — jest przecież wicedyrektorem prowadzącym sprawy doskonalenia, doksztalcania i wydawnictw.

W wydawnictwie najważniejsi są jednak autorzy. Dziękując w tym miejscu za ich wkład we wspólne działania, liczymy na dalszą współpracę. Zachęcamy także innych nauczycieli do współredagowania, podpowiadania nam — poprzez wizytatorów regionalnych CEA czy bezpośrednio — na co powinniśmy szczególnie zwrócić uwagę, by w efekcie czytelnicy czerpali wiedzę i radość z zamieszczonych artykułów i fotografii, które też mają dużą wartość dydaktyczną.

Zapraszamy do dalszej współpracy. Szczególnie jesteśmy zainteresowani tematami związanymi z doskonaleniem nauczycieli szkół i placówek artystycznych, czyli z głównymi celami wydawnictw Centrum Edukacji Artystycznej. Jednocześnie przypominamy, że nadesłane przez Państwa artykuły zostaną poddane procedurze analogicznej jak w pozostałych wydawnictwach opracowywanych i realizowanych przez CEA, w tym analizie merytorycznej, by w efekcie podjętych działań zdecydować o ewentualnym zamieszczeniu ich w kolejnych zeszytach „Szkoły Artystycznej”. Wszystkie nadesłane prace poddawane są procedurze recenzyjnej. Przed ewentualnym zakwalifikowaniem do wydania artykuły mogą zostać odpowiednio skrócone czy poprawione (w uzgodnieniu z autorami). Podstawą kwalifikacji jest ocena podjętej tematyki, wartości merytorycznej oraz poziomu językowego. Wspomniany „poziom językowy” jest niezwykle ważny i to nie tylko dlatego, że wszyscy przestrzegać musimy stosownych ustaw<sup>4</sup>, ale — co szczególnie ważne — powinniśmy pamiętać, że dbałość

---

<sup>4</sup> Ustawa z 7 października 1999 r. o języku polskim, Dziennik Ustaw z 1999 r. nr 90, poz. 999 oraz Ustawa z 26 stycznia 1984 r. — Prawo prasowe, Dziennik Ustaw z 1984 r. nr 5, poz. 24.

o piękno języka ojczystego jest spełnieniem podstawowej misji edukacyjnej, czyli obowiązku każdego nauczyciela. A w czasach bezmyślnego zastępowania polskich słów angielskimi jest to niezwykle ważne (jak chociażby „autoportret” powoli zostaje zastąpiony angielskim „selfie”, „wzornictwo” — „designem”, a nawet dziennikarze publicznej telewizji zamiast „dzieci” mówią do nas z ekranu „kids”). Mikołaj Rej już kilkaset lat temu głosił z dumą: *Niechaj narodowie wždy postronni znają, iż Polacy nie gęsi, iż swój język mają!*<sup>5</sup>.

Przypomnijmy jednocześnie, że wydawnictwa Centrum Edukacji Artystycznej — publikowane zarówno w wersji elektronicznej, na portalu CEA, jak i tradycyjnej, papierowej — przesyłane są do szkolnych i uczelnianych bibliotek. Biblioteka CEA, rzecz jasna, także posiada w swoich zbiorach wszystkie pozycje wydawane lub te, których jest współwydawcą z innymi podmiotami.

Zapraszamy do lektury pierwszego tegorocznego numeru, a w nim szczególnie do trzech artykułów, pozornie ze sobą niezwiązanych. Są to: *Jak nazywamy nauczyciela? Suita na temat terminów związanych z nauczycielem i nauczaniem* Zofii Konaszkiewicz, *Rekrutacja do szkół plastycznych* Józefa Kluzy oraz redakcyjna rozmowa z Zuzanną Budzyńską pod tytułem: *Przez trud do sukcesów!* Pierwszy z tekstów to „suita” napisana współcześnie, w 2019 roku, drugi powstał w roku 1961. Czy coś je łączy? Według mnie — tak. Oba teksty, mimo że nie poruszają tych samych problemów, łączy troska o ucznia, którego uczyć i wychowywać ma nauczyciel przez wielkie „N”: *Solidna, rzetelna praca spowoduje, że uczeń wykazujący początkowo trudności w przedmiotach ogólnokształcących dojdzie do poziomu zapowiadającego w następnych etapach równowagę psychiczną, wzmocni wiarę w swe siły i pozbawi się początkowych kompleksów* — czytamy w tekście Józefa Kluzy sprzed 60 lat. *Nauczyciel, co już było podkreślane wielokrotnie, zostawia trwały ślad w osobowości ucznia, bardzo często na całe życie, a w szkołach artystycznych jest to z pewnością zwielokrotnione. Tylko w szkole artystycznej istnieje tak bliski kontakt pomiędzy nauczycielami przedmiotów zawodowych a uczniami. **Mówimy oczywiście o dobrych nauczycielach**, bo złym nie pomogą ani żadne treningi, ani „coaching”* — napisała Zofia Konaszkiewicz.

We wspomnianej wyżej, poruszającej rozmowie znalazła się wypowiedź o pierwszym nauczycielu Zuzanny Budzyńskiej: *była niezwykłą osobą, wszechstronnie utalentowaną; wspinała malowała i grała. Myślę, że jeśli dziecko trafi od początku na **nauczyciela-artystę**, to jest możliwy jego wszechstronny i harmonijny rozwój.*

W „Szkole Artystycznej”, podobnie jak na różnych kursach pedagogicznych czy innych formach doskonalenia organizowanych przez Centrum

---

<sup>5</sup> Mikołaj Rej, *Do tego, co czytał*, 1562 r., cyt. za: Bukowski J., *Dzieje reformacji w Polsce od wejścia jej do Polski aż do jej upadku*, t. 1: *Początki i terytorialne rozprzestrzenienie się reformacji*, wyd. własne autora, Kraków 1883.



## Edukacji Artystycznej, mówimy o dobrych nauczycielach — o nauczycielach-artystach.

Czy nauczyciele szkół artystycznych, ponad 17 tysięcy wysoko wykwalifikowanych, w większości absolwentów uczelni artystycznych Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, to pedagodzy i artyści? Na to zapewne najlepiej odpowiedzą uczniowie (są ich ponad 82 tysiące) i przede wszystkim absolwenci. Rok 2019 kolejny raz da szansę nauczycielom na wykazanie się kreatywnością — ten rok to jubileusze Stanisława Moniuszki i Stanisława Wyspiańskiego. „Szkoła Artystyczna” towarzyszyć będzie temu, co będzie się działo w szkołach, nie tylko w czternastu muzycznych, noszących imię Stanisława Moniuszki, czy w dwóch plastycznych, noszących imię Stanisława Wyspiańskiego. Rzecz jasna liczymy na przemyślenia, refleksje nauczycieli, na pogłębione analizy zagadnień związanych z twórczością tych wielkich artystów, a w szczególności na to, jak współczesna szkoła artystyczna czerpie z ich dorobku.

Rok 2019, w który właśnie wkroczyliśmy, to czas zmian organizacji szkolnictwa artystycznego. Szczególnie ważny będzie dzień 1 września dla szkół plastycznych<sup>6</sup>. Zmiany strukturalne całego systemu oświaty w Polsce, rozpoczęte przed dwoma laty, polegające w praktyce na powrocie do systemu obowiązującego do 1999 roku, w tym roku dadzą się zaobserwować najwyraźniej. I tak, od nowego roku szkolnego 2019/2020 w szkołach i zespołach szkół plastycznych naukę w 5-letnim liceum sztuk plastycznych zaczną absolwenci ośmioklasowej podstawowej. Mamy więc powrót do sytuacji, jaka miała miejsce nieomal 20 lat temu (ostatni nabór do 5-letniego liceum sztuk plastycznych był 1 września 2000 roku). W konsekwencji aktualnych zmian oświatowych naukę w 4-letnim liceum plastycznym po raz ostatni rozpoczną uczniowie-absolwenci wygasającego ostatecznie gimnazjum (pierwszy egzamin wstępny do liceum plastycznego odbył się w 2002 roku). To nie koniec zmian — uczniowie 6-letnich ogólnokształcących szkół sztuk pięknych, które powstały w 1999 roku, kontynuować będą naukę w klasach czwartych, piątych i szóstych. Szkoły sztuk pięknych (łącznie kształcenie ogólnokształcącego gimnazjum i 3-letniego liceum ogólnokształcącego) ostatnie egzaminy dyplomowe i matury będą miały w kwietniu i maju 2022 roku.

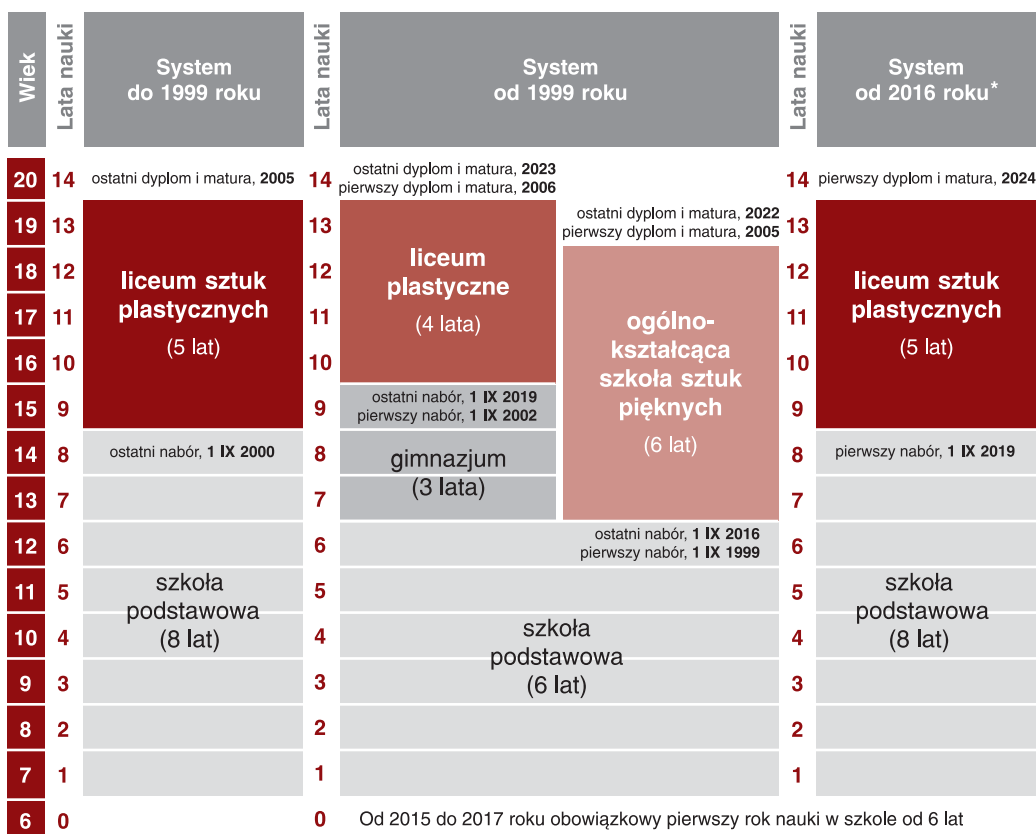
Ostatnie egzaminy dyplomowe i maturalne w liceum plastycznym o 4-letnim cyklu kształcenia odbędą się rok później, czyli w 2023 roku, natomiast pierwsze egzaminy dyplomowe i maturalne w liceum sztuk plastycznych o 5-letnim cyklu kształcenia — w kwietniu i maju 2024 roku.

---

<sup>6</sup> **Przypominamy:** *Z dniem 1 września 2019 r. dotychczasowe licea plastyczne stają się liceami sztuk plastycznych [§ 7.2. Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych].* Tekst ujednolicony *Rozporządzenia* znajduje się na portalu CEA.

Czeka więc nas czas „przyglądania się” efektem kształcenia w szkołach plastycznych pod kątem tej zmienności. Pamiętać należy, że ramowe plany nauczania oraz podstawy programowe w tych trzech typach szkół plastycznych są identyczne. Liczą się więc — jak zawsze — programy i metody nauczania. „Szkoła Artystyczna” towarzyszyć będzie tym efektom, między innymi w kolejnych edycjach ogólnopolskich przeglądów i konkursach wyróżnionych prac dyplomowych. Już w następnym numerze zagospozą u nas prace XIV Biennale Dyplomów.

Szkoły plastyczne — schemat ustroju szkolnego przed rokiem 1999, po reformie systemu oświaty z 1999 roku oraz zmian wprowadzonych w roku 2016



Ponadto funkcjonują niezmiennie policealne szkoły plastyczne — szkoły o dwuletnim cyklu kształcenia, umożliwiające uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje w zawodzie plastyk po zdaniu egzaminu dyplomowego. Na semestr pierwszy może ubiegać się kandydat, który w danym roku kalendarzowym kończy nie więcej niż 23 lata.

\* *Ustawa z 14 grudnia 2016 r. — Prawo oświatowe. Wdrożenie przebiega zgodnie z przepisami Ustawy z dnia 14 grudnia 2017 r. — Przepisy wprowadzające ustawę — Prawo oświatowe oraz wielokrotnie nowelizowanej Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.*

## Statystyka dotycząca szkół plastycznych — rok szkolny<sup>7</sup>

| Typy szkół artystycznych               | Organ prowadzący                              |                                    |                            |                              | Ogółem |
|--|---|------------------------------------|----------------------------|------------------------------|--------|
|  | Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego | Jednostki samorządu terytorialnego | Niepubliczne bez uprawnień | Niepubliczne z uprawnieniami |        |
| Licea plastyczne                       | 25  | 22                                 | 8                          | 0                            | 55     |
| Ogólnokształcące szkoły sztuk pięknych | 14  | 11                                 | 4                          | 0                            | 29     |
| Policealne szkoły plastyczne           | 2   | 1                                  | 6                          | 32                           | 41     |
| Ogólna liczba szkół plastycznych       | 41  | 34                                 | 18                         | 32                           | 125    |

## Statystyka dotycząca szkół i placówek artystycznych<sup>8</sup>

Liczba **jednostek organizacyjnych** — szkół i zespołów szkół artystycznych — na koniec roku szkolnego 2017/2018 wynosiła **713**, w tym:

- prowadzone przez ministra właściwego do spraw kultury i dziedzictwa narodowego (MKiDN) — **259**,
- prowadzone przez samorządy terytorialne (JST) — **150**,
- prowadzone przez inne podmioty — **5**,
- niepubliczne ogółem — **299**, w tym z uprawnieniami — **134**.

Liczba szkół artystycznych **według typów**:

- muzyczne — **694**,
- plastyczne — **84**,
- baletowe — **13**,
- policealne — **69**:
  - w tym bibliotekarskie i animatorów kultury — **3**,
  - Szkoła Sztuki Cyrkowej — **1**,
  - muzyczne, prowadzone przez inne placówki, ale finansowane z Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego — **5**.

**Ogółem według typów** — **861**:

- filie szkół muzycznych I stopnia — **34**,
- bursy — **8**,

<sup>7</sup> Sprawozdanie Centrum Edukacji Artystycznej z realizacji rocznego planu nadzoru pedagogicznego nad szkołami i placówkami artystycznymi w roku szkolnym 2017/2018.

<sup>8</sup> Tamże.

- internaty — 23,
- ogniska artystyczne — 15.

## Wykaz uczniów i nauczycieli w publicznych szkołach artystycznych

Szkoły prowadzone przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego:

- nauczyciele razem — 11 175,
- uczniowie razem — 53 557.

Szkoły prowadzone przez inny organ prowadzący:

- nauczyciele razem — 186,
- uczniowie razem — 770.

Szkoły prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego:

- nauczyciele razem — 6097,
- uczniowie razem — 28 289.

Łącznie w szkołach artystycznych:

- zatrudnionych jest 17 458 nauczycieli,
- kształcą się 82 616 uczniów.





DWORZEC CENTRALNY  
IM. STANISŁAWA MONIUSZKI





**Kształcenie  
w szkole  
artystycznej**







# Tak, siak czy wspak, czyli jak zaczynać naukę gry na akordeonie z klawiaturą izomorficzną

Młodzi adepci, rozpoczynający swą przygodę z akordeonem, i ich rodzice przychodząc do szkoły, zazwyczaj nie zdają sobie sprawy, przed jakimi wyborami staną. Jak mało który instrument, akordeon występuje w wielu różnych typach i odmianach. Różnice dotyczą organizacji klawiatur zarówno prawej, jak i lewej strony instrumentu i to w wielu aspektach. Podstawowa opozycja — klawiatura typu fortepianowego lub izomorficzna (guzikowa) — nie wyczerpuje różnic; w ramach klawiatur guzikowych mamy odmiany i systemy klawiatury guzikowej: trzy-, cztero-, pięciorzędowa w systemie B lub C<sup>1</sup>; w rejonie Pietropawłowska w Rosji budowane są akordeony z klawiaturą czterorzędową o romboidalnym kształcie guzików i w systemie różnym od wyżej wymienionych; podobnie brak unifikacji w systemach tastatur i wyposażenia lewej strony akordeonu. Do zadań nauczyciela należy więc rzetelna informacja w tym względzie i wspólne podjęcie decyzji, dotyczącej wyboru typu akordeonu, jeśli oczywiście taki wybór w danym momencie jest możliwy.

Od około czterech dziesięcioleci upowszechnia się w Polsce, jako wiodący i pożądaný typ, koncertowy **akordeon guzikowy z pięciorzędową klawiaturą izomorficzną typu B po prawej stronie oraz z tastaturą sześciorzędową z manuałem basowo-akordowym (MB/A) i manuałem melodycznym<sup>2</sup> (MM) z konwerterem po stronie lewej**. Dzisiejsza sytuacja, jeśli chodzi o uniwersalizację akordeonowego instrumentarium, napawa optymizmem — są już ośrodki i szkoły muzyczne w Polsce, gdzie udaje się utrzymać ciąg rozwojowy instrumentów w jednym systemie. Wielka to zasługa programu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego „Infrastruktura szkolnictwa artystycznego”, który umożliwia szkołom występowanie o środki na zakup akordeonów nowej generacji, uwzględniającej wyżej opisane cechy.

<sup>1</sup> Systemy B i C różnią się położeniem dźwięku **c** (odpowiednio: w systemie B — dźwięk **h** w I rzędzie, dźwięk **c** w trzecim, w systemie C — dźwięk **c** w I rzędzie), co skutkuje innym układem pozostałych dźwięków.

<sup>2</sup> Manual melodyczny po stronie lewej ręki — równorzędny, obok manualu prawej ręki, manual pojedynczych dźwięków o skali od 3 do 6 oktaw, zależnie od wielkości instrumentu.

W artystycznej muzyce akordeonowej jeden z aspektów budowy akordeonu jest już przesądzony — jakiegokolwiek byłyby poszczególne klawiatury i manuały, akordeon koncertowy **powinien posiadać manual melodyczny (MM)** po stronie lewej ręki.

Współcześni producenci, oferujący akordeony o odpowiednio dobranych gabarytach dla dzieci, mogą je budować według tych samych danych co profesjonalne instrumenty. Najważniejsze jest, że wyposażone są one w manual melodyczny MM po stronie lewej ręki. Rozwiązanie to należy uznać za najistotniejszy krok w rozwoju uczniowskiego instrumentarium akordeonowego, pozwalający na ustawienie procesu dydaktycznego w sposób metodycznie pożądanym i muzycznie interesującym. W oparciu o swe ponad 40-letnie doświadczenie uważam, że jeśli uczeń bądź szkoła posiada akordeony z konwerterem przełączającym manuały MA i MB na MM, to powinno się je stosować od klasy I szkoły muzycznej I stopnia.

**Rozpoczynanie nauki na akordeonach wyposażonych w MM w lewej ręce** rozwiązuje wiele problemów, występujących w przypadku akordeonów bez konwertera, dysponujących jedynie standardowym MB/A.

Tak ustawiony proces nauczania:

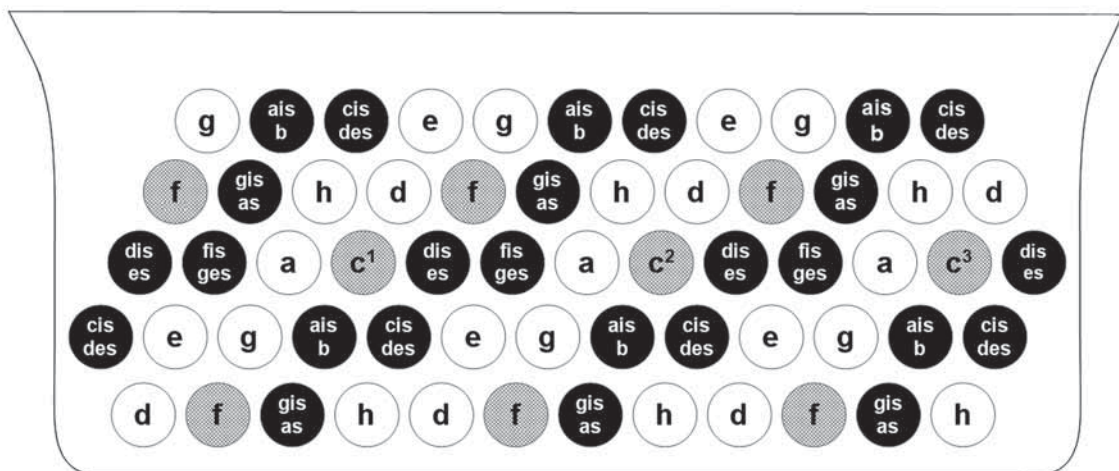
- pozwala na jednoczesne rozpoczynanie nauki w obu rękach naprzemiennie w skali uzupełniającej się do interwału oktawy<sup>3</sup>;
- ułatwia prowadzenie miecha, poprzez mniejsze zużycie powietrza, co w początkowym etapie nauczania ma istotne znaczenie;
- pozwala prawidłowo kształtować słuch harmoniczny dzieci przez zgodność zapisu z realnym brzmieniem, co nie zawsze ma miejsce w przypadku nauki na akordeonach tradycyjnych — bez MM;
- ułatwia wytłumaczenie dziecku pojęcia akordu — jego brzmienie i zapis przy wprowadzeniu akompaniamentu na MB i MA równoległe z grą na MM (w 2–3 miesiącu nauki);
- umożliwia prowadzenie procesu umuzykalnienia ucznia daleko ciekawiej i pełniej niż byłoby to w przypadku nauczania gry na akordeonie tradycyjnym.

Tematem szczegółowym, który podjęłam w ramach niniejszego artykułu, jest kwestia (ciągle nieustalona) **metody początków nauczania na akordeonie z klawiaturą izomorficzną — pięciorzędową typu B**. Chciałabym podzielić się moim doświadczeniem w tym względzie i zaproponować rozwiązanie, do którego doszłam metodą prób i błędów.

Kiedy w latach 70. ubiegłego wieku wprowadzono nauczanie na nowych typach akordeonów (*pro domo sua* chciałabym wspomnieć, że pierwsze w Polsce małe akordeony z klawiaturą izomorficzną w wersji z MM z konwerterem *Welt-*

---

<sup>3</sup> Porównaj podręcznik kanadyjski: B. Borgstrom, R. Charkovsky, *First Steps on Bassetti Accordion*, Waterloo Music CO.LTD, Ontario, Canada 1967.



Schemat klawiatury izomorficznej (guzikowej) typu B \_\_\_\_\_

*meister Toccata* zakupiliśmy dla Państwowej Podstawowej Szkoły Muzycznej nr 2 im. Tadeusza Szeligowskiego w Poznaniu, gdzie wraz z magistrem Henrykiem Krzemińskim prowadziliśmy klasę akordeonu), była to nowość, która nie miała wówczas zakotwiczenia w dostępnych wskazaniach metodycznych.

Powszechnie opierano się na wskazówkach wywodzących się z metodyki nauczania naszych wschodnich sąsiadów. Rozwój metodyki nauczania gry na akordeonie na klawiaturze guzikowej w dużej mierze odzwierciedla ewolucję samej klawiatury i idei izomorfii. Przez dziesięciolecia podstawowym rodzajem klawiatury była trzyczęstkowa<sup>4</sup>.

Aplikatury, które opracowywano na system trzyczęstkowy, oparte były w przeważającej mierze na czteropalcówce. Kciuk, ustawiony pod gryfem (dla wygody i stabilizacji ręki), podtrzymywał instrument i rękę we właściwej pozycji. Podstawowym sposobem opracowywania aplikatur było przyporządkowanie rządów — palec<sup>5</sup>, ułatwiające uzyskanie biegłości w przebiegach linearnych. Do gry używany był też kciuk przy grze wielogłosowej i przy dużych amplitudach interwałowych.

Z czasem konstruktorzy zaczęli powiększać liczbę rzędów — najpierw o IV rząd<sup>6</sup> (powtórzenie I rzędu) i dalej o V rząd (powtórzenie II rzędu).

<sup>4</sup> Nie znaczy to, że nie używano klawiatur dwurzędowych; świadczy o tym obecność w muzeach różnorodnych modeli, jak i aktualna produkcja dwurzędówek w małych instrumentach dla dzieci czy w przypadku Wiener-Harmonika — harmonijek diatonicznych.

<sup>5</sup> Przyporządkowanie poszczególnym palcom konkretnego rzędu guzików (w pionie), na przykład 2 palec — III rząd, 3 — II i 4 — I rząd.

<sup>6</sup> Rzędy pionowe guzików oznaczane są cyframi rzymskimi.

Przedmiotem moich rozważań będzie **nauka gry na takim właśnie systemie pięciorzędowym typu B**. Otóż owo dodawanie rzędów, by zwiększyć wariantowość, a przez to wygodę aplikatur — zostało unaocznione w nazwie. Rzędy IV i V nazwano dodatkowymi i tak też zaczęto je traktować. Trzy pierwsze rzędy określano jako zasadnicze, rzędy IV i V — jako dodatkowe.

Z tego, logicznie rzecz biorąc, wywiedziono wskazanie, że naukę należy rozpocząć na owych trzech rzędach zasadniczych. Rzędy dodatkowe, jak to zostało zasugerowane przez nazwę, należało wprowadzać stopniowo, po opanowaniu klawiatury trzyczędowej. Taki pogląd obowiązywał prawie jak **dogmat** przez kilka dziesięcioleci. Trudno na pierwszy rzut oka i ucha odmówić słuszności tej tezy. Jest ona zgodna z podstawową zasadą dydaktyki ogólnej, mówiącej o konieczności stopniowania trudności.

Jednym, o ile nie jedynym plusem takiego postępowania była wygodna na początku nauki, zwłaszcza w przypadku dzieci, jednoznaczność położenia poszczególnych dźwięków i w konsekwencji bardziej skuteczna nauka czytania nut *a vista*. Minusów, zarówno na początkowym etapie nauki, jak i takich, które ujawniały się po latach, jako niekorzystne nawyki i odruchy, można wymienić niestety więcej.

Jeśli zaczynamy naukę na akordeonie guzikowym, koncentrując się na pierwszych trzech rzędach, tak zwanych zasadniczych, to zważywszy na to, że pierwszą tonacją niejako neutralną (wprowadzaną na wielu instrumentach, co znajduje odzwierciedlenie w literaturze pedagogicznej i prowadzonych równolegle programach zajęć teoretycznych) jest **C-dur** (bo bez znaków chromatycznych), wówczas przez pierwszy okres będziemy się poruszać w obrębie pięciu dźwięków: **c d e f g**. Owa pięciopalcówka jest podstawowym kanonem, wynikającym z budowy dłoni, na którym opiera się **literatura pedagogiczna nauczania początkowego** instrumentów klawiszowych. Gra w jednej pozycji w oparciu o pięć palców w prawej ręce jest naturalnym przeniesieniem „myślenia klawiaturą”. Jednakże w trzech pierwszych rzędach nie da się, zaczynając od c, ułożyć dłoni w sposób naturalny, po kolei. Dobrze pamiętam moje próby — i dwa sposoby, na jakie rozwiązywałam ten problem:

#### I. Pięciopalcówka w kolejności 2 1 3 4 5

|                |     |   |    |   |    |
|----------------|-----|---|----|---|----|
| nazwy dźwięków | c   | d | e  | f | g  |
| numery rzędów  | III | I | II | I | II |
| aplikatura     | 2   | 1 | 3  | 4 | 5  |

#### II. Pięciopalcówka według schematu palcowego gamy durowej 2 3 4 1 5

|                |     |   |    |   |    |
|----------------|-----|---|----|---|----|
| nazwy dźwięków | c   | d | e  | f | g  |
| numery rzędów  | III | I | II | I | II |
| aplikatura     | 2   | 3 | 4  | 1 | 5  |



Przykładowe ustawienie dłoni w trzech rzędach zasadniczych w kolejności 2 1 3 4 5

Fot. 1 \_\_\_\_\_



Przykładowe ustawienie w trzech rzędach zasadniczych w kolejności 2 3 4 1 5

Fot. 2 \_\_\_\_\_

Przez wiele lat powszechnie stosowano owe schematy aplikatur, głównie schemat numer 1, ale po latach niestety zaczęły ujawniać się liczne **mankamenty** takich rozwiązań. Ustawienie dłoni z wyżej opisanym układem palców powoduje **spięcie dłoni**, z uwagi na nielogiczne ustawienie palców krótszych przed dłuższymi:

- Czwarty palec jest cofnięty do I rzędu, piątym palcem trzeba sięgnąć do II rzędu — w takim układzie dłoni wyraźnie odczuwa się usztywnienie w obrębie czwartego i piątego palca — gdy sięgamy piątym palcem za dłuższy palec czwarty. Ta różnica w długości palców odruchowo jest nadrabiana dodatkowym (a niepotrzebnym w innym układzie) ruchem przedramienia. Na początku nauki dobrze jest przyporządkować każdemu palcowi określony dźwięk; **kciuk** chowa się pod drugi palec.
- W drugim schemacie co prawda uzyskuje się lepszy układ, gdyż w jednym rzędzie pionowym ustawione są palce czwarty i piąty, za to trzeci jest mocno cofnięty w stosunku do drugiego — spięcie tym razem dotyczy trzeciego i czwartego palca; zaś kciuk jest schowany jeszcze głębiej wewnątrz dłoni, również w nienaturalnej pozycji; owo spięcie dłoni może powodować niepożądany stan usztywnienia ręki prawej; podobnie jak nawyk automatycznego **chowania kciuka do wnętrza dłoni**.
- Kolejnym niewłaściwym automatyzmem jest bierne trzymanie się pierwszych trzech rzędów i opracowywanie aplikatur antyergonomicznych z **ustawicznym cofaniem** dłuższych palców do I rzędu przy jednoczesnym częstym

wykorzystywaniu piątego palca w rzędzie III. Jestem świadoma, że tematyka związana z opracowywaniem optymalnych aplikatur jest bardzo szeroka i wykracza poza ramy niniejszego referatu — zainteresowanych odsyłam do prac Daniela Lisa<sup>7</sup> i Jerzego Żywuszcza<sup>8</sup>. Moim celem jest wskazanie źródeł późniejszych trudności akordeonistów w tej kwestii.

- Następnym mankamentem, który trudno korygować, gdy naukę rozpoczynamy w pierwszych trzech rzędach, jest występujący często **niewłaściwy**

**układ ramienia** i przedramienia prawej ręki — z **wybrzuszonym sztywnym nadgarstkiem** i opuszczonym ramieniem, która to pozycja **wymuszona** jest nienaturalną pozycją dłoni z kciukiem schowanym do środka oraz wykorzystywaniem głównie rzędów blisko brzegu klawiatury.



Nienaturalny układ dłoni z wybuzszonym nadgarstkiem

Fot. 3

Częstym odruchem u dzieci rozpoczynających naukę w pierwszych trzech rzędach jest automatyczne chowanie kciuka pod klawiaturę. W trzyrzędowej klawiaturze izomorficznej początkowo traktowano **kciuk ręki prawej** analogicznie do kciuka ręki lewej, przypisując mu **rolę stabilizatora**. Na klawiaturze kciuk bywał wykorzystywany rzadko, przy szerokich układach akordowych bądź przy prowadzeniu wielogłosowej polifonii. Znajduje to wyraz w oznaczeniu aplikatur w wydawnictwach rosyjskich czy ukraińskich — otóż znaleźć jeszcze można numerowanie palców prawej dłoni tak, jak się to praktykuje dla instrumentów smyczkowych: 1–4 od palca wskazującego po mały, a kciuk oznaczany bywał rosyjską literą „б” (*bolszoi* — duży), w przebiegach linearnych radzono sobie bez kciuka.

<sup>7</sup> D. Lis, *Problemy doboru aplikatury w manuale dyskantowym akordeonu guzikowego*, [w:] J. Pichura (red.), *Akordeon u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2003.

<sup>8</sup> J. Żywuszcza, *Niektóre zagadnienia aplikatury manuału dyskantowego akordeonu guzikowego*, „Poradnik Muzyczny”, nr 4/88, LIM, Łódź 1988.

Widoczne po latach nauczania **mankamenty opisanej wyżej metody** skłoniły mnie do poszukiwania rozwiązań skuteczniejszych, bardziej ergonomicznych, które nie generowałyby podobnych niepożądanych skutków ubocznych. Stałam się zrewidować sposób myślenia i znaleźć najpierw uzasadnienie dla nazwy „rzędy pomocnicze” i wynikające z niej ograniczone wykorzystywanie tych rzędów, zwłaszcza w początkowym etapie nauczania, i niestety również w późniejszych okresach na zasadzie automatyzmów wykluczających.

Moje pytanie brzmiało: Czy dźwięki umieszczone w owych rzędach pomocniczych różnią się w jakikolwiek sposób (brzmieniem, intensywnością, dostępem) od tych samych wysokościami dźwięków położonych w trzech pierwszych rzędach? Odpowiedź była oczywista — co do wyżej wymienionych parametrów dźwięki nie różnią się wcale! Co więc stoi na przeszkodzie, by potraktować całą klawiaturę — wszystkie jej rzędy — jako równoprawne i równo funkcjonalne? Skoro, kierując się zasadą izomorfii, zrównano morfologicznie<sup>9</sup> parametry guzików dźwięków diatonicznych z chromatycznie zmienionymi, to dlaczego poprzez nazwę różnicujemy funkcję poszczególnych rzędów i od początku nauki wykluczamy korzystanie z dobrodziejstw oferowanych przez cały system?

W moich poszukiwaniach brałam pod uwagę warunki i kryteria nieodłącznie związane z nauczaniem początkowym na większości instrumentów w szkołach muzycznych, które dodatkowo wzmacniane są przez treści przekazywane dzieciom na obowiązkowych lekcjach teoretycznych. Owe warunki to **start w nauczaniu** notacji muzycznej od **tonacji C-dur** oraz zasada **pięciopalcówki**, przyporządkowująca poszczególnym palcom konkretny dźwięk i miejsce na klawiaturze. Tym zasadom odpowiada zdecydowana większość literatury pedagogicznej przeznaczonej na instrumenty klawiszowe dla początkujących. Otóż jeśli popatrzymy na pięciopalcówką klawiaturę całościowo, to okazuje się, że można znaleźć rozwiązanie odpowiadające wyżej wymienionym kryteriom.

Wystarczy ustawić dłoń w naturalnym rozluźnionym układzie w pozycji: **1 palec w III rzędzie** na dźwięku  $c^1$  lub  $c^2$ , a pozostałe dźwięki znajdują się same — ich układ odpowiada zaokrąglonemu rysunkowi, jaki tworzy dłoń (patrz fot. 4).

|                |     |    |   |    |      |
|----------------|-----|----|---|----|------|
| nazwy dźwięków | c   | d  | e | f  | g    |
| numery rzędów  | III | IV | V | IV | II/V |
| aplikatura     | 1   | 2  | 3 | 4  | 5    |

Dźwięk g może być osiągnięty dwoma sposobami:

- w II rzędzie, potrzebne są wówczas cztery rzędy; można więc ten układ powtórzyć we wszystkich tonacjach w II rzędzie (patrz fot. 5);

<sup>9</sup> Zarówno kształt, wielkość, jak i odległość od podstawy wszystkich dźwięków na klawiaturze guzikowej są ujednoczone, w odróżnieniu od białych i czarnych klawiszy tradycyjnej klawiatury.



Układ ręki i dłoni w wyżej wymienionym układzie — pięciopalcówka od III rzędu

Fot. 4 \_\_\_\_\_



Fot. 5 \_\_\_\_\_



Fot. 6 \_\_\_\_\_



Fot. 7 \_\_\_\_\_



- i w V rzędzie — układ trochę mniej wygodny, ale możliwy do powtórzenia na klawiaturze pięciorzędowej w każdej tonacji, a więc uniwersalny (patrz fot. 6).

#### Plusy takiego rozwiązania:

- zachowana jest kolejność palców w układzie pięciopalcowym, odpowiadająca logicznie uszeregowaniu poznawanych dźwięków (por. układ tradycyjnej klawiatury), co na pewno ułatwia pierwszy okres nauki;
- dłoń pozostaje w swym naturalnym położeniu — unika się usztywnień, jakie towarzyszą często poprzedniemu układowi, a także chowania kciuka wewnątrz dłoni;
- jednocześnie zyskuje się dogodne położenie dłoni, ułatwiające utrzymanie prawidłowej pozycji przedramienia i łokcia względem grających palców (linia prosta od łokcia do czubka grającego palca);
- już na wstępnym etapie nauki łatwo można na MD w takim układzie dokonywać transpozycji (bez zmiany palcowania);
- w przypadku zamiany typu klawiatury (z tradycyjnej na izomorficzną) układ powyższy pozwala na szybsze jej opanowanie poprzez nawiązanie do znanych układów aplikaturowych;
- układ utrwała prawidłowe nawyki mentalne i aplikaturowe w grze na systemie izomorficznym — dłoń jest wykorzystana w swoim naturalnym układzie, czyli palce są ułożone po kolei, w położeniu uwzględniającym naturalne różnice długości palców.

Założeniom tym idealnie odpowiada ułożenie dłoni zaprezentowane na fotografii 7.

W systemie tak wielowariantywnym trudno o rozwiązanie idealne — i to przedstawione przeze mnie nie jest wolne od niebezpieczeństwa generowania pewnych nawyków, które trzeba w dalszym toku nauki korygować. Otóż dzieci nauczone w ten sposób przyzwyczajają się do trzymania się nieraz zbyt krótko rzędów III, IV i V — stąd należy świadomie stopniowo rozszerzać pole działania o rzędy I i II. Uczniowie powinni zawsze mieć przed oczami schematy klawiatury i na zasadzie odpytywania przez nauczyciela potrafić wskazywać dźwięki w dwóch położeniach — chodzi oczywiście o rzędy I i IV oraz II i V. Przy okazji należy wyraźnie zaznaczyć, że choć przyzwyczailiśmy się do systemu pięciorzędowego, to optymalnym rozwiązaniem jest wprowadzenie szóstego rzędu, czyli zdublowanie wszystkich rzędów. Pozwoliłoby to na pełną uniwersalizację aplikatur dla wszystkich tonacji. Można mieć nadzieję, że rozwój klawiatury izomorficznej pójdzie właśnie w tym kierunku.

Dobrym momentem na przesuwanie ręki w pozycje wykorzystujące pozostałe rzędy jest wprowadzanie zgodnie z tokiem nauczania muzyki w przedmiotach teoretycznych nowych tonacji. Tak jak w opisanej metodzie dotyczącej tonacji C-dur, tak w każdej wybranej tonacji prymę rozpoczynamy od pierwszego palca.

Układ klawiatury pozwala, przy przesunięciu do II rzędu, dokładnie powtórzyć sytuację z początków nauki — tonacji C-dur; w tonacjach położonych w I rzędzie piąty dźwięk skali w układach pięciopalcowych nie może być zagrany jak w wyżej wymienionych rzędach wygodnie, zgodnie z układem dłoni; piąty palec musi zostać lekko (i niewygodnie) wyciągnięty; jednakże zazwyczaj na tym etapie nauki używana w utworach skala ulega poszerzeniu do 6–8 dźwięków, stąd nie jest to już tak istotne; a dźwięk ów można na przykład uzyskać, przekładając trzeci palec nad czwartym.

Muszę też odnotować, że zdarzało się, iż niektórzy mali uczniowie przekonali mnie, że wygodniej używa się im piątego palca w V rzędzie — wówczas układ ograniczał się do trzech rzędów i można było bez żadnych zmian aplikaturowych dokonywać transpozycji w każdej tonacji (patrz fot. 5).

Gorąco zachęcam do prowadzenia początków nauki na pięciorzędowej klawiaturze guzikowej typu B z wykorzystaniem całej klawiatury, bez ograniczania się do pierwszych trzech rzędów. Mam nadzieję, że przytoczone przeze mnie argumenty przyczynią się do upowszechnienia sprawdzonej i wygodnej metody. Liczę też na odzew środowiska i podjęcie dyskusji — być może w jej wyniku uzyskamy wspólnie kolejne argumenty, które poszerzą czy zmodyfikują moją propozycję.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Borgstrom Boris, Charkovsky Richard, *First Steps on Bassetti Accordion*, Waterloo Music CO.LTD, Ontario, Canada 1967.
- [2] Lis Daniel, *Problemy doboru aplikatury w manuale dyskantowym akordeonu guzikowego*, [w:] Joachim Pichura (red.), *Akordeon u progu XXI wieku*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2003.
- [3] Żywuszcak Jerzy, *Niektóre zagadnienia aplikatury manualu dyskantowego akordeonu guzikowego*, „Poradnik Muzyczny”, nr 4/88, LIM, Łódź 1988.





# Propedeutyka dyrygowania w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie

Propedeutyka dyrygowania rzadko pojawia się w planach nauczania szkolnictwa muzycznego średniego szczebla. Wraz z likwidacją w latach 90. wydziałów o charakterze pedagogiczno-animacyjnym (pod nazwą Wydział Animacji Kultury Muzycznej) lekcje dyrygowania zniknęły z siatek godzin. Obecnie odbywają się w niewielu szkołach, między innymi w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, gdzie od ponad dwudziestu lat przedmiot ten realizowany jest na prawach fakultetu — zajęć nadobowiązkowych dla zainteresowanych uczniów.

Skąd zainteresowanie młodzieży sztuką dyrygencką i chęć podjęcia nauki w tej specjalności? Powody są przynajmniej dwa.

Pierwszy z nich związany jest z efektem przenikania się wielu dróg kształcenia muzycznego w edukacji. Naukę dyrygowania często podejmują ci uczniowie, których na przykład analiza dzieła na lekcjach form muzycznych lub praca nad utworem w orkiestrze szkolnej na tyle zainspirowały, że pragną zdobyć umiejętności przygotowania i interpretowania tychże utworów od pulpitu dyrygenckiego. W mojej opinii korelacja przedmiotów odgrywa tu zasadnicze znaczenie. Na tej właśnie płaszczyźnie budzi się ciekawość ucznia, rodzi się chęć pokazania własnej artystycznej osobowości, prezentacji często odmiennej wizji muzycznej wypowiedzi.

Powód drugi posiada często charakter pragmatyczny. Nauką dyrygowania w średniej szkole zainteresowani są zwykle uczniowie, którzy swoją zawodową aktywność wiążą z dyrygenturą. Przyszli studenci wydziałów Dyrygentury Symfonicznej lub Edukacji Muzycznej kształcą się w obszarze techniki manualnej, a docelowo przygotowują pod kierunkiem nauczyciela repertuar do prezentacji na egzaminie wstępnym na studia. Prowadzoną przeze mnie klasę propedeutyki dyrygowania w każdym roku szkolnym kończą uczniowie, którzy z sukcesem

- ◀ Uczeń Daniel Mieczkowski — dyrygent Orkiestry Symfonicznej Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie podczas próby generalnej do koncertu w Filharmonii Pomorskiej w Bydgoszczy w dniu 01.12.2017 roku

Fot. Anna Misior

podejmują studia wyższe w tej specjalności. Osobną, jasno zdefiniowaną grupę stanowią uczniowie starszych klas rozpoczynający działalność w amatorskim ruchu muzycznym. Lekcje dyrygowania dla organistów, wokalistów, instrumentalistów otwierają interesujące perspektywy artystycznej samorealizacji w charakterze osoby prowadzącej parafialny lub środowiskowy zespół śpiewaczy czy amatorską orkiestrę kameralną.

Lata doświadczeń, obserwacji uczniów klasy propedeutyki dyrygowania dają pogląd, kim są ci młodzi ludzie. Z pewnością wyróżniają się na tle grupy rówieśniczej predyspozycjami psychicznymi — łatwością eksponowania spontanicznych i emocjonalnych reakcji, legitymują się dużą muzykalnością. Czerpią ogromną radość z różnych form muzykowania i mają potrzebę uczestniczenia w każdym działaniu związanym z tworzeniem muzyki. Co ważne — często obdarzeni są temperamentem i cechami przywódcy, są naturalnymi liderami w swoim środowisku.

Nauka dyrygowania dla ucznia szkoły średniej to poznanie innych możliwości wypowiedzi artystycznej i zdobycie nowych umiejętności. Treścią prowadzonych przeze mnie zajęć są zagadnienia techniki manualnej, takie jak prawidłowa postawa, ułożenie rąk, praca przedramienia, nadgarstka i dłoni oraz „elementarz” wszelkich dyrygenckich działań — schematy taktowania. Uczniowie poznają czynności związane z prowadzeniem utworu muzycznego. Analizują budowę dzieła, ćwiczą kształtowanie frazy, wskazywanie wejść, prowadzenie tematów, proponowanie gestem dynamiki, agogiki, artykulacji w utworze. Uświadomienie uczniowi znaczenia i funkcji gestu to pierwszoplanowy problem ćwiczeń. Celem jest osiągnięcie poziomu, w którym ruchy rąk ucznia będzie można odebrać jako skuteczne, sugestywne, zrozumiałe, ergonomiczne, estetyczne, a przy tym naturalne. Wymienione ostatnie dwa określenia definiowane są przeze mnie jako estetyka warsztatu dyrygenckiego, elegancja ruchu ciała i gestu. Niełatwo ten element wypracować, z uwagi na wciąż zmieniające się proporcje dojrzewającego, często jeszcze rosnącego młodego człowieka. Jednym z trudniejszych zadań w dydaktyce dyrygentury jest wypracowanie gestów „charakterystycznych” ucznia, zawsze na fundamencie rzetelnych reguł i schematów. Mowa tu o gestach własnych, indywidualnych, wpływających bardziej z natury i charakteru młodego dyrygenta niż z ustalonych z nauczycielem rozwiązań. Gesty, które można nazwać „wyrazowymi”, to przecież sedno sztuki dyrygenckiej, polegającej na wyrażaniu intencji kompozytora ruchem rąk i mimiką twarzy.

Poznanie przez ucznia podstaw sztuki dyrygenckiej zmierza do autorskiej interpretacji dzieła muzycznego. Co sprawia, że rozpoczynający przygodę z dyrygenturą w tak różny sposób wykonują ten sam utwór? Można od razu wskazać wpływ kluczowych czynników — umiejętności oraz temperamentu i charakteru młodych ludzi. Sprawność w technice manualnej oraz otwartość, artystyczna intuicja, śmiałość w prezentacji własnych rozwiązań to niezbędne narzędzia do własnej, sugestywnej interpretacji kompozycji. Nieodzowną częścią

procesu przygotowania dzieła jest oczywiście jego wnikliwe zbadanie. Praca ucznia w tym obszarze rozpoczyna się od zdobycia wiedzy na temat stylu epoki, kompozytora, jego techniki. Niezbędna jest także analiza warstwy muzycznej. Takie podstawowe wiadomości pozwalają wydać opinię o możliwościach i praktykach wykonawczych utworu. W drodze do interpretacji nie może zabraknąć działań, których efektem jest opanowanie utworu we wszystkich jego płaszczyznach — od poprawnego rozczytania nut do wiernego przekazania intencji kompozytora dotyczących artykulacji, dynamiki, wyrazu czy ekspresji.

Klasa propedeutyki dyrygowania w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie może pochwalić się wspaniałymi absolwentami, którzy z powodzeniem wykonują zawód dyrygenta-interpretatora dzieła muzycznego i dyrygenta-nauczyciela. Wśród wychowanków szkoły są wybitni nauczyciele akademiccy oraz znakomici symfonicy i chórmistrzowie. Na uwagę zasługuje fakt, że wyróżniający się uczniowie średniej szkoły występują jako dyrygenci, prowadząc koncerty chóralskie i symfoniczne. W roku szkolnym 2017/2018 uczeń Daniel Mieczkowski poprowadził Orkiestrę Symfoniczną Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, wykonując *Uwerturę* do opery *Łaskawość Tytusa* Wolfganga Amadeusza Mozarta w Filharmonii Pomorskiej w Bydgoszczy i w Studio Koncertowym S1 w Warszawie. Ogromna to wartość dla nauczyciela i ucznia, że młody adept tej sztuki ma sposobność sprawdzenia kształtowania dyrygenckim ruchem brzmienia muzyki na „żywym organizmie” — orkiestrze, poddając weryfikacji rozwiązania wyćwiczone na lekcjach z pianistą realizującym partię instrumentalną.

Zajęcia propedeutyki dyrygowania w ZPSM nr 1 w Warszawie to doskonały stymulator aktywności twórczej uczniów. Połączenie nauczania podstaw sztuki dyrygenckiej z psychicznym, intelektualnym i duchowym rozwojem uczniów wydaje się być atrakcyjną propozycją edukacyjną, o czym świadczy wciąż powiększające się grono uczniów zainteresowanych dyrygenturą.

VIOLINI I

pp *div.*

*pizz.* *arco*

*arco* *div.* *mf*

*arco* *pizz.* *arco*

*mf* *espress.*





# Dzieło muzyczne bez tajemnic — czyli jak zrobić dobrą analizę utworu muzycznego

## Analiza muzyczna oraz jej istota

Analiza muzyczna ma na celu poznanie muzyki, jej odczytanie i interpretację. Charakter poznawczy dzieła muzycznego może odbywać się za pomocą wzrokowej analizy partytury (prowadzącej do ustalenia genezy utworu, drogi rozwoju, a wreszcie odkrycia istoty) oraz poznania audytywnego (odbywającego się pod kątem kształtowania elementów dzieła muzycznego, uzupełnienia analizy wzrokowej oraz pod kątem interpretacji wykonawczej).

Nie istnieje określony, właściwy, utarty schemat analizy preferowany przez teoretyków. Analiza muzyczna jest dobra wówczas, gdy ujawnia powiązania zachodzące pomiędzy poszczególnymi elementami. Pokazuje to, co „na pierwszy rzut oka” jest niewidoczne. Drogą prowadzącą do wyłonienia istoty jest szczegółowy opis wszystkich elementów dzieła muzycznego, wyselekcjonowanie spośród nich cech charakterystycznych, a w efekcie końcowym odnalezienie wspomnianych powiązań. Często sprawdzoną zasadą analizy jest wyszukiwanie analogii prowadzące do postrzegania dzieła w kategorii określonych reguł, przyporządkowanie go do istniejących i znanych kanonów. Punktem wyjścia w tym przypadku jest skrupulatne przyjrzenie się samej formie, na której kształt składa się współdziałanie wielu elementów muzycznych. Dobrą myślą przewodnią podczas badania dzieła muzycznego jest opisywanie zjawisk w kontekście zasady „od szczegółu do ogółu”<sup>1</sup>.

Takie podejście do analizy muzycznej najbliższe jest wizji metody hermeneutycznej. Hermeneutyka, ogólnie rzecz ujmując, odnosi się do samej interpretacji. Skutkiem podejścia hermeneutycznego jest zrozumienie i dopatrzenie się istoty, sensu. Współcześnie uważa się, że hermeneutyka nie wypracowała żadnej określonej schematem metody, lecz wchodzi w związki z różnymi metodami (zwłaszcza z fenomenologią)<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> B. Schaeffer, *Mały informator muzyki XX wieku*, PWM, 1987, s. 22–23.

<sup>2</sup> K. Lipka, *Pojąć muzykę i jej pojmowanie*, „Ruch Muzyczny”, nr 15 (2009/7).

## Metoda analizy

Analizy dzieł muzycznych są prowadzone w oparciu o kompozycje, poznawane głównie na podstawie zapisu nutowego w postaci partytur. Audytywne poznanie wielu utworów (zwłaszcza tych współczesnych) nie jest możliwe z racji braku ich wykonań i tym samym braku ich rejestracji na nośnikach zewnętrznych.

Analizując dzieło, warto jest przeprowadzić szczegółowe badania dotyczące formy rozumianej w kontekście:

- 1) wizji kompozytora, a więc prezentującej kształt całości z jej istotnymi elementami konstrukcyjno-wyrazowymi interpretacji elementów dzieła muzycznego;
- 2) schematu budowy utworu;
- 3) układu jej poszczególnych części.

W analizie budowy pomocny jest również szkic historyczny ewolucji danej formy (podparty odpowiednimi publikacjami naukowymi), umożliwiający przedstawienie cechy tego modelu budowy.

Formę należy na początku zanalizować pod względem: budowy zewnętrznej i wewnętrznej, poszczególnych elementów dzieła muzycznego i ich wzajemnych relacji, wyrazu emocjonalnego (czynniki zewnętrzne — osobiste, zawarte w kompozycji), przesłania i wartości artystycznej, a także powiązań zewnętrznych (np. inspiracje). Ogólnie rzecz ujmując, analizy obejmują samą strukturę muzyczną oraz jej oddziaływanie. Badanie dzieł ma na celu porównywanie i odnajdywanie relacji między strukturami, tym samym doszukiwanie się podobieństw i różnic. Ponadto w badaniach następują próby odczytania symboliki poprzez interpretowanie pierwiastków ekspresji. Analizowane dzieła można rozpatrywać w kategorii unikatów twórczych, dzięki temu zmienia się postrzeganie kompozycji, a także sposób wyszukiwania ich swoistych cech. Analizy polegają zazwyczaj na opisie słownym popartym specjalistyczną i analityczną terminologią. Są często wsparte tabelami oraz przykładami nutowymi, by w sposób jak najbardziej szczegółowy opisać dane zjawiska. Zadaniem analizy jest zebranie wszystkich cech charakterystycznych i zbadanie powiązań pomiędzy elementami dzieła muzycznego, tak by wyłonić jego istotę<sup>3</sup>.

## Analiza muzyczna w badaniach Mieczysława Tomaszewskiego — zarys ogólny

Mieczysław Tomaszewski (1921–2019), znany polski muzykolog, teoretyk i estetyk muzyki, w swych publikacjach podejmował problematykę analizy muzycznej, która stała się przedmiotem jego długoletnich i szczegółowych badań. Tomaszewski sugerował, by badacz rozpatrywał dzieło muzyczne przez pryzmat

---

<sup>3</sup> M. Podhajski, *Formy muzyczne*, PWN, Warszawa 1991.

wielu aspektów. Przystudiował materiał w kontekście biografii twórcy (poszukując w niej np. inspiracji, preferowanego stylu, upodobań muzycznych), w kontekście historycznym (upatrując np. wpływu wydarzeń historycznych, inklinacji danego okresu) oraz w kontekście kulturowym (biorąc pod uwagę obowiązujące normy, ideologie i systemy wartości estetycznych). Tomaszewski radził analizować dzieło muzyczne, biorąc pod uwagę różne punkty widzenia — twórcy, wykonawcy i odbiorcy, przy czym perspektywę odbiorcy dzielił na percepcję indywidualną (jednego słuchacza) i zbiorową (ogółu słuchaczy). Wyznaczył również przewodnie zasady pomagające w dążeniu do uchwycenia istoty i sensu:

- komplementarności — wzajemnego uzupełniania i przenikania badanych elementów oraz poszukiwania relacji między muzyką a innymi dziełami sztuki;
- ontologicznej pełni — dążenia do uchwycenia „esencji”, „istoty” analizowanego dzieła;
- kontekstualności — w myśl tej zasady analiza dzieła muzycznego traktowana jest jako proces podlegający nieustannym zmianom, a jego kontekst (rozumiany jako zespół czynników wiążących się ze sobą) nigdy nie jest ostateczny;
- hierarchizacji — mającej na celu uporządkowanie badanych elementów.

Analiza proponowana przez Mieczysława Tomaszewskiego wydaje się być dobra z racji jej szczególności, wielopłaszczyznowości, a także skonkretyzowania. Wieloletnie badania doprowadziły Tomaszewskiego do wielu trafnych wniosków na temat metody analizy<sup>4</sup>. Badania i ich dobry skutek otworzyły możliwości dla innych teoretyków do podejmowania badań nad tą dziedziną muzykologii. W tym miejscu można pokusić się o frazes, że analiza muzyczna dzięki Tomaszewskiemu przestała być „czarną magią”.

## Analiza fenomenologiczna

Fenomenologiczne podejście do muzyki ukształtowane w XX wieku stara się zrozumieć dzieło muzyczne i jego zjawiska poprzez zwrócenie uwagi na to, w jaki sposób ukazują się one słuchaczowi. Słuchacz odbiera dzieło muzyczne za pomocą zmysłów i procesów nieodłącznie im towarzyszących. W myśl tej zasady wszystkie zjawiska i wrażenia (nawet najbardziej skrajne i różne) tworzą jeden wspólny, całościowo poglądowy obraz dzieła muzycznego. W analizie fenomenologicznej punkt ciężkości przeniesiony jest z badania samej treści muzycznej na badanie konkretnych doświadczeń muzycznych, procesu ich powstawania, a także rozwoju artystycznego muzyki. Dla fenomenologicznej este-

<sup>4</sup> E. Dziębowska, hasło: *Mieczysław Tomaszewski*, *Encyklopedia muzyczna PWM* (część biograficzna).

tyki istotne jest, by traktować dzieło muzyczne jako proces. Przy czym pod pojęciem „proces” kryje się świadome poznawanie dzieła, wykonywanie dzieła, a także jego poznanie percepcyjne. Wspomniana wcześniej propozycja analizy muzycznej przedstawiona przez profesora Tomaszewskiego w dużej mierze wykorzystuje elementy fenomenologii.

Generalizując — w analizie fenomenologicznej zjawisko muzyczne traktowane jest jako proces zmiany i rozwoju badany za pomocą zmysłów. Takie podejście do analizy muzycznej w największym stopniu nawiązuje do filozofii estetyki i poglądów Edmunda Husserla — twórcy fenomenologii, a także jego ucznia (również zajmującego się fenomenologią) — Romana Ingardena<sup>5</sup>.

Podejście fenomenologiczne do analizy dzieła muzycznego w pewnych aspektach jest zbieżne z podejściem hermeneutycznym. Obie te metody mają na celu zrozumienie wytworów kultury między innymi przez duchowe zbliżenie się do nich. Ponadto droga do zrozumienia istoty i sensu badanych dzieł w obu przypadkach wiedzie przez ich interpretację.

## **Przydatność analizy w nauczaniu gry na instrumencie**

Analiza muzyczna dzieła jest bardzo pomocna w procesie nauczania. Rozczłonkowanie dzieła i jego podział na — kolokwialnie mówiąc — „czynniki pierwsze” w trakcie opracowywania utworu podczas lekcji pomaga młodemu adeptowi samą konstrukcję i formę dzieła. Zaczyna on szukać w dziele związków przyczynowo-skutkowych, co owocuje pierwszymi próbami interpretacji. Do nas, pedagogów, należy również przedstawienie utworu w konwencji epoki, w której powstał, a tym samym naświetlenie odpowiedniej stylistyki. Nie bez znaczenia pozostaje również odniesienie do twórczości danego kompozytora i dopatrzenie się w niej pewnych charakterystycznych rozwiązań, by móc je w trakcie wykonania danego dzieła podkreślić i ukazać odbiorcy. Z mojej praktyki wynika, że w opracowywaniu dzieła pomocne jest również odtworzenie zinterpretowanego utworu uczniowi i polecenie mu nagrań prezentujących dobre wykonania. Podczas audytywnego poznawania dzieła uczeń ma możliwość zastanowienia się nad nim, spojrzenia z innej perspektywy i wyrobienia sobie poglądu całościowego. Odbiera dzieło w sposób duchowy — odwołujący się do emocji i duchowych przeżyć wewnętrznych.

Z powyższych rozważań wynika, że podczas opracowywania dzieła muzycznego (na wyższym szczeblu edukacyjnym) znajomość treści z zakresu historii muzyki i form muzycznych, a także harmonii okazuje się niezwykle pomocna i przydatna w interpretacji dzieła muzycznego.

---

<sup>5</sup> M. Krasieńska, *Problem dzieła muzycznego w myśli estetycznej Romana Ingardena*, „Filosofia”, nr 20 (2013/1), s. 101–117.

## Zakończenie

Nie ma utartego, jednego, właściwego schematu — klucza analizy muzycznej kompozycji. Może najlepszym wyjściem podczas badania dzieła muzycznego będzie sięgnięcie do wszelkich możliwych metod? Może dobrym tropem okaże się spojrzenie na dzieło muzyczne z różnych punktów widzenia (kompozytora, wykonawcy i słuchacza), z różnych perspektyw (fenomenologicznej i hermeneutycznej)? Odpowiedź na te pytania pozostawiam teoretykom podejmującym się analizy dzieł muzycznych, gdyż tak naprawdę każda metoda analizy będzie tą właściwą, jeśli będzie doszukiwać się istoty kompozycji, a nie pozostanie w fazie opisu słownego zjawisk bez wyciągnięcia odpowiednich, konkretnych wniosków.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Dziębowska Elżbieta, hasło: *Mieczysław Tomaszewski*, *Encyklopedia muzyczna PWM* (część biograficzna).
- [2] Krasieńska Magdalena, *Problem dzieła muzycznego w myśli estetycznej Romana Ingardena*, „Filo-Sofija”, nr 20 (2013/1).
- [3] Lipka Krzysztof, *Pojąc muzykę i jej pojmowanie*, „Ruch Muzyczny”, nr 15 (2009/7).
- [4] Podhajski Marek, *Formy muzyczne*, PWN, 1991.
- [5] Schaeffer Bogusław, *Mały informator muzyki XX wieku*, PWM, 1987.



# Teoria muzyki na lekcji przedmiotu głównego — refleksje nauczyciela

## Wprowadzenie

Temat, który pragnę poruszyć, wydaje się na pozór oczywisty. Trudno jest sobie wyobrazić prowadzenie lekcji z instrumentu głównego w oderwaniu od przedmiotów ogólnomuzycznych. Ramowy plan nauczania<sup>1</sup> od pierwszej klasy szkoły muzycznej I stopnia wprowadza dwa przedmioty ogólnomuzyczne — kształcenie słuchu i rytmikę, w kolejnych latach realizowany jest obok kształcenia słuchu przedmiot audycje muzyczne. Oczywiście realizacja tych przedmiotów zgodnie z ich podstawami programowymi<sup>2</sup> przebiega obok kształcenia w zakresie gry na instrumencie. Kluczową rolę dla rozwoju talentu muzycznego dziecka sprawuje nauczyciel przedmiotu głównego, którego zadaniem jest nie tylko nauczanie gry na instrumencie, ale także przekazywanie — wprowadzanie i utrwalanie niezbędnej wiedzy teoretycznej, która jest ściśle powiązana z nauką gry. Czy wszyscy nauczyciele w ten sposób pracują? Myślę, że większość tak<sup>3</sup>. Jednak pojawiają się niekiedy głosy moich kolegów muzyków: Po co tyle teorii? Przecież uczeń ma grać, rozwijać technikę na instrumencie, a przede wszystkim — mieć czas na ćwiczenie. Z drugiej strony spotykam się z apelem nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych — pomóżcie — to właśnie nauczyciel przedmiotu głównego najlepiej wskaże uczniowi potrzebę i znaczenie wiedzy ogólnomuzycznej w praktyce. Bez niej uczeń nie jest w stanie wykonać na instrumencie żadnej etudy lub ćwiczenia, nie mówiąc o konkretnym repertuarze.

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1763.

<sup>2</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1763.

<sup>3</sup> Problem dostrzegali wcześniej już inni autorzy, np. H. Neuhaus w książce *Sztuka pianistyczna. Notatki pedagoga*, PWM, Kraków 1970, na stronach 16–17 pisze: *w praktyce pedagogicznej często spotykam się [...] z niedocenieniem treści muzycznej (tzw. obrazu artystycznego) przy zwróceniu szczególnej uwagi na techniczne opanowanie instrumentu.*

Ważne jest zatem, aby nauczyciel przedmiotu głównego wskazał uczniowi cel kształcenia w szkole muzycznej oraz przydatność poszczególnych przedmiotów w rozwijaniu umiejętności gry, a nie ograniczał się jedynie do nauki techniki. Kiedy uczeń zrozumie, że w praktyce może wykorzystywać wiedzę teoretyczną, że teoria muzyki nie jest oderwana od praktyki — będzie zapewne szybciej rozwijał swoje umiejętności i tym samym będzie lepszym muzykiem, a przecież przede wszystkim o to nam chodzi.

## Treści programowe zawarte w podstawach programowych

Moje rozważania chciałbym zacząć od refleksji i pytania. Czy nie poddaję się rutynie, będąc nauczycielem z trzydziestoletnim stażem? A może warto włączyć sobie umowny „reset”? Czasami każdy z nas, nauczycieli, powinien raz jeszcze zastanowić się nad tym, jak uczyć lepiej... tak jakby zaczynał swoją pracę od początku, od pytania — co mam robić, w jaki sposób prowadzić lekcję? To terapia przeciwdziałająca rutynie. Kto z nas pamięta szczegółowo zapisy podstawy programowej, która w ogólny sposób określa wiedzę i umiejętności absolwenta szkoły muzycznej I stopnia? Sięgam po najbardziej czywisty zapis w podstawie programowej — efekty kształcenia po zakończeniu nauki w szkole muzycznej I stopnia (także w ogólnokształcącej szkole muzycznej I stopnia)<sup>4</sup>. W podstawie programowej zapis efektów kształcenia obejmuje 23 punkty, z czego zaledwie jeden: *Uczeń podczas gry na instrumencie prawidłowo operuje aparatem gry*, odnosi się w sposób bezpośredni do nauki gry na instrumencie. Pozostałe są wypadkową nauki w szkole muzycznej, pracy dydaktycznej i wychowawczej także innych nauczycieli, w tym nauczycieli kształcenia słuchu, rytmiki, audycji muzycznych. Wskazuje to dobitnie na potrzebę holistycznego podejścia do kształcenia w szkole muzycznej od klasy pierwszej.

Efekty kształcenia opisane w podstawie programowej w uproszczeniu tworzą trzy grupy umiejętności i wiedzy. Wyodrębniłem następujące grupy: pierwsza — to wychowanie, druga — wiedza i umiejętności ogólnomuzyczne, i trzecia — umiejętność gry. Najbardziej rozbudowane sformułowania dotyczą osiągnięć zawartych w grupie „wychowanie” — zależnych od wszystkich nauczycieli uczących dziecko w szkole. Są to: *Uczeń szanuje dziedzictwo kulturowe swojego i innych narodów; przestrzega zasad kultury, etyki i prawa autorskiego; zna i stosuje zasady dotyczące występów publicznych, ze szczególnym uwzględnieniem zachowania i stroju; wykazuje wrażliwość artystyczną w kreatywnym realizowaniu zadań; rozwija pasję muzyczną przez podejmowanie inicjatyw artystycznych;*

---

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1763.



publicznie prezentuje swoje dokonania; ocenia jakość wykonywanych zadań; pracuje w zespole pod nadzorem osoby odpowiedzialnej za realizację projektu oraz bierze współodpowiedzialność za efekt tej pracy; integruje się i współpracuje z członkami zespołu; buduje relacje oparte na zaufaniu; wykazuje się w działaniu aktywną postawą; organizuje swoją indywidualną pracę; systematycznie rozwija swoje umiejętności; wykorzystuje technologię informacyjną i komunikacyjną; przewiduje skutki podejmowanych działań; potrafi skutecznie radzić sobie ze stresem, w szczególności z treścią<sup>5</sup>.

Drugą w kolejności grupę stanowią zapisy wskazujące na wiedzę i umiejętności ogólnomuzyczne: *Uczeń posiada wiedzę niezbędną do rozwijania gry na instrumencie i do świadomego uczestnictwa w życiu muzycznym; czyta nuty ze zrozumieniem, potrafi wykonać avista proste utwory muzyczne; wykorzystuje wiedzę ogólnomuzyczną oraz umiejętności niezbędne do zrozumienia i wykonywania utworów; świadomie wykorzystuje słuch muzyczny w działaniach praktycznych; realizuje wskazówki wykonawcze ze zrozumieniem, jest przygotowany do kontynuowania nauki*<sup>6</sup>.

Trzeci zapis wskazujący na umiejętność gry to zaledwie jeden punkt spośród 23 punktów podstawy programowej: *Uczeń podczas gry na instrumencie prawidłowo operuje aparatem gry*<sup>7</sup>. Zwrócenie uwagi na wymienione wyżej zapisy powinno być szczególnie ważne dla nauczyciela przedmiotu głównego, bo wskazuje istotną rolę przedmiotów ogólnomuzycznych w szkole muzycznej. Tak oczywista, że czasem niezauważalna przez niektórych pedagogów.

Dokonując analizy treści, należy przedstawić również podstawy programowe poszczególnych specjalizacji. Posłużę się przykładem podstawy programowej przedmiotu głównego — klarnet.

W tym miejscu zwracam uwagę na występowanie różnic w zapisach podstaw programowych dla szkoły muzycznej I stopnia i ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia, w której nauka trwa 8 lat — co oznacza „nakładanie się” klasy siódmej z klasą pierwszą i klasy ósmej z klasą drugą szkoły muzycznej II stopnia. Nie zmienia to jednak znaczenia treści ogólnomuzycznych w podstawie programowej przedmiotu głównego.

Przedstawiam najpierw podstawę dotyczącą szkoły muzycznej I stopnia. Zapis obejmuje cztery zasadnicze punkty:

1. Kształcenie wiedzy i rozwijanie zainteresowania muzyką.
2. Opanowanie podstawowych umiejętności gry na instrumencie.
3. Wykorzystanie nabytej wiedzy i umiejętności w praktyce.
4. Przygotowanie do występów publicznych.

---

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Tamże.

<sup>7</sup> Tamże.

Łatwo dostrzec różnicę w zapisach, w podstawie ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia dodano dwa punkty: *Przygotowanie do samodzielnej pracy*<sup>8</sup> oraz *Posługiwanie się dostępną technologią informacyjną i komunikacyjną*<sup>9</sup>. Podstawa programowa przedmiotu klarnet w ogólnokształcącej szkole muzycznej I stopnia obejmuje sześć zasadniczych punktów:

1. Kształcenie wiedzy i rozwijanie zainteresowania muzyką.
2. Opanowanie podstaw gry na instrumencie.
3. Przygotowanie do samodzielnej pracy.
4. Wykorzystanie nabytej wiedzy i umiejętności w praktyce.
5. Przygotowanie do występów publicznych.
6. Posługiwanie się dostępną technologią informacyjną i komunikacyjną.

W tekście poniżej będę odnosić się do podstawy programowej przedmiotu klarnet w ogólnokształcącej szkole muzycznej I stopnia.

W każdym z wymienionych punktów wskazane są konkretne umiejętności wiedzy ogólnomuzycznej. W punkcie pierwszym: *Uczeń zna i stosuje podstawowe pojęcia i terminy muzyczne — wykorzystuje, w pracy nad utworami oraz podczas rozmów o muzyce, poznaną wiedzę na temat epok, stylów i kompozytorów, w szczególności: dźwięk, melodia, harmonia, rytm, agogika, metrum, artykulacja*. W punkcie drugim czytamy: *zna i stosuje podstawowe rodzaje artykulacji, w szczególności: legato i non-legato; zna i stosuje podstawowe określenia dynamiczne, takie jak: piano, mezzopiano, mezzoforte, forte, crescendo, decrescendo; prawidłowo odczytuje i realizuje oznaczenia tempa; prawidłowo realizuje struktury rytmiczne w wykonywanych utworach; zna zasady notacji muzycznej*. Punkt trzeci brzmi następująco: *kontroluje i analizuje własną grę podczas ćwiczenia*. Natomiast czwarty: *samodzielnie i bezbłędnie odczytuje zapis nutowy, dostosowany do jego możliwości; uwzględnia oznaczenia metrytmiczne, dynamiczne i agogiczne; interpretuje utwory pod kierunkiem pedagoga, zgodnie z kanonami stylu i formy muzycznej; wyraża emocje i wydobywa charakter utworu*. W piątym czytamy: *kształtuje poglądy na temat muzyki, słuchając różnych wykonani dzieł muzycznych i porównując wykonania*. W szóstym: *samodzielnie poszukuje, analizuje i dobiera informacje z zakresu przedmiotu głównego oraz przedmiotów ogólnomuzycznych*<sup>10</sup>. Do zawartych w podstawie programowej umiejętności należy dodać jeszcze wszystkie te, które wiążą się z korzystaniem ze słuchu muzycznego, na przykład: właściwa intonacja, korekta błędów i tym podobne. Reasumując powyższe rozważania, stwierdzam, że zakres wiedzy ogólnomuzycznej w realizacji przedmiotu głównego jest znaczący.

Nie będę w tym miejscu szczegółowo analizować wszystkich podstaw programowych z przedmiotów ogólnomuzycznych w szkole muzycznej I stopnia,

---

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże.

Tabela 1

| Kształcenie słuchu   | Rytmika   | Audycje muzyczne  |
|--|---|---|
| Znajomość notacji muzycznej, terminologii i pojęć muzycznych.                                | Stosowanie zasad notacji kaligrafii muzycznej.  | Znajomość terminologii pojęć.   |
| Umiejętność rozpoznawania różnorodnych zjawisk: agogicznych, dynamicznych, artykulacyjnych.  | Umiejętność rozpoznawania nastroju i charakteru muzyki oraz reagowanie na zmiany nastroju i elementów muzycznych. | Umiejętność rozpoznawania środków wyrazu.   |
| Umiejętność realizacji melodii z nut, także z akompaniamentem.                               | Wykonanie motywów, fraz melorytmicznych.  | Znajomość zapisu muzycznego i opisu dzieła na podstawie zapisu z uwzględnieniem odpowiedniej terminologii.                                  |
| Umiejętność zapamiętania i odtworzenia motywów, fragmentów utworów muzycznych.               | Umiejętność współpracy w zespole, budowania relacji w grupie.   | Ogólna charakterystyka epok historycznych.  |
| Umiejętność odczytywania i realizacji tekstu muzycznego zgodnie z oznaczeniami wykonawczymi. |   | Analiza utworu na podstawie zapisu z uwzględnieniem elementów dzieła, budowy utworu, faktury.<br>Odczytanie obsady wykonawczej z partytury. |

jednak chciałbym zwrócić uwagę na występowanie wspólnych elementów z podstawą programową przedmiotu głównego.

Wszystkie hasła przedstawione w tabeli 1 odnoszą się do konkretnych przedmiotów ogólnomuzycznych, takich jak: kształcenie słuchu, rytmika i audycje muzyczne. Hasła te można dostrzec również w podstawie programowej poszczególnych przedmiotów głównych. Na przykład zakres obejmujący kształcenie słuchu: *znajomość notacji muzycznej, terminologii i pojęć muzycznych; umiejętność rozpoznawania różnorodnych zjawisk: agogicznych, dynamicznych, artykulacyjnych; realizacji melodii z nut, także z akompaniamentem*<sup>11</sup>, to również podstawowe umiejętności, które uczeń rozwija podczas zajęć przedmiotu głównego.

W tym miejscu powrócę do tematu w kontekście przeprowadzonej analizy podstawy programowej, formułując tezę: rola nauczyciela przedmiotu głównego we wprowadzaniu terminologii i pojęć muzycznych w początkowym etapie kształcenia jest znacząca, dodałbym nawet — kluczowa dla dalszego rozwoju muzycznego ucznia, wspiera działania nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych i uświadamia uczniowi znaczenie teorii muzyki w rozwoju umiejętności gry.

<sup>11</sup> Tamże.

Działania nauczyciela związane z tym zakresem wiedzy będą miały niezmiernie ważną rolę w kształtowaniu osobowości muzycznej dziecka.

## **Zakres wiedzy i umiejętności ogólnomuzycznych na przykładzie wybranego repertuaru klarnetowego w klasach I–VI szkoły muzycznej I stopnia**

Przedstawię teraz zestawienie zagadnień, odwołując się do zapisów podstaw programowych przedmiotów ogólnomuzycznych, możliwych do wystąpienia podczas realizacji zajęć lekcyjnych przedmiotu głównego. W tym krótkim przeglądzie punktem wyjścia będzie repertuar klarnetowy realizowany w szkole muzycznej I stopnia. Jest to specyficzny repertuar z tej racji, że sam instrument — klarnet, jest stosunkowo młody<sup>12</sup> (w kontekście całej historii instrumentów). W praktyce nauczycielskiej oczywiście wykorzystywane są różne szkoły gry<sup>13</sup> i inne zbiory utworów specjalnie dostosowanych do wieku i umiejętności dziecka. Ponadto w repertuarze szkolnym sporo jest utworów nieoryginalnych oraz utwory napisane na klarnet. Zatem można wyróżnić następujące grupy utworów:

- utwory oryginalne napisane na klarnet,
- transkrypcje,
- aranżacje.

Podsumowując, szkolny repertuar uwzględni kompozycje różnorodne pod względem stylistycznym (transkrypcje, aranżacje) od baroku do współczesności. Wśród kompozytorów pojawiają się nazwiska wybitnych twórców, między innymi: J.B. Lully, J.S. Bach, G.F. Haendel, H. Purcell, G.Ph. Telemann, J.Ph. Rameau, J. Haydn, W.A. Mozart, L. van Beethoven, N. Paganini, C.M. Weber, F. Schubert, R. Schumann, G. Rossini, F. Mendelssohn-Bartholdy, G. Verdi, A. Dvořák, E. Grieg, B. Bartók, S. Prokofiew, D. Szostakowicz, P. Rytel. Ilościowo najliczniej reprezentowany jest repertuar romantyczny i neoromantyczny, co niesie za sobą odpowiednie konsekwencje wykonawcze. Rolą nauczyciela jest uwrażliwienie ucznia na różnice stylistyczne w repertuarze, na przykład przy transkrypcjach utworów barokowych nauczyciel powinien zwrócić uwagę na zasady wykonawstwa charakterystyczne w tej epoce. Oznacza to, że zadaniem nauczyciela przedmiotu głównego jest stopniowe wprowadzanie ucznia w świat historii i rozbudzenie jego pasji do odkrywania dziejów muzyki.

Wiedza niezbędna podczas lekcji klarnetu w zakresie terminologii i kaligrafii muzycznej to umiejętność pisania i czytania nut w kluczu wiolinowym, rozpoznawania i realizowania różnorodnych wartości rytmicznych i grup rytmicznych,

---

<sup>12</sup> Myślę tu o klarnecie późnobarokowym (J.Ch. Denner i syn), który z udoskonaleniami funkcjonuje do współczesności.

<sup>13</sup> Jako najpopularniejsze chciałbym wymienić na przykład: A. Kasperek, *Szkola na klarnet. Wybór ćwiczeń i etiud*; A. Brzoz, *Ty też możesz grać*; A. Brzozowski, *ABC na klarnet B lub C*.

pauz, znaków przykluczowych, znaków chromatycznych, repetycji, zakończenia utworu. Katalog zostawiam otwarty ze względu na możliwość wystąpienia szczególnych sposobów notacji, na przykład w muzyce współczesnej.

Umiejętności związane ze strukturą melodyczną i harmoniczną utworu to nazywanie, odczytywanie i wykonanie (także głosem) interwałów oraz rozpoznawanie podstawowych struktur harmoniczych i ich funkcji w realizacji utworu, na przykład zrozumienie znaczenia kadencji.

Zakres wiedzy dotyczącej elementów dzieła muzycznego (tzw. elementów muzyki) i faktury nauczyciel przedmiotu głównego wprowadza na kilka lat przed realizacją przedmiotu audycje muzyczne. Na przykład: wskazując charakterystyczny rytm tańca (rytmika okresowa, taneczna) lub też podkreślając różnorodność przebiegu linii melodycznej, przykładowo śpiewność melodii (melodyka kantylenowa); zwracając uwagę na tonację utworu (dur–moll w harmonice funkcyjnej); wskazując i wyjaśniając oznaczenia dynamiczne, agogiczne oraz ich sposób funkcjonowania w utworze; pokazując oznaczenia artykulacyjne, wyrazowe i ich sposób wykonania; wprowadzając pojęcia dotyczące faktury (monofonia, homofonia, polifonia), pojęcia związane z formą muzyczną i sposobem jej realizacji.

Zakres wiedzy związanej z obsadą wykonawczą to znajomość pojęcia instrument muzyczny, klasyfikacja instrumentów, budowa i odmiany klarnetu, rozpoznawanie brzmienia klarnetu, a także znajomość rodzajów obsady kameralnej i rodzajów obsady orkiestrowej w kontekście historycznym. Oczywiście przede wszystkim uczeń poznaje swój instrument, jego budowę, sposób powstawania dźwięku, jego miejsce w klasyfikacji instrumentów, miejsce w zespole kameralnym i w orkiestrze oraz rozwój instrumentu w kolejnych epokach stylistycznych, także funkcjonujące współcześnie odmiany klarnetu. Istotny jest tutaj kontekst historyczny, zwłaszcza w przypadku transkrypcji czy aranżacji utworów, pojawia się wówczas potrzeba wskazania innych instrumentów.

Najczęściej spotykane formy muzyczne w repertuarze klarnetowym na poziomie szkoły muzycznej I stopnia to formy okresowe różnego typu: proste i złożone, jedno-, dwu-, trzyczęściowe, wieloczęściowe. Jednak uczeń może poznać podczas lekcji także inne formy, na przykład ewolucyjną, wariacyjną, rondo, formę sonatową. Szczególnie istotne z punktu widzenia wykonawstwa jest zrozumienie istoty formy, jej elementów i sposobu kształtowania. Efektem będzie prawidłowe wykonanie utworu od strony formalnej.

Na poziomie szkoły muzycznej I stopnia w repertuarze występuje duża różnorodność gatunków muzycznych, jednak ilościowo najczęściej pojawia się utworów tanecznych. Duże znaczenie mają miniatury liryczne o rodowodzie wokalnym lub tanecznym.

Z konkretnymi gatunkami muzycznymi mogą wiązać się charakterystyczne właściwości dotyczące cech metrycznych (np. taniec), melodyki (np. kołysanka, aria) czy formy (np. sonatina). Pojawia się również konieczność wprowadzenia pojęć związanych z rodzajami muzyki, na przykład zdefiniowanie muzyki auto-

nomicznej i programowej (także ilustracyjnej) oraz omówienie praktycznych sposobów realizacji programu, w tym umiejętność tworzenia nastroju przy pomocy odpowiednich środków muzycznych.

Przedstawione zestawienie jest dowodem na realizację umiejętności określonych w podstawach programowych przedmiotów ogólnomuzycznych podczas lekcji przedmiotu głównego.

## **Przykłady omówienia utworów pod kątem wprowadzania lub utrwalania wiedzy ogólnomuzycznej**

Aby przedstawić możliwości wprowadzania elementów wiedzy ogólnomuzycznej we wcześniejszym i późniejszym etapie kształcenia, posłużę się dwoma przykładami utworów, które realizuję podczas zajęć przedmiotu głównego w szkole muzycznej I stopnia.

Pierwszy przykład to aranżacja na klarnet z towarzyszeniem fortepianu drugiej części *Sonaty fortepianowej c-moll* op. 13 Ludwiga van Beethovena wykorzystywanej w młodszych klasach. Drugi, to oryginalny utwór czeskiego kompozytora Zdenka Fibicha *Sielanka* na klarnet z towarzyszeniem fortepianu, który znajduje się w programie uczniów klasy VI.

Ważnym elementem lekcji, zanim nauczyciel rozpocznie pracę z utworem, jest faza wstępna, podczas której należy w sposób zwięzły przedstawić kompozycję, tak aby zachęcić ucznia do jej poznania oraz zainteresowania sylwetką kompozytora. Można zaprezentować fragment wersji oryginalnej i aranżacji na klarnet lub zachęcić ucznia, aby wysłuchał w domu utworu i zwrócił uwagę na różnice między oryginałem a aranżacją. Kluczem do sukcesu jest lekcja ciekawa i inspirująca dla ucznia i nauczyciela.

Nauczyciel przed przystąpieniem do pracy nad utworem powinien omówić z uczniem następujące zagadnienia:

- kompozytor, epoka, miejsce utworu w twórczości kompozytora, gatunek, forma;
- oznaczenia tonacji;
- znaki chromatyczne;
- zagadnienia rytmiczne, melodyczne i artykulacyjne;
- oznaczenia agogiczne;
- oznaczenia dynamiczne;
- wyrazowość utworu.

Forma takiego omówienia będzie zależała od wieku dziecka, jednak moim zdaniem w każdej sytuacji należy posługiwać się profesjonalną terminologią i wiedzą. Dziecko osłuchane z prawidłową terminologią będzie szybciej przyswajało wiedzę na przedmiotach ogólnomuzycznych, co jest szczególnie istotne w kontekście organizacji czasu pracy ucznia w szkole muzycznej.

W tabeli 2 przedstawiam hasłowe zestawienie pojęć i terminów muzycznych, które pojawiają się podczas pracy na lekcji przy omawianym utworze.

Drugi przykład to utwór *Sielanka* czeskiego neoromantycznego kompozytora Zdenka Fibicha. Należy ona do gatunku liryka instrumentalna. Partytura utworu obejmuje 6 stron (łącznie z partią fortepianu). Ważne jest, aby uczniowi od pierwszych zajęć pokazać także partię akompaniamentu oraz wyjaśnić istotne zagadnienia mające wpływ na interpretację utworu. Tytuł *Sielanka* odwołuje się do gatunku literackiego przedstawiającego wyidealizowany obraz życia wiejskiego. W przypadku gatunku o cechach programowych warto przedstawić uczniowi opis słowny utworu (np.: jest to obrazek wiejskiej łąki falującej od przymglonych promieni słonecznych, letniego wiatru, i tylko na moment pojawia się szary obłok, rodzaj niepokoju, dramatyzmu). Trwający około 5–6 minut utwór posiada formę trzyczęściową  $AB_{(A)}A_1$  o jednolitym wyrazie emocjonalnym. Utwór oparty jest o śpiewny 10-taktowy temat, który poddawany jest w dalszym ciągu niewielkim przeobrażeniom.

Część B brzmieniowo odwołuje się do części A, dochodząc do kulminacji z quasi-kadencją, po czym powraca część A poszerzona o odcinek kody. Istotne znaczenie dla właściwej interpretacji tego utworu ma agogika i dynamika. Podczas przygotowania do pracy nad utworem należy podkreślić niezwykle niuansową dynamikę falującą, pojawiające się *crescenda* i *decrescenda* w obrębie taktu.

W tabeli 3 przedstawiam hasłowe zestawienie pojęć i terminów muzycznych, które pojawiają się podczas pracy na lekcji przy omawianym utworze.

Tabela 2

Zestawienie pojęć i terminów muzycznych wykorzystywanych przy omawianiu utworu L. van Beethovena *Sonata fortepianowa c-moll op. 13*

|                         |   |
|-------------------------|---|
| epoka, kompozytor, styl | klasycyzm, Ludwig van Beethoven, utwór otwiera dojrzały styl kompozytora, charakteryzujący się szczególnym (preromantycznym) rodzajem ekspresji dramatycznej, styl klasyczny — preromantyczny                     |
| tonacja, harmonika      | tonacja B-dur, harmonika funkcyjna, brzmienie urozmaicone dźwiękami obcymi  |
| rytmika                 | metrum dwudzielne, rytmika zmienna, wartości rytmiczne różnorodne (półnuty, ćwierćnuty, ósemki, szesnastki, trzydziestodwójki), charakterystyczne ugrupowania rytmiczne   |
| melodyka                | urozmaicony rysunek linii melodycznej, falisty, melodyka o charakterze kantylenowo-ornamentalnym, ambitus szeroki   |
| agogika                 | tempo wolne ( <i>adagio</i> ), oznaczone względnie (przy pomocy określeń w języku włoskim) i bezwzględnie (MM — przy pomocy wskazań metronomu), agogika falująca — pojawiają się płynne zmiany tempa (zwolnienie) |
| dynamika                | oznaczenia (względne) w języku włoskim i przy pomocy symboli graficznych, dynamika falująca (płynne zmiany tempa)   |
| forma                   | reprzyzowa, okresowa, typu $ABA_1$  |
| wyrazowość, kolorystyka | oznaczenie <i>cantabile</i> — śpiewna   |

Tabela 3

Zestawienie pojęć i terminów muzycznych wykorzystywanych przy omawianiu utworu Z. Fibicha *Sielanka*

|                         |   |
|-------------------------|---|
| epoka, kompozytor, styl | neoromantyzm, Zdenek Fibich, kompozytor reprezentujący czeską szkołę narodową, późny styl neoromantyczny  |
| tonacja, harmonika      | tonacja B-dur, harmonika funkcyjna, w części B wykraczająca poza standardowe współbrzmienia, chromatyka   |
| rytmika                 | metrum trójdzielne, rytmika zmienna, różnorodne wartości rytmiczne, charakterystyczne ugrupowania rytmiczne (także w partii fortepianu) oraz długie nuty w partii klarnetu                                      |
| melodyka                | urozmaicony rysunek linii melodycznej, falisty o charakterze kantylenowo-figuracyjnym   |
| agogika                 | tempo umiarkowane ( <i>andantino</i> ), oznaczone przy pomocy określeń w języku włoskim (względne); agogika falująca, płynne zmiany tempa, zwolnienia i przyśpieszenia, fermaty                                 |
| dynamika                | bardzo urozmaicona dynamika, oznaczenia w języku włoskim i przy pomocy symboli graficznych, dynamika falująca   |
| forma                   | repryzowa, typu ABA <sub>1</sub>  |
| wyrazowość, kolorystyka | oznaczenia: <i>dolce</i> , <i>esspreso</i> , <i>con calore</i> , <i>morendo</i> ; utwór liryczny, charakteryzujący się niuansowym falowaniem; istotne znaczenie dynamiki falującej dla oddania ekspresji utworu |

## Podsumowanie

Rolę nauczyciela przedmiotu głównego we wprowadzeniu pojęć ogólnomuzycznych w początkowym etapie kształcenia należy uznać za niezwykle istotną dla dalszego rozwoju muzycznego dziecka. Chciałbym zachęcić nauczycieli przedmiotu głównego do stosowania właściwej terminologii w pracy z uczniem od klasy I szkoły muzycznej I stopnia. Pojęcia wprowadzane i utrwalane równolegle na lekcjach przedmiotów ogólnomuzycznych i przedmiotu głównego zapadną w pamięć dziecka i będą sprzyjały jego harmonijnemu rozwojowi muzycznemu. Zachęcam do współpracy z nauczycielami przedmiotów ogólnomuzycznych. W moim odczuciu niezwykle ważną kwestią jest wprowadzanie terminów od razu w formie profesjonalnej, na przykład w odniesieniu do melodyki stosowanie różnorodnych pojęć w zależności od realizowanych na lekcji utworów. Przytaczam w tym miejscu przykładowe zestawienie różnorodnych terminów związanych z melodyką, które należy wprowadzać stopniowo podczas zajęć przedmiotu głównego: melodia, melika, melodyka kantylenowa, ornamentalna, recytatywna i figuracyjna, ambitus melodyki, rysunek melodii, melodia schromatyzowana, melodia oparta o dźwięki gamowłaściwe, melodia z dźwiękami obcymi. Dziecko osłuchane z właściwą terminologią będzie aktywniejsze na zajęciach z teorii, będzie rozumiało zasadność przedmiotów ogólnomuzycz-



nych, będzie lepiej rozwijało swoją muzykalność. Dzięki nauczycielowi przedmiotu głównego, który tworzy szczególne relacje podczas pracy indywidualnej z uczniem, nastąpi wielokierunkowy, pełny rozwój muzyczny ucznia. To właśnie zajęcia przedmiotu głównego będą w zdecydowany sposób determinować lub blokować dalszy rozwój talentu dziecka. Dlatego tak ważny jest kontakt z dzieckiem — z jednej strony zabawa muzyką i grą na instrumencie, z drugiej zaś od najwcześniejszego etapu kształcenia profesjonalne kształtowanie przyszłego muzyka.

Stosowanie na tym etapie repertuaru uwzględniającego różne oznaczenia muzyczne będzie ciekawsze dla dziecka i powinno rozbudzać jego zainteresowanie muzyką, a jednocześnie wprowadzać ucznia w świat wiedzy ogólnomuzycznej.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Neuhaus Henryk, *Sztuka pianistyczna. Notatki pedagoga*, PWM, Kraków 1970.
- [2] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 6 września 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1763.
- [3] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1763.



# Specyfika nauczania początkowego adeptów śpiewu solowego

*Stoję na brzegu niezgłębionego i niekończącego się oceanu.* Stwierdzenie to w pełni oddaje pokorę i szacunek, które poczułam, podejmując pierwsze pedagogiczne wyzwania. Ale czy to poczucie olbrzymiej odpowiedzialności za kształtowanie losów młodych ludzi i nadawanie im kierunków rozwoju nie miało prawa obezwładniać? Musiałam szukać sposobów, aby początkowe wrażenie stało się niezwykłą, twórczą przygodą, a jednocześnie dało wymierny efekt — stały postęp, zarówno u wychowanków, jak i we mnie. Obcowanie z muzycznym światem wokalnego piękna, jakie stworzył Człowiek i jego Geniusz, stawiało olbrzymie wyzwania przed młodym pedagogiem, jakim wówczas byłam. Szukając odpowiedzi na wiele nurtujących mnie pytań, prowokowałam spotkania z Mistrzami, którym zaufałam. W podpatrywaniu metod pracy Pedagogicznych Tytanów szukałam inspiracji określających mój własny język pedagogiczny. Nadal jednak najważniejszą Osobą jest dla mnie świętej pamięci Profesor Halina Słonicka. Muzyczne fascynacje, ale też łączące nas, jej wokalnych wychowanków, niezwykle wspierające więzi, są wyjątkowym darem, jaki otrzymaliśmy od tego wspaniałego Człowieka, Artystki i Pedagoga. Jesteśmy wszyscy ogromnie wdzięczni za szczęście, jakim obdarzył nas los, stawiając na naszej drodze Panią Profesor.

Gdy zostałam namówiona do napisania artykułu, stanęłam przed jeszcze większym wyzwaniem — próbą przybliżenia specyfiki nauczania początkowego śpiewu w ośrodku oddalonym od wielkich centrów kultury, w miejscu bez większych muzycznych tradycji. To sytuacja znana większości z nas, zarówno pedagogom wokalistyki, jak i uczniom muzycznych szkół średnich w naszym kraju. Ważne, że niektóre tematy są uniwersalne dla wszystkich tych, którzy kroczą drogą nieustającej pracy nad sobą. Nabywają wiedzę, doskonałą umiejętność, uczą się pokory, szacunku, wytrwałości, krótko mówiąc — nieustannie dążą do rozwoju we wszystkich aspektach. Uczę już 25 lat, pozyskałam umiejętność dokonywania porównań i wyciągania, mam nadzieję, słusznych wnio-

ków, nabrałam dystansu, a wszystko po to, aby stale i odpowiedzialnie doskonalić się również jako pedagog, przewodnik młodych adeptów śpiewu solowego po Świecie Sztuki Wokalnej.

Suwałki to około siedemdziesiątyście tysięcy miasto położone w północno-wschodniej Polsce, blisko granic Litwy, Rosji i Białorusi. Blisko stąd na Łotwę i Ukrainę, do Estonii czy Finlandii. Umiejętność posługiwania się kilkoma językami obcymi i wielokulturowość są wpisane w tutejszą społeczność — mieszkańców bardzo wspierających się, podtrzymujących serdeczne kontakty międzyludzkie. Daleko stąd do wielkomiejskich centrów i wydarzeń kulturalnych. Sytuację poprawiło nieco funkcjonowanie nowo powstałej Opery i Filharmonii Podlaskiej w Białymstoku, w której śpiewają nasze wychowanki, zarówno jako solistki, jak i artystki chóru.

Wydział Wokalny, obecnie Śpiew Solowy w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Suwałkach, zaczął funkcjonować od dnia 1 września 1992 roku. Do egzaminów wstępnych przystąpiło wówczas ponad 20 osób, obecnie zgłasza się około 10. Sprawdzaliśmy zarówno potencjał głosowy, jak i ogólnomuzyczny (poziom umiejętności z kształcenia słuchu dla tak zwanych kandydatów bez przygotowania). Młodzież otrzymywała jako zadanie egzaminacyjne propozycję realizacji podstawowych zadań aktorskich (tak zwanych etiud) na zadany temat. Odbывała się też krótka autoprezentacja kandydata. Ten sposób weryfikacji nie zmienił się od lat, gdyż okazał się bardzo skuteczny. Kandydat ma przygotować i wykonać z pamięci dwa utwory wokalne o zróżnicowanym charakterze oraz fragment prozy lub wiersza klasycznego. Prezentuje także etiudę aktorską na zadany temat. Sprawdzana jest też jego skala głosu i zostaje poddany testom z kształcenia słuchu. Następnie odbywa się rozmowa kandydata z komisją, podczas której obserwujemy warunki osobowościowe, psychofizyczne, właściwości motoryczne, odporność na stres, wrażliwość, pracę aparatu artykulacyjnego, układów fonacyjnego i oddechowego (weryfikacja rezonansu w niewielkim stopniu), determinację oraz wiele innych cech i predyspozycji. Na egzaminach wstępnych pojawia się zarówno młodzież zaczynająca pokwitanie, jak i mająca ustabilizowany stan dojrzałości. Ma to kolosalne znaczenie dla doboru metod i strategii pedagogicznych — pracujemy przecież z młodymi ludźmi, którzy są w okresie najbardziej dynamicznych przemian, zaś na proces przygotowawczy do dalszego kształcenia mamy tylko 4 lata (sic!). Przypominam, instrumentalisci kształcą się 12 lat. Pamiętać należy, że każdy uczeń posiada swoje tempo rozwoju. Ten aspekt w powyższym kontekście nabiera dodatkowego znaczenia.

Profesjonalne kształcenie młodych muzyków odbywa się w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Suwałkach w dwóch specjalnościach — Instrumentalistyka i Wokalistyka. Od początku istnienia Wydziału Wokalnego, obecnie specjalności Śpiew Solowy, samodzielnie prowadzę cztery klasy wokalne (na roku I, II, III i IV). Liczebność uczniów w klasie wynosi zazwyczaj od jednej do czterech osób. Nauczane przeze mnie przedmioty to: śpiew solowy, emisja głosu, dykcja i recytacja, dykcja i interpretacja, zespół wokalny, zespół

kameralny, elementarne zadania aktorskie, podstawowe zadania aktorskie. Oprócz wszystkich wymaganych przedmiotów — zarówno praktycznych, jak i teoretycznych, od 25 lat w naszej szkole są prowadzone także dodatkowe zajęcia z przedmiotu ruch sceniczny. Młodzież wokalna poznaje tak zwany „drążek”, czyli ćwiczenia i podstawy tańca klasycznego, tańce dworskie, kroki i układy tańców polskich. Już od samego początku nauczania należałam, aby tego typu zajęcia były obowiązkowe dla wszystkich wokalistów, widząc olbrzymią możliwość szybkiego uzyskiwania poprawy koordynacji ruchowej, niezbędnej na drodze przyszłego rozwoju i funkcjonowania w niezwykle wymagającym zawodzie artysty śpiewaka. Początkowo w naszej szkole zajęcia śpiewu solowego odbywały się w sali koncertowej, później przystosowano pomieszczenie do prowadzenia zajęć wokalnych. Obecnie mamy znakomite warunki lokalowe, a także wysokiej klasy instrumentarium. Wdrożony został bowiem projekt unijny (ze wsparciem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego), zapewniający rozbudowę szkoły i poprawę warunków edukacyjnych. To olbrzymia zasługa wieloletniej, wytężonej pracy dyrekcji oraz kadry szkoły.

*Praca, praca, praca!* Te trzy słowa słyszą moi wokalni wychowankowie po zdaniu egzaminów wstępnych. Imperatyw stałego rozwoju — to zadanie odtąd będzie towarzyszyć przez całe życie każdemu, kto związał swoje losy z zawodowym wykonywaniem profesji artysty śpiewaka. Dopiero podczas mozolnego przekraczania własnych granic mamy szansę na satysfakcjonującą drogę, również fascynującą, intelektualną, artystyczną przygodę w niezwykle wymagającym świecie Sztuki Wokalnej.

Ponieważ w ten zawód, jak i wiele innych, wpisana jest zasada konkurencyjności, staram się, aby moi podopieczni stawali do konkursów, przestłuchań, uczestniczyli w kursach i we wszelkich motywujących formach kształcenia. Baczenie obserwuję skutki i czuвам nad rozwojem sytuacji. Taki rodzaj rozwijanej od początku partnerskiej współpracy rodzi autentyczne, zdrowe relacje oraz prawdziwy szacunek do Przewodnika po nieznanym Świecie Sztuki Muzycznej.

Od wielu lat uczniowie specjalności Wokalistyka w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Suwałkach są przygotowani do konkursów o randze ogólnopolskiej, jak i międzynarodowej. Olbrzymi wpływ na budowanie pozytywnej motywacji, podejmowanie ogromnego wysiłku w kształceniu się oraz poszerzanie repertuaru mają koncerty kameralne organizowane wspólnie z różnorodnymi instrumentalistami, na przykład z udziałem uczniów klas gitary, organów, skrzypiec, akordeonu i tym podobnych. W szybkim nabywaniu wysokich, profesjonalnych kompetencji niezwykle pomocną rolę pełnią kursy, seminaria tematyczne, konkursy, Koncerty Młodych Talentów, doroczne koncerty w konkatedrze Świętego Aleksandra w Suwałkach (od 20 lat odbywają się dwa cykle koncertów dobroczynnych, w których młodzież bierze udział), a zwłaszcza inscenizacje reżyserowanych dzieł operowych z udziałem dyrygenta i zawodowej orkiestry.

Angażuję swoich wychowanków do zadań przy organizacji wokально-instrumentalnych imprez edukacyjnych. Uczniowie z wielkim zaangażowaniem bio-

rą udział w różnorodnych, tematycznych formach edukacyjnych, na przykład w Ogólnopolskim Festiwalu Sztuki Wokalnej im. Profesor Haliny Stonickiej w Suwałkach (wraz z koncertami, seminariami i konkursami wokalnymi), organizowanym corocznie, a także wspieranym przez CEA Międzynarodowym Festiwalu Muzycznym ARS MUSICA w Suwałkach (w latach 2011–2015 i 2018). Moi wychowankowie biorą również udział w koncertach, seminariach (na przykład barokowych, aktorskich, choreograficznych). Inicjuję współpracę z kursami orkiestrowymi, kursami wokalnymi — warsztatami operowymi, scenicznymi adaptacjami reżyserowanych dzieł operowych z towarzyszeniem orkiestry.

Niezwykle pomocne w poznawaniu literatury wokalne, zawartej w dwunastu *Śpiewnikach domowych* Stanisława Moniuszki, były białostockie Ogólnopolskie Konkursy Moniuszkowskie „Aria i Pieśń Wieczorna”, także z organizowanymi przez Białostockie Towarzystwo Śpiewacze konkursami dla solistów, zespołów i chórów. Poczucie sprawczości, nabywane w krótkim czasie kompetencje zawodowe oraz odnoszone sukcesy rodzą krzepiące poczucie wartości i dodają skrzydeł.

W codziennej pracy, mając wiedzę o wielu procesach, którym podlega ten najwspanialszy z instrumentów — głos ludzki, bazuję na tak zwanym bezpiecznym programie dla danego przedziału wiekowego. Czujnie reaguję na dokonujące się zmiany, na progres podnoszenia poziomu umiejętności. Są to sprawy bardzo indywidualne, zwłaszcza w wokalistyce. Jako jedyni bowiem w świecie muzyków jesteśmy zarówno wykonawcą, jak i instrumentem. Moi uczniowie bardzo często otrzymują tak zwane „ćwiczenie z dedykacją”, w którym proponowany jest sposób rozwiązania pojawiającego się nowego problemu do przepracowania. Dyskretnie stosowane są różnorakie techniki relaksacyjne (wprowadzam elementy techniki Alexandra, treningu Jacobsona czy autogenego treningu Schultza). Sięgam po wspierające naszą pracę, zaczerpnięte ze świata sportu wizualizacje. Udowodniono, że zarówno umysł, jak i ciało — także wówczas ćwiczą! — lecz już bez nadmiernych obciążeń. Niesłuchanie ważna jest przyjazna atmosfera na lekcji. Uczę rozładowywania negatywnych emocji i łapania zdrowego dystansu. Łatwiej jest wówczas wspólnie drażnić i pokonywać dany problem. Pozytywne relacje utrzymywane są przez dalsze życie wokalnych wychowanków. Ważna jest także umiejętność niesienia pomocy, podtrzymania na duchu w trudnych i wcale nie tak rzadkich momentach załamań na różnych etapach funkcjonowania w zawodzie artysty śpiewaka. Pozytywne emocje (ta niezawodna grupa wsparcia) wspomagają rozwój we wszystkich aspektach, zaś negatywne blokują, to prawda znana wszystkim pedagogom, którym leży na sercu los podopiecznych.

Pytanie — czy miejsce pochodzenia odgrywa ważną rolę? Niewielką, natomiast bardzo ważne jest tak zwane ogólne wychowanie, system wartości wynoszonych z domu, poczucie bezpieczeństwa, etos pracy, obowiązkowość, wytrwałość, akceptacja i wsparcie najbliższych oraz grupy rówieśniczej, wzajemny szacunek mający niebagatelny wpływ na umiejętność budowania pozytywnych

relacji międzyludzkich. Także relacje pedagog–uczeń–rodzic należą bardzo często do niezwykle trudnych (nie bez powodu określanych czasami mianem „trójkąta bermudzkiego”). W przypadku problemu doradzam wykonanie niełatwej pracy nad zmianą nastawienia. Osobiście mam pozytywne doświadczenia we współpracy z rodzicami moich podopiecznych.

Bardzo często słyszę też wygłaszane opinie — na wschodzie macie takie piękne głosy! Hmm... Piękne głosy są naprawdę wszędzie, tu jest ich ani więcej, ani mniej niż w innych regionach kraju. Utalentowany uczeń to utalentowany i mądry pedagog, tak to mniej więcej działa, odkąd obowiązuje stara, sprawdzona zasada relacji mistrz–uczeń. Nasz system szkolnictwa wciąż jeszcze przewiduje spotkania „jeden na jeden”. Bardzo zaskoczyły mnie swego czasu zajęcia grupowe podczas pracy indywidualnej z pedagogami w pewnym kraju na zachodzie Europy. Tamtejsi młodzi wokaliści byli świetnie przygotowani od strony teoretycznej i muzycznej, czytali *a vista* wielogłosowe, bardzo trudne utwory współczesne, natomiast technika i jakość wokalnych wykonania pozostawiały wiele do życzenia! Zapewne ta sytuacja już dawno uległa zmianie.

Wcześniejsze doświadczenie oraz ogólne umuzykalnienie także nie są determinantą na drodze wokalnego rozwoju. Niektórych wręcz rozleniwiają, chociaż są niewątpliwie bardzo pomocne w pracy z utalentowanym „pracusiem”.

Z moich długoletnich obserwacji wynika, że niekoniecznie laureaci czołowych miejsc na konkursach rozwijają swoje atuty. Najdalej w rozwoju profesjonalnych karier plasują się pracowite i utalentowane „mrówki”, które natura wyposażyła w olbrzymi imperatyw stałego doskonalenia oraz wyrażania siebie poprzez śpiew w jego najszlachetniejszej formie. Ci, którym śpiew do życia jest wręcz potrzebny jak powietrze, to najcenniejsze dla nas osobowości do dalszego kształcenia. Muszą jednakże spełniać wszystkie wymogi zawodowe, czyli mieć ogromny potencjał i umieć wymagać, zwłaszcza od siebie.

Równoległe z pracą nad wszelkim rodzajem profesjonalnych umiejętności, staram się jak najszybciej wdrożyć umiejętność współpracy w grupie, a także wyposażać ucznia w odporność nerwową na wszelkie rodzaje wyzwań — zarówno tych pozytywnych (sukcesy), jak i negatywnych (porażki). Moi wychowankowie zyskują wówczas wiedzę, że muszą umieć poradzić sobie w każdej sytuacji. W pierwszych latach nauczania bardzo „matkowałam” uczniom. Dzisiaj odpuszczam, daję pole dla samodzielnych działań czy propozycji. Takie są realia współczesnego świata i naszego rynku muzycznego. Obecnie należy, a wręcz trzeba umieć w pewnym momencie wziąć los w swoje ręce i dokonywać słusznych wyborów, pokonując wiele własnych ograniczeń. Staram się swoich podopiecznych do takich zadań przygotować, dbam o utrzymanie pozytywnych relacji, dyskretnie czuwam nad dalszym rozwojem. Zachęcam do wykazywania gotowości i czynnej aktywności koncertowej, albowiem to jedna z niewielu sytuacji, kiedy **ilość** występów często przechodzi w **jakość**! Wiedząc o tym, że nie każdy z podopiecznych zostanie śpiewakiem operowym, staram się jak najszybciej rozpoznać słabe i wzmacniać mocne strony ucznia. Zachęcam do po-

znawania różnorodnej literatury wokalne, bardzo dbając o rozwinięcie poczucia tak zwanego gustu muzycznego i szlachetnego piękna. Namawiam do bardzo wszechstronnego rozwoju, poszerzania spektrum zainteresowań, a zwłaszcza do inwestowania w naukę języków obcych, dla artysty śpiewaka to podstawa!

Jestem zdania, że obecnie zarówno śpiewak operowy, jak i śpiewak kameralista musi posiadać niezwykle wysokie umiejętności artystyczne (techniczne, interpretacyjne, stylistyczne itp.), aby sprostać wszelkim wymogom rynku muzycznego. Powinien umieć spełniać jak najwyższe wymagania, doskonale odnajdywać się w pracy scenicznej, koncertowej i estradowej, w prezentacjach solowych i ansamblowych, w muzyce sakralnej, pieśniarskiej i operowej — od muzyki renesansowej, przez barok, po prawykonania utworów kompozytorów współczesnych (choć jak się okazuje — technicznie i stylistycznie to wcale nie tak odległe światy). Ten zdrowy płodozmian jest zbawienny dla głosu, a dla bardzo często przeciążonego śpiewaka operowego jest wręcz balsamem.

Osobiście wolę, aby nie została dokonywana zbyt wcześnie jakakolwiek ingerencja w nauczanie wokalne i młody adept nie nabył jakże często spotykanych, wadliwych manier. Niestety, obecna moda na przeróżne wokalne programy rozrywkowe, których adresatem jest przede wszystkim młody odbiorca, raczej nam w tym nie pomagają. Bardzo często wcześniej nabyte przyzwyczajenia po różnorakich, zupełnie przypadkowych szkoleniach wokalnych rodzą konieczność ich przepracowania, zwłaszcza ze względu na tak zwaną higienę narządu głosu. Korekta błędnych działań nawykowych, objawiających się nader często nadmiernymi przeciążeniami i usztywnieniami, brakiem odpowiedniej aktywności, zbalansowania i właściwej synchronizacji pracy podstawowych układów — oddechowego, fonacyjnego, rezonacyjnego i artykulacyjnego, to dla pedagoga prowadzącego naukę klasycznego śpiewu solowego często praca na lata!

Zawsze powtarzam — muzyka jest dobra albo zła, niezależnie od gatunku. Nie ograniczam się do proponowania wyłącznie utworów klasycznych, bo niektórzy z wychowanków mogą przecież kontynuować swój rozwój w innych dziedzinach wokalistyki. Jestem jednak bardzo czujna, jeśli chodzi o propozycje wychodzące od podopiecznych. Ostatnie doświadczenia skłoniły mnie jako pedagoga do poważnego zgłębiania tajemnic gatunków pokrewnych, to jest musicalu, jazzu, piosenki (*Betting singing*) i innych. Zawsze staram się nawiązać bardzo odpowiedzialną, zwłaszcza praktyczną współpracę konsultacyjną z przedstawicielem pedagogiki danego gatunku wokalistyki, aby właściwie pokierować rozwojem danego ucznia. Moim wychowankom mówię, że właściwe nauczanie techniką klasyczną zabezpiecza głos na lata, wprowadzając świadomą i higieniczną pracę wokalisty w gatunkach pokrewnych, czyli musicalu, piosence, rocku, popie, jazzie i innych (ale to jest już zapewne temat na osobny artykuł). Jedno już dzisiaj można stwierdzić. Z bardzo wieloma pedagogami na tym etapie kształcenia próbowaliśmy wdrożyć różnorakie nowinki metodyczno-dydaktyczne, zarówno z dawnej literatury, jak również opracowań



współczesnych. Wniosek jest jeden — w początkowym etapie kształcenia młodego głosu nadal doskonale sprawdza się szkoła starych mistrzów włoskich, czyli doskonale znanych wszystkim wokalistom — nieocenionych Vaccaia i Concona<sup>1</sup>. To nasze wokalne elementarze. Jest w nich wszystko, co na wstępnym etapie nauki znaleźć się powinno: niedługie oddechowo frazy, wygodna „średnica”, język włoski, różnorodne rodzaje artykulacji muzycznej, tempa, dynamiki. Stopniowo zostają wprowadzane coraz większe interwały i zwiększany ambitus (bardzo przydatne również w pracy nad rozszerzaniem skali głosów). Istnieje możliwość budowania biegłości technicznej głosu, bowiem w ćwiczeniach zawarte są różne rodzaje coraz to bardziej zaawansowanych zdobień. U Nicoli Vaccaia zawarta jest w warstwie semantycznej niezwykle nastrojowa, poetycka symbolika, co skłania młodego adepta śpiewu do pierwszych prób interpretacji całości przekazu wokalnego. W pierwszym półroczu wykonanie wyżej wymienionych ćwiczeń odbywa się wraz z osobną prezentacją w pierwszej części przesłuchań śródrocznych (w ramach pracy nad budowaniem odporności nerwowej i wraz z przepracowaniem gotowości zadaniowej — koncertowej).

W przeprowadzanych od kilku lat przesłuchaniach śródrocznych przewidziano część na wykonanie samych etud i ćwiczeń wokalnych. Taka sytuacja została podyktowana względami dydaktyczno-metodycznymi. Uczniowie doceniają możliwość kształtowania od podstaw rzemiosła wokalnego, przepracowania sytuacji stresogennych, dbałość o higienę głosu, poprzez stałe doskonalenie techniki wokalnej.

Pomimo długoletniego doświadczenia nie jestem w stanie do końca przewidzieć, czy osoba o danym potencjale rozwinie jakże często ukryte zdolności. Trudno jest zweryfikować na starcie umiejętności jako tak zwany rokujący materiał wyjściowy. Nauczyłam się też nierzadko ufać swojej pedagogicznej intuicji, czyli zostawiać otwartą furtkę dla wszystkich wątpliwych przypadków, które bardzo często zaskakiwały pozytywnie, jeżeli tylko dano im szansę rozwoju.

Podsumowując, dobór właściwych metod stosowanych w pedagogice wokalnej ze względu na specyfikę przedmiotu jest zagadnieniem niezwykle wymagającym, opartym z konieczności na dalekiej indywidualizacji nauczania. Głos ludzki jest instrumentem żywym, zmieniającym swoje parametry w trakcie upływu czasu. Wokalista śpiewak jako jedyny jest jednocześnie zarówno wykonawcą, jak i instrumentem. Niezwykła czujność, inwencja, stale poszerzana wiedza (także z dziedzin pokrewnych), umiejętność przewidywania oraz kierowania właściwym, naturalnie organicznym, że tak powiem holistycznym, rozwojem młodego adepta sztuki *bel canto* — to ogromna odpowiedzialność, którą podejmuje pedagog wokalistyki. *Nic nie widać, wszystko słyhać* — to specyfika działania układów odpowiedzialnych za właściwe wydobywanie dźwięku, kształto-

---

<sup>1</sup> N. Vaccai, *Metodo pratico di canto italiano*, PWM, Kraków 1980; G. Concone, *50 ćwiczeń* op. 9, PWM, Kraków 1980.

wanie poczucia estetyki i piękna ludzkiego głosu, na które w większości przypadków można mieć wpływ tylko poprzez tak zwane naprowadzanie pośrednie. Próbowano stworzyć wiele programów komputerowych, które zawierałyby i określały parametry ludzkiego głosu oraz stymulowały właściwe współdziałanie i re-

**BIBLIOTEKA PUBLICZNA**  
im. MARII KONOPNICKEJ w SUWAŁKACH

II KONCERT KAMERALNY  
Z II CYKLU KONCERTÓW KAMERALNYCH - NOWE INTERPRETACJE 2018

**WĘGIERSKIE FASCYNACJE**  
W KRĘGU MUZYKI Z. KODÁLY I B. BARTÓKA  
POLSKA WERSJA SŁÓW - W. JANKOWSKI

MARLENA BOROWSKA - SOPRAN  
DANUTA LONG - FORTEPIAN  
EWA MARIA STĄPÓR - PROWADZENIE KONCERTU

23.09.2018 /NIEDZIELA/  
GODZ. 18.00

**BIBLIOTEKA**  
UL. EMILII PLATER 33A  
SALA IM. J. TOWARNICKEJ

**WSTĘP  
WOLNY**

ORGANIZATORZY:  
SUWAŁSKIE TOWARZYSTWO MUZYCZNE  
IM. EMILA MLYNARSKIEGO W SUWAŁKACH  
**BIBLIOTEKA PUBLICZNA**  
IM. MARII KONOPNICKEJ W SUWAŁKACH

ZADANIĘ PUBLICZNE JEST WSPÓŁFINANSOWANE ZE ŚRODKÓW OTRZYMANÝCH Z URZĘDU MARSZAŁKOWSKIEGO WIDZEWÓDZTWA PODLASKIEGO W BIAŁYMSTOKU

INSTYTUCJE WSPERAJĄCE



PATRONATY HEDIALNE:



PARTNER:



akcje na bodźce. Jak dotąd żaden z nich nie sprostał wymaganiom i nie wyczerpał całości zagadnienia, nie rozwiązał problemów w pedagogice wokalne. Motyw przewodni to **adept sztuki wokalnej**. Jego słabe i mocne strony są indywidualnie realizowaną, gruntownie przemyślaną strategią pedagoga wokalistyki, a często występujący dylemat, czy najpierw wyzwalać prawidłowe odruchy, utrwałać działania nawykowe, czy kształtować świadomość, są stale obecnymi pytaniami o proporcje dostarczanej wiedzy w rozwoju umiejętności i świadomości. Niezwykle ważną przesłanką jest stała i odpowiedzialna praca nad budowaniem i wzmacnianiem odporności psychicznej, która u śpiewaka determinuje możliwość praktycznego uprawiania zawodu. Przygotowanie ucznia do podjęcia dalszego etapu kształcenia na studiach wokalnych obejmuje w szkole muzycznej II stopnia okres czterech lat, w praktyce w wielu przypadkach bywa krótszy. Ale bywa i dłuższy! Znowu mamy do czynienia z indywidualnym tempem rozwoju młodego adepta wokalistyki, szybkością dojrzewania i nabywania umiejętności.

Chociaż pedagog wokalistyki ma obowiązek dysponowania ciągle uzupełnianą wiedzą oraz całym arsenalem stale poszerzanych środków metodyczno-dydaktycznych, to nie wolno mu zapominać o najważniejszym — uczeń jest jedynym, niepowtarzalnym zjawiskiem, młodym, często zagubionym człowiekiem, w obliczu zachodzących niezwykle dynamicznych przemian psychofizycznych, przynależnych temu przedziałowi wiekowemu (nastoletniemu lub powyżej 20 lat). Tak więc przez cały okres swojego funkcjonowania pedagogicznego zawsze podkreślałam z całą mocą — to uczeń i jego rozwojowe predyspozycje psychofizyczne stanowią o doborze najwłaściwszej, zindywidualizowanej metody pedagogicznej. Jest to chyba najtrudniejszy wariant pracy, wymagający nieustających poszukiwań i samodoskonalenia, polegający także na dostrzeganiu problemów z „drugiej strony lustra”. Pułapki rutyny są bardzo groźnym przeciwnikiem. Naszym obowiązkiem jest zadbanie o jak najrzetelnniejsze i najbardziej odpowiedzialne przygotowanie młodego adepta wokalistyki do rozwinięcia jego potencjału we wszystkich aspektach funkcjonowania w niełatwym, pełnym wyzwań zawodzie śpiewaka. Nasza praca pedagogiczna to bardzo zindywidualizowany dobór metod, ćwiczeń i utworów zgodnych z możliwościami ucznia, stale prowokujących do rozwoju i podejmowania coraz bardziej zaawansowanych, profesjonalnych zadań. Zawsze powtarzam — pamiętajmy, ten młody człowiek rośnie i dorównie. Jest to nasza wielka odpowiedzialność, w jakie zasoby zostanie wyposażony na dalszą, nie tylko wokalną drogę.

Zdaję sobie sprawę z faktu, że jestem niejako „oknem na świat”, osobą, która zarówno dosłownie, jak i w przenośni umożliwia wypłynięcie adeptowi sztuki wokalne na szerokie, zwłaszcza artystyczne wody. I tak się często dzieje! Mając świadomość olbrzymiej odpowiedzialności za losy młodych, niezwykle wrażliwych ludzi, staram się jak najwcześniej zaszcześcić im „muzycznego bakcyła”, lęki przerodzić w fascynację i zachwyt, który sprowokuje do niezwykle odpowiedzialnej pracy w tym jednym z najtrudniejszych zawodów artystycznych.

Η ΓΤΑΥ

ΡΩCIC

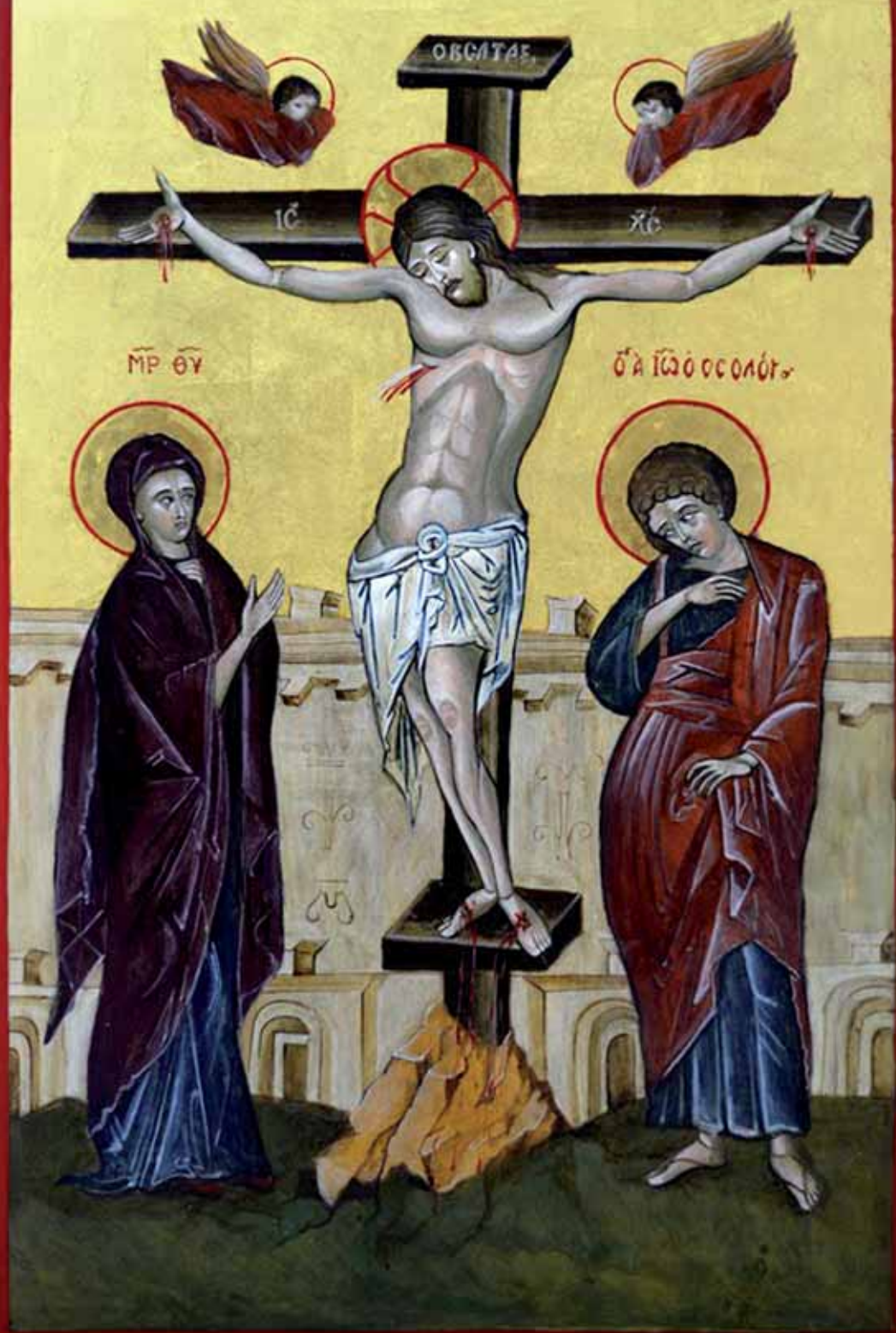
ΟΒCΑΤΑΕ

ΙC

ΧC

ΜΡ ΘΥ

Θ'Α ΙCΘΟ ΟCΟΛΟΥΤ



# Od ikony do sztuki współczesnej.

## O znaczeniu edukacji z zakresu sztuki ikony dla rozwoju świadomości artystycznej

Od drugiej połowy XX wieku ikona na Zachodzie cieszy się coraz większym uznaniem. O powodzeniu tego typu sztuki świadczą obecność ikony w chrześcijańskich wspólnotach religijnych, ale też jej liczne prezentacje w muzeach, galeriach sztuki, publikacjach tematycznych wydawanych w wielu językach. Również w Polsce można zaobserwować podobne zjawisko. Nie jest jednak moim celem refleksja nad tym procesem. Uwagę chciałabym bardziej skupić na tym, czego może nauczyć nas ikona w rozumieniu sztuki współczesnej oraz jak tę wiedzę możemy wykorzystać do nauczania o sztuce innych, szczególnie tych na początku swojej drogi artystycznej.

Dialog ekumeniczny w obrębie religii chrześcijańskich odkrywa ikonę jako wspólne dziedzictwo, jako płaszczyznę komunikacji kościelnej między poszczególnymi tradycjami chrześcijańskimi, bowiem wspólnie uznano ikonę za obraz najbardziej adekwatny dla życia liturgicznego. Współczesna sztuka sakralna od dłuższego czasu przeżywała kryzys, dlatego Kościół wybrał ikonę jako tę najdoskonalszą formę sztuki sakralnej. Rozwój sztuki współczesnej spowodował, że w obrębie przestrzeni sakralnych sztuka współczesna pojawiała się rzadziej. Prace artystyczne coraz bardziej nastawione były bowiem na subiektywizm, emocjonalizm, odkrywanie własnej wizji i nieskrępowaną ekspresję artystyczną. Takie działania trudno podporządkować wymaganiom liturgii Kościoła oraz potrzebie uniwersalnego przesłania, skupionego na kontemplacji obecności Boga. Oczywiście powstaje sakralna sztuka współczesna, która bierze pod uwagę powagę swojego liturgicznego przeznaczenia, a jednocześnie reprezentuje współczesną formę. Często jednak nie zyskuje ona aprobaty wiernych, którzy z powodu braku wiedzy na temat współczesnego języka plastycznego, uciekającego nieraz od oczywistej figuracji w stronę abstrakcji, nie potrafią odczytać treści zawartej w dziele. Zdarzało się nawet, tak jak w przypadku bardzo wielu realizacji autorstwa Jerzego Nowosielskiego, że aranżacje tworzone specjalnie do danej

◀ Anna Niezabitowska, *Ikona Ukrzyżowania*, fragment pracy dyplomowej z technik malarskich i pozłotniczych

Fot. z archiwum Katolickiego Liceum Plastycznego w Nowym Sączu

przestrzeni po kilku latach od ukończenia prac zamalowywano, aby pokryć je bardziej „rozpoznawalnymi” formami sztuki.

Niezaprzeczalne jest zatem, że potrzeba większej społecznej świadomości artystycznej, ale należy też przyznać, że niektórym współczesnym dziełom religijnym brak jest pokory wobec podjętej tematyki. Współczesne dzieła sakralne emanują często taką siłą indywidualnej ekspresji artysty, która marginalizuje głębię przesłania duchowego i skupia się na sile artystycznego wyrazu przeżycia twórcy. Dlatego w tym aspekcie sztuka ikony może być dobrą nauczycielką dla artystów chcących realizować prace dla przestrzeni sacrum oraz dla wszystkich wiernych członków Kościoła, którzy poszukują wizualnego pośrednika w kontakcie z Bogiem.

Katolickie Liceum Plastyczne w Nowym Sączu podjęło misję kształcenia młodych przyszłych artystów plastyków otwartych na język plastyczny i duchowy ikony. Podobnie jak w innych szkołach artystycznych rozwijana jest ich ogólna świadomość artystyczna. Uczniowie wykonują studia z natury i prace kreacyjne, ćwicząc swoje umiejętności plastyczne przydatne w kształtowaniu dojrzałych prac na wybranych specjalnościach artystycznych. Dodatkowo jednak program nauczania w szkole wzbogacony jest o zagadnienia z zakresu teorii, teologii i praktyki malowania ikon. W czteroletnim cyklu kształcenia znajdują się obowiązkowe zajęcia z ikonopisarstwa, gdzie duży nacisk położony jest na praktyczne umiejętności warsztatowe i techniczne związane z ikoną. Uczniowie wykonują rysunki, szkice i obraz ikonowy, ucząc się specyficznego języka wizualnego ikony i jej konstrukcji na płaszczyźnie obrazu. Własnoręcznie przygotowują podłoże ikonowe, grunt, farby do malarstwa temperowego na bazie pigmentów pochodzenia naturalnego oraz uczą się trudnej techniki pozłotnictwa. To doświadczenie często rozwijają na specjalności artystycznej z zakresu technik malarskich i pozłotniczych, gdzie w sposób już bardziej świadomy oprócz pracy kreacyjnej w dowolnej technice malarskiej, realizują również dowolnie wybraną ikonę.

Niestety nie istnieją w Polsce wyższe studia artystyczne, które mogłyby rozwijać dalej przyszłych ikonopisarzy. Istnieją jednak jeszcze inne ośrodki w Polsce, które zajmują się edukacją w tym zakresie. Myślę tutaj o Studium Chrześcijańskiego Wschodu w Warszawie oraz Policealnym Studium Ikonograficznym w Bielsku Podlaskim<sup>1</sup>. Pierwsza placówka mieści się przy klasztorze Świętego Józefa oo. Dominikanów w Warszawie. W swoim rocznym programie nauczania studium prowadzi zajęcia praktyczne szkolące warsztat ogólnoplastyczny i ikonograficzny oraz serie konferencji pogłębiających wiedzę z zakresu tradycji chrześcijańskiego Wschodu, a także ich analogii w kulturze chrześcijańskiego

---

<sup>1</sup> Cykliczne warsztaty pisania ikon prowadzone są także m.in. w Muzeum Ikon w Supraślu — Oddział Muzeum Podlaskiego w Białymstoku czy przez podmioty niepubliczne, takie jak warszawska fundacja „Ikona Dziś” w Kościele Środowisk Twórczych pp. Świętego Andrzeja Apostoła i Świętego Brata Alberta.

Zachodu. Studium jest otwarte zarówno na osoby, które dopiero zaznajamiają się z tematyką ikony, jak i te, które chcą rozwijać swoje dotychczasowe umiejętności. Odmienne nastawienie prezentuje szkoła w Bielsku Podlaskim<sup>2</sup>, która jako swoich uczniów najchętniej widziałaby osoby z ukształtowanymi umiejętnościami plastycznymi, które chcą profesjonalnie zajmować się tworzeniem ikon i czują się gotowe, również duchowo, rozwijać dorobek tradycji Kościoła prawosławnego. Niezależnie od różnic, które pojawiają się między poszczególnymi szkołami zajmującymi się nauczaniem ikonopisarstwa, każda z nich widzi potrzebę jednoczesnego kształtowania umiejętności ogólnoplastycznych lub ich posiadania. Wydaje się zatem, że studiowanie sztuki i prawideł jej tworzenia jest niezbędne, aby rozumieć formę ikony.

W kontekście wcześniej opisywanej potrzeby szukania nowego wizualnego języka dla przestrzeni sacrum, ikona jawi się obecnie, idąc za słowami Renaty Rogozińskiej, [...] *jako obraz klarowny tematycznie, pełen bezruchu i milczenia, stwarzający klimat misterium, inspirujący do modlitwy. Właściwa jej „przejrzystość” umożliwia wznoszenie się (anagoge) umysłu i serca do materialnego obrazu (typos), poprzez prototyp, aż do samego archetypu*<sup>3</sup>. Ikona odnosi się do uniwersalnych wartości duchowych i wyzbywa się rysu subiektywnego postrzegania rzeczywistości. Dzięki temu taki wizerunek może w sposób integralny łączyć się z liturgicznym misterium i być godną naśladowania formą sztuki. Nie chodzi tu jednak o bezduszne naśladownictwo oparte jedynie na wizualnym powtórzeniu kanonicznego przedstawienia. Kanon jest punktem wyjścia, który może być wykorzystany zarówno w swojej tradycyjnej formie plastycznej, jak również w antymimetycznym i transcendentnym koncepcie. Ikona może być zatem dla artysty bardziej drogowskazem niż celem samym w sobie. Wielkość ikony według teologii prawosławnej, która stawia ją na równi z Pismem Świętym, wynika bezpośrednio z tajemnicy Wcielenia. Słowo objawia się nam i materializuje, przyjmując jawną postać. Ikona ma być zatem otwartą przestrzenią kontemplacji obecności Boga i drogą do przemiany duchowej.

Symboliczna wartość obrazu wynikająca z ikony i materializacja słowa w formę widzialną jest bardzo istotnym elementem w postrzeganiu współczesnego obrazu. Trzeba bowiem pamiętać, że to, co charakterystyczne dla ikony, stało się również przełomowe dla sztuki początku XX wieku i nadało nowy kierunek przemianom w sztuce współczesnej. Otwarcie się zmysłowego świata sztuki na przestrzeń pozamaterialną, duchową, i zainteresowanie się przez rosyjską awangardę malarstwem bizantyjskim, było punktem zwrotnym w rozwoju teorii sztuki współczesnej. Głównym inicjatorem tego zwrotu ku tradycyjnemu, geometrycz-

<sup>2</sup> Policealne Studium Ikonograficzne w Bielsku Podlaskim jest niepubliczną szkołą artystyczną bez uprawnień szkoły publicznej, wprowadzoną do ewidencji szkół artystycznych przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

<sup>3</sup> R. Rogozińska, *Ikona w sztuce XX wieku*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 57.



Ćwiczenia rysunkowe z ikonopisarstwa, Gabriela Krok (z lewej) i Monika Łęczycka (z prawej)  
Fot. z archiwum Katolickiego Liceum Plastycznego w Nowym Sączu

nemu językowi plastycznemu ikony oraz teologii prawosławnej był Kazimierz Malewicz. Jego praca *Czarny krzyż na czerwonym owalu* z 1920 roku jest próbą przedstawienia sensu sceny *Zstąpienia do otchłani* w formie abstrakcyjnego znaku. Płótno w symboliczny sposób nawiązuje również do nieprzedstawianego w ikonografii wschodniej Zmartwychwstania Chrystusa, co w zamyśle artysty miało również mieć znaczenie symboliczne. Chodziło mu bowiem o uwolnienie sztuki współczesnej od mimetyzmu i otwarcie jej na pozamaterialny świat. Tak konstruowane dzieła nazywał wręcz „nowymi ikonami” i eksponował je na ścianie w podobny sposób.

Ta opowieść z historii sztuki jest tu przytoczona nie bez powodu. Przełom, jaki dokonał się pośrednio dzięki formie i duchowości ikony w myśleniu o sztuce w ogóle, jest nie do przecenienia. Sztuka bazująca dotychczas na mimetycznym podejściu, zrealizowana dzięki talentowi i sile wyobraźni artysty, nareszcie znalazła drogę do czegoś więcej — do tego, co poza obrazem. Fenomen rosyjskiej awangardy zdaje się w świadomości powszechnej i w szkolnictwie artystycznym niepodważalny. Należy jednak zapytać, czy bez pogłębionej wie-





#### Ćwiczenia rysunkowe z ikonopisarstwa

Fot. z archiwum Katolickiego Liceum Plastycznego w Nowym Sączu

dzy z zakresu ikony jesteśmy w stanie zrozumieć i właściwie wyjaśnić również innym ten proces. Może okazać się bowiem, że tak ikoniczne w historii sztuki wydarzenie, jak powstanie abstrakcji Malewicza, zostanie sprowadzone jedynie do zabiegu formalnego uproszczenia, do kompozycji złożonej z kół, kwadratów i trójkątów, niezrozumiałych, ledwie tolerowanych i przyjmowanych z lekką dezaprobatą. Niepotrzebnych, bo niełatwych w interpretacji w pierwszym odbiorze. Zbyt wymagających, bo obrazów oczekujących zaangażowania. Dlatego tak ważne dla rozumienia sztuki współczesnej, rozumienia abstrakcji i wszelkich nowych form sztuki sakralnej, może być dogłębne poznanie sztuki i duchowości ikony.

Uniwersalne cechy środków plastycznych, jakimi posługuje się język wizualny ikony, warto wykorzystać w szkolnictwie artystycznym jako element edukacyjny w procesie przyswajania nowoczesnych form sztuki. Można go również zastosować jako element przełamujący powszechnie znaną konwencję studiowania z natury na podstawie obserwacji z wykorzystaniem wszystkich klasycznych zasad dotyczących proporcji, perspektywy, kompozycji, światła i koloru. Ten rodzaj sztuki może okazać się impulsem zarówno otwierającym na wartości pozamaterialne obrazu, jego duchowy charakter, jak i skłaniającym do poszu-

kiwania własnego języka plastycznego, który jest przecież podstawą indywidualności twórczej dojrzałego artysty.

W celu zrozumienia tych paralel warto dokonać głębszej analizy języka plastycznego ikony. Podporządkowany teologicznemu sensowi obrazu sakralnego zbiór zasad obrazowania może mieć działanie bardzo ożywcze. Inspirującym elementem świata ikony dla artystów wizualnych było zaburzenie czasoprzestrzenne. Sceny wydarzające się na jednej kompozycji nie mają ani czasowego, ani logicznego powiązania. Łączy je jedynie teologiczny sens. Również perspektywa w ikonie wymyka się klasycznemu postrzeganiu rzeczywistości. Zastosowane sposoby widzenia świata mają być pomocne we wprowadzeniu widza w konkretny aspekt postrzegania duchowego.

Styl ikony ma zatem wytrącić z postrzegania statycznego — rozumowego — i ukazać życie jako ciągły ruch. Zgodnie ze stwierdzeniem Plotyna jest to: „symetria promieniejąca życiem”. W takim postrzeganiu mamy odnaleźć swoją pełnię, będąc w ciągłej relacji do innych, oglądając życie z różnych stron. Mamy zatem perspektywę odwróconą, gdzie linie nie zbiegają się w jednym punkcie na horyzoncie jak w perspektywie linearnej, ale na nas, widzach, stojących się wówczas uczestnikami ukazanej sceny. Pojawia się też perspektywa wielokierunkowa, która w swojej istocie ma pokazywać nam obiekt, budynek, architekturę na płaszczyźnie z kilku stron jednocześnie. Ta wielokierunkowość dotyczy również czasu, co oznacza, że na kompozycji możemy ukazać postać kilkakrotnie w niechronologicznie przedstawionych scenach. Stosowano również izometrię, zgodnie z którą boki przedmiotów są wobec siebie równoległe, nie zbiegają się i nie odchylają. Nie poddają się zatem optyce naszego oka, ale przedstawione są w swojej czystej postaci geometrycznej. Ikony również nie starają się uzyskać wrażenia głębi w obrazie. Nie ma więc w nich próby stworzenia wrażenia sztucznej obecności ukazanych postaci. Płaszczyznowość płaskiej plamy barwnej oferuje znacznie większą swobodę w komponowaniu elementów obrazu, gdyż twórca nie jest zmuszony do stosowania perspektywy zbieżnej. Ta cecha obrazu była podstawą nurtu sztuki amerykańskiej *Colour field painting*, rozwijającej się w latach 40. i 50. XX wieku.

Jeśli chodzi o kolor w ikonie, to mylnie uważa się, że pewne pigmenty są ściśle związane z konkretnym znaczeniem symbolicznym. Istnieje pewna tendencja użycia danych kolorów dla konkretnych prawd duchowych, ale jest ona również zależna od kontekstu użycia i kręgu kulturowego, z którego ikona pochodzi. Dlatego jedna barwa może oznaczać na dwóch ikonach coś innego. Dużo bardziej uniwersalne zasady dla malarstwa wynikają z użycia czystych kolorów. Płaska plama pozwala na ukazanie czystości i świecenia pigmentu. W ikonie wykorzystuje się różne zestawienia kolorystyczne, których ekspresja ma być powiązana z tematem obrazu. Kontrastowe zestawienia kolorystyczne wykorzystujące polichromatyzm barw przyciągają spojrzenia i są emanacją barwy w jej czystej postaci. Ta śmiałość kolorystyczna była źródłem inspiracji nie tylko dla awangardy rosyjskiej, ale również dla całej rzeszy wybitnych twórców od Malewicza przez Matisse'a, Kandinskiego aż po Yves'a Kleina.



Tryptyk *Przemienienie Pańskie*, praca zbiorowa w ramach dyplomu z technik malarskich i złotniczych: *Walka Jakuba z Aniołem*, *Przemienienie Pańskie*, *Sen Jakuba*

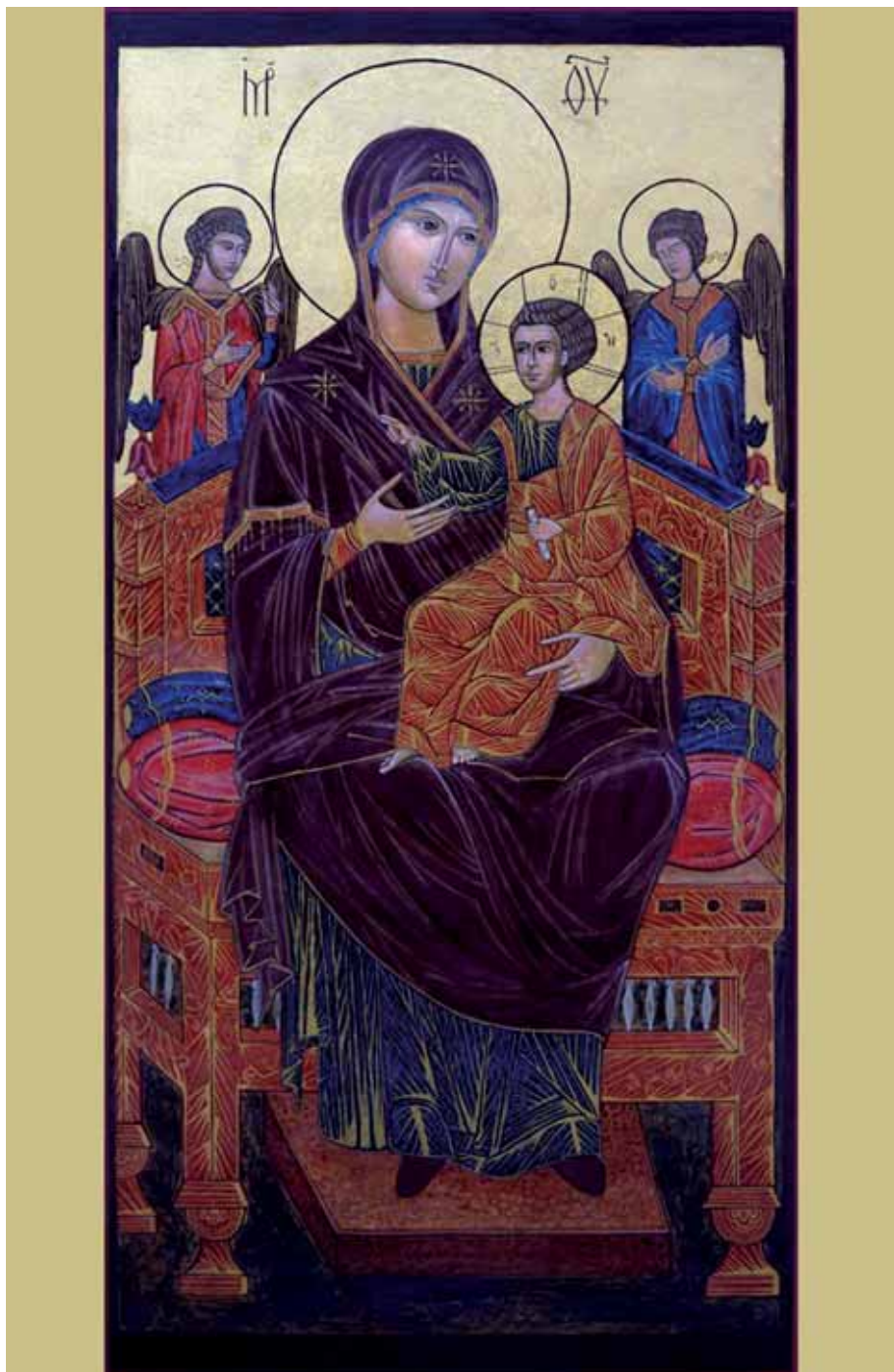
Fot. z archiwum Katolickiego Liceum Plastycznego w Nowym Sączu \_\_\_\_\_

Kolejnym ważnym aspektem plastycznym ikony o uniwersalnym znaczeniu dla sztuki jest budowa obrazu w oparciu o porządek abstrakcyjny, oparty na regułach geometrii euklidesowej. Dotyczy on zarówno sposobu komponowania płaszczyzny obrazu, jak i określania poszczególnych kształtów w kompozycji. Regularne figury, takie jak krzyż, koło, kwadrat, trójkąt, stanowią w ikonografii symboliczne przedstawienie idealności Boga. Traktowanie geometrii euklidesowej w kategorii symbolicznej odżyło na nowo wraz z kształtowaniem się w sztuce pojęcia abstrakcji.

*Forma, nawet abstrakcyjna, geometryczna, ma swoje własne brzmienie; jest ona bytem duchowym obdarzonym jakościami identycznymi z tą formą. Trójkąt (nie określony bliżej jako ostrokątny, rozwartokątny lub równoboczny) jest bytem o szczególnym aromacie duchowym*<sup>4</sup> — pisał Wassily Kandinsky.

Malewicz z kolei szczególną uwagę poświęcał figurze kwadratu, uznając ją za najdoskonalszy symbol bezprzedmiotowości. Paul Klee w swoich kompozycjach malarskich eksplorował ideę kolistości, zaczerpniętą z estetyki bizantyjskiej. Figury i układy geometryczne to niejedynie środki wyrazu zaczerpnięte z ikony, które mogą inspirować niemal każdego artystę niezależnie od konwencji uprawianej sztuki. Dla bardzo wielu artystów, ale również zwykłych odbiorców

<sup>4</sup> W. Kandinsky, *Du spirituel dans l'art. Et dans la peinture en particulier*, Paris 1979, s. 96. Cytat za G. Sztabiński, *Dlaczego geometria? Problemy współczesnej sztuki geometrycznej*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004, s. 37.



Klaudia Kaczor, *Matka Boża Tronująca*, fragment pracy dyplomowej  
Fot. z archiwum Katolickiego Liceum Plastycznego w Nowym Sączu

sztuki, jednym z najważniejszych środków wyrazu języka wizualnego ikony, nieodcignionym w swoim pięknie, jest światło. Często określa się je jako światło mistyczne, które ukazuje nam przeobstwoną rzeczywistość i emanację boskiej energii. Światło jest tu formalnie budowane na dwa sposoby. Po pierwsze, za pomocą zastosowania złota, które wypełnia tło i otacza głowy świętych postaci. Tego rodzaju światło ma bezpośrednio odnosić się do rzeczywistości niebiańskiej. Druga metoda posługiwania się światłem to stopniowe rozjaśnianie formy. Wynika ono bezpośrednio z metody pracy ikonopisarza polegającej na malowaniu od najciemniejszego koloru do najjaśniejszego, czyli od cienia do światła. Ta metoda pracy odnosi się bezpośrednio do idei przeobstwienia tego, co rzeczywiste, w to, co boskie.

Warsztat technologiczny i techniczny ikonopisarza zawiera bardzo wiele odpowiedzi i rozwiązań, które mają swoje teologiczne znaczenie. Trzeba bowiem pamiętać, że praca nad ikoną jest czynnością zgoła inną niż twórczość artystyczna. Wymaga ona zarówno szerokiej wiedzy z zakresu technik przygotowania materiałów zgodnych z tradycją sztuki kanonicznej, jak i wysokich umiejętności plastycznych, ale przede wszystkim odpowiedniego przygotowania duchowego. Prawdziwa sztuka ikony wymaga wielkiej pokory i ciężkiej pracy przypominającej bardziej kontemplację niż ekspresyjny gest artysty malarza. Ikona reprezentuje inny świat, który chcemy wskazać młodym twórcom sztuki, uczniom Katolickiego Liceum Plastycznego, jako źródło inspiracji w ich twórczości, wiedzy z zakresu rozwoju i rozumienia obrazu plastycznego, ale również świat, w którym oni będą mogli realizować swoje życiowe powołanie do sztuki.

I to stwierdzenie wyraża kwintesencję edukacji ikonopisarskiej, jaka jest możliwa w ramach liceum plastycznego, co — choćby z racji ramowych planów nauczania — wiąże się z pewnymi ograniczeniami w realizacji ikony w kanoniczny sposób. W szkole trzeba bowiem odpowiedzieć sobie na pytanie, jak pogodzić wymogi szkolnych ramówek i podstaw programowych z właściwym „duchowym” podejściem do ikony, które domaga się większej ilości czasu przeznaczanego na twórczość, lekturę Słowa Bożego, modlitwę i duchowy rozwój,

---

<sup>5</sup> Specjalizacja: tradycyjne techniki malarskie i pozłotnicze, w ramach specjalności: techniki malarskie realizowana jest także w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach (od 1991 roku). Jak czytamy na portalu szkoły: *Pomimo wielokrotnej modyfikacji nazwy, treści nauczania nie podlegały zasadniczym zmianom. Prace uczniów będące twórczą interpretacją dzieł wielkich mistrzów, wykonywane są w oparciu o specjalistyczną wiedzę technologiczną, z użyciem współcześnie dostępnych narzędzi i materiałów. Uczniowie poznają specyfikę i warsztat malarski właściwy dla technik wodnych (akwareli, gwaszu, tempery, akrylu), suchego pastelu oraz technik olejnych na płótnie oraz desce. W zakresie technik pozłotniczych zgłębiają technologię tradycyjnego złocenia (złotem i szlagmetalem na mikstion i pulment) oraz złocień syntetycznych. Oprócz prac malarskich uczniowie projektują i realizują formy użytkowe z wykorzystaniem poznanych technik.* <https://www.plastyk.kielce.pl/pl/przedmioty-artystyczne/specjalizacje/22-pl/przedmioty-artystyczne/specjalizacje/107-tradycyjne-techniki-malarskie-i-pozlotnicze> (dostęp 17.01.2019).

ale też na doskonalenie umiejętności, takich jak język staro-cerkiewno-słowiański, język grecki, liturgia i teologia. Zmieszczenie pożądanego wymiaru zajęć w szkolnej ramówce nie jest możliwe. Ponadto działalność ikonopisarska we właściwym tego słowa znaczeniu zakłada całkowite oddanie się tego rodzaju twórczości, która staje się wręcz sposobem życia, ze względu na rangę obrazu i wymogi duchowe stawiane kanonicznym ikonopisarzom. Rozwiązania, które zostały wypracowane, podążają w dwóch kierunkach: po pierwsze — wprowadzenia w tematykę ikony, obejmującego integralnie przekazywane arkania kompozycyjne, technologiczne, teologiczne i duchowe, które jest realizowane w formie zajęć uzupełniających w wymiarze 2 godzin w klasie II; po drugie — bardziej zaawansowanych technologicznie i kompozycyjnie realizacji ikonowych w ramach specjalizacji: **Tradycyjne techniki malarskie i poźlotnicze**<sup>5</sup>, połączonych z gruntownymi studiami danego kanonu oraz liternictwem ikonowym, których zwieńczeniem jest realizacja wybranej ikony w ramach pracy dyplomowej. Oczywiście trudno tu wymusić, aby tworzenie ikony stało się drogą rozwoju duchowego dla ucznia, ale pojmujemy swoją rolę w stworzeniu ku temu warunków i zachęcaniu, poprzez rekolekcje, troskę o sakramentalną spowiedź i komunię czy wprowadzenie do Pisma Świętego, i oczywiście wielu z tego korzysta. Ponadto próbujemy uruchomić poszukiwania uczniów w zakresie inspiracji ikoną. Temu też służyły dwutygodniowe ikonopisarskie warsztaty stażowe w ramach programu operacyjnego Wiedza, Edukacja, Rozwój na zasadach Erasmus+ w 2017 roku. Pokazały one różne tradycje kulturowe i możliwe — nie zawsze akceptowalne — podejścia do ikony.

A skoro mowa o różnych tradycjach ikonograficznych, to należy wspomnieć, że kształcenie odbywające się w Bielsku Podlaskim i Nowym Sączu pozostaje w kręgu rosyjskiej tradycji i czerpie z tego samego źródła, jakim jest najważniejszy rosyjski ośrodek ikonopisarski w Pskowie, nawiązujący mocno do pierwotnego greckiego kanonu. Tradycję tę wnieśli w te szkoły nauczyciele, którzy byli tam wychowankami znakomitego artysty i twórcy ikon, ojca Zenona, archimandryty klasztoru — między innymi ojciec Leoncjusz Teofiluk i Irina Bołdina. Tradycja została zaadaptowana do specyfiki i potrzeb kształcenia poszczególnych szkół. I mamy nadzieję, że choć na różnych drogach, służy ona rozwojowi umiejętności artystycznych, rozwojowi sztuki i rozwojowi człowieka.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Rogozińska Renata, *Ikona w sztuce XX wieku*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- [2] Sztabiński Grzegorz, *Dlaczego geometria? Problemy współczesnej sztuki geometrycznej*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2004.
- [3] <https://www.plastyk.kielce.pl/pl/przedmioty-artystyczne/specjalizacje/22-pl/przedmioty-artystyczne/specjalizacje/107-tradycyjne-techniki-malarskie-i-pozlotnicze> (dostęp 17.01.2019).

Michał Żądło, *Zstąpienie do otchłani*, fragment pracy dyplomowej z technik malarskich i poźlotniczych

Fot. z archiwum Katolickiego Liceum Plastycznego w Nowym Sączu ►

KRISTUKSEN

YLÖSHOUSEMUS







# Jak można nauczać historii w szkole artystycznej?

*Znajomość czynów dokonanych w kraju i poza granicami jest uważana przez ludzi mądrych za rodzicielkę i nauczycielkę życia<sup>1</sup>.*

Jan Długosz

Kandydat, który ubiega się o status ucznia szkoły artystycznej z pionem ogólnokształcącym, na swojej drodze edukacyjnej spotyka wyjątkowy przedmiot, który pozwala poprzez poznanie przeszłości (jej sukcesów, błędów i porażek) zbudować przyszłość dla siebie, swoich najbliższych, ale także dla Ojczyzny. Ten przedmiot to ιστορία.

Wybierając szkołę artystyczną, kandydat przede wszystkim pamięta o przedmiotach artystycznych, które pomogą mu rozwijać jego umiejętności, wiedzę i zainteresowania. A przedmioty ogólnokształcące? Dopiero w dalszej perspektywie kandydat, a później uczeń, pamięta o przedmiotach ogólnokształcących. Zarówno on — uczeń, jak i jego najbliżsi myślą o czekającym go egzaminie maturalnym, a co za tym idzie — o języku polskim, matematyce (jeden z najmniej lubianych przedmiotów w szkołach plastycznych) oraz języku obcym nowożytnym. A co z historią? Jak w takim razie uczyć historii, mając z jednej strony wyjątkowego ucznia, z niesamowitym potencjałem, który pamięta o takim przedmiocie jak historia, ale...

W poniższych rozważaniach poświęcimy miejsce nie królowej nauk, lecz nauce humanistycznej i społecznej — historii. Zatem — jak uczyć historii w szkole artystycznej z pionem ogólnokształcącym?

## I. Podstawa programowa

W *Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie typów szkół artystycznych*<sup>2</sup> wymienione są szkoły, po których kandydat, oprócz uzyskania tytułu zawodowego, może otrzymać świadectwo dojrzałości po zdaniu

<sup>1</sup> <https://www.wielkieslowa.pl/22141-znajomosc-historii-czynow.html> (dostęp 8.02.2019).

<sup>2</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1125.

egzaminu maturalnego. Są to ogólnokształcące szkoły muzyczne II stopnia, licea sztuk plastycznych i szkoły baletowe. W tych szkołach, jak i w ogólnokształcącej szkole muzycznej I stopnia, realizowane jest kształcenie ogólne, w zakresie szkoły podstawowej i liceum ogólnokształcącego. Mimo że są to szkoły artystyczne, dla których ramowe plany nauczania określa Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, podstawę programową do nauczanych w nich przedmiotów ogólnokształcących określa Minister Edukacji Narodowej<sup>3</sup>.

Zgodnie z ramowymi planami nauczania tygodniowy wymiar godzin obowiązkowych zajęć edukacyjnych przedmiotu historia kształtuje się następująco:



Zarówno szkoły muzyczne I i II stopnia, jak i szkoła baletowa realizują już w młodszych klasach zajęcia zgodnie z liczbą godzin podaną wyżej. Jednakże w starszych klasach ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia oraz ogólnokształcącej szkoły baletowej — liczba godzin historii jest znacząco mniejsza. Natomiast licea plastyczne w tym roku i w następnych czterech latach realizować będą również siatki godzin, w których historii było znacznie mniej. W przypadku szkół plastycznych nowe siatki godzin realizować będą licea sztuk plastycznych, do których pierwszy nabór odbędzie się dopiero w bieżącym roku.

## II. Program nauczania

Zgodnie z Kartą Nauczyciela oraz statutami szkół nauczyciele decydują w sprawie doboru metod, form organizacyjnych, podręczników i środków dydaktycznych w nauczaniu swojego przedmiotu. Mają również możliwość korzystania z tak zwanych pakietów edukacyjnych przygotowanych przez wydawnictwa, w których skład wchodzi: podręcznik, zeszyt ćwiczeń dla ucznia, teksty źródłowe, scenariusze lekcji, testy sprawdzające, zestawy foliogramów, filmy edukacyjne i przede wszystkim **programy nauczania**. Nauczyciele mogą korzystać z programów zaproponowanych przez wydawnictwa, instytucje zajmujące się tworzeniem programów nauczania, innych nauczycieli lub mogą też skonstruować własny program nauczania.

<sup>3</sup> Zapisane jest to w art. 47 ust.1 pkt.1 lit. a, b i c *Ustawy z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 996 z późniejszymi zmianami.

Biorąc pod uwagę cel, z jakim przychodzi uczeń do szkoły artystycznej, oraz poziom obciążenia obowiązkowymi zajęciami edukacyjnymi artystycznymi i stawianymi przed nim wymaganiami edukacyjnymi, słuszne wydaje się, aby w szkołach artystycznych nauczyciel stworzył własny program nauczania historii. Dlaczego? Zadaniem dobrego nauczyciela jest, jak pisze Małgorzata Taraszkiewicz, *uczyć tak, aby uczeń sam zaczął się uczyć*<sup>4</sup>. Zatem stworzenie własnego programu nauczania pozwala nauczycielowi:

- dostosować program do potrzeb i możliwości uczniów;
- uwzględnić specyfikę szkoły i środowiska lokalnego;
- wziąć pod uwagę możliwości swoich uczniów;
- zawrzeć treści nauczania, które wykraczają poza treści ustalone w podstawie programowej (zgodnie z koncepcją autora);
- dostosować treści do ogólnej liczby godzin wynikających z ramowego planu nauczania;
- uwzględnić specjalne potrzeby edukacyjne uczniów;
- uwzględnić elementy interdyscyplinarne.

Odbiorcą naszego programu nauczania będzie nowe pokolenie „płatków śniegu”, to jest pokolenie indywidualistów, skoncentrowanych na sobie i przekonanych o swojej unikalności. Mają skłonność do przesady i dramatyzowania we wszystkim, co ich dotyczy. W szkołach artystycznych pracujemy z młodzieżą wrażliwą, dla której emocje i nowe wyzwania są motywacją do kreatywnego działania. Dlatego innowacyjne metody mogą wspomóc efektywne nauczanie przedmiotów humanistycznych i podnieść ich rangę i prestiż.

### III. Efekty uczenia się

Kiedy uczy my młodych ludzi, to zależy nam na odpowiednich efektach naszych działań. Rezultaty tego procesu można podzielić na następujące grupy:

1. Zrozumienie przez uczniów istoty poruszanych problemów, czyli docenianie wagi zagadnienia oraz kierowanie na nie swojej uwagi.
2. Zdobycie usystematyzowanej wiedzy — zrozumienie podstawowych pojęć i metod.
3. Nabywanie określonych umiejętności przez kształtowanie kompetencji kluczowych we własnym działaniu.
4. Praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności w środowisku szkolnym czy rówieśniczym.

Tylko jeśli osiągniemy te cztery efekty działania w nauczaniu, możemy spodziewać się, że mamy wpływ na zachowanie i wychowanie naszych uczniów. Nie wystarczy wiedzieć i umieć, trzeba jeszcze odważyć się zastosować w praktyce efekty naszej pracy, co jest niewątpliwie najtrudniejsze.

---

<sup>4</sup> M. Taraszkiewicz, [http://bc.ore.edu.pl/Content/54/2007\\_08\\_trendy.pdf](http://bc.ore.edu.pl/Content/54/2007_08_trendy.pdf), s. 5–11 (dostęp 8.02.2019).

Historia nie jest oderwanym od rzeczywistości przedmiotem. Każdy młody człowiek ma różne doświadczenia związane z celebrowaniem świąt państwowych, znajomością ważnych postaci historycznych czy prezentacją różnych postaw patriotycznych. Powinnością każdego nauczyciela jest kształtowanie i wychowywanie młodzieży w umiłowaniu Ojczyzny<sup>5</sup>. Historia w szkole artystycznej powinna być częścią nie tylko programu nauczania, lecz także programu profilaktyczno-wychowawczego<sup>6</sup>. Nasza przeszłość ma wpływ na teraźniejszość i przyszłość. Jest ogniwem łączącym pokolenie młodych artystów z ich pedagogami. Tylko stworzenie spójnego planu działań artystyczno-patriotycznych wskaże młodym ludziom, jak stosować w praktyce zdobyte wiedzę i umiejętności. Kiedy będą tworzyć, nie powinni zapominać, kim jesteśmy i jakie wartości chcemy przekazać następnym pokoleniom.

Historia jest także obecna we wszystkich przedmiotach humanistyczno-artystycznych. Odwołujemy się do minionych epok, trendów i okoliczności działania artystów, ich ówczesnej wiedzy o świecie. Powinniśmy te wątki uwypuklać, tworząc z nich jedną interdyscyplinarną opowieść. Starać się „z małych kamyków wiedzy” z różnych dziedzin zbudować „mozaikowy obraz” naszej cywilizacji, a przede wszystkim Polski. W tym nowym ujęciu historii, która jest elementem spajającym nasze działania, można prognozować rozwój tej dziedziny wiedzy i jej uniwersalizm.

Do osiągnięcia tego celu potrzebna jest współpraca wszystkich uczących i chęć stworzenia wspólnego trzonu najważniejszych priorytetowych działań wychowawczych i dydaktycznych przez pryzmat ważnych wydarzeń i postaci historycznych oraz praktyk patriotycznych związanych z miejscem zamieszkania czy nauki. Umiejętności związane z analizą tekstu źródłowego, ikonografii czy kojarzenia miejsca z postaciami i wydarzeniami historycznymi z dziedziny polityki, kultury czy religii są niezbędne, aby wychować odpowiedzialnego kosmopolitę.

Analiza wszystkich ramowych planów nauczania dla publicznych szkół i placówek artystycznych pokazuje, że w szkołach artystycznych naucza się innych przedmiotów, których częścią nazwy jest termin „historia”. Są to przedmioty: historia muzyki, historia sztuki lutniczej, historia jazzu z literaturą, historia sztuki, historia cyrku. Historia zatem funkcjonuje w różnych dziedzinach artystycznego doświadczenia sztuki. Przez działania teatralne, muzyczne, plastyczne, baletowe — poznajemy historię i możemy się nią inspirować. Pozwala to na pełniejsze poznanie zagadnienia, ale także na jego ocenę i interpretację przez współczesnego młodego człowieka. Historia powinna kształtować człowieka, uczyć go wypowiedzania własnego zdania, akceptacji i szacunku wobec innych ludzi.

<sup>5</sup> Artykuł 6 ust. 4 *Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 967 i 2245 z późniejszymi zmianami.

<sup>6</sup> Artykuł 84 ust. 2 pkt 1, dz. cyt.

## IV. Dobór metod i form pracy z uwzględnieniem kompetencji kluczowych na lekcji historii

*Powiedz, a zapomnę, pokaż, a zapamiętam, pozwól wziąć udział, a zrozumieć<sup>7</sup>.*

Metody nauczania w szkołach artystycznych powinny być bardzo precyzyjnie dobrane, aby modelowały inne umiejętności niż te, które nabywane są na zajęciach praktycznych. W szkołach muzycznych powinny zawierać ruch, umiejętności kinestetyczne i wzrokowe, a w szkole plastycznej — słuchowo-ruchowe. Dobór metod aktywizujących będzie zależał od umiejętności pedagogicznych i preferencji nauczyciela. Ważne, aby były one różnorodne i wykorzystywały nowoczesne technologie, które są częścią życia i sposobu postrzegania rzeczywistości. Telefony komórkowe, tablety oraz film, prezentacje i transmisje online. Nie należy się tego bać, tylko wykorzystać atuty i podstawowe sprzęty służące do komunikacji i zdobywania wiedzy młodego pokolenia.

Zmiany zachodzące w otaczającym nas świecie pokazują, że coraz większego znaczenia w edukacji nabiera łączenie elementów nauczania i uczenia się z humanistycznym podejściem do ucznia. Zgodnie z koncepcją pedagogiki humanistycznej istnieje potrzeba zorganizowania takiego procesu kształcenia, który wyposaży uczniów w odpowiednie umiejętności i jednocześnie nadąży za potrzebami<sup>8</sup> młodego pokolenia, nie zapominając o dynamicznie się zmieniającym rynku pracy. Tworząc program nauczania, należy w taki sposób dobrać treści kształcenia, aby zrealizować podstawę programową, uwzględniając specyfikę przedmiotu i wyjątkowe potrzeby edukacyjne uczniów szkół artystycznych. Wszystkie przedmioty humanistyczne powinny wspólnie kształtować umiejętności, których efektem są kompetencje kluczowe, jakie musi osiągnąć absolwent szkoły artystycznej. Program nauczania historii powinien zakładać indywidualizację w procesie dydaktycznym, jak i wychowawczym. Nie można tych dwóch elementów oddzielić od siebie. Powinny one przebiegać równoległe i wzajemnie się przenikać.

Na lekcjach historii powinniśmy kształtować umiejętności:

- komunikacji w języku polskim;
- analizy wydarzeń historycznych w oparciu o teksty źródłowe i materiały ikonograficzne;
- posługiwania się aplikacjami komputerowymi i innymi urządzeniami multimedialnymi;

<sup>7</sup> Przysłowie chińskie; autor: Kong Fuzi (czyli Mistrz Kong; urodzony jako Kong Qiu), chiński filozof.

<sup>8</sup> <https://www.ore.edu.pl/2018/07/tworzenie-programow-nauczania> (dostęp 8.02.2019).

- poznawania historii naszego kraju, wzmocnienia postaw patriotycznych, hołdowania tradycjom narodowym i angażowania się w działania na rzecz społeczności lokalnej<sup>9</sup>;
- uaktywnienia się innowacyjności i kreatywności uczniów przez długotrwałe działania projektowe, które umożliwią realizację pomysłów uczniów na rzecz różnorodnych działań artystycznych i kulturalnych.

Nowoczesne myślenie o nauczaniu historii jako działaniu holistycznym, które pomoże uczniowi ukształtować swoją osobowość całościowo i kompleksowo, jest niezmiernie ważne, szczególnie w szkole artystycznej. Często skupiamy w niej swoją uwagę na rozwoju zdolności artystycznych, zapominając o kompetencjach kluczowych, ułatwiających funkcjonowanie absolwentom tych szkół w środowisku życia codziennego.

Niektóre dziedziny artystyczne, wykorzystywane jako metody nauczania, w dużym stopniu pozwalają uczniom aktywnie włączyć się w proces uczenia samego siebie i innych. Na przykład metoda dramy czy teatr **kamishibai**<sup>10</sup> umożliwiają wymianę doświadczeń i poszukiwanie własnych rozwiązań. Dają pole do dyskusji i twórczego podejścia do tematu, przy okazji kształtując kompetencje kluczowe, ułatwiające współdziałanie w środowisku rówieśniczym. Uczymy i wychowujemy. Jeśli na różnych przedmiotach humanistycznych i artystycznych włączymy zagadnienia historyczne, to uczeń uzyska spojrzenie pełniejsze i utrwali wiedzę i umiejętności dotyczące danego zagadnienia.

W wielu szkołach artystycznych na przykład hasło „niepodległość” realizowane było na zajęciach różnych przedmiotów. Łączono wiedzę historyczną z dziełami literackimi, modą, tańcem, muzyką, historią sztuki, sportem i tym podobne, co pozwoliło przeżyć rok 2018 w wielkiej euforii i radości wydarzeń sprzed 100 lat. Służyły temu różnorodne działania opierające się na grze dydaktycznej, projektach, a także spektakularnych i innowacyjnych inicjatywach.

**Teatr** jest dziedziną sztuki łączącą wiele elementów artystycznych. Dzięki swojej różnorodności i interdyscyplinarności łączy osoby o różnym temperamencie i zdolnościach. Jest też sposobem (metodą) nauczania. Można wykorzystywać jego elementy, realizując różnorodne projekty, gry dydaktyczne i debaty. Jest doskonałym punktem wyjścia do poznawania nowego zagadnienia lub też świetnym podsumowaniem projektu. Wymaga kreatywności nauczyciela i współpracy z innymi pedagogami, aby osiągnąć spektakularny efekt. Ale warto! Należy pamiętać, że młodym ludziom potrzeba sposobu wyrażania własnych emocji i prezentacji krótkich refleksji. W takich sytuacjach doskonale sprawdza

---

<sup>9</sup> Rok 2019 jest rokiem Marka Edelmana, upamiętniającym 100. rocznicę urodzin jednego z przywódców powstania w getcie warszawskim.

<sup>10</sup> M. Noriko, *Wszystko o kamishibai: pytania i odpowiedzi*, Wydawnictwo Tibum, Katowice 2017.

się happening jako element artystycznej dygresji, pokazujący dylematy, rozterki i radości uczniów.

**Gra dydaktyczna** jest to sposób nauczania i uczenia się, którego osnowę stanowi rozwiązywanie przez uczniów zadań praktycznych i teoretycznych<sup>11</sup>. Pozwala na poszanowanie przyjętych norm oraz sprzyja współdziałaniu i rywalizacji w celu osiągnięcia sukcesu. Jest to forma motywująca do efektywnego działania w grupie uczniów i nauczycieli. Integruje środowisko szkolne, angażuje wszystkie osoby oraz pobudza do kreatywnego działania, burzy schematy podejścia do tematu. Gra dydaktyczna może być krótką formą w pracy na lekcji lub dłuższym działaniem angażującym wszystkich uczniów. Wtedy jest to na przykład **gra miejska**, pozwalająca poznać historię danego miejsca lub wieloaspektowo zapoznać się z danym zagadnieniem. Jest to następca happeningu. Angażuje różne zdolności artystycznego wyrazu i w innowacyjny sposób przedstawia zagadnienia z rozmaitych dziedzin życia. W to przedsięwzięcie mogą włączyć się wszyscy nauczyciele w dość krótkim czasie (2 godziny to optymalny czas trwania takiej gry). Przechodząc kolejne etapy gry uczniowie uczą się. Pozwala to wykazać się różnymi umiejętnościami i wiedzą oraz zaangażować nowoczesne technologie i walory artystyczne. Jest to idealny sposób prezentacji swoich zdolności artystycznych w środowisku lokalnym, który promuje szkołę i podnosi jej rangę w otaczającym ją świecie.

**Projekt**, podobnie jak poprzednio opisane metody, jest działaniem interdyscyplinarnym, wymagającym zdobywania wiedzy z różnych dziedzin życia. Progresywistyczna rola nauczyciela jako „mistrza” wyzwala aktywność uczniów i wspiera realizację ich pomysłów. W 2018 roku minęło 100 lat od uzyskania praw wyborczych przez kobiety w Polsce. Po raz pierwszy kobiety mogły skorzystać z tego prawa w dniu 26 stycznia 1919 roku podczas wyborów parlamentarnych mających na celu powołanie jednoizbowego Sejmu Ustawodawczego. W związku z tym można zrealizować projekt, który zakończy się podsumowującą konferencją dla całej społeczności lokalnej. Projekt pozwala rozwijać indywidualne zainteresowania uczniów oraz kształci współodpowiedzialność za działanie własne, ale także grupy.

Omówione przeze mnie metody koncentrują uwagę całej społeczności uczniów i nauczycieli na wspólnym celu, co sprzyja integracji i wzajemnej współpracy. Ich wykorzystywanie to dbałość o całościowy, kompleksowy rozwój ucznia, sprzyjający rozwojowi talentów oraz zainteresowań artystycznych wszystkich grup w szkole. Umacniają także poczucie wspólnoty w społeczności szkolnej i promują wizerunek szkoły w środowisku lokalnym. Wszystkie te metody wspie-

---

<sup>11</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.

rają innowacyjność uczniów i nauczycieli oraz w sposób doskonały kształtują kompetencje kluczowe w edukacji, tak niezbędne w szkolnictwie artystycznym.

## V. Środki dydaktyczne

Odpowiedni wybór środków dydaktycznych, metod realizacji każdej jednostki lekcyjnej niewątpliwie pomaga nauczycielom i jednocześnie pozwala na uatrakcyjnienie prowadzonych zajęć. Duże znaczenie ma też wybór podręcznika, który powinien być bogato ilustrowany: fotografiami, infografiką, reprodukcjami dzieł, aby przybliżyć obraz minionych epok. Wybór oryginalnych środków dydaktycznych wzbogaca realizowany program, nawet jeśli nauczyciel korzysta z programów stworzonych przez wydawnictwo. Tak jak program, środki dydaktyczne powinny być dostosowane do preferencji i zainteresowań naszych uczniów. Materiały multimedialne, podręczne tablety i programy komputerowe, e-podręczniki będą bardziej przyjazne dla naszych uczniów i pomogą komunikować się z nimi w języku, który znają i którego używają w życiu codziennym. Nie należy zapominać o cechach pokolenia, które obecnie kształcimy w szkołach artystycznych.

## VI. Jak uczyć i nauczać o przeszłości w teraźniejszości? Jak uczyć i nauczać o przeszłości w przyszłości?

Historia to podróż w odległe czasy, to wspaniała przygoda pozwalająca odkryć, kim jesteśmy. To fundament, na którym zbudujemy nową przyszłość dla następnych pokoleń. Należy uczyć jej z pasją, pełną zagadek, niezwykłych wydarzeń i niepowtarzalnych myśli. To teatr współczesnej gry słów i obrazów, to przepustka do wspólnego projektu innowacyjnych pomysłów i kreatywnego bycia tu i teraz w celu stworzenia nowej rzeczywistości naszych marzeń. Tylko działanie w pełni holistyczne i niestereotypowe zbuduje mosty między tym, co było, a tym, co jest czy będzie. Z czasem zaczniemy patrzeć na historię bardziej całościowo. Małe wydarzenia będą nam łączyły się w logiczną całość z innymi. Dawne dzieje okażą się złożoną układanką, której różne elementy pasują do siebie, tworząc spójny obraz przeszłości, który ma wpływ na teraźniejszość, a potem na przyszłość.

W szkołach artystycznych pracuje wielu wybitnych nauczycieli, także nauczycieli przedmiotu *ιστορία*. Mam nadzieję, że powyższe rozważania zachęcą nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących do odważnych i kreatywnych działań, które zostaną przedstawione na łamach tego wydawnictwa.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Matsui Noriko, *Wszystko o kamishibai: pytania i odpowiedzi*, Wydawnictwo Tibum, Katowice 2017.
- [2] Okoń Wincenty, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1984.



- [3] Taraszkiewicz Małgorzata, [http://bc.ore.edu.pl/Content/54/2007\\_08\\_trendy.pdf](http://bc.ore.edu.pl/Content/54/2007_08_trendy.pdf) (dostęp 8.02.2019).
- [4] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 26 maja 2017 r. w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1125.
- [5] *Ustawa z 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 967 i 2245 z późniejszymi zmianami.
- [6] *Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 996 z późniejszymi zmianami.
- [7] <https://www.ore.edu.pl/2018/07/tworzenie-programow-nauczania> (dostęp 8.02.2019).



Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk



# Muzyka saksofonowa w Polsce — nieśmiałe początki

Snując rozważania na temat załóżków muzyki saksofonowej w Polsce, nie sposób nie odnieść się, mając na uwadze czytelnika mniej zorientowanego w tej dziedzinie, do początków saksofonu w ogóle. Przytoczone poniżej fakty zapewne znane będą większości środowiska saksofonowego, jednak moim pragnieniem jest zainteresować tą materią także osoby spoza jego orbity.

Znakomity muzyk, wynalazca i biznesmen Adolphe Sax, uzyskując patent na saksofon w Paryżu w 1846 roku, zapewne nie przypuszczał, iż w krótkim czasie zrobi on tak oszałamiającą karierę, tym bardziej, że przez dziesięciolecie przyszło słynnemu konstruktorowi zmagać się z wrogim środowiskiem paryskich producentów instrumentów. Jednak dzięki przychylności wielu kompozytorów i działalności pierwszych wirtuozów saksofonu, jak również własnej niezłomności wprowadził saksofon zarówno na salony francuskiego dworu, jak i do orkiestr dętych i na sceny koncertowe. Hector Berlioz, znakomity kompozytor i autorytet swoich czasów, tak pisał na temat saksofonu w 1854 roku w paryskim „Imprimerie Nationale” po powrocie do Paryża z Wystawy Światowej, która odbyła się w Londynie w 1851 roku: *Pan Sax przedstawił całą rodzinę saksofonów, ale jeśli kompozytorzy jeszcze nie docenili jego [saksofonu] wartości, to z powodu niedoświadczenia wykonawców grających na tym instrumencie. Saksofon jest instrumentem trudnym, a możliwości techniczne zdobywa się po odbyciu długotrwałych ćwiczeń. Do chwili obecnej był on mało wykorzystany, a ćwiczony w sposób niedoskonały*<sup>1</sup>. Berlioz był wielkim sprzymierzeńcem Adolphe’a Saxa i już w 1842 roku w „Le Journal des Débats” napisał o jego instrumencie między innymi: *...Jego brzmienie ma tak niezwykłą jakość, iż według mnie nie ma dziś instrumentu basowego porównywalnego z saksofonem...*<sup>2</sup> Artykuł ten pojawił się po pierwszej publicznej prezentacji saksofonu, gdzie Adolphe Sax wystawił saksofon basowy.

<sup>1</sup> H. Berlioz, *Rapport sur les Instruments de Musique Fait a la Commission Francoise du Jury Internationale de L'exposition Universelle de Londres*, <http://www.hberlioz.com/London/Berlioz1851E.html> (dostęp 10.01.2019).

<sup>2</sup> H. Berlioz, „Le Journal des Débats”, Paryż, 12.06.1842, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k445866z/f3.item> (dostęp 19.12.2018).

Berlioz nie był jedynym kompozytorem epoki, który zaangażował się w propagowanie saksofonu. Nie stronili od niego, stosując w swoich orkiestrowych partyturach, Jules Massenet, Vincent d'Indy, Georg Kastner i wielu innych. Wkrótce też pierwsi wielcy saksofoniści rozpropagowali ten instrument w całym niemal świecie. Należeli do nich Edward Lefebre (1843–1911), Charles Soualle (1824–1899), Henri Wuille (1822–1871), Jean Moeremans (18??–1937) i Louis Adolphe Mayeur (1837–1894). Po nich przyszli następnicy, a saksofon zdobywał sobie miłośników w tempie wprost niezwykłym. Pojawiał się też coraz częściej w muzyce tanecznej i rozrywkowej, co w końcu w latach 20. XX wieku doprowadziło do okresu nazwanego później *saxophone crazy* (szaleństwo saksofonu). Był to głównie ruch amatorski, a jego natężenie wzbudzało wręcz niesmak w środowisku elit kulturalnych. Wielki kryzys gospodarczy późnych lat 20. i 30. osłabił to zjawisko. Nieśmiało, ale jednak trwał proces rozwoju saksofonu w muzyce poważnej. Na samym początku XX wieku amerykańka Elise Hall, zamiłowana amatorka saksofonu, zamawiała u znanych i modnych ówczesnie kompozytorów francuskich, między innymi Claude'a Debussy'ego, Florenta Schmitta i André Capleta, nowe dzieła na ten instrument. Jej działanie pozwoliło utrzymać go w nurcie muzyki poważnej. Późniejsze, trwające wiele dekad XX wieku kariery wielkich wirtuozów — Sigurda Raschèra i Marcela Mule'a — przetrwały szlak do najważniejszych sal koncertowych świata, wprowadzając saksofon do panteonu współczesnych instrumentów solowych i orkiestrowych. Zarówno oni, jak i nieco młodsi — Larry Teal i Cecil Leeson — wywołali zainteresowanie saksofonem wielu uznanych kompozytorów i sprawili, że literatura w tej dziedzinie zaczęła rozwijać się w bardzo szybkim tempie<sup>3</sup>.

Wszystkie te wspaniałe wydarzenia i kreacje miały miejsce w wielu krajach na kilku kontynentach. Niestety, długo, bardzo długo omijały Polskę. Kraj pozostający do 1918 roku w rękach zaborców nie był miejscem sprzyjającym kształtowaniu się narodowego establishmentu nastawionego na odbiór sztuki. Krąg jej odbiorców był bardzo ograniczony, a uzdolnieni twórcy i naukowcy najczęściej emigrowali do najważniejszych stolic Europy — Paryża, Berlina, Londynu.

Wątpliwe jest, aby saksofon pojawił się przed 1918 rokiem na ziemiach polskich. Z powodu konfliktu między Saxem a Wilhelmem Wieprechtem, głównym reformatorem niemieckich orkiestr dętych, długo nie był przyjmowany w Niemczech i Austrii, więc trudno przypuszczać, że pojawił się w Polsce na terenie zaborów austro-węgierskiego czy pruskiego. Bardziej prawdopodobne, iż mógł być słyszany na terenach pozostających w zaborze rosyjskim, jako że Rosjanie jako jedni z pierwszych, jeszcze w XIX wieku, wprowadzili ten instrument do swoich zespołów. Po uzyskaniu przez Polskę niepodległości długo trwały procesy formowania się państwa, w tym instytucji kultury. Kiedy zatem w Polsce pojawił się saksofon? Prawdopodobnie wchodził w skład dętej orkiestry wojskowej

---

<sup>3</sup> W. Horwood, *Adolphe Sax, 1814–94: His Life and Legacy*, Ed. Egon Publishers Ltd., 1983.

w Krakowie w latach 20. XX wieku. Tłumaczyłoby to zainteresowanie tym instrumentem krakowskiego kompozytora Lecha Bursy (1904–1961), który w 1928 roku napisał *Suitę* op. 3 na skrzypce, saksofon i fortepian. Jest to pierwszy znany utwór na saksofon napisany przez polskiego kompozytora (82 lata po opatentowaniu instrumentu przez Adolphe'a Saxa!). Kompozycja ta jednak nie przetrwała do naszych czasów<sup>4</sup>.

Późne pojawienie się saksofonu w Polsce sprawiło, że długo pozostawał tworem obcym. Dotarł do nas w stadium zaawansowanej ewolucji i przemian, którym podlegał w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych od połowy XIX wieku. Nie mógł zatem w sposób naturalny wpisywać się stopniowo w życie kulturalne naszego kraju. Był u nas raczej odbierany jako jedna z ciekawostek swoich czasów.

Po pierwszej epizodycznej wzmiance z 1928 roku znajdujemy saksofon w polskiej muzyce dopiero niemal 10 lat później. Stało się to za sprawą wizyty w Polsce wschodzącej gwiazdy tego instrumentu Sigurda Raschèra. Wystąpił on w Warszawie w 1937 roku, prezentując między innymi napisane dla niego *Concertino da Camera* (1935) Jacques'a Iberta oraz *Koncert* na saksofon i orkiestrę (1934) Larsa-Erika Larssona. Publikowane w prasie warszawskiej recenzje podkreślały nie tylko wirtuozerię mistrza, ale i walory samego, nieznanego dotąd w „klasycznej” roli instrumentu. Przy tej okazji w czasopiśmie „Antena” ukazał się artykuł autorstwa samego Raschèra (w polskim przekładzie nieznanego autora). Artysta będący apologetą saksofonu jako instrumentu klasycznego, krytycznie oceniał sprowadzenie go do infantylnej roli wykonawcy tanich efektów, mających wprawiać niewyrobionego słuchacza w zdumienie nad cyrkową zręcznością wykonawców. Myśli zawarte w tym artykule są aktualne także dziś, dlatego przytaczam jego obszernie fragmenty (pisownia oryginału)<sup>5</sup>.

## O sprawiedliwość dla saxofonu

*Prastary to i wiecznie powtarzający się porządek rzeczy, że wszelkie nowe prądy i zjawiska natrafiają zrazu na niechęć, opór lub gwałtowne sprzeciwy, które powstają już to z braku odpowiedniego przygotowania umysłowego, już to z lenistwa i przyzwyczajenia się do form starych, a nieraz nawet wręcz z celowej opozycji zagrożonej konkurencji. Saxofon zaś przewyciężać musiał i jeszcze ciągle musi przewyciężać trudności podwójne: normalny opór, na jaki natrafia każda nowość, oraz trudność drugą, kto wie czy nie większą i groźniejszą, bo zrodzoną z jednostronnie i fałszywie, lecz powszechnie urobionego pojęcia o tym instrumencie.*

<sup>4</sup> E.B. Nestler, *Trio Lyrique — Music for Saxophone, Piano and a String Instrument*, Master's, Research Conservatorium van Amsterdam, b.r.w.

<sup>5</sup> D. Samól, *Muzyka saksofonowa w twórczości polskich kompozytorów. Dzieła wybrane*, Patrias Ed., Szczecin 2014.

[...]

[Ale] jeszcze za życia Saxa zdobywa sobie saxofon prawo obywatelstwa, przechodzi bowiem do partytur wielu kompozytorów, jak np. do Bizeta Arleżjanki, Thomasa, d'Indy, Masseneta i innych. Potem używają go R. Strauss (Sinfonia Domestica), Puccini, Debussy, Hindemith, Koch, Krenek, Bartok, Kodaly, Honegger, Osterc, Mihauld, Ravel, Albeniz, żeby wymienić kilka najbardziej znanych nazwisk. Liczba dzieł muzyki poważnej, w których użyty jest saxofon bądź jako instrument solowy, bądź w orkiestrze, przekracza dzisiaj 300.

Normalna ta linia rozwojowa saxofonu ulega w pamiętnym 1914 roku niespodziewanemu i niezwykłemu skrzywieniu. W czasie tym, w Chicago, przygrywał do tańca w pewnym dość skromnym lokalu rozrywkowym murzyn Jasbo Brown. [...] W pewnej chwili jakiś spryciarz podsunął murzynowi nowość... saxofon. Z instrumentu tego potrafił Jasbo wydobywać najkomiczniejsze, najbardziej groteskowe efekty, począwszy od płaczu dziecka do spazmatycznego śmiechu, od stuku maszyny do najbardziej sentymentalnej melodi. W ten sposób stał się saxofon głównym instrumentem muzyki jazzowej. Dzięki bowiem swym niezwykłym możliwościom dźwiękowym, nadaje się do muzyki o najróżnorodniejszym charakterze. [...] Toteż wszyscy znamy dzisiaj saxofon głównie od tej strony, znamy go świetnie, jako instrument jazzowy, który tak często dowcipem swego brzmienia pobudza nas do śmiechu, lub ckliwą melodią wywołuje w nas sentymentalne uczucia specyficznej atmosfery dancingu.

W taki to sposób wbrew intencjom i celom wynalazcy uległa skrzywieniu i po części wypaczeniu właściwa linia rozwojowa saxofonu. Publiczność zaś przyzwyczajona do roli wyłącznie jazzowej tego instrumentu nie może go sobie zazwyczaj wyobrazić w repertuarze poważnym. Na tym fałszywym, a ogólnie rozpowszechnionym wyobrażeniu polega owa szczególna trudność, jaką saxofon musi pokonywać.

Dzięki swym ogromnym możliwościom dźwiękowym i technicznym zależny jest saxofon od wolnej woli wykonawcy w mierze znacznie większej niż każdy inny instrument. [...] Użyty nie dla wywołania małosłownych efektów, lecz dla celów naprawdę artystycznych, osiąść może saxofon walory muzyczne pierwszorzędnej jakości. Nic więc dziwnego, że saxofon, który tak szczególnie odpowiada duchowi naszej epoki, wykazać się może pokazną literaturą muzyczną przeznaczoną specjalnie dla tego instrumentu. Z kompozytorów wymienić tu należy takie nazwiska, jak: Głazunow, Ibert, Larsson, von Knorr, Slavko Osterc i wielu innych, którzy używają go albo jako instrumentu solowego, albo w zespołach kameralnych w połączeniu z fortepianem z kwartetem smyczkowym, instrumentami dętymi lub nawet organami, co daje bardzo ciekawe i bogate kombinacje dźwiękowe. Jako instrument jazzowy przedstawia bowiem saxofon tylko mały wycinek swoich właści-

wych możliwości. Dlatego hasło „audiaturealterapars”, a w tym wypadku: „więcej sprawiedliwości dla saksofonu”, jest jak najzupelniej uzasadnione.

Sigurd Raschèr<sup>6</sup>

Nowy, nieznanymi rękami wytrawnego wirtuoza zrobił wrażenie także na młodych polskich kompozytorach. Wśród nich prawdopodobnie był także Roman Palester (1907–1987). Z pochodzącej z 1938 roku korespondencji pomiędzy artystami wynika, że na pewno spotkali się w tym samym roku podczas 14. Międzynarodowego Festiwalu Muzyki Współczesnej w Barcelonie, a owocem zawartej wtedy znajomości było skomponowanie *Concertina* na saksofon i orkiestrę kameralną. Zaplanowano też prawykonanie tego dzieła w Warszawie na maj 1939 roku podczas kolejnej edycji Festiwalu Muzyki Współczesnej. Niestety, napięta atmosfera polityczna w przededniu II wojny światowej i przygotowania Raschèra do opuszczenia Europy uniemożliwiły realizację tego zamierzenia. Następujące po sobie kolejne tragiczne dla Polski wydarzenia wojenne całkowicie wstrzymały rozwój saksofonu w naszym kraju<sup>7</sup>.

Niezwykle ciekawe są dalsze perypetie tego pierwszego polskiego koncertu saksofonowego. W oryginale z 1938 roku kompozytor przewidział w składzie orkiestry kameralnej kwintet smyczkowy, fortepian, harfę i perkusję. Niestety, partytura tego utworu wraz z wieloma innymi dziełami Palestra spłonęła podczas powstania warszawskiego. Po wojnie twórca odtwarzał wiele swoich przedwojennych kompozycji. Na podstawie wyciągu fortepianowego *Concertina*, który wysłany szczęśliwie Raschèrowi jeszcze przed wojną ocalał w postaci rękopisu w domu artysty w Stanach Zjednoczonych, napisał jeszcze raz partyturę utworu. W odtworzonej w 1947 roku wersji spotykamy już jednak oprócz saksofonu solo, orkiestrę w postaci samego kwintetu smyczkowego. Niestety Sigurd Raschèr nie powrócił już do idei zagrania tego dzieła. Roman Palester po fatalnym przyjęciu w 1949 roku przez Zjazd Kompozytorów i Krytyków Muzycznych zasady podporządkowania twórczości artystycznej zasadom socrealizmu opuścił Polskę, przenosząc się najpierw do Paryża, a w 1951 roku do Monachium, gdzie pracował jako kierownik działu kulturalnego w Radio Wolna Europa. Do idei wykonania *Concertina* powrócił w 1978 roku David Pituch, amerykański saksofonista przebywający wówczas w Warszawie w ramach stypendium naukowego. Od 1980 roku prowadził też nowo otwartą klasę saksofonu w Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina (obecnie UMFC) w Warszawie. Za jego namową kompozytor jeszcze raz przerobił swoje *Concertino*, modyfikując partie solową i orkiestry. Pituch prawykonał dzieło w 1979 roku w Nowym Sączu. Pierwotna wersja (z 1947 roku), jak dotąd tylko w wersji z fortepianem, została prawykona-

<sup>6</sup> S. Raschèr, *O sprawiedliwość dla saksofonu*, „Antena”, Warszawa 1938.

<sup>7</sup> Z. Helman, *Roman Palester, twórca i dzieło*, Musica Jagiellonica, Kraków 1999.

na przez amerykańskiego saksofonistę Briana Kautha w 2007 roku we Fredonii (USA), w 100-lecie urodzin Sigurda Raschèra<sup>8</sup>. Autor niniejszego artykułu nagrał tę wersję w 2012 roku na płycie *Polska Muzyka Saksofonowa. Dzieła Wybrane*.

Zmiany polityczne zachodzące w kraju po 1945 roku pozbawiły artystów wolności twórczej, spychając sztukę do roli służby na rzecz nowego, komunistycznego ustroju. Przyczyniło się to do emigracji z kraju nie tylko Romana Palestra, ale także wielu innych znakomitych artystów reprezentujących wszystkie dziedziny sztuki.

Saksofon należał do instrumentów, które — w przeciwieństwie do skrzypiec czy fortepianu — nie osiągnęły w Polsce przed II wojną światową poziomu, który umożliwiłby ich dalszy rozwój po wojnie. Polska saksofonistyka musiała czekać jeszcze wiele lat na swoją szansę rozkwitu. Po wojnie saksofon uważany był w naszym kraju za narzędzie burżuazyjnej propagandy. Niegodny sal koncertowych przenikał do polskiego życia muzycznego tylko w muzyce jazzowej i tanecznej, której chętnie słuchano w zakazanych w powojennej Polsce zachodnich stacjach radiowych. Przez wiele dziesięcioleci komunistyczne rządy próbowały utrudniać dostęp do tych stacji. Zaraz po wyzwoleniu za słuchanie tak zwanych „reakcyjnych” rozgłośni groziły ostre sankcje karne, łącznie z karą więzienia. Te utrudnienia sprawiły, że ich słuchanie zeszło do podziemia, a ludzie często kryli się z tym nawet przed sąsiadami. Zjawisko to było bardzo powszechne. Na fali popularności saksofonu w zachodniej muzyce tanecznej i jazzowej ukształtowała się wtedy specyfika postrzegania tego instrumentu w Polsce. W latach 60. XX wieku zaczęło się pojawiać u nas coraz więcej zespołów i orkiestr jazzowych, a poziom artystyczny polskich muzyków jazzowych stawał się coraz wyższy. W okresie kilku kolejnych dekad w środowisku polskich muzyków, melomanów, w mediach i społeczeństwie ukształtowała się percepcja saksofonu jako instrumentu typowo jazzowego. Fakt ten wpływa w pewnej mierze także dziś na sposób wykorzystania saksofonu przez kompozytorów, ale najbardziej na społeczne wyobrażenie o tym instrumencie<sup>9</sup>.

W pierwszych latach po wojnie w szkolnictwie muzycznym próżno było szukać klas saksofonu, choć inne instrumenty dęte rozwijały się dynamicznie. Wyjątkiem była Szkoła Muzyczna I stopnia w Nowym Targu, gdzie nauczano gry na saksofonie już od 1945 roku. W ciągu następnych lat pojedyncze klasy powstawały w kolejnych miastach. W nielicznych szkołach II stopnia saksofon pojawił się dopiero w 1960 roku. Absolwenci tych szkół zasilali orkiestry jazzowe, dęte, rozrywkowe i wojskowe. Nie pojawiało się jeszcze pojęcie saksofonu klasycznego. Z oczywistych względów nie było też nauczycieli przygotowanych

<sup>8</sup> B. Kauth, *A Comparative Analysis of Roman Palester's Concertino Pour Saxophone Alto et Orchestre a Cordes*, University of Southern Mississippi, 2009.

<sup>9</sup> D. Samól, dz. cyt.



do nauczania tego przedmiotu<sup>10</sup>. Uznano oficjalnie tak zwane „zbliżoności”, pozwalające nauczycielom innych specjalności instrumentalnych na nauczanie gry także na saksofonie. O ile takie rozwiązanie nie budziło wątpliwości w pierwszym okresie, to już fakt jego egzystencji także dziś woła o „sprawiedliwość dla saksofonu”.

Możliwość kształcenia na saksofonie na poziomie akademickim pojawiła się w 1973 roku wraz z otwarciem klasy saksofonu w Akademii Muzycznej w Krakowie. Potem co kilka lat powstawały klasy w kolejnych uczelniach muzycznych — w Katowicach, Wrocławiu, Warszawie, Łodzi, Poznaniu i Szczecinie.

A co z polską powojenną twórczością saksofonową? Pierwszy utwór wyszedł spod pióra poznańskiego kompozytora Waleriana Gniota. Niestety jego *Allegro koncertowe* na saksofon i fortepian z 1951 roku nie przetrwało próby czasu. Kolejne lata przynoszą stopniowy wzrost zainteresowania kompozytorów tym instrumentem. Od 1945 do 1970 roku łącznie powstało 18 kompozycji. Saksofon przyciągnął uwagę takich twórców, jak: Tadeusz Natanson (1927–1990), Bogusław Schaeffer (1929), Wojciech Kilar (1932–2013), Włodzimierz Kotoński (1925–2014), Romuald Twardowski (1930), Roman Haubenstock-Ramati (1919–1994), Ewa Synowiec (1942), Piotr Koprowski (1947), Aleksander Glinkowski (1941–1991) i Alojzy Thomys (1929–2005). Ten ostatni w 1968 roku napisał cykl *Miniatury w różnych stylach* na saksofon i fortepian. Zbiorek ten wszedł na stałe do kanonu naszej literatury. Do niedawna była to jedyna polska pozycja regularnie wykonywana poza granicami kraju, a także wykorzystywana w programach nauczania w wielu krajach<sup>11</sup>.

Kompozycją bez wątpienia nowatorską, która dobrze ilustruje okres poszukiwań twórczych przełomu lat 60. i 70. XX wieku, jest *Sequentia* na saksofon altowy i fortepian Aleksandra Glinkowskiego z 1970 roku. Kompozytor wykorzystuje nie tylko zdobycze formalne tamtego okresu dla obu instrumentów, ale także traktuje je w sposób preparowany, poszukując nowych środków wyrazu.

Choć w następnej dekadzie zainteresowanie saksofonem w Polsce nie wzrasta jeszcze zbyt, to już poczynając od 1980 roku, twórczość saksofonowa rozwija się szybko, osiągając z biegiem lat coraz większą dynamikę<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> D. Zaleśny, *Historia nauczania gry na saksofonie klasycznym w szkolnictwie muzycznym w Polsce*, praca dyplomowa, Akademia Muzyczna im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, 2010.

<sup>11</sup> D. Samól, dz. cyt.

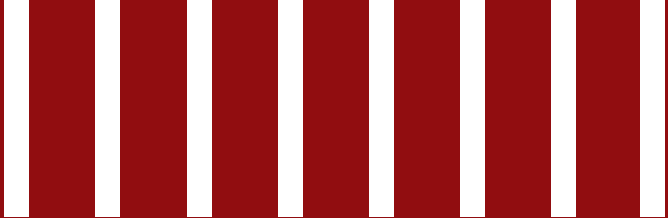
<sup>12</sup> Tamże.

## Wykorzystane źródła i opracowania

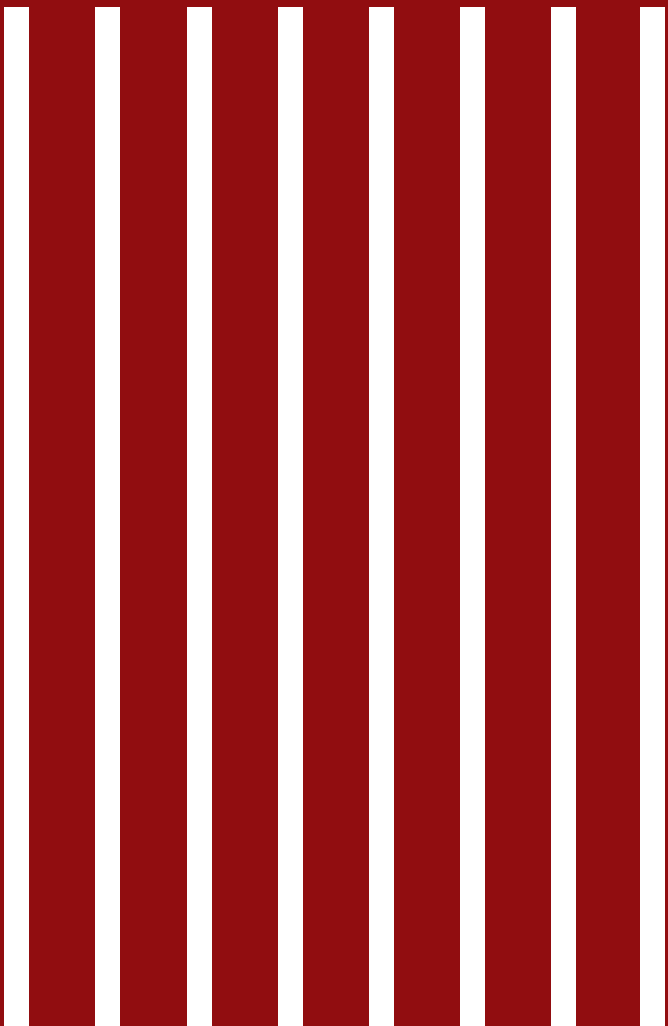
- [1] Berlioz Hector, *Rapport sur les Instruments de Musique Fait a la Commision Francoise du Jury Internationale de L'exposition Universelle de Londres*, <http://www.hberlioz.com/London/Berlioz1851E.html> (dostęp 10.01.2019).
- [2] Berlioz Hector, „Le Journal des Débats”, Paryż, 12.06.1842, <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k445866z/f3.item> (dostęp 19.12.2018).
- [3] Helman Zofia, *Roman Palester, twórca i dzieło*, Musica Jagiellonica, Kraków 1999.
- [4] Horwood Walter, *Adolphe Sax, 1814–94: His Life and Legacy*, Ed. Egon Publishers Ltd., 1983.
- [5] Kauth Brian, *A Comparative Analysis of Roman Palester's Concertino Pour Saxophone Alto et Orchestre a Cordes*, University of Southern Mississippi, 2009.
- [6] Nestler Eric B., *Trio Lyrique — Musicfor Saxophone, Pianoanda StringInstrument*, Conservatorium van Amsterdam, b.r.w.
- [7] Raschèr Sigurd, *O sprawiedliwość dla saksofonu*, „Antena”, Warszawa 1938.
- [8] Samól Dariusz, *Muzyka saksofonowa w twórczości polskich kompozytorów. Dzieła wybrane*, Patrias Ed., Szczecin 2014.
- [9] Zaleśny Dariusz, *Historia nauczania gry na saksofonie klasycznym w szkolnictwie muzycznym w Polsce*, Akademia Muzyczna we Wrocławiu, 2010.







**Psychologia  
i pedagogika  
a szkolnictwo  
artystyczne**





# Jak nazywamy nauczyciela?

## Suita na temat terminów związanych z nauczycielem i nauczaniem

*Ponad wszystkie wasze uroki  
Ty, poezjo, i ty, wymowo  
Jeden wiecznie będzie wysoki:  
Odpowiednie dać rzeczy — słowo!*

Cyprian Norwid

### Przemiany języka

Język używany w danym kręgu kulturowym zmienia się z czasem. Świadczy to o jego żywotności. Językoznawcy badają te różnorodne przemiany. Dawniejsze słownictwo jest dziś w pewnych zakresach zupełnie, czy prawie zupełnie, niezrozumiałe. Piękna i kiedyś bardzo popularna bajka dla dzieci Marii Konopnickiej *O sierotce Marysi i krasnoludkach* wymaga tłumaczenia z języka z czasów Konopnickiej na język współczesny, i w tego typu książkach na ogół znajduje się słowniczek wyjaśniający znaczenia całego szeregu słów. Niektóre słowa całkowicie zanikają. Na ich miejsce przychodzą słowa nowe, oznaczające to samo pojęcie. Niejednokrotnie wydaje się, że to dawne określenie było trafniejsze, ale dziś już nikt go nie używa ani nie rozumie. W licznych biografjach Chopina, w których opisywano ostatnie dni życia kompozytora, pojawia się postać księdza Aleksandra Jełowickiego, który powtarzał wielokrotnie, że oczekuje od swego przyjaciela „wiązania”. W liście, w którym relacjonował ostatnie spotkanie z Chopinem, pisał: *...daj mi wiązanie. — Dam ci, co zechcesz, odpowiedział Chopin — a ja odrzekłem: Daj mi duszę twoją! — Rozumiem cię — weź ją! — odpowiedział Chopin — i usiadł na łóżku*<sup>1</sup>. Okazuje się, że ten termin oznaczał w tamtym czasie prezent. W moim odczuciu był to termin bardziej trafny, uwypuklał to, że poprzez obdarowanie wiążemy się ze sobą.

Przez język polski przechodziły kolejne fale szczególnych wpływów z innych języków. W polszczyźnie XVII i XVIII wieku pojawiły się bardzo liczne makaronizmy, czyli słowa, zwroty, formy gramatyczne zaczerpnięte z popularnej wówczas łaciny, wplecione do różnych wypowiedzi pisemnych i ustnych. Zachowa-

<sup>1</sup> J. Klechta, *Duchowość Chopina*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2010, s. 161.

ty się na przykład kolędy z makaronizmami, ale dziś są one śpiewane jedynie w celu rozweselenia. Kolejną falą były wpływy modnego, szczególnie w sferach ziemiańskich, języka francuskiego. Do opieki nad dziećmi poszukiwano kogoś ze znajomością tego języka. Rozmowy w salonach odbywały się bardzo często w języku francuskim. Obecnie przetacza się przez Polskę inwazja języka angielskiego. Szczególnie jest to popularne w środowisku młodzieży, ale nie tylko. Wiele słów polskich zostało wypartych przez równoznaczniki angielskie. Wiele słów angielskich w polskiej wersji wkleja się do przeróżnych wypowiedzi. Jednym z takich słów jest irytująco nadużywane słowo „dokładnie”. Używanie tak licznych w języku polskim przymiotników, wzbogacających każdy opis, jest dziś drastycznie ograniczone.

Innym problemem jest używanie słów skróconych i uproszczonych form gramatycznych, co przyniosły elektroniczne środki przekazu, szczególnie informacje przesyłane tą drogą, na przykład SMS-y. Obecnie młodzież ma problemy z dłuższą, dobrze ułożoną wypowiedzią pisemną czy nawet ustną.

Jeszcze innym zagadnieniem są pewne mody językowe, które zobowiązują do używania określonych terminów. Był na przykład czas, gdy nie wypadało powiedzieć *całościowo*, ale koniecznie *holistycznie*. Dyskutując o kulturze wyższej, już nie mówiło się, że jest ona *niszowa*, ale *absydowa*. Można więc, tak jak się mówi o poprawności politycznej, mówić o poprawności językowej, gdy ktoś posługuje się zestawem określonych słów i zwrotów językowych aprobowanych przez opiniotwórcze środowiska. Pokrewną sprawą jest żargon naukowy doprowadzony czasem do absurdu. Nie służy on ani precyzji wypowiedzi, ani lepszej komunikacji z odbiorcą, ale stwarza jakąś swoistą hermetyczność i niedostępność danej dyscypliny. Przykre, że zagościł on w pracach psychologicznych i pedagogicznych adresowanych do nauczycieli. Są one po prostu niezrozumiałe i zniechęcające przeciętnego nauczyciela. Zupełnie czym innym jest specjalistyczne słownictwo konieczne dla określonej gałęzi wiedzy i posługiwanie się językiem fachowym.

Kluczową sprawą jest manipulowanie słowami, aby zmienić ich tradycyjne znaczenie. Czasami ma to pozytywną funkcję, gdy chodzi na przykład o zmniejszenie grozy sytuacji. W czasie okupacji hitlerowskiej istniało wiele takich słów. Zamiast „rozstrzelanie” mówiono „rozwałka”, groźną bombę nazywano „szafą”. W medycynie nie mówi się o chorych śmiertelnie, ale o chorych terminalnie. Sami chorzy niejednokrotnie operację nazywają zabiegiem i tak dalej. Częściej jednak ma to funkcję zdecydowanie negatywną. Ruguje się tradycyjne pojęcia, wprowadza nowe, w myśl pewnych przyjętych założeń ideologicznych. Wydaje się, że takiemu niebezpiecznemu zachwianiu i manipulacji podlega obecnie termin „nauczyciel”. Warto zastanowić się nad tym, aby nie iść mechanicznie za każdą pojawiającą się na horyzoncie tendencją. Używane słowa mają bowiem wielkie znaczenie społeczne, swoisty społeczny pogłos. Są podstawowym nośnikiem wartości.



## Niezmienny termin „nauczyciel”

We wszelkim nauczaniu — domowym, szkolnym, pozaszkolnym — osobę prowadzącą tę działalność nazywano nauczycielem. Na ogół rozumiano działanie nauczyciela jako nauczanie i wychowanie. Pracę nauczyciela, tak jak pracę lekarza czy duchownego, określano jako powołanie. W okresie międzywojennym w Polsce nauczyciel szkoły państwowej miał wpisane w dokumencie angażującym go do pracy, że jest powołany do służby nauczycielskiej. Nauczyciel cieszył się w społeczeństwie niekwestionowanym autorytetem. Wzbudzał prawdziwy szacunek przede wszystkim u uczniów, ale także u rodziców i w szerszych kręgach danej społeczności. Jego słowa miały wielkie znaczenie. Z tym, co powiedział nauczyciel, nie dyskutowało się. Rodzice trzymali na ogół zawsze stronę nauczyciela. Dla dzieci i młodzieży był i ciągle jest ważną osobą, znaczącą, mającą istotny wpływ na ich rozwój w tak ważnym okresie. Jego wpływ pozostawał na całe życie. Do dziś spotykamy się z fascynacją nauczycielem, a nawet swoistą adoracją nauczyciela, zarówno w wieku dziecięcym, jak też młodzieńczym.

W różnych kontekstach używano terminów pokrewnych. W uczelniach o wybitnych nauczycielach mówiono jako o *mistrzach*. W szkołach średnich, co utrzymało się także do dziś, o nauczycielu mówi się *profesor*. W niektórych przypadkach, co jest lokalnym kolorytem, *profesor* staje się imieniem własnym, gdyż tylko jednego nauczyciela tak się określa i wszyscy od razu wiedzą, o kogo chodzi<sup>2</sup>. Nazwy nauczyciela pochodzą też od nauczanych przedmiotów — *polonista*, *matematyk*, *pani od fortepianu*, *pan od harmonii*. W najmłodszych klasach dzieci z niekłamany zachwytem mówią o swojej nauczycielce *nasza pani*. Bardzo często o nauczycielu do dziś mówi się żartobliwie *belfer*. Niejednokrotnie sami nauczyciele tak o sobie mówili i mówią, a wykonywaną przez siebie pracę nazywają *belfrowaniem*. W szkole na ogół zawsze nauczyciele mieli przezwiska uwypuklające jakąś charakterystyczną ich cechę lub związane z wykładanym przez nich przedmiotem. Czasem inspiracją do nadania przydomku była aktualnie przerabiana lektura. Niejednokrotnie miały one nutę humorystyczną. Przydomki te uczniowie starali się trzymać w tajemnicy, ale raczej nauczyciele o nich wiedzieli<sup>3</sup>.

Stefan Wołoszyn w *Encyklopedii pedagogicznej* podaje, że wyrazami pokrewnymi i bliskoznacznymi dla terminu *nauczyciel* są następujące: *wychowawca*, *wykładowca*, *profesor*, *pedagog*, *dydaktyk*, *instruktor*, *lektor*. Według autora nauczyciel to odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej. Pracę tę prowadzi w różnych instytucjach oświatowo-

<sup>2</sup> *Panienki z Saskiej Kępy*, red. Małgorzata Malewicz, Oficyna Wydawnicza ŁOŚGRAF, Warszawa 2008.

<sup>3</sup> Przykłady przydomków nauczycielskich można znaleźć w większości książek dla dzieci i młodzieży, począwszy od najdawniejszych, jeszcze z czasów zaborów, aż po współczesne.

-wychowawczych — w szkołach, przedszkolach, w placówkach pozaszkolnych czy poszkolnych. Autor omawia następnie dzieje zawodu nauczyciela, stwierdzając, że jego początki giną w pomroce dziejów<sup>4</sup>.

Można przywołać także dawne nazwy nauczyciela, takie jak: *guwerner*, *mentor*, *dozorca*, *korepetytor*. W czasach, gdy nie było w naszym kraju łatwo dostępnych szkół, wszystkie dwory zatrudniały do dzieci guwernerów i guwernantki. Po odbyciu lepszej czy gorszej edukacji domowej dziewczęta jechały na pensje, a chłopcy do konwiktów. Guwernerzy byli też zatrudniani w domach mieszczańskich. Janusz Korczak, wyjeżdżając z dziećmi na kolonie, był zatrudniany jako dozorca kolonijny. Dziś ta nazwa jest dla nas nawet nieco rażąca, bo słowo zupełnie zmieniło swoje znaczenie.

Subdyscypliną pedagogiki, która zajmuje się zagadnieniami zawodu nauczycielskiego, jest *pedeutologia*. Stanisław Krawcewicz wymienia następujące problemy, które są przedmiotem badań *pedeutologii*: osobowość nauczyciela, poziom i zakres wykształcenia nauczycieli, warunki i efekty pracy nauczyciela, dobór kandydatów do zawodu nauczycielskiego i ich kształcenie, doskonalenie i samokształcenie nauczycieli, przemiany w strukturze, pozycji i funkcji społecznej zawodu nauczycielskiego<sup>5</sup>.

*Encyklopedia aksjologii pedagogicznej* nie zawiera terminu *nauczyciel*, ma natomiast obszerne hasło *wychowawca*. Określa się go jako osobę pozostającą w określonej relacji z wychowankiem, wywierającą trwały wpływ na jego psychikę i osobowość, realizującą zadania wychowawcze. Podkreśla się tam, że w ramach relacji z wychowankiem wychowawca ma do spełnienia określone funkcje. Musi odpowiadać na potrzeby rozwojowe wychowanka oraz na stałe potrzeby już nabyte. Zaznacza się również to, że dobry wychowawca powinien posiadać odpowiednie cechy charakteru<sup>6</sup>.

Szczególnie podkreślanym dziś problemem jest zagadnienie relacji między nauczycielem i uczniem, gdyż nauczyciel wywiera trwały wpływ na osobowość dziecka czy młodego człowieka. Newralgicznym problemem jest z kolei sprawa autorytetu nauczyciela, gdyż postmodernizm skutecznie rozmontowuje wszelkie autorytety, z autorytetem nauczyciela włącznie. Zamiast o autorytecie coraz częściej mówi się o autonomii jednostki. Obserwuje się narastające zmniejszanie się autorytetu nauczyciela w życiu szkół i uczelni, a także w całym społeczeństwie.

Tradycyjny termin *nauczyciel* jest pełen głębokich treści nagromadzonych przez pokolenia. Wiąże się z najważniejszą chyba dla ludzkości dziedziną, jaką

<sup>4</sup> S. Wołoszyn, hasło: *Nauczyciel — przegląd historycznych funkcji*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1986, s. 439.

<sup>5</sup> S. Krawcewicz, hasło: *Pedeutologia*, [w:] W. Pomykało, dz. cyt., s. 585.

<sup>6</sup> M. Buk-Cegiełka, hasło: *Wychowawca*, [w:] K. Chałas (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, POLWEN, Radom 2016, s. 1449.

jest kształtowanie człowieka. Nie bez powodu powtarza się przez wieki słynne słowa Jana Zamoyskiego, męża stanu, kanclerza wielkiego koronnego i hetmana wielkiego koronnego, z aktu fundacyjnego Akademii Zamojskiej z roku 1600 — *Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie*. A tym szeroko rozumianym formowaniem młodego pokolenia zajmuje się właśnie nauczyciel. W szkołach artystycznych także on pełni podstawowe funkcje, przygotowując ucznia zarówno do zawodu, jak też do życia. Nic go nie może zastąpić.

## Zawierania wokół terminu *nauczyciel*

Pedagogika, chyba od czasów słynnego *Państwa* Platona, zawsze była jakoś uwikłana politycznie. W związku z tym rolę nauczyciela rozumiano różnie, właśnie w zależności od społecznego kontekstu — inaczej w Sparcie, inaczej w Atenach, inaczej w średniowiecznym uniwersytecie, inaczej w szkołach jezuickich, inaczej w założeniach Komisji Edukacji Narodowej, inaczej w oświeceniowej Francji, inaczej w dziewiętnastowiecznym kapitalizmie, inaczej w państwach socjalistycznych i tak dalej. Jest to temat na osobne opracowanie. Kontekst społeczno-polityczny pełnienia roli nauczyciela był różny, ale rdzeń tej roli pozostawał podobny. Nauczyciel miał uczyć i wychowywać, miał być wzorem, na nim ciążyła odpowiedzialność za efekty nauczania i wychowania.

Współczesność przyniosła w tym zakresie zasadnicze zmiany. Powstało wiele kierunków pedagogicznych, które w sposób jawny lub ukryty redefiniują pojęcie *nauczyciel*, choć nie negują samego terminu. Oczywiście istnieją wciąż kierunki pedagogiczne, w których tradycyjna koncepcja pedagoga nie została naruszona. Należy do nich pedagogika filozoficzno-normatywna, chrześcijańska pedagogika personalno-egzystencjalna czy pedagogika społeczno-personalistyczna<sup>7</sup>.

Pojawiły się jednak kierunki inaczej ujmujące rolę nauczyciela. Zaliczyć do nich można pedagogikę niedyrektywną, której twórcy proponują, aby proces nauczania i wychowania opierał się na niezależności i braku kierowania. Rezygnują z oddziaływania na ucznia poprzez wzory osobowe i autorytety, odchodzą od założonych z góry celów, nie stosują środków dyscyplinujących, pozostawiają dziecku duży zakres swobody. W ogóle uważają, że dziecko jest z natury dobre i nie potrzebuje wychowania. W podobnym duchu, a nawet jeszcze ostrzej, wypowiadają się twórcy pedagogiki nieautorytarnej czy antyautorytarnej. Rodzice i nauczyciele są przedstawiani przez nich jako osoby autorytarne, które zniewalają dzieci i młodzież. Stawiają więc żądanie, aby młode pokolenie spod tych wpływów wyzwolić. Nauczyciele i uczniowie stawiani są na pozycjach antagonistycznych<sup>8</sup>. Najbardziej skrajne poglądy zaprezentowali

<sup>7</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998.

<sup>8</sup> Tamże.

twórcy antypedagogiki, którzy w ogóle zanegowali wychowanie, a więc i rolę nauczyciela-wychowawcy, a także znieśli wszelką odpowiedzialność w relacjach dorosły–dziecko. Uważają, że nie należy wychowywać, można jedynie wspierać, o ile dziecko wyrazi na to zgodę. W sporządzonym przez przedstawicieli tego kierunku słowniku antypedagogicznym zamieszczono definicję nauczyciela. Jest to *agent aduptyzmu — przeciwnik klasowy dziecka — powoduje szkody mimo zaangażowania i najlepszych zamiarów: lekceważenie praw dziecka do wolności myśli, swobody działania, zaburza zaufanie poprzez nieuporządkowane, ale skuteczne oceny*<sup>9</sup>. W podobnym duchu jest definiowana szkoła, jako upośledzająca zdolność do uczenia się człowieka i określana jako *bastion aduptystycznego ucisku, więzienie czasowe*<sup>10</sup>.

Wymienione kierunki nie są tylko pomysłami teoretycznymi, jak to było w starożytności z *Państwem* Platona. Mają swoje realizacje w postaci szkół, ośrodków wychowawczych, szkół dla rodziców i rozmaitej działalności praktycznej. Przez tego typu instytucje przechodzą liczne grupy dzieci i młodzieży, a także dorosłych. A nauczyciel jest w nich zupełnie kimś innym niż w naszym tradycyjnym rozumieniu.

Wydaje się, że zasygnalizowane kierunki współczesnej pedagogiki są wciąż jeszcze dalekie od rzeczywistości naszych szkół artystycznych. Najczęściej tak właśnie jest, ale pewna aura dotycząca innego pojmowania nauczania i wychowania poprzez media rozlewa się po całej Europie i trafia także do nas. Pierwszymi jej zwiastunami są coraz bardziej roszczeniowi rodzice, a nawet dzieci. Jedni i drudzy negują autorytet nauczyciela, potrafią grozić nauczycielowi, jeśli coś układa się nie po ich myśli. Innym zwiastunem są nauczyciele uciekający od wszelkiej odpowiedzialności czy układający relacje z uczniem na zupełnie niewłaściwej płaszczyźnie.

Wszystkie złe zjawiska społeczne, co można obserwować przez wieki, zawsze mają źródło w pewnych ideologiach rozpowszechnianych wśród ludzi. Obecnie, dzięki środkom masowego przekazu, rozpowszechnianie jest ułatwione jak nigdy dotąd w dziejach świata. Warto więc poznać istniejące w przestrzeni społecznej idee, aby je właściwie ocenić i odpowiednio się do nich ustosunkować. Jedną z książek poświęconych kryzysowi cywilizacji zachodniej nosi znamienity tytuł *Idee mają konsekwencje*<sup>11</sup>. Zawsze tak było w historii, że pewne zmiany o charakterze gwałtownym, rewolucyjnym poprzedzone były określonymi prądami umysłowymi rozprzestrzeganymi bardzo szeroko. To, że w wielu przypadkach zostało zachowane samo tradycyjne pojęcie *nauczyciel*, wcale nie oznacza, że wszystko jest w porządku, że nie zachodzi w tym zakresie postę-

---

<sup>9</sup> H. von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu*, Impuls, Kraków 1994, s. 183.

<sup>10</sup> Tamże, s. 185.

<sup>11</sup> R.M. Weaver, *Idee mają konsekwencje*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996.

pująca destrukcja i dekonstrukcja, która ma bardzo dalekie wpływy — z całą pewnością na szkoły artystyczne także.

## Podmiana terminów

W poprzedniej części rozważań była mowa o zachowaniu terminu *nauczyciel* czy *wychowawca*, ale o nadawaniu mu innych treści niż tradycyjne. Obecnie zostaną przedstawione nowe terminy, które weszły do pedagogiki i mają oznaczać nauczyciela i jego relację z uczniem.

Jako pierwszą można wspomnieć koncepcję pedagogiczną bardzo znanego amerykańskiego psychologa Carla Rogersa. Przez wiele lat zajmował się psychoterapią i był twórcą terapii opartej na kliencie. W jego ujęciu nie ma pacjenta, a jest klient. Terapia jest możliwa, gdy terapeuta wierzy w klienta i daje mu swoje wsparcie. Te podstawowe założenia, włącznie z terminem *klient*, zostały przeniesione do pedagogiki. Termin ten niesie zupełnie inne podejście do ucznia, zmienia całkowicie postawę nauczyciela. Rogersa zalicza się do twórców pedagogiki niedyrektywnej. Proponowany termin nie jest używany w naszym środowisku, choć można, niestety, spotkać nauczycieli traktujących ucznia jako klienta.

W opracowaniach dotyczących koncepcji Rogersa pojawiają się terminy: *facylitacja* i *facylitator*. Nie wchodząc w przedstawianie założeń, można skrótowo powiedzieć, że facylitacja polega na stwarzaniu w szkole i klasie szkolnej przyjaznej atmosfery, która zapewnia uczniom warunki powodujące wyzwolenie naturalnych chęci i zdolności uczenia się. Nauczyciel-facylitator ma organizować uczenie się w wolności i w związku z tym musi uwolnić się od uwarunkowań występujących w tradycyjnym modelu nauczania<sup>12</sup>. Termin ten wszedł do pedagogicznej literatury amerykańskiej, a także do praktyki edukacyjnej<sup>13</sup>. Osobiście nie spotkałam się z tym terminem w literaturze polskiej, ale warto wiedzieć o jego istnieniu.

Inny termin zastępujący tradycyjne słowo *nauczyciel* pojawił się w związku z prowadzonymi przez psychologów, coraz bardziej popularnymi treningami — związanymi z relaksacją, treningami komunikacji i tym podobne. W niektórych sytuacjach zaczęto nazywać osoby prowadzące zajęcia edukacyjne, czyli nauczycieli, *trenerami*. Zdarzało się to także na kursach dla nauczycieli szkół artystycznych.

Warto przyrzeć się temu zagadnieniu. Przez wiele lat terminy *trener*, *trening*, *trenować* występowały w środowisku sportowców i kojarzyły się ze zdobywaniem

---

<sup>12</sup> M. Kościelniak, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Impuls, Kraków 2004.

<sup>13</sup> Jako przykład można podać pracę M.S. Knowlesa, E.F. Holtona, R.A. Swansona, *Edukacja dorosłych, podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2009.

umiejętności sportowych. Psychologowie przejęli termin *trening* dla określonych czynności terapeutycznych, w których osobą prowadzącą jest psychoterapeuta. Sam trening określa się jako systematyczne ćwiczenie prowadzące do doskonalenia czynności wykonywanych przez osobnika<sup>14</sup>. Przenoszenie tego terminu do edukacji, a w szczególności nazywanie nauczyciela trenerem, uważam za niewłaściwe.

Trening musi dać efekty. Musimy coś wytrenować. Potrzebne są więc gotowe scenariusze treningu. Bardzo często jest to wygodne i zwalnia z osobistego wkładu w budowanie na przykład indywidualnych, niepowtarzalnych relacji z uczniem czy z własnym dzieckiem, poszukiwania najwłaściwszego sposobu dotarcia do tego właśnie ucznia. Częstym błędem treningów psychologicznych, w tym także treningów muzykoterapeutycznych czy arteterapeutycznych, jest swoisty kult metody i paradoksalnie większą uwagę zwraca się na samą metodę, najczęściej stosowaną w sposób ortodoksyjny, a nie na człowieka, z którym się pracuje.

W latach dziewięćdziesiątych weszły na rynek wydawniczy i zostały bardzo rozreklamowane książki dwóch amerykańskich autorek, dotyczące komunikacji między rodzicami a dziećmi: *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły; Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały. Jak słuchać, żeby z nami rozmawiały; Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*<sup>15</sup>. Książki mają charakter popularny, zawierają gotowe scenariusze rozmów i komiksowe ilustracje. Na bazie materiału zawartego w tych publikacjach były organizowane treningi dla rodziców i wychowawców. Efekty były bardzo różne. Dla refleksyjnych rodziców i nauczycieli lektura była inspiracją do własnych poszukiwań, do zaistnienia w sytuacji własnego domu czy własnej klasy, do poszerzenia pola obserwacji. Wydaje mi się, że tak reagowała mniejszość czytelników, która potrafiła i chciała włączyć własne myślenie w poznawane treści. Często spotykało się natomiast karykaturalne, sztuczne dialogi będące dosłownym odtwarzaniem scenariuszy z książki. Słuchać to było nawet w nienaturalnym tonie głosu. Dorośli rozmówcy byli natomiast przekonani o swoim jak najlepszym znalezieniu się w danej sytuacji. Takie efekty treningu są zupełnie chybione.

W rzeczywistości szkolnej, także dotyczącej szkół artystycznych, bardzo często, właściwie codziennie, coś się trenuje. Nazywa się to jednak prawidłowo ćwiczeniem. Mówi się, że czegoś się trzeba nauczyć, coś wyćwiczyć. Jest to pewien fragment lekcji czy zadana praca domowa. Nauczyciel ćwiczy coś z uczniem, ale na tym się nie kończy. Wyćwiczona umiejętność służy do zbudowania

<sup>14</sup> W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1979, s. 308.

<sup>15</sup> A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Media Rodzina, Poznań 1992; A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*, Media Rodzina, Poznań 1996; A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały. Jak słuchać, żeby z nami rozmawiały*, Media Rodzina, Poznań 2016.

wania jakiegoś wykonania artystycznego. Potrzebny jest więc nauczyciel, a nie trener. Nauczyciel zamieniający się w trenera ogromnie upraszcza, zuboża proces dydaktyczny, a niejednokrotnie bardzo go infantyлізуje. Widać to właśnie na pewnych treningach psychologicznych adresowanych do nauczycieli, gdy grupę dorosłych osób przemienia się w grupę dziecięcą, która wykonuje czynności zabawowe, zamiast otrzymać porcję wiedzy, nad którą można się zastanowić i podyskutować.

W szkole nie spotkałam się na szczęście z używaniem terminu *trener*. W wielu placówkach natomiast popularna jest tendencja do uczestniczenia nauczycieli w różnych treningach psychologicznych. Należy to robić z rozwagą i mądrze, aby były to treningi rozwijające przede wszystkim myślenie, a nie tylko daną umiejętność. Tak jak już powiedziałam, gotowe scenariusze są wygodne i zwalniają z myślenia. Rozwiązania schematyczne mogą zwolnić z osobistych poszukiwań. Praca nauczyciela jest natomiast związana z nieustannym wysiłkiem poznawania zarówno dziedziny, której się naucza, jak też samego ucznia. Na marginesie należy dodać, że wielu nauczycieli w ogóle ma tendencję do poszukiwania gotowych rozwiązań. Mówią o tym często osoby prowadzące szkolenia metodyczne. Metoda bowiem może być jedna, ale w realizacji każdego nauczyciela i wobec każdej grupy dziecięcej czy młodzieżowej będzie miała nieco inny koloryt.

Ostatnim terminem, który wszedł do szkolnictwa i zachwyił niejednego nauczyciela, jest termin *coach* i *coaching*. Jest to termin pochodzący z języka angielskiego. W tym języku oznacza *korepetycję*, *trenowanie*. Określa się nim proces szkolenia, który po przedstawieniu odpowiednich pytań pomaga zwiększać efektywność i osiągać postawione cele. Coaching nie ma za zadanie uczyć, ale pomagać przy uczeniu. Pytania mają pobudzać do myślenia, ukierunkowywać na dany cel, optymalizować działania. Może być ukierunkowany na jedną osobę, a także na organizację<sup>16</sup>. W innym miejscu coaching określa się jako interaktywny proces rozwoju, poprzez metody związane z psychologią, realizowaniem procesu decyzyjnego do zaspokajania potrzeb, który pomaga w przyspieszeniu rozwoju i zintensyfikowaniu działania, realizacji celów. Wylicza się następujące cechy coachingu: jest dobrowolny, wyklucza wszelką dyrektywność, pomaga ludziom uczyć się, a nie jest po to, aby ich uczyć, jest zbudowany na bazie pytań, pobudza do myślenia, dokonuje się przy pełnej akceptacji dla wartości klienta, prowadzi do świadomego dokonywania zmian<sup>17</sup>.

Osoba prowadząca coaching określana jest jako *coach*, *trener zachowań*, *trener podejmowania decyzji*. Podkreśla się, że trener nie musi mieć specjalistycznej wiedzy ani doświadczenia w dziedzinie, która podlega szkoleniu. Taka

---

<sup>16</sup> <https://coachingdao.pl> (dostęp 1.02.2019).

<sup>17</sup> <https://pl.wikipedia.org/wiki/Coaching> (dostęp 1.02.2019).

wiedza może być pomocna, ale nie jest konieczna, gdyż coach nie spełnia w stosunku do klienta roli mentora, konsultanta czy doradcy. Nie podchodzi do klienta z pozycji autorytetu. Relacja ta jest partnerska. Coach i klient wspólnie ustalają cel, formę i oczekiwane wyniki pracy. Klient nie zrzuca odpowiedzialności na coacha, a coach nie decyduje się na podjęcie pełnej odpowiedzialności za wynik szkolenia<sup>18</sup>.

Osobę korzystającą z usług coacha określa się mianem *oachee* lub *klient*. W wyniku pracy z coachem klienci ustalają bardziej konkretne cele, optymalizują swoje działania, podejmują lepsze decyzje, pełniej korzystają ze swoich umiejętności. Coaching ma wzmacniać klienta, wspomagać w samodzielnym dokonywaniu zamierzonej zmiany w oparciu o własne odkrycia i własne zasoby<sup>19</sup>.

Wylicza się wiele rodzajów coachingu: coaching personalny — nastawiony na rozbudowę sfery wewnętrznej człowieka; *life coaching* — nastawiony na relacje i życie osobiste; coaching medyczny — polegający na pracy z pacjentami oraz personelem medycznym; coaching zawodowy — związany z rozwojem, karierą; *executive coaching* — praca z kadrą zarządzającą przedsiębiorstw; coaching inwestycyjny — związany z osobistymi inwestycjami; coaching biznesowy — nastawiony na rozwój biznesu; coaching grupowy — nastawiony na radzenie sobie z podobnymi wyzwaniami, przed którymi stoją uczestnicy szkolenia (problemy w związkach, relacje w środowisku pracy, efektywność itp.)<sup>20</sup>.

Coaching rozpowszechnił się w latach siedemdziesiątych XX wieku. Odkryciem była praca długoletniego trenera tenisa Timothy'ego Gallweya, który doszedł do wniosku, że wyniki w grze zależą w większym stopniu od tego, co zawodnik myśli, niż od tego, jak ma wytrenowane mięśnie i jaką dysponuje techniką. W ślad za tym odkryciem pojawiły się niemal masowo różne treningi rozwoju, spotkania oparte na mowach motywacyjnych, wykorzystujące techniki wpływu społecznego i manipulację, w czasie których słuchacze doświadczali swoistego olśnienia. Pojawiły się one także w Polsce. Przed takimi działaniami osoby zajmujące się profesjonalnie coachingiem ostrzegają<sup>21</sup>.

Wokół coachingu narosło wiele wątpliwości. Trafia on w ludzkie obawy związane z funkcjonowaniem w konkurencyjnym społeczeństwie, gdzie człowiek chce i niejednokrotnie musi być coraz bardziej efektywny. Obiecuje pomoc we wszystkich problemach. Jest najbardziej zaawansowany w dziedzinie sportu. Jedni koncepcję coachingu zaliczają do paranauki. Inni uważają, że stanie się istotnym działem psychologii stosowanej i będzie bazował na modelach socjologiczno-kognitywistycznych<sup>22</sup>.

---

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> [https:// Coachingdao.pl](https://Coachingdao.pl) (dostęp 1.02.2019).

<sup>22</sup> <https://pl.wikipedia.org/wiki/Coaching> (dostęp 1.02.2019).



W publikacjach polskich na ten temat pojawiła się między innymi praca o wyjątkowym nauczycielu, pisana z pozycji trenera, coacha, choć ten ostatni termin pojawia się tam bardzo rzadko. Tak więc termin *nauczyciel* został tu użyty w zupełnie innym znaczeniu<sup>23</sup>. Tradycyjnie nauczyciel przekazuje wiedzę uczniowi, wie i potrafi coś, czego uczeń nie wie i nie umie. W opisanych treningach jest inaczej. Klient jest ekspertem i zna odpowiedzi.

Zgodnie z takim założeniem do niesłychanych rozmiarów urasta sama technika prowadzenia treningu, choć autor pisze, że technika nie jest najważniejsza, i pierwszy rozdział pracy określa jako ramy. Jedną z nich jest to, aby wierzyć w ludzi bardziej niż oni sami w siebie i że to jest fundament *Wyjątkowego Nauczyciela*. Inną jest emocjonalna inwestycja we własną motywację i determinację w dążeniu do osiągania celów. Autor uważa, że podstawą uczenia jest zmiana systemu motywacyjnego z *musisz* na *chcesz* i przerzucenie na ludzi odpowiedzialności za wyniki.

Autor kładzie nacisk na proces, uważając, że jest on podstawą i fundamentem przekazywania jakiegokolwiek wiedzy. Pisze, że proces jest co najmniej tak samo ważny jak treść. Jeden z rozdziałów dotyczy stanu trenera, w którym zaleca się: zawsze bądź pewny siebie, baw się tym, co robisz, fascynuje cię to, co robisz. To ostatnie zalecenie opatrzone jest kilkoma podpunktami: nigdy nie rób dwa razy tego samego ćwiczenia, bądź przygotowany na nic, ale gotowy na wszystko, bądź twórcą, a nie kopistą, zarobisz więcej, jeśli będziesz ciągle zmieniał treść.

Inny rozdział, bardzo bogato opatrzonego ilustracjami, poświęcony jest fizjologii trenera. Kolejne punkty zawarte w nim to: jak stać (oczy, usta, broda, szyja, głowa, ramiona, ręce, biodra, nogi, stopy), jak siedzieć — z podobnymi jak wyżej uszczegółowieniami, jak się przemieszczać, jak gestykulować — jak wpływać na myśli uczniów za pomocą gestów, następnie omawiany jest głos — tempo, rytm, głośność, wyrazistość, lokalizacja głosu, wreszcie przedstawiane są uczucia i energia — lokalizacja uczuć, intensywność, waga kinestetyki, prędkość przemieszczania się. Wszystkie punkty zawierają także odpowiednie ćwiczenia do samodzielnego wykonywania poza treningiem.

Nie jest moim celem streszczanie tutaj całej książki. Chodziło mi o pokazanie, w jak szczegółowy sposób rozpracowany jest sam proces działania trenera, który najbardziej podobny jest po prostu do swoistej manipulacji. Taki jest, według autora, nauczyciel przyszłości. Oczywiście sam sposób prowadzenia zajęć jest bardzo ważny i wszyscy chyba pamiętają nudnych nauczycieli, którzy marnowali czas uczniom i zniechęcali do danej dziedziny wiedzy. Autor to zbyt uogólnia i pisze o nich *akademycy nudziarze i profesorowie, którzy napisali kilkadziesiąt książek, ale w praktyce nie potrafili nic*<sup>24</sup>. Przywiązywanie jednak aż tak

---

<sup>23</sup> M. Grzesiak, *Wyjątkowy nauczyciel, szkolenia XXII wieku*, G+J, Warszawa 2009.

<sup>24</sup> Tamże, s. 16.

wielkiej wagi do samego procesu jest niepokojące i zadziwiające. Na marginesie dodam, że w tym roku akademickim słyszałam wykład inauguracyjny prowadzony przez dość kiepskiego mówcę, ale przekazującego treści bardzo ważne i wyjątkowo ciekawie ujęte w całość. Sala słuchała go z wielkim skupieniem i zainteresowaniem, a także nagrodziła wielkimi brawami. Tak więc proces jest oczywiście ważny, ale nie można z niego robić tak eksponowanego obszaru w zakresie przygotowania kadr.

Przedstawiana praca zawiera wiele ciekawych treści, ale dotyczących właściwie samej techniki uczenia, która nastawiona jest wyłącznie na pozytywny efekt i walory biznesowe. Nie daje żadnych wskazówek, jak sobie radzić z niepowodzeniem i porażką, bo zakłada wyłącznie sukcesy. Tak jednak w życiu się nie zdarza. Można oczywiście z pewnych konkretnych wskazówek z pożytkiem skorzystać w różnych sytuacjach, ale całość z pewnością nie jest do zastosowania. Moim zdaniem całość nie przystaje do sytuacji szkolnej, która jest dużo bardziej skomplikowana, bogata, pełna wydarzeń zewnętrznych i wewnętrznych, których przewidzieć się nie da.

Zatrzymałam się nieco dłużej na treningu, a szczególnie na coachingu, aby można było odpowiedzieć na pytanie o zasadność wprowadzania go do szkoły, włączania go do procesu uczenia i szkolenia nauczycieli i nazywania samego nauczyciela *coachem*. W moim przekonaniu jest to niewłaściwe. Jeśli ktoś z nauczycieli ma taką potrzebę, to może skorzystać z takiego czy innego treningu, czy bogatej oferty innych metod wspomagania rozwoju, o czym już wspominałam. Oby robił to rozważnie, dobrze kontrolując jakość szkoleń. Nie można jednak szkoły zamieniać w ośrodek psychologiczny, a kształcenia nauczycieli w treningi psychologiczne, tak często zbliżone do manipulacji. Nauczyciel jest nauczycielem. Nie jest natomiast ani trenerem, ani *coachem*. W referowanych ujęciach szkoła jest sprowadzona do „budynku parterowego”, pozbawiona koniecznych „pięter” wartości i „schodów” do nich prowadzących.

## Koda

Szkoła ma za sobą wielowiekową tradycję. Procesu wychowania nie można oderwać od całej historii wychowania, a procesu nauczania od całej historii dydaktyki. Myślenie o nauczycielu przekuło się w ogromną literaturę naukową, popularnonaukową, wspomnieniową, a także w literaturę piękną. Bohaterowie literaccy stali się niejednokrotnie synonimem pewnej postawy nauczyciela, jak chociażby *Siłaczka*. Nauczyciele przez wieki pracowali, niejednokrotnie ciężko i bohatersko, na treść tego pojęcia. Nie można nim lekomyślnie manipulować.

Szkoła ma uczyć, oczywiście efektywnie, ale także wychowywać. Wychowania nie wolno zmarginalizować. Wychowanie nie jest procesem, który można ująć w szereg dyrektyw prakseologicznych. Wszyscy refleksyjni nauczyciele wiedzą, że można napisać plan wychowawczy, i to bardzo ciekawy, ale jego realizacja wymaga żmudnych, nieustannych wysiłków. Przynosi efekty, ale także porażki. Czasem efekty widać dopiero po długim czasie, gdy nauczyciel już się ich nie

spodziewał. Nauczanie, a szczególnie w szkole artystycznej, również nie mieści się w prostych regułach. Nauczyciel musi nie tylko sam być artystą, ale wykazywać artyzm w dydaktyce. W szkole potrzebne jest więc dokształcanie dla nauczycieli — zarówno merytoryczne, związane z daną dyscypliną artystyczną, jak też psychologiczno-pedagogiczne, związane przede wszystkim z dojrzałą osobowością i wartościami. Dyrektor szkoły plastycznej w Zakopanem, Antoni Kenar, mawiał, że *szkoła to opieka nad osobą w jej rozwoju*<sup>25</sup>. Można powiedzieć, że chodzi o rozwój zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

W autobiografiach czy wywiadach z artystami, z tymi największymi włącznie, często powraca temat ich nauczycieli. Wspominają ich serdecznie i to nie tylko mistrzów z finalnego etapu kształcenia, ale także tych z okresu nauki początkowej. Niejednokrotnie podkreślają, jak wiele im zawdzięczają, jak opatrnościowe było uczenie się u tej a nie innej osoby, jak nauczyciel wpłynął na ich dalsze życie zawodowe.

Wielki skrzypek Yehudi Menuhin pisał: *Jednym z wielu powodów, dla których z szacunkiem i miłością wspominam Persingera, najważniejszy jest ten, że od samego początku nauczył mnie mierzyć wysoko. Podczas pierwszej lekcji kazał mi zagrać krótki kawałek, potem poradził to i owo. Po tym szybkim wstępie poprosił Immę i mnie, żebyśmy usiedli. Wziął skrzypce i oznajmił, że dla nas zagra. Z godną podziwu intuicją człowiek ten, który nie zajmował się uczeniem dzieci, zamiast zaskoczyć nas efektami specjalnymi, postanowił nas zachwycić jednym z najszlachetniejszych dzieł, jakie kiedykolwiek skomponowano. Adagium z sonaty g-moll Bacha. [...] Słuchaliśmy oczarowani, dopóki ostatnie dźwięki nie wybrzmiały i w pokoju nie zapanowała cisza. Wracaliśmy do domu, wciąż przebywając w innym wymiarze istnienia, pijani Bachem. Wiedziałem, że muszę dążyć do tak wysublimowanej gry i że matka oczekuje tego ode mnie*<sup>26</sup>.

Wybitny wiolonczelista Pablo Casals z kolei tak wspominał swojego nauczyciela: *Mówiłem często, że Monasterio był największym nauczycielem, jakiego można mieć. Okazało się dla mnie naprawdę błogosławieństwem to, że pobierałem u niego naukę w tak rozstrzygającym okresie kształcenia. Moje niepokoje artystyczne i moje najbardziej osobiste dążności, spotykając się z jego przekonaniem — utwierdzonym przez długie doświadczenie i pierwszorzędną kulturę muzyczną — znalazły niezrównany bodziec. [...] Moje sugestie i aspiracje, niektóre jeszcze w stanie utajonym, doznawały z jego strony najlepszego przyjęcia, jakiego można by sobie życzyć dla ich rozwoju.*

<sup>25</sup> Antoni Kenar 1909–1959. Koncepcja i opracowanie Urszula Kenar, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2006, s. 351.

<sup>26</sup> Y. Menuhin, *Niedokończona podróż. Dwadzieścia lat później*, Felberg SJA, Warszawa 2003, s. 45–46.

A przy tym muzyka u Monasteria nie miała nic ze światowej rozrywki, z pretekstu do popisywania się. Ten niezapomniany profesor umiał zdobyć przywiązanie przez to, że jego sztuce i nauczaniu przewodził ideał szlachetności i wielkości<sup>27</sup>.

Wielka tancerka Maja Plisiecka, wzrastająca w strasznych warunkach Związku Radzieckiego, tak wspomina swoją pierwszą nauczycielkę tańca: *Umieszczono mnie w klasie Eugenii Iwanowny Dolińskiej. Wspominam tu jej nazwisko z ciepłym, serdecznym uczuciem. To sukces, kiedy pierwszy nauczyciel potrafi obudzić w dziecku ciekawość, zainteresowanie. W odróżnieniu od dzisiejszych dzieci zupełnie nic nie umieliśmy, nie znaliśmy nawet baletowego abecadła. [...] Nosiła się jak aktorka, była ładna, ale nieco ciężkawa. Bóg obdarzył ją niezwykłą cierpliwością. Nie pamiętam wypadku, żeby się rozgniewała, wybuchnęła, zirytowała na czyjeś zahamowanie czy tępotę. I uważam to za jej zaletę.*

*Lubiła mnie. Za każdym razem powierzała mi partie w swych bezpretensjonalnych choreograficznych miniaturach<sup>28</sup>.*

Malarz Stanisław Rodziński wspomina swojego profesora z czasów studiów: *Kiedyś na plenerze w Paczkowie patrząc na moje szaro-brązowe krajobrazy powiedział: „Wokoło tyle zielonego, trzeba patrzeć i malować”. Tak więc zacząłem malować zielone pejzaże z Paczkowa, zielenią surową jak sałata. Na kolejnym przeglądzie profesor obejrzał prezentowane przez mnie z dumą zielone pejzaże i powiedział: „Wracajmy lepiej do brązowego”.*

*Sam robiąc korekty studentom, myślę dziś często o korektach Krchy. Sądzę, że byliśmy naiwni, oczekując w jego pracowni „luzu” i liberalizmu. Profesor dawał nam, owszem, wolną rękę, ale równocześnie zalecał nam intensywną pracę. To ona była przyczyną naszych postępów.*

[...] *Czymś zupełnie wyjątkowym były nasze spotkania z profesorem w jego domu. Te domowe spotkania były, o ile wiem, czymś niezwykłym, jeśli chodzi o ówczesne obyczaje pedagogiczne. Dla nas były chwilą ciekawego spojrzenia na sztukę i obcowania z domem profesora i z jego tajemniczym poczuciem humoru. [...] Im jestem starszy, tym częściej wspominam profesora i tym mocniej jestem przekonany, że czas odkrycia jego świetnego malarstwa jest jeszcze przed nami<sup>29</sup>.*

Rzeźbiarz Antoni Rząsa wspomina trudne, ale zasadnicze dla jego sztuki przeżycie z Antonim Kenarem, którego był uczniem: *Pewny byłem, że on mnie pochwali. On siedział w ogrodzie. Przywitał się ze mną. Zaczęliśmy rozmawiać i oglądać. Wtenczas, gdy zaczął oglądać — ja się właściwie przeraziłem, bo widziałem po nim, co myśli. I w końcu nawet wszystkich nie oglądał i powiedział mi: „Czego mnie naśladujesz? Nie tędy twoja droga”. Skrzyczał mnie bardzo.*

<sup>27</sup> J.M. Corredor, *Rozmowy z Pablo Casalsem*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1971, s. 45.

<sup>28</sup> M. Plisiecka, *Ja, Maja Plisiecka*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999, s. 37.

<sup>29</sup> S. Rodziński, *Autoportret malarza*, Petrus, Kraków 2012, s. 51–55.

Przeprowadził jakąś taką zasadniczą rozmowę. Ja się częściowo załamalem. [...] no i później długo ze sobą walczyłem, czy nie uciekać — myślę sobie, no to koniec — ze mnie rzeźbiarza nie będzie. Tak, że on wstał, podszedł i zaczął mnie wołać i później jak mnie zawołał — mówi tak — „Słuchaj, mogę cię za dużo skrzyczać, mogę ci za dużo nagadać — mówi, ale nie mogę do tego dopuścić, żeby ludzie nie rozróżniali rzeźby mojej od twojej”. I on mówi mi tak — „Jestem odpowiedzialny za ciebie — ty pochodzisz ze wsi i ja bym ci radził wyjść od sztuki ludowej”.

Wyprawił mnie do pracowni — on miał zeszyty takie, gdzie miał ulubione świątki. I zaczął mnie tłumaczyć — „Patrz, jaka jest olbrzymia mądrość w użyciu materiału, jaka prostota kompozycji i że małą ilością środków plastycznych wydobyty olbrzymi wyraz. No i ty masz to we krwi i od tego trzeba wyjść”. [...] I jak profesor mi mówił to ja z wielką niechęcią. I on obserwował mnie i chyba się wyznał na tym. I wtenczas profesor mówi mi tak — „Słuchaj, że poezja sięgała, przeważnie romantycy, do gwary ludowej, muzycy Szopen, Szymanowski — a rzeźbą nikt się nie zajął”. I po tej rozmowie bardzo długo nie rzeźbiłem. I pierwszą taką rzeźbą była kompozycja, której nie skończyłem. Osiem rzeźb na temat życia góralskiego. [...] No i jemu się strasznie to spodobało<sup>30</sup>.

W takim duchu można wspominać tylko nauczyciela, którego obdarza się miłością i szacunkiem, któremu się ufa, któremu wiele się zawdzięcza na swojej drodze ku uprawianej sztuce, a nie trenera czy coacha. *Nauczyciel*, jak już powiedziano, to pojęcie bardzo bogate w treść, zarówno w wymiarze horyzontalnym, jak i wertykalnym. Nauczyciel, co już było podkreślane wielokrotnie, zostawia trwałą ślad w osobowości ucznia, bardzo często na całe życie, a w szkołach artystycznych jest to z pewnością zwielokrotnione. Tylko w szkole artystycznej istnieje tak bliski kontakt między nauczycielami przedmiotów zawodowych a uczniami. Mówimy oczywiście o dobrych nauczycielach, bo złym nie pomogą ani żadne treningi, ani coaching.

Należy więc przywrócić tę najgłębszą treść terminowi *nauczyciel* i dbać o to, aby nauczyciele wcielali zawarte w nim treści w życie, a społeczeństwo im w tym pomagało, a nie przeszkadzało. W relacji między nauczycielem a uczniem dzieją się bowiem sprawy niestety ważne, wymagające wielkiej pedagogicznej wrażliwości, uwagi, intuicji, zaangażowania i troski.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Antoni Kenar 1909–1959, koncepcja i opracowanie Urszula Kenar, Biblioteka Narodowa, Warszawa 2006.
- [2] Buk-Cegiełka Marta, hasło: *Wychowawca*, [w:] Krystyna Chałas (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, POLWEN, Radom 2016.

<sup>30</sup> Antoni Kenar..., dz. cyt., s. 372.

- [3] Corredor Jose Maria, *Rozmowy z Pablo Casalsem*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1971.
- [4] Faber Adele, Mazlish Elaine, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Media Rodzina, Poznań 1992.
- [5] Faber Adele, Mazlish Elaine, *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*, Media Rodzina, Poznań 1996.
- [6] Faber Adele, Mazlish Elaine, *Jak mówić do nastolatków, żeby nas słuchały. Jak słuchać, żeby z nami rozmawiały*, Media Rodzina, Poznań 2016.
- [7] Grzesiak Mateusz, *Wyjątkowy nauczyciel, szkolenia XXII wieku*, G + J, Warszawa 2009.
- [8] Klechta Jerzy, *Duchowość Chopina*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2010.
- [9] Kościelniak Marek, *Zrozumieć Rogersa. Studium koncepcji pedagogicznych Carla R. Rogersa*, Impuls, Kraków 2004.
- [10] Krawcewicz Stanisław, hasło: **Pedeutologia**, [w:] Wojciech Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1986.
- [11] Menuhin Yehudi, *Niedokończona podróż. Dwadzieścia lat później*, Felberg SJA, Warszawa 2003.
- [12] *Panienki z Saskiej Kępy*, Małgorzata Malewicz (red.), Oficyna Wydawnicza ŁOŚ-GRAF, Warszawa 2008.
- [13] Plisiecka Maja, *Ja, Maja Plisiecka*, Prószyński i S-ka, Warszawa 1999.
- [14] Rodziński Stanisław, *Autoportret malarza*, Petrus, Kraków 2012.
- [15] Schoenebeck von Hubertus, *Antypedagogika w dialogu*, Impuls, Kraków 1994.
- [16] Śliwerski Bogusław, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 1998.
- [17] Weaver Richard M., *Idee mają konsekwencje*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1996.
- [18] Wołoszyn Stefan, hasło: **Nauczyciel — przegląd historycznych funkcji**, [w:] Wojciech Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1986.
- [19] <https://coachingdao.pl> (dostęp 1.02.2019).
- [20] <https://pl.wikipedia.org/wiki/Coaching> (dostęp 1.02.2019).

# Dysleksja i jej wpływ na rozwój muzyczny

## — praca z uczniami o szczególnych potrzebach edukacyjnych

### I. Czym jest dysleksja

Według opinii psychologów, liczba dzieci z różnego typu trudnościami w nauce wzrasta, do czego niewątpliwie przyczyniają się warunki współczesnego życia. Zanieczyszczenie środowiska, tempo życia i związany z nim stres oddziałują na dziecko już w okresie prenatalnym. Jednocześnie w ostatnich kilkudziesięciu latach nastąpił znaczący rozwój metod badawczych, dzięki czemu mamy obecnie większe możliwości diagnostyczne wszelkich dysfunkcji. Powstały poradnie psychologiczno-pedagogiczne, gdzie mogą udać się rodzice z dziećmi potrzebującymi pomocy.

Dysleksja rozwojowa (gr. *dys* — brak, *lexis* — wyraz) jest jedną z wielu dysfunkcji występujących i diagnozowanych u uczniów. Określana jest inaczej jako **specyficzne trudności w uczeniu się**. Niewątpliwie każdy z nas o niej słyszał. Czy jednak rozumiemy, na czym ona naprawdę polega i co oznacza dla ucznia? W powszechnym rozumieniu są to problemy z czytaniem i poprawnym ortograficznie pisanem. Często też kojarzona bywa z zaświadczeniem z poradni psychologicznej, dzięki któremu uczeń jest traktowany i oceniany ulgowo. Dysleksja po raz pierwszy została opisana ponad 100 lat temu i wówczas określona była mianem „ślepoty słownej”. Angielski lekarz okulista William Pringle Morgan opublikował 7 listopada 1896 roku w „British Medical Journal” pierwszy artykuł dotyczący przypadku dysleksji rozwojowej u czternastoletniego chłopca. Chłopiec ten był inteligentny i nie miał trudności w matematyce, lecz nie potrafił nauczyć się czytać.

Dysleksja nadal pozostaje dla naukowców nierozwiązaną zagadką. Przypuszcza się, w miarę stosowania coraz doskonalszej diagnostyki, że wpływ na jej występowanie mogą mieć pewne łagodne zaburzenia neurologiczne, mikrouszkodzenia mózgu, występujące w okresie prenatalnym i wczesnym dzieciństwie. Może również mieć podłoże genetyczne — często diagnozowana jest u innych członków rodziny. Nie jest więc dysfunkcją nabytą i dlatego określa się ją mianem **rozwojowej**.

Jedna z hipotez głosi, że ryzyko dysleksji można stwierdzić już u małych dzieci. W trakcie badań zauważono, że w grupie dzieci, które nie raczkowały,

liczba późniejszych dyslektyków jest większa. Być może chodzi o wykształcenie prawidłowej liczby połączeń między prawą a lewą półkulą mózgu. Raczkowanie, angażujące wszystkie kończyny, sprzyja temu procesowi. Innym niepokojącym symptomem, który może zwrócić uwagę rodziców, jest opóźniony rozwój mowy, przy zachowanej kontaktowości dziecka z otoczeniem.

**Dysleksja trwa przez całe życie**, a jej symptomy zmieniają się na różnych etapach rozwoju danej osoby. Nie jest również zjawiskiem jednolitym. Może występować w różnym nasileniu i dotyczyć jednej lub więcej dziedzin nauki. Podstawowym kryterium przy jej diagnozowaniu jest tak zwane **kryterium rozbieżności**. Oznacza to, że dziecko, pomimo dobrych warunków intelektualnych (IQ co najmniej w normie, a często wręcz wysokie) i bez obciążeń zdrowotnych, które mogłyby wpływać na jego wyniki w nauce, osiąga wyniki poniżej oczekiwań. Następuje więc rozbieżność między poziomem osiągnięć szkolnych dziecka a jego wiekiem i poziomem intelektualnym. Dlaczego tak się dzieje? Ponieważ dysleksja (rozumiana współcześnie jako zaburzenie komunikacji) nie oznacza tylko trudności w pisaniu i czytaniu, ale niesie wiele złożonych problemów obejmujących funkcje poznawcze, co wpływa na funkcjonowanie w codziennym życiu, nauce, pracy.

Dysleksja wpływa na:

- przetwarzanie językowe i posługiwanie się językiem;
- funkcje wzrokowo-przestrzenne, w tym: kierunkowość, obejmowanie całościowe, różnicowanie wzrokowe;
- zdolność czytania, a także rozumienia czytanego tekstu;
- funkcje pamięci i tempa przetwarzania informacji (np. posługiwanie się sekwencjami, problemy z organizowaniem informacji w celu uczenia się i zapamiętywania);
- koordynację.

*Dysleksję charakteryzują słabe sprawności dekodowania i pisania [...] Wtórne cechy mogą zawierać obniżone rozumienie w czytaniu (wywołane przez trudności z dekodowaniem i pamięcią) oraz słabą ekspresję pisemną, podobnie jak problemy z organizowaniem informacji w celu uczenia się czy zapamiętywania/przypominania*<sup>1</sup>. Jak stwierdziła Marta Bogdanowicz, profesor psychologii i przewodnicząca Europejskiego Towarzystwa Dysleksji, dysleksja jest „mistrzynią paradoksu”. Na przykład uczeń zna zasady, ale robi błędy ortograficzne. Jest twórczy, ale nie potrafi wykonywać zadań odtwórczych.

Niezależnie od przyczyn czy rodzajów definicji, zasadniczą sprawą jest pomoc uczniom, u których występuje dysleksja. Nie chodzi tu tylko o dostosowanie wymagań edukacyjnych czy sposobu oceniania. Należy podejść do ucznia w sposób indywidualny, a w pracy uwzględnić motywację i jego mocne strony.

---

<sup>1</sup> Fragmenty definicji badaczy dysleksji: S.Y. Padget, D.F. Knight, D.J. Saweyr, *Tennessee Meets the Challenge of Dyslexia*, „Annals of Dyslexia”, 1996.



## 2. Wiedza o dysleksji w środowisku nauczycieli

Nauczyciele z roku na rok wiedzą więcej o dysleksji, jednak ciągle jest to wiedza niewystarczająca. Interesującym dowodem na to są wyniki ankiety *Skala postaw wobec dysleksji* autorstwa Grażyny Krasowicz-Kupis, przeprowadzonej na reprezentatywnej grupie nauczycieli.

- 87% badanych uważa, że praca z dzieckiem dyslektycznym jest potrzebna;
- 76% ankietowanych twierdzi, że to dobrze, iż dużo mówi się na temat dysleksji;
- 60% uważa jednak, że dysleksja jest problemem wyolbrzymionym przez rodziców, którzy usprawiedliwiają nią lenistwo dziecka.

Jedynie co trzeci nauczyciel poświęciłby swój wolny czas na odpytywanie po lekcjach i zdecydowana większość odczuwa niezadowolenie z powodu tego, że musi poświęcać więcej czasu takiemu dziecku.

## 3. Dysleksja i jej wpływ na poczucie wartości ucznia

Dzieci z dysleksją od początku swojej edukacji doświadczają niepowodzeń szkolnych. Najprościej rzecz ujmując — wysiłek, jaki wkładają w pracę, nie przynosi spodziewanych efektów. Na dodatek diagnozowanie dziecka pod kątem dysleksji ma zazwyczaj miejsce po dwóch, trzech latach nauki. Można powiedzieć, że jest to czas zmarnowany. Zamiast być objętym opieką terapeutyczną, uczeń musi doświadczać niepowodzeń w nauce, często pomimo starań i wysiłków. Taka sytuacja musi wywoływać frustrację i poczucie bycia gorszym od rówieśników. Kształtuje również postawę unikania sytuacji, w których można zostać ośmieszonym. Dzieci dyslektyczne często są nieśmiałe, niepewne, bezradne i lękliwe. Prezentują małą wiarę we własne siły. Często obserwuje się u nich problemy z koncentracją. Długotrwałe oddziaływanie negatywnych doświadczeń — zwłaszcza gdy dziecko nie posiada jeszcze właściwej diagnozy — może doprowadzić do obniżenia poczucia własnej wartości, reakcji nerwicznych, nierzadko do depresji.

W tej sytuacji nieocenione są działania terapeutyczne, a także wsparcie osób dorosłych, towarzyszących dziecku — rodziców i nauczycieli. To od nich w dużej mierze zależy, czy dziecko, a później dorastający uczeń utrwali w sobie negatywne przekonanie o sobie samym, czy też zauważy swoje mocne strony i zostanie zmotywowany do pokonywania trudności. Można przeczytać opinie, że uczniowie z dysleksją po przejściu niełatwego dla nich etapu nauki w szkole wyrastają często na ludzi zaprawionych do pokonywania życiowych trudności. Cechuje ich wrażliwość na innych ludzi, empatia, wysoki poziom inteligencji emocjonalnej.

## 4. Dysleksja a zdolności artystyczne

Dysleksja to często kombinacja trudności i zdolności. Człowiek myśli na dwa sposoby — werbalnie, czyli słowami, oraz niewerbalnie — obrazami. Prędkość

myślenia werbalnego wynosi około 250 słów na minutę, podobnie jak maksymalna prędkość rozumienia mowy. Myślenie obrazami jest wielokrotnie szybsze i bardzo często zachodzi w sferze podświadomości. Dyslektyk myśli obrazami, co oznacza, że każde przeczytane słowo próbuje w umyśle zobrazować. W przypadku słów oznaczających pojęcia abstrakcyjne, staje się to dla niego wyzwaniem. Zarazem generuje u niego takie funkcje myślenia, jak wyobraźnia, kreatywność, ponadprzeciętna spostrzegawczość. Być może dlatego osoby z dysleksją niejednokrotnie są twórcze i przejawiają zdolności artystyczne.

W 2001 roku naukowcy Wolff i Lundberg przeprowadzili badania dotyczące analizy talentu artystycznego w grupie studentów z dysleksją i bez tego zaburzenia. Wykazały one, że dysleksja występuje częściej wśród studentów kierunków artystycznych niż wśród studentów innych specjalności<sup>2</sup>.

Istnieje również koncepcja tak zwanej dyslektycznej kreatywności Davida Granta. Analizował on myślenie twórcze osób dyslektycznych. Stwierdził, że osoby z dysleksją rozwojową charakteryzuje specyficzny styl myślenia i rozwiązywania problemów. Ułatwia on tworzenie rozwiązań kreatywnych i świadczy o zdolnościach twórczych<sup>3</sup>.

W Polsce badania Katarzyny Rak wykazały, że młodzież z dysleksją rozwojową w wieku od 13 do 18 lat przejawia tendencje do prezentowania wyższego poziomu predyspozycji twórczych w porównaniu z rówieśnikami bez stwierdzonych zaburzeń dyslektycznych<sup>4</sup>.

Osoby z dysleksją charakteryzuje wyższy poziom wyobraźni przestrzennej, co przekłada się również na większą gotowość do twórczego rozwiązywania problemów, działań twórczych, nieszablonowych oraz na elastyczność i otwartość na działania niestereotypowe<sup>5</sup>. Okazuje się, że dyslektycy mają wrodzoną łatwość do łączenia rzeczy, rozumienia mechanizmów, elektroniki, konstrukcji, sztuk wizualnych. Można odnaleźć ich wśród wynalazców, naukowców, sportowców, a także artystów. Niektórzy spośród nich to osoby ponadprzeciętne, a nawet wybitne. Dyslektykami byli Leonardo da Vinci, Albert Einstein, Thomas Edison, Winston Churchill, Wolfgang Amadeusz Mozart i Ludwig van Beethoven.

Dysgrafikiem, a na dodatek uczniem, który otrzymał od swojego nauczyciela opinię wyjątkowo niezdolnego, był Hans Christian Andersen.

---

<sup>2</sup> U. Wolff, I. Lundberg, *Dyslexia and Artistic Talents among University Students*, referat wygłoszony na konferencji British Dyslexia Association, York 2001.

<sup>3</sup> D. Grant, *That's the Way I Think — Dyslexia and Creativity*, referat wygłoszony na konferencji British Dyslexia Association, York 2001.

<sup>4</sup> K. Rak, *Dysleksja i zdolności twórcze*, [w:] Grażyna Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa — perspektywa psychologiczna*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2006.

<sup>5</sup> G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, PWN, Warszawa 2013.

## 5. Praca z uczniami z dysleksją rozwojową w kształceniu muzycznym

Dzieci z dysleksją często przejawiają zdolności artystyczne, w tym również muzyczne. Trafiają do szkół muzycznych, gdzie spotykamy się z nimi w czasie lekcji i innych zajęć. Naszą rolą jest pomóc im rozwinąć ich uzdolnienia, niezależnie od dodatkowych utrudnień, z jakimi, jako dyslektycy, mają do czynienia. Z pewnością duże znaczenie ma specyfika kształcenia w nauce gry na instrumencie. Lekcje indywidualne dają możliwość bezpośredniego kontaktu z uczniem, rozpoznania jego mocnych i słabych stron, a także problemów, z którymi się zmagają. Umożliwiają również pedagogowi modyfikację działań w zależności od potrzeb danego ucznia. Z kolei na zajęciach z przedmiotów teoretycznych pedagog pracuje z kilkunastoosobową grupą, co również pozwala mu dość skutecznie zaobserwować, którzy uczniowie wymagają dodatkowego wsparcia. Istotną sprawą jest współdziałanie nauczycieli, którzy mogą dzielić się swoimi obserwacjami, uwagami i spostrzeżeniami dotyczącymi uczniów o szczególnych potrzebach edukacyjnych.

Niewątpliwie pierwszą przeszkodą, z którą spotka się uczeń dyslektyczny w pracy nad utworem muzycznym, będzie prawidłowe odczytanie jego tekstu. Nie należy więc oczekiwać, że po zadaniu nowego utworu, mimo włożonej pracy, uczeń przyjdzie na następną lekcję z rozczytanym — w stopniu zadowolającym — tekstem. Może na przykład mieć problemy z różnicowaniem wzrokowym, co powodować będzie pomyłki w prawidłowym odczytaniu wysokości nut, a także w obejmowaniu całościowym — w tym przypadku frazy. Problemy pojawić się mogą również przy prawidłowym rozliczaniu wartości rytmicznych, rozróżnianiu zapisu w kluczu wiolinowym i basowym. Uczeń ten może również odczytywać tekst w sposób niedokładny i powierzchowny.

Świadomość tych wszystkich utrudnień umożliwi nauczycielowi podjęcie działań wspomagających. Ponieważ dyslektyk myśli zazwyczaj w sposób obrazowy, warto oddziaływać na jego postrzeganie na przykład poprzez zaznaczenie elementów tekstu kolorem. Mogą to być pojedyncze nuty, elementy konstrukcji utworu, na przykład temat w fudze, bądź poszczególne części. Można również zostawić uczniowi swobodę działania w tym zakresie, pozwolić mu samemu „pokolorować” lub w inny sposób zaznaczyć nuty w sposób dla niego czytelny. Dotyczy to również aplikatury, która odgrywa ważną rolę w skutecznym odczytaniu tekstu muzycznego. Ponieważ dyslektyk z racji swojej dysfunkcji często nie potrafi czerpać pełnej informacji z tekstu, można wspomóc go, zachęcając do uczenia się przez doświadczenie.

Warto pamiętać, że uczniowi dyslektycznemu należy dać więcej czasu na wykonanie zadania. Korzystnie jest więc rozłożenie mu pracy na mniejsze etapy. Pracując etapami, najlepiej przy pomocy nauczyciela, uczeń nie będzie miał poczucia, że wykonuje zadanie ponad siły, co również może działać na niego motywująco. W pracy z dyslektykami można zauważyć, że po przejściu mozo-

nego etapu czytania tekstu, kolejne fazy opanowania utworu przebiegają znacznie szybciej. Wspólna praca nad mniejszymi fragmentami sprawdza się także przy problemach z koordynacją wzrokowo-ruchową, również stwierdzaną w dysleksji. Powtarzanie trudnych dla ucznia miejsc, pod kontrolą nauczyciela, sprzyja pogłębieniu pamięci manualnej.

Osobnym problemem jest czytanie *a vista*. Wydaje się ono działaniem skierowanym przeciw dyslektykowi, ponieważ uderza we wszystkie jego słabe punkty. Nie można oczywiście rezygnować z tego typu ćwiczeń, które zawsze będą miały charakter rozwijający. Należy mieć jednak świadomość, że dysfunkcja, z którą zmagają się uczeń, może skutecznie uniemożliwić mu robienie znaczących postępów w tym zakresie. Prezentowanie gry *a vista* podczas egzaminów może już przerastać jego możliwości. Ostatnie badania naukowe pokazały, że zwiększenie odstępów między znakami i słowami w tekście poprawia jakość i szybkość czytania u dzieci z dysleksją. Dzieci te narażone są na tak zwany „natłok percepcyjny”. Obraz litery zostaje zatarty przez litery ją otaczające. Odświeżenie liter od siebie powoduje zmniejszenie wrażenia chaosu, a w związku z tym znaczącą poprawę płynności i jakości czytania. Można spróbować wykorzystać te doświadczenia w ćwiczeniach *a vista* i powiększyć tekst nutowy, który uczeń otrzymuje do czytania.

Dysleksja wpływa również na proces zapamiętywania. Dotyczy to zwłaszcza pamięci operacyjnej i sekwencyjnej. W opinii psychologów, w procesie utrwalania wiadomości należy angażować doświadczenia wielozmysłowe. Może to być na przykład kilkakrotne odsłuchanie opracowywanego utworu z jednoczesną obserwacją tekstu. Można również oddziaływać na wyobraźnię ucznia poprzez pozamuzyczne skojarzenia, zwracać mu uwagę na układ graficzny nut, miejsca charakterystyczne. Sprawdza się mobilizowanie ucznia do w miarę wczesnego opanowywania pamięciowego mniejszych fragmentów utworu i prezentowania efektów pracy na lekcji.

Trzeba podkreślić, że istnieje stałe ryzyko powracania objawów dysleksji w sytuacjach stresowych. Do takich niewątpliwie należą przesłuchania, egzaminy czy występy publiczne, z jakimi uczeń szkoły muzycznej ma do czynienia w trakcie swojej edukacji. Rolą pedagoga jest uczenie wychowanka, jak radzić sobie ze stresem. W obecnych czasach problem tremy i pokonywania jej jest szeroko omawiany w różnego rodzaju publikacjach, na warsztatach prowadzonych przez terapeutów. Można zastosować różnego typu techniki relaksacyjne, pracę nad oddechem i tym podobne. Warto, aby pedagog posiadał świadomość możliwości podjęcia tego typu działań i umiał zarekomendować je również swoim uczniom. Oczywiście sprawdzonym sposobem redukcji egzaminacyjnego stresu jest możliwość wcześniejszego „ogrania” przygotowywanych utworów podczas audycji i innych występów.

Nietrudno zauważyć, że wszystkie te działania angażują aktywność nauczyciela w większym stopniu niż w pracy z uczniem bez dodatkowych obciążeń. Powinien on prezentować wobec ucznia postawę wspierającą, wykazywać się

wyrozumiałością i cierpliwością. Wzmacniać jego wiarę we własne siły. W ocenie działań ucznia powinien doceniać przede wszystkim włożony wysiłek i wkład pracy, a nie efekty. Psychologowie zauważyli, że najlepsze wyniki w nauczaniu uzyskuje się, bazując na emocjach pozytywnych. Dostrzeżenie i wskazanie postępów doda uczniowi dyslektycznemu pewności i zapobiegnie obniżeniu często i tak niskiej samooceny.

W indywidualnej pracy z uczniem pedagog jest nie tylko nauczycielem, ale również kształtującym młodego człowieka wychowawcą. Można zauważyć jeszcze jeden pozytywny aspekt kształcenia muzycznego osób z dysleksją. Nauka gry na instrumencie może łagodzić objawy dysleksji. Jest to przecież działanie angażujące obie półkule mózgu, ćwiczące koordynację i koncentrację, a przede wszystkim kreatywne, angażujące intelekt i emocje. Rozwijanie uzdolnień muzycznych w połączeniu ze specyficznym sposobem myślenia właściwego uczniom z dysleksją może przynieść całkiem interesujące rezultaty, a także satysfakcję pracującym z nimi pedagogom.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bogdanowicz Marta, *Ryzyko dysleksji. Problem i diagnozowanie*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2003.
- [2] Davies D. Ronald, Braun M. Eldon, *Dar dysleksji*, Poznań 2001.
- [3] Grant David, *That's the Way I Think — Dyslexia and Creativity*, referat wygłoszony na konferencji British Dyslexia Association, York 2001.
- [4] Krasowicz-Kupis Grażyna, *Psychologia dysleksji*, Warszawa 2013.
- [5] Rak Katarzyna, *Dysleksja i zdolności twórcze*, [w:] Grażyna Krasowicz-Kupis (red.), *Dysleksja rozwojowa — perspektywa psychologiczna*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2006.
- [6] Padget S.Y., Knight D.F., Sawyer D.J., *Tennessee Meets the Challenge of Dyslexia*, „Annals of Dyslexia”, 1996.
- [7] Wolff U., Lundberg I., *Dyslexia and Artistic Talents Among University Students*, referat wygłoszony na konferencji British Dyslexia Association, York 2001.



# ***Muzyka Naszych Czasów*** **w szkolnictwie muzycznym z perspektywy wykonawców — młodych instrumentalistów**

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie Programu *Muzyka Naszych Czasów*, który skierowany jest przede wszystkim do uczniów szkół muzycznych oraz studentów akademii muzycznych, a także zaprezentowanie fragmentu badań psychologicznych nad percepcją muzyki współczesnej w opinii wykonawców.

## **O Programie *Muzyka Naszych Czasów***

Stowarzyszenie Akademia Imienia Krzysztofa Pendereckiego — Międzynarodowe Centrum Muzyki podjęło się realizacji innowacyjnego Programu, propagującego muzykę młodych polskich kompozytorów. Patronat nad Programem objęło Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Pomysłodawcą Programu *Muzyka Naszych Czasów* jest Prezes Stowarzyszenia — Adrianna Poniecka-Piekutowska, która podkreśla, że nadrzędną ideą Programu jest szeroko rozumiane upowszechnienie muzyki kompozytorów XXI wieku, przede wszystkim w środowiskach szkół i uczelni artystycznych, ale także wśród wielopokoleniowego grona odbiorców. Program zaplanowano na lata 2017–2020. Uczestniczy w nim corocznie 12 szkół i uczelni muzycznych, w których odbywają się koncerty prezentujące utwory kompozytorów zakwalifikowanych do Programu. Kuratorami programu są doktor habilitowany Dariusz Przybylski oraz doktor Ignacy Zalewski, kompozytorzy posiadający już znaczący dorobek twórczy prezentowany w Polsce i na świecie. Ważnym elementem Programu jest to, że wykonawcami utworów kompozytorów XXI wieku są często ich rówieśnicy, którzy mają możliwość bezpośredniej współpracy z twórcą wykonywanego przez siebie dzieła. Każdego roku prezentowanych jest osiem kompozycji, które wykonują w swoich środowiskach uczniowie szkół muzycznych II stopnia i studenci akademii muzycznych, przy wsparciu merytorycznym pedagogów. Dzięki temu jeden utwór ma nie tylko wielu wykonawców w krótkim czasie, ale też jest prezentowany przed zróżnicowaną ogólnopolską publicznością<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Szczegółowy opis Programu *Muzyka Naszych Czasów* wraz z informacjami o współorganizatorach, patronatach oraz kryteriach przyjmowania kompozytorów do Programu znajduje się na stronie <http://muzykanaszyczasow.pl> (dostęp 7.06.2017).

Tak zaplanowany projekt artystyczny stał się inspiracją do realizacji psychologicznych badań pilotażowych nad percepcją muzyki współczesnej, która w niniejszym artykule — za nazwą Programu — jest nazwana *muzyką naszych czasów*. Możliwość bezpośredniego nawiązania kontaktu z kompozytorami, wykonawcami oraz ze słuchaczami pozwoliła na zaplanowanie badań uwzględniających perspektywę odbioru muzyki przez wszystkie trzy grupy osób. Niniejszy artykuł prezentuje wyniki badań zrealizowanych w grupie wykonawców-instrumentalistów i obejmuje postrzeganie wykonywanego przez nich utworu *muzyki naszych czasów*<sup>2</sup>. Dodatkową zmienną uwzględnioną w badaniach są cechy temperamentu wykonawców, czyli uczniów szkół muzycznych II stopnia oraz studentów akademii muzycznych.

## Percepcja muzyki a temperament

Każda życiowa aktywność jest uzależniona od procesów przetwarzania percepcyjnego. Percepcja jest bowiem szeroko rozumianym procesem odbierania świata, dzięki aktywności zmysłów i ich umiejętności przetwarzania docierających bodźców/informacji<sup>3</sup>. Poznanie zjawisk składających się na percepcję muzyki stanowi fundament dla budowania wiedzy o wszelkich związkach człowieka z muzyką, a przede wszystkim pozwala zrozumieć złożoność i specyfikę zjawiska odbioru muzyki. Wszechstronność zagadnienia percepcji muzyki pokazuje, że muzyka jest zjawiskiem z jednej strony fizycznym, ale z drugiej strony generującym wrażenia na poziomie emocjonalnym. Uwzględnić także szereg uwarunkowań środowiskowych (takich jak np. akustyka, wykonanie na żywo lub nagranie) oraz uwarunkowań indywidualnych (psychofizycznych i psychospołecznych) — zarówno wśród odbiorców, jak i wykonawców<sup>4</sup>.

Dla lepszego zrozumienia zjawiska percepcji muzyki należy przyjąć za Anną Jordan-Szymańską<sup>5</sup> rozdzielenie percepcji muzyki na przedmiot percepcji (muzykę) i podmiot (odbiorcę/słuchacza/także wykonawcę).

---

<sup>2</sup> Wśród utworów zakwalifikowanych do I edycji Programu *Muzyka Naszych Czasów* znalazły się takie kompozycje, jak: (1) *Mgnienie III* (2016) Michała Dobrzyńskiego, *Trzy tańce polskie na kwintet dęty blaszany* (2014) Ewy Fabiańskiej-Jelińskiej, *Contemplation of One Man Martyrdom* (2013) Szymona Godziemby-Trytka, *Smugi cienia* (2014) Aleksandry Kacy, *Strzępy snu* (2010) Kamila Kruka, *Figureveneziane* (2015) Dariusza Przybylskiego, *Wariacje na fortepian solo* (2012) Mateusza Śmigasiewicza oraz *Kaprys w formie mazurka* (2016) Ignacego Zalewskiego.

<sup>3</sup> Falkowski A., Maruszewski T., Nęcka E., *Procesy poznawcze*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 1, GWP, Gdańsk 2008, s. 339–510; Gerrig R.J., Zimbardo P.G., *Psychologia i życie. Wydanie nowe*, PWN, Warszawa 2011.

<sup>4</sup> Hargreaves D.J., MacDonald R., Miell D., *How People Communicate Using Music?*, [w:] D. Miell i in. (red.), *Musical Communication*, New York 2007, s. 1–25.

<sup>5</sup> Jordan-Szymańska A., *Percepcja muzyki*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, AMFC, Warszawa 1990, s. 115–169; Jordan-Szymańska A., *Droga do poznania muzyki. Ucho i umysł*, UMFC, Warszawa 2014.



Uwzględniając kontekst, że muzyka jest przedmiotem percepcji, koncentrujemy się przede wszystkim na strukturze melodyczno-rytmicznej, której zmienność i/lub powtarzalność stanowi materiał poddawany analizie w procesie odbioru muzyki przez słuchacza<sup>6</sup>. Muzyka zaczyna się tam, gdzie poszczególne dźwięki są ze sobą w określony sposób grupowane i klasyfikowane, tworząc określoną strukturę muzyczną o charakterystycznej budowie<sup>7</sup>. Badacze zajmujący się percepcją muzyki poddają szczegółowej analizie specyfikę odbierania takich jej elementów, jak: wysokości dźwięków<sup>8</sup>, ich głośność, barwa i brzmienie<sup>9</sup>, tonalność<sup>10</sup>, struktury rytmiczne<sup>11</sup>, a także formę utworu muzycznego, przy tym nie zapominają o wpływie dominujących skal muzycznych charakterystycznych dla danej kultury, w której żyją słuchacze<sup>12</sup>. Wszystkie te elementy bez wyjątku występują w muzyce każdego okresu historycznego, także w *muzyce naszych czasów*.

Z perspektywy psychologa muzyki szczególnie interesujące jest poznanie drugiego wymiaru percepcji muzyki — podmiotu, który wyróżnia się szeregiem indywidualnych uwarunkowań. W procesie przetwarzania bodźców dźwiękowych przez słuchacza wyróżniamy trzy główne obszary<sup>13</sup>. Pierwszym obszarem są uwarunkowania psychosensoryczne odbiorcy muzyki, które są efektem indywidualnego zróżnicowania między ludźmi w zakresie zdolności słuchowych, zdolności przetwarzania informacji dźwiękowych, różnic w progach czułości na wysokość, głośność, barwę i czas trwania dźwięków muzycznych oraz zdolności w zakresie lokalizowania źródła dźwięku. Drugim obszarem współodpowiedzialnym za proces percepcji muzyki są uwarunkowania poznawcze. Są one bezpośrednio związane z procesami przetwarzania informacji, procesami uczenia się, gromadzenia wiedzy i nabywania doświadczenia oraz wynikają ze specyfiki cech temperamentalno-osobowościowych. Trzecim obszarem warunkującym percepcję utworów muzycznych przez słuchaczy są uwarunkowania emocjonalno-motywacyjne. Zależą one od indywidualnego systemu wartości słu-

---

<sup>6</sup> Révész G., *Introduction to the Psychology of Music*, Mineola–New York 2001.

<sup>7</sup> Karwowska D., Kudlik A., *Neurofizjologiczne mechanizmy odbioru i przetwarzania muzyki*, [w:] E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, Difin, Warszawa 2012, s. 11–26.

<sup>8</sup> Oxenham A.J., *The Perception of Musical Tones*, [w:] D. Deutsch (red.), *The Psychology of Music*, Amsterdam–Boston 2013, s. 1–33.

<sup>9</sup> McAdams S., *Musical Timbre Perception*, [w:] D. Deutsch (red.), dz. cyt., s. 35–67.

<sup>10</sup> Zatorre R.J., *Neural Specializations for Tonal Processing*, [w:] I. Peretz, R.J. Zatorre (red.), *The Cognitive Neuroscience of Music*, New York 2009, s. 231–246.

<sup>11</sup> Honing H., *Structure and Interpretation of Rhythm in Music*, [w:] D. Deutsch (red.), dz. cyt., s. 369–404.

<sup>12</sup> D. Deutsch (red.), dz. cyt.

<sup>13</sup> A. Jordan-Szymańska, *Droga do...*, dz. cyt.

chacza, od jego upodobań i preferencji muzycznych, od zainteresowań i czynników motywacyjnych związanych z podejmowaniem określonych form muzycznej aktywności.

Pośród licznych indywidualnych uwarunkowań wyróżniających człowieka, na potrzeby niniejszych badań wybrano pomiar cech temperamentu.

Temperament ma podłoże biologiczne i odnosi się głównie do zjawisk charakteryzujących emocjonalną naturę osoby. Przejawia się w zachowaniach, które są względnie stałe i występują od wczesnego dzieciństwa. Arnold H. Buss i Robert Plomin<sup>14</sup> definiują temperament jako zespół cech osobowości, dziedziczonych i widocznych we wczesnym okresie życia, do których zaliczają emocjonalność, aktywność i towarzyskość. Ale poszczególne cechy temperamentu, takie jak ekstrawersja, introwersja, neurotyzm czy emocjonalność występują często także w konstrukcjach osobowościowych, co powoduje, że zaciera się granica między temperamentem a osobowością<sup>15</sup>. Z kolei psychologia muzyki od lat dostarcza wielu dowodów na dominujące cechy temperamentalno-osobowościowe charakteryzujące muzyków. Wyniki licznych badań wskazują, że muzycy częściej charakteryzują się introwertyzmem<sup>16</sup>, ale z rozróżnieniem, że dęściści i śpiewacy są częściej ekstrawertywni<sup>17</sup>. Ponadto muzycy przejawiają wyższy poziom wrażliwości emocjonalnej i sensorycznej<sup>18</sup>.

Nadrzędnym celem badań jest poznanie wrażeń związanych z przygotowaniem i wykonaniem utworów *muzyki naszych czasów* przez młodych instrumentalistów, z uwzględnieniem ich różnic temperamentalnych.

## Problem

Główne pytanie badawcze ma na celu rozstrzygnięcie, czy temperament różnicuje postrzeganie trudności wykonywanych utworów oraz jak wykonawcy postrzegają wykonywane przez siebie utwory *muzyki naszych czasów*. Jednak

---

<sup>14</sup> J. Strelau, *Różnice indywidualne. Historia — determinanty — zastosowania*, Scholar, Warszawa 2014.

<sup>15</sup> Tamże; Fundamentalną pozycją z zakresu psychologii muzyki jest praca Anthony'ego E. Kempa *The Musical Temperament*, z podtytułem *Psychology & Personality of Musicians*, wydana w 1996/2000 roku w Nowym Jorku nakładem Oxford University Press, która już w samym tytule wskazuje niejako na komplementarność i integralność pojęć „osobowość” i „temperament”.

<sup>16</sup> A.E. Kemp, *The Musical Temperament. Psychology & Personality of Musicians*, Oxford University Press, New York 2000; M. Manturzewska, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, CEA, UMFC, Warszawa 2014.

<sup>17</sup> L.M. Buttsworth, G.A. Smith, *Personality of Australian Performing Musicians by Gender and by Instrument*, „Personality and Individual Differences”, 1995, nr 18 (5), s. 595–603; H. Gaunt, S. Hallam, *Individuality in the Learning of Musical Skills*, [w:] S. Hallam i in. (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, New York 2009, s. 274–284.

<sup>18</sup> A.E. Kemp, J. Mills, *Musical Potential*, [w:] R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The Science and Psychology of Music Performance*, New York 2002, s. 3–16.

zanim nastąpi odpowiedź na pytanie główne możliwe będzie poznanie, jakimi cechami temperamentu charakteryzują się młodzi instrumentalści oraz czy płęć różnicuje poziom występowania tych zmiennych.

## Metoda

### Charakterystyka narzędzi badawczych

*Arkusze postrzegania muzyki naszych czasów* własnego autorstwa. Odwołując się do szeroko rozumianej definicji percepcji muzyki, która uwzględnia kontekst generowania i odbierania muzyki, arkusz zawierał pytania o poziom trudności techniczno-wykonawczej i interpretacyjnej wykonywanego utworu, o poziom przygotowania instrumentalisty do publicznej prezentacji, a także o poziom satysfakcji z wykonania utworu oraz o najczęściej odczuwane emocje podczas wykonywania utworu. Instrumentaliści udzielali odpowiedzi na pytania w oparciu o 5-stopniową skalę Likerta. Następnie proszono ich o pisemne uzasadnienie swoich odpowiedzi. Arkusz zawierał także pytanie otwarte dotyczące tego, co w opinii wykonawcy jest największym atutem prezentowanego utworu. Wszystkie odpowiedzi pisemne zostały skategoryzowane, a ich opis znajduje się w części *Wyniki*.

Analiza czynnikowa nie pozwoliła na wydzielenie czterech odrębnych czynników zakładanych na etapie konstrukcji arkusza, dlatego postanowiono do analiz wybrać cztery odrębne pytania. Pierwsze dwa dotyczące poziomu trudności przygotowywanego utworu w warstwie techniczno-wykonawczej i w warstwie interpretacyjnej oraz kolejne dwa dotyczące oceny poziomu własnego przygotowania utworu do publicznej prezentacji i oceny poziomu satysfakcji z wykonania utworu. Analiza odpowiedzi opartych na 5-stopniowej skali Likerta pozwoliła na oszacowanie liczby osób o niskich, przeciętnych i wysokich wynikach w zakresie każdego pytania (tabela 1).

Tabela 1

Odpowiedzi wykonawców na cztery pytania badawcze oraz analiza wariancji, gdzie zmienną grupującą było 6 utworów wykonywanych przez badanych

| Lp. | Treść pytania   | Kategoria odpowiedzi        | Liczba osób [n] | Procent odpowiedzi [%] | MSD          | Me<br>Q <sub>1</sub><br>Q <sub>3</sub> | Test H | p       | V<br>współ.<br>zm. |
|-----|---|-----------------------------|-----------------|------------------------|--------------|--|--------|---------|--------------------|
| 1.  | Jaki jest według Pana/i poziom trudności przygotowywanego utworu w warstwie techniczno-wykonawczej? | niski poziom trudności      | 51              | 25,63                  | 1,97<br>0,70 | 2,00<br>1,00<br>2,00                   | 23,97  | 0,001** | 35,42              |
|     |   | przeciętny poziom trudności | 102             | 51,26                  |              |  |        |         |                    |
|     |   | wysoki poziom trudności     | 46              | 23,11                  |              |  |        |         |                    |

Tabela 1 cd.

Odpowiedzi wykonawców na cztery pytania badawcze oraz analiza wariancji, gdzie zmienną grupującą było 6 utworów wykonywanych przez badanych

| Lp. | Treść pytania   | Kategoria odpowiedzi            | Liczba osób [n] | Procent odpowiedzi [%] | MSD          | Me<br>Q <sub>1</sub><br>Q <sub>3</sub> | Test H | p      | V<br>współ.<br>zm. |
|-----|---|---------------------------------|-----------------|------------------------|--------------|--|--------|--------|--------------------|
| 2.  | Jaki jest według Pana/i poziom trudności przygotowywanego utworu w warstwie interpretacyjnej? | niski poziom trudności          | 36              | 18,09                  | 2,24<br>0,74 | 2,00<br>2,00<br>3,00                   | 16,55  | 0,02** | 33,02              |
|     |   | przeciętny poziom trudności     | 79              | 39,7                   |              |  |        |        |                    |
|     |   | wysoki poziom trudności         | 84              | 42,21                  |              |  |        |        |                    |
| 3.  | Jak ocenia Pan/i poziom swojego przygotowania utworu do publicznej prezentacji?               | niski poziom przygotowania      | 1               | 0,5                    | 2,93<br>0,27 | 3,00<br>3,00<br>3,00                   | 7,67   | 0,036  | 9,11               |
|     |   | przeciętny poziom przygotowania | 11              | 5,53                   |              |  |        |        |                    |
|     |   | wysoki poziom przygotowania     | 187             | 93,97                  |              |  |        |        |                    |
| 4.  | Jak ocenia Pan/i poziom swojej satysfakcji z wykonania utworu podczas koncertu?               | niski poziom satysfakcji        | 9               | 4,52                   | 2,78<br>0,51 | 3,00<br>3,00<br>3,00                   | 14,25  | 0,05** | 18,49              |
|     |   | przeciętny poziom satysfakcji   | 26              | 13,07                  |              |  |        |        |                    |
|     |   | wysoki poziom satysfakcji       | 164             | 82,41                  |              |  |        |        |                    |

\*p &lt; 0,05

\*\*p &lt; 0,001

M — średnia

SD — odchylenie standardowe

Me — mediana

Q<sub>1</sub> — pierwszy kwartylQ<sub>3</sub> — trzeci kwartyl

Test H — wynik Testu Kruskala-Wallisa

p — poziom istotności, prawdopodobieństwo

V — współczynnik zmienności

Analiza powyższej tabeli ujawnia, że największe zróżnicowanie odpowiedzi występuje w przypadku pierwszych dwóch pytań, dotyczących poziomu trudności techniczno-wykonawczej i interpretacyjnej (*współczynnik zmienności V*). Jednak aby oszacować, na ile odpowiedzi na poszczególne pytania mogą być zniekształcone przez fakt, że wykonawcy przygotowywali sześć różnych utworów muzycznych, przeprowadzono analizę wariancji (z uwagi na duże dysproporcje badanych wykonujących poszczególne utwory, jak i z uwagi na dysproporcje w ocenie trudności wykonywanych utworów). Wynik testu Kruskala-Wallisa wskazał, że o zróżnicowaniu oceny poziomu trudności może decydować wykonywany utwór. Analiza utworów pod względem wartości *p* dla porównań wielokrotnych ujawniła, że wybrane utwory solowe były oceniane przez wykonawców jako istotnie trudniejsze pod względem techniczno-wykonawczym niż utwory zespołowe (średni poziom trudności utworu solowego  $M = 4,5$ ;  $SD = 0,76$ ; średni poziom trudności utworu zespołowego  $M = 2,77$ ;  $SD = 0,75$ ,  $p = 0,007$ ).

**Kwestionariusz Temperamentu EAS** Arnolda H. Bussa i Roberta Plomina, w polskiej adaptacji Włodzimierza Oniszczenki<sup>19</sup>, służy do pomiaru trzech wymiarów temperamentu (emocjonalność, aktywność i towarzyskość), które składają się z pięciu odrębnych cech. **Emocjonalność** dzieli się na takie składniki, jak: (1) **niezadowolenie** — tendencja do silnego i łatwego reagowania niepokojem, (2) **strach** — tendencja do odczuwania narastającego napięcia, lęku oraz przewidywania negatywnych wydarzeń, (3) **złość** — tendencja do ekspresywnego reagowania złością w wymiarze fizjologicznym i poznawczym (np. wrogie nastawienie). **Aktywność** związana jest zarówno z wydatkowaniem energii fizycznej (szybkość działania i wigor w sile i intensywności reagowania na bodźce), jak i z wytrzymałością przejawiającą się w tendencji do kontynuowania prac pomimo dystraktorów. **Towarzyskość** to cecha przejawiająca się w ogólnej tendencji do poszukiwania kontaktów z ludźmi, unikanie samotności.

## Charakterystyka badanej grupy i procedura badania

Badaną grupę stanowili młodzi artyści — wykonawcy utworów *muzyki naszych czasów* ( $N = 199$ ; kobiety  $n = 97$ , mężczyźni  $n = 102$ ). Wiek badanych wahał się od 14 do 47 lat ( $M = 21,03$ ,  $SD = 4,93$ ); 50% badanych stanowili uczniowie szkół muzycznych II stopnia, 40% stanowili studenci akademii muzycznych, a 10% stanowili zawodowi muzycy — pedagodzy. W badanej grupie można wyróżnić następujące specjalności instrumentalne: wiolonczela ( $n = 23$ ), flet ( $n = 22$ ), trąbka ( $n = 19$ ), skrzypce ( $n = 18$ ), waltornia ( $n = 16$ ), fortepian ( $n = 15$ ), saksofon ( $n = 11$ ), altówka ( $n = 10$ ), puzon ( $n = 10$ ), perkusja ( $n = 9$ ), fagot ( $n = 9$ ), obój ( $n = 9$ ), tuba ( $n = 9$ ), klarnet ( $n = 8$ ), harfa ( $n = 8$ ), a 3 osoby nie określiły specjalności instrumentalnej.

<sup>19</sup> W. Oniszczenko, *Kwestionariusz Temperamentu EAS Arnolda H. Bussa i Roberta Plomina*. Podręcznik, Warszawa 1997.

Badania zrealizowano od marca do maja 2017 roku, w trakcie koncertów granych w ramach I edycji Programu *Muzyka Naszych Czasów*. Koncerty odbywały się w 10 miastach Polski (w Europejskim Centrum Muzyki Krzysztofa Pendereckiego w Luśławicach oraz szkołach i/lub akademiach muzycznych w Białymstoku, Bydgoszczy, Katowicach, Koninie, Krakowie, Łodzi, Poznaniu, Radomiu i Warszawie). Wykonawcy, w obecności osoby przeprowadzającej badanie, byli proszeni o uzupełnienie dwóch kwestionariuszy: arkusza postrzegania utworu *muzyki naszych czasów* własnego autorstwa, a także *Kwestionariusza Temperamentu EAS* Arnolda H. Bussa i Roberta Plomina. Wypełnienie kwestionariuszy zajmowało wykonawcom około 15 minut.

## Wyniki

### Temperament

W pierwszej kolejności zweryfikowano poziom występowania poszczególnych cech temperamentu wśród badanych instrumentalistów (tabela 2).

Analiza podstawowych statystyk pozwala zauważyć, że poszczególne cechy temperamentu występują na poziomie przeciętnym.

Aby zweryfikować występowanie różnic między badanymi ze względu na płeć, przeprowadzono test U Manna-Whitneya. W zakresie cech temperamentu istotne różnice odnotowano w aktywności (tabela 3).

Badane kobiety (instrumentalistki) przejawiają istotnie wyższy poziom aktywności.

Tabela 2

Statystyki podstawowe dotyczące cech temperamentu badanych instrumentalistów/wykonawców *muzyki naszych czasów*

| Zmienne     |                | Średnia [M] | Mediana [Me] | Min. | Max.  | Odch. st. [SD] | Współ. zm. [V] | Skośność | Kurtoza |
|-------------|----------------|-------------|--------------|------|-------|----------------|----------------|----------|---------|
| Temperament | Niezadowolenie | 6,01        | 6,00         | 1,00 | 10,00 | 2,16           | 35,87          | -0,08    | -0,60   |
|             | Strach         | 5,78        | 6,00         | 1,00 | 10,00 | 2,30           | 39,74          | -0,08    | -0,68   |
|             | Złość          | 5,59        | 5,00         | 1,00 | 10,00 | 2,67           | 47,73          | 0,28     | -0,99   |
|             | Aktywność      | 6,99        | 7,00         | 1,00 | 10,00 | 2,44           | 29,22          | -0,61    | -0,08   |
|             | Towarzystwość  | 5,71        | 6,00         | 1,00 | 10,00 | 2,32           | 40,55          | -0,06    | -0,69   |

Min. — wartość minimalna

Max. — wartość maksymalna

Istotne różnice między kobietami a mężczyznami w zakresie cech temperamentu

| Zmienne   | Kobiety (n = 97) |                                      | Mężczyźni (n = 97) |                                      | Z    | p     |
|-----------|------------------|--------------------------------------|--------------------|--------------------------------------|------|-------|
|           | M<br>SD          | Me<br>Q <sub>1</sub> –Q <sub>3</sub> | M<br>SD            | Me<br>Q <sub>1</sub> –Q <sub>3</sub> |      |       |
| Aktywność | 7,54<br>1,88     | 8,00<br>8,00–9,00                    | 6,48<br>2,07       | 7,00<br>5,00–8,00                    | 3,68 | 0,01* |

\* $p < 0,05$

Z — wynik Testu U Manna-Whitney'a

### Postrzeganie muzyki naszych czasów a temperament

W pierwszej kolejności warto zwrócić uwagę, że badani instrumentalisci dostrzegli istotne różnice między poziomem trudności wykonywanych utworów w warstwie techniczno-wykonawczej i w warstwie interpretacyjnej. Świadczą o tym wyniki testu kolejności par Wilcoxon (T = 3514,00, Z = 3,29, p = 0,01). Analiza wyników średnich (tabela 1) pozwala zauważyć, że wykonawcy uznali za istotnie trudniejsze wykonanie utworu w warstwie interpretacyjnej niż technicznej. Analiza pisemnych wypowiedzi badanych, udzielonych przy pytaniu o trudność w warstwie techniczno-wykonawczej, pozwoliła na powiązanie ich odpowiedzi w czterech kategoriach dotyczących takich sfer, jak: (1) **biegłość techniczna** (n = 45%), (2) **umiejętność współpracy i zgrania z pozostałymi wykonawcami** (n = 30%), (3) **dbałość o kolorystykę brzmienia** (n = 19%), (4) a także **wytrzymałość fizyczna** (n = 3%). 3% badanych wskazało brak występowania trudności techniczno-wykonawczych. Z kolei analiza pisemnych wypowiedzi badanych co do trudności w warstwie interpretacyjnej pozwoliła na wskazanie sześciu kategorii, wśród których wyróżniono trudności wynikające z: (1) **połączenia różnorodnych pomysłów interpretacyjnych poszczególnych wykonawców** (n = 6%), (2) **dużej swobody interpretacyjnej pozostawionej przez kompozytora** (n = 30%), (3) **obaw co do umiejętności wyrażenia odpowiednich emocji przez wykonawcę** (n = 8%), (4) **chęci oddania w jak najlepszym stopniu charakteru utworu** (n = 28%), (5) **uzyskania odpowiednich barw i kolorystyki brzmienia** (n = 24%), (6) **umiejętności prawidłowego zaprezentowania gestów scenicznych** (n = 2%). 2% badanych wskazało brak występowania trudności interpretacyjnych.

Aby zweryfikować występowanie zależności między poziomem przygotowania utworu przez wykonawcę do publicznej prezentacji a poziomem satysfakcji z jego wykonania podczas koncertu (także w obecności kompozytora), przeprowadzono analizę korelacji rang Spearmana. Potwierdziło się przypuszczenie, że im wyższy poziom przygotowania utworu, tym wyższy poziom satysfakcji wykonaw-

cy z jego publicznego wykonania (korelacja dodatnia na poziomie przeciętnym  $R$  Spearmana = 0,47,  $p < 0,05$ ).

Weryfikując odpowiedź na pytanie, czy temperament różnicuje postrzeganie trudności w warstwie techniczno-wykonawczej, jak i interpretacyjnej wykonywanych utworów, przeprowadzono test  $\chi^2$  Pearsona (tabela 4).

Analiza przedstawionych w tabeli 4 wyników pozwala zauważyć, że tylko jedna z cech temperamentu — towarzyskość — różnicuje postrzeganie trudności wykonywanych utworów zarówno w warstwie techniczno-wykonawczej, jak i interpretacyjnej. Analiza częstości obserwowanych różnic wykazała, że osoby o wysokim poziomie towarzyskości istotnie częściej deklarowały wysoki poziom trudności wykonywanych utworów, szczególnie w warstwie techniczno-wykonawczej. Interpretując niniejszy wynik, można pokusić się o stwierdzenie, że osoby o silnej tendencji do poszukiwania kontaktów z innymi osobami, potrzebujące towarzystwa, oceniają podejmowane przez siebie zadania jako trudniejsze. Gra na instrumencie w dużym stopniu wymaga samodzielnej (by nie powiedzieć samotnej) pracy, przez co przygotowanie utworu może być oceniane jako bardziej wymagające.

Niezwykle ciekawe jest także przeanalizowanie odpowiedzi na pytanie co w opinii instrumentalistów było największym atutem wykonywanego przez nich utworu *muzyki naszych czasów*. Niemal 200 indywidualnych odpowiedzi badanych zaklasyfikowano w trzech głównych kategoriach. Głównymi atutami wykonywanych utworów są: (1) **pobudzanie wyobraźni słuchaczy i możliwość budowania charakterystycznego klimatu, wynikającego z konstrukcji utworu** ( $n = 14\%$ ), (2) **oryginalność brzmienia, ciekawe rozwiązania harmoniczne oraz wydobywanie określonej charakterystyki barw dźwiękowych** ( $n = 28\%$ ), (3) **ciekawa narracja w tematach połączona z interesującym eksponowaniem poszczególnych instrumentów** ( $n = 17\%$ ).

Przykładowe wypowiedzi muzyków zaliczone do kategorii pierwszej, wskazujące na pobudzanie wyobraźni słuchaczy: a) *utwór jest intrygujący i fragmentaryczny, co powoduje, że słuchacz się nie męczy i podąża za muzyczną myślą utworu*; b) *utwór tworzy swoisty, niepowtarzalny klimat, zgody z tytułem*; c) *utwór wywołuje konkretne wrażenia umysłowe a nawet cielesne*; d) *utwór wprowadza słuchacza w melancholijny stan*; e) *utwór w niesamowity sposób pokazuje przestrzeń w muzyce*; f) *utwór zaskakuje słuchaczy swoim nietypowym zakończeniem*; g) *utwór jest naprawdę przejmujący, zawiera głęboką myśl, treść i emocje*; h) *utwór charakteryzuje się dużą intensywnością, emocjonalnym różnicowaniem i nieprzewidywalnością*.

Wybrane wypowiedzi muzyków zaklasyfikowane do kategorii wskazującej na oryginalność brzmienia i ciekawe rozwiązania harmoniczne: a) *utwór jest spektakularny, co wyraża brzmieniem alikwotów w jednej chwili*; b) *utwór wyróżnia się ciekawą instrumentacją i kolorystyką brzmieniową, od odczuć skrajnie delikatnych do wybuchowych*; c) *utwór wyróżnia się ciekawą harmonią i wykorzysta-*



Tabela 4

Wyniki testu  $\chi^2$  Pearsona weryfikujące występowanie różnic między temperamentem a postrzeganiem trudności wykonywanych utworów *muzyki naszych czasów*

| Poziom poszczególnych cech temperamentu |                 | Poziom trudności w warstwie techniczno-wykonawczej [n, %] |           |           |          |       | Poziom trudności w warstwie interpretacyjnej [n, %] |           |           |          |       |
|---|-----------------|---|-----------|-----------|----------|-------|---|-----------|-----------|----------|-------|
|   |                 | N   | P         | W         | $\chi^2$ | p     | N   | P         | W         | $\chi^2$ | p     |
| Niezadowolone                           | niski<br>N      | 12<br>6%  | 22<br>11% | 18<br>9%  | 7,22     | 0,12  | 10<br>5%  | 21<br>10% | 21<br>10% | 1,94     | 0,75  |
|   | przeciętny<br>P | 14<br>7%  | 33<br>17% | 15<br>8%  |          |       | 8<br>4%   | 27<br>14% | 27<br>14% |          |       |
|   | wysoki<br>W     | 25<br>12%   | 47<br>24% | 13<br>6%  |          |       | 18<br>9%  | 31<br>16% | 36<br>18% |          |       |
| Strach                                  | niski<br>N      | 15<br>7%  | 33<br>17% | 19<br>10% | 3,02     | 0,55  | 9<br>4%   | 26<br>13% | 32<br>16% | 2,54     | 0,64  |
|   | przeciętny<br>P | 14<br>7%  | 27<br>14% | 14<br>7%  |          |       | 12<br>6%  | 20<br>10% | 23<br>12% |          |       |
|   | wysoki<br>W     | 22<br>11%   | 42<br>21% | 13<br>6%  |          |       | 15<br>8%  | 33<br>17% | 29<br>14% |          |       |
| Złość                                   | niski<br>N      | 19<br>10%   | 41<br>21% | 20<br>10% | 0,42     | 0,98  | 15<br>7%  | 29<br>15% | 36<br>18% | 4,32     | 0,36  |
|   | przeciętny<br>P | 14<br>7%  | 27<br>14% | 11<br>5%  |          |       | 7<br>3%   | 19<br>10% | 26<br>13% |          |       |
|   | wysoki<br>W     | 18<br>9%  | 34<br>17% | 15<br>7%  |          |       | 14<br>7%  | 31<br>16% | 22<br>11% |          |       |
| Aktywność                               | niski<br>N      | 5<br>3%   | 20<br>10% | 4<br>2%   | 4,43     | 0,35  | 8<br>4%   | 11<br>5%  | 10<br>5%  | 4,16     | 0,38  |
|   | przeciętny<br>P | 11<br>6%  | 20<br>10% | 9<br>4%   |          |       | 4<br>2%   | 19<br>10% | 17<br>8%  |          |       |
|   | wysoki<br>W     | 35<br>18%   | 62<br>31% | 33<br>16% |          |       | 24<br>12%   | 49<br>25% | 57<br>29% |          |       |
| Towarzyskość                            | niski<br>N      | 17<br>8%  | 34<br>17% | 10<br>5%  | 9,99     | 0,04* | 19<br>9%  | 18<br>9%  | 24<br>12% | 12,86    | 0,04* |
|   | przeciętny<br>P | 19<br>9%  | 31<br>15% | 9<br>5%   |          |       | 7<br>3%   | 30<br>15% | 22<br>11% |          |       |
|   | wysoki<br>W     | 15<br>7%  | 37<br>19% | 27<br>15% |          |       | 10<br>5%  | 31<br>16% | 38<br>20% |          |       |

\* $p < 0,05$

tanymi efektami kompozytorskimi; d) utwór wymaga od wykonawcy wydobycia różnych barw z instrumentu; e) oryginalne wykorzystanie i zastosowanie środków artykulacyjnych; f) utwór pozwala na zastosowanie aleatoryzmu, dzięki czemu za każdym razem może brzmieć inaczej; g) utwór pozwala na stosowanie różnorodności interpretacyjnej; h) utwór charakteryzuje się polirytmią i różnorodnością wydobywanych barw; i) utwór pozwalający na wykorzystanie wszystkich możliwości instrumentu.

Wybrane wypowiedzi wykonawców wskazujące na fakt, że muzyka naszych czasów wyróżniała się ciekawą narracją w tematach, połączoną z interesującym eksponowaniem poszczególnych instrumentów: a) utwór wyróżniał się niezwykłą spójnością w poszczególnych głosach; b) w utworze występowała doskonała narracja między głosami; c) utwór wyróżnia się ciekawą kompozycją, dobrze wykorzystującą możliwości brzmieniowe instrumentów; d) utwór nawiązywał do polskiego dziedzictwa kulturowego; e) utwór zawierał ciekawe różnice w tematach, przeplatane w różnych głosach; f) narracja utworu jest przystępna i zrozumiała dla wykonawcy i odbiorcy; g) narracja utworu jest tak skonstruowana, że wykonawca może wyrazić swoje emocje; h) utwór posiada zaskakujące efekty w warstwie melodycznej.

## Podsumowanie

Z uwagi na specyfikę badanych (instrumentaliści — uczniowie szkół muzycznych i studenci akademii muzycznych — biorący udział z Programie *Muzyka Naszych Czasów*), a także z uwagi na wyselekcjonowany przez Kuratorów Programu repertuar, badania mają charakter nie tylko pilotażowy, ale i unikatowy. Unikatowymi czyni je sam zakres badań — instrumentaliści wykonujący wybrane utwory młodych, utalentowanych polskich kompozytorów. Pilotażowym czyni je zastosowana metoda oparta na postrzeganiu przez instrumentalistów wykonywanych utworów *muzyki naszych czasów*, z uwzględnieniem takich aspektów percepcji muzyki, jak poziom trudności, atuty wykonywanych kompozycji, poczucie przygotowania utworu do publicznej prezentacji oraz poczucie satysfakcji z publicznego wykonania utworu. Poszczególne aspekty percepcji *muzyki naszych czasów* analizowano z uwzględnieniem cech temperamentu badanych.

Wartością poznawczą niniejszych badań jest przede wszystkim poznanie, w jaki sposób wykonawcy postrzegają utwory współczesnych, młodych polskich kompozytorów. Szczególną wartość ma analiza danych jakościowych wskazujących na atuty utworów *muzyki naszych czasów*. W opinii badanych największymi atutami prezentowanych utworów były walory brzmieniowe, które stymulują wrażliwość i wyobraźnię słuchaczy. Wykonawcy podkreślali, że zdecydowanie większą trudność sprawiało im odpowiednie zinterpretowanie utworu niż samo jego techniczne przygotowanie. Ważnym aspektem było też poczucie przygotowania, które im wyższe, tym bardziej przyczyniało się do poczucia satysfakcji z publicznego wykonania utworu, często w obecności samego kompozytora.

Pomimo oczekiwań, że poziom poszczególnych cech temperamentu będzie różnicował poczucie trudności wykonywanych utworów, wyniki niniejszych badań dowiodły, że tylko podwyższony poziom towarzyskości różnicuje deklarowanie trudności wykonywanych utworów *muzyki naszych czasów*.

Jednak najważniejszym efektem niniejszych badań jest samo pochylenie się nad odbiorem *muzyki naszych czasów*, zwrócenie uwagi na atuty, jakie w wykonywanych utworach młodych polskich kompozytorów wskazali ich wykonawcy, podkreślenie roli interpretacji wykonawców przy uwzględnieniu intencji kompozytorów, a także docenienie kolorystyki brzmienia wynikającej z zastosowanych środków wyrazu. Udział uczniów szkół muzycznych i studentów w niniejszych badaniach skłonił ich do głębokiej refleksji nad wykonywanym utworem nie tylko w warstwie przygotowania do występu publicznego, ale również w warstwie interpretacyjnej.

Tym samym sam Program *Muzyka Naszych Czasów* w praktyce osiągnął swoje fundamentalne założenia: (1) aby upowszechnić wśród młodych instrumentalistów kompozycje ich rówieśników, (2) aby pomóc młodym instrumentalistom w zdobyciu umiejętności wykonawstwa muzyki współczesnej oraz (3) aby zagwarantować zróżnicowane wykonania utworów kompozytorów XXI wieku szerokiemu gronu odbiorców, rozpoczynając od środowiska szkół muzycznych.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Buttsworth Louise M., Smith Glen A., *Personality of Australian Performing Musicians by Gender and by Instrument*, „Personality and Individual Differences”, 1995, nr 18 (5).
- [2] Falkowski Andrzej, Maruszewski Tomasz, Nęcka Edward, *Procesy poznawcze*, [w:] Jan Strelau, Dariusz Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 1, GWP, Gdańsk 2008.
- [3] Gaunt Helena, Hallam Susan, *Individuality in the Learning of Musical Skills*, [w:] Susan Hallam i in. (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, New York 2009.
- [4] Gerrig Richard J., Zimbardo Philip G., *Psychologia i życie. Wydanie nowe*, PWN, Warszawa 2011.
- [5] Hargreaves David J., MacDonald Raymond, Miell Dorothy, *How People Communicate Using Music?*, [w:] Dorothy Miell i in. (red.), *Musical Communication*, New York 2007.
- [6] Honing Henkjan, *Structure and Interpretation of Rhythm in Music*, [w:] Diana Deutsch (red.), *The Psychology of Music*, Amsterdam–Boston 2013.
- [7] Jordan-Szymańska Anna, *Percepcja muzyki*, [w:] Maria Manturzevska, Halina Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
- [8] Jordan-Szymańska Anna, *Droga do poznania muzyki. Ucho i umysł*, UMFC, Warszawa 2014.
- [9] Karwowska Dorota, Kudlik Agata, *Neurofizjologiczne mechanizmy odbioru i przetwarzania muzyki*, [w:] Ewa Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, Difin, Warszawa 2012.

- [10] Kemp Anthony E., *The Musical Temperament. Psychology & Personality of Musicians*, New York 2000.
- [11] Kemp Anthony E., Mills Janet, *Musical Potential*, [w:] Richard Parncutt, Gary E. McPherson (red.), *The Science and Psychology of Music Performance*, New York 2002.
- [12] Manturzevska Maria, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, CEA, UMFC, Warszawa 2014.
- [13] McAdams Stephen, *Musical Timbre Perception*, [w:] Diana Deutsch (red.), *The Psychology of Music*, Amsterdam–Boston 2013.
- [14] Oniszczenko Włodzimierz, *Kwestionariusz Temperamentu EAS Arnolda H. Bussa i Roberta Plomina. Podręcznik*, Warszawa 1997.
- [15] Oxenham Andrew J., *The Perception of Musical Tones*, [w:] Diana Deutsch (red.), *The Psychology of Music*, Amsterdam–Boston 2013.
- [16] Révész Geza, *Introduction to the Psychology of Music*, Mineola–New York 2001.
- [17] Strelau Jan, *Różnice indywidualne. Historia — determinanty — zastosowania*, Scholar, Warszawa 2014.
- [18] *The Psychology of Music*, Diana Deutsch (red.), Amsterdam–Boston 2013.
- [19] Zatorre Robert J., *Neural Specializations for Tonal Processing*, [w:] Isabelle Peretz, Robert J. Zatorre (red.), *The Cognitive Neuroscience of Music*, New York 2009.

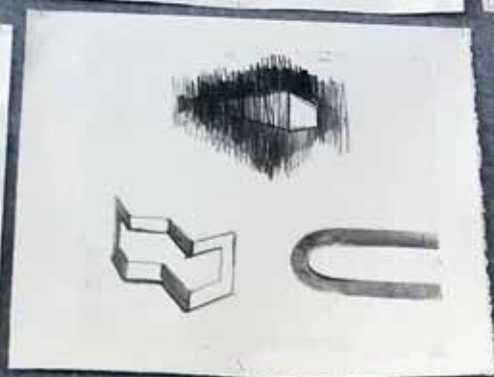
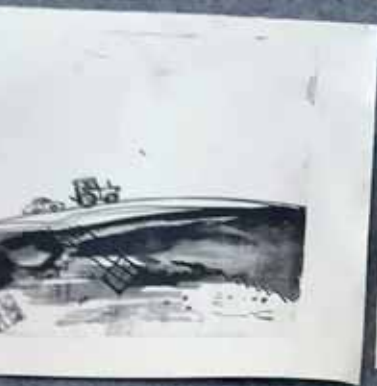






**Wokół konferencji,  
szkoleń,  
warsztatów**







# Ogólnopolskie warsztaty graficzne — nowe i zapomniane techniki

Od pięciu lat w Liceum Plastycznym im. Artura Grottgera w Supraślu organizowane są warsztaty graficzne dla nauczycieli szkół artystycznych. Ukierunkowane są one na różne działania z dziedziny grafiki, umożliwiające pracę z młodzieżą o różnym stopniu kreatywności i umiejętności manualnych. Na warsztaty te zapraszani są przede wszystkim nauczyciele uczący technik graficznych w szkołach plastycznych. Mogą w nich jednak uczestniczyć wszyscy plastycy zainteresowani poznawaniem nowych lub zapomnianych technik, które można wykorzystywać w pracy z uczniami w szkolnych pracowniach. Informacje o warsztatach rozsyłane są za każdym razem do szkół, a forma doskonalenia ogłaszana jest w *Kalendarzu imprez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego*.

Idea kreatywnych spotkań nauczycieli szkół plastycznych zrodziła się w okresie krystalizacji nowych podstaw programowych dla szkół artystycznych. Inicjatorem tej formy doskonalenia był profesor Marek Olszyński, punkrockowy grafik i malarz, działający w stowarzyszeniu literacko-artystycznym „Fraza”, prezes rzeszowskiego Związku Polskich Artystów Plastyków, wykładowca w pracowni druku płaskiego i prodziekan Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Rzeszowskiego. Rozmowy prowadzone podczas powstawania podstaw programowych, między innymi z autorką tego opracowania, dotyczyły zmian zachodzących na wszystkich szczeblach szkolnictwa artystycznego i potrzeby organizowania nowych form doskonalenia. Wpłynęły one nie tylko na formę nowych podstaw programowych, ale zainicjowały także powstanie wspomnianych powyżej, cyklicznych warsztatów metodycznych.

Inicjatorzy byli zgodni co do tego, że podstawą dobrze ukierunkowanej edukacji artystycznej młodzieży jest stworzenie jej jak najlepszych warunków rozwoju, które może zapewnić świadoma, aktywna twórczo i wciąż doskonaląca swój warsztat pracy kadra. Dlatego tak bardzo ważna jest wymiana doświadczeń, spostrzeżeń oraz kompetencji między nauczycielami z różnych rejonów Polski. Propozycja połączenia tych zagadnień z działaniami kreatywnymi, poznawaniem nowych technologii, pozwalających na poszerzenie warsztatu pracy i zakresu działań z młodzieżą, była intrygująca. Tak powstał projekt jedynych w Polsce warsztatów graficznych dla nauczycieli szkół artystycznych.



Prace Mateusza Kitki i Michała Mazurkiewicza — toner do ksero

Fot. ze zbiorów Autorki

Warsztaty odbywają się w Supraślu — urokliwym zakątku Puszczy Knyszyńskiej. Obok intensywnych prac warsztatowych, w programie przewidziane są między innymi wędrowki brzegami rzeki, zwiedzanie majestatycznego Muzeum Ikon oraz interaktywnego Muzeum Sztuki Drukarskiej i Papiernictwa. Atrakcją dla uczestników są też spektakle znanego na całym świecie teatru Wierszalin. Do udziału w warsztatach zachęca przestrzenna, profesjonalnie wyposażona pracownia graficzna, znajdująca się na terenie zespołu pałacowego Buchholtzów — siedziby supraskiego liceum plastycznego. Organizacja tego projektu nie była prosta, biorąc pod uwagę niewielkie fundusze przyznane szkole na pierwszą edycję. Mimo wszystko udało się zrealizować założenia w stu procentach. Od trzech lat przy realizacji warsztatów wspiera szkołę Centrum Edukacji Artystycznej. Warsztaty te za każdym razem zaskakują i intrygują uczestników. Stają się też pretekstem do rozważań nad metodyką i technikami kształcenia w zakresie grafiki warsztatowej.

Pierwsze dwa spotkania dotyczyły technik druku płaskiego, nazwanych przez uczestników roboczo „partyzanckimi”, ze względu na technologię. Są to techniki opracowane i wykorzystywane w pracy pedagogicznej przez współpracownice profesora Olszyńskiego — doktor Magdalenę Uchman i doktor Kamilę Bednarską z Uniwersytetu Rzeszowskiego. Te pełne pasji artystki zadeklarowane są na ciągły rozwój i udoskonalanie warsztatu pracy. Ich dociekliwość, eksperymentowanie i dążenie do uzyskiwania nowych środków wyrazu plastycznego, ekspre-



Algrafia — toner do ksero (z lewej); Monika Kołodziej-Mrosek — algrafia, dłudopis (z prawej)  
Fot. ze zbiorów Autorki

sji prac przy jednoczesnym zachowaniu powtarzalności odbitki, doprowadziły do wypracowania nowych rozwiązań technicznych opartych na tanich i łatwo dostępnych technologiach. Ogromną zaletą tych technik jest również to, że do wykonania matryc oraz odbitek nie jest wymagana profesjonalna pracownia graficzna. Techniki te bazują na niedrogich matrycach z blach offsetowych (alumi-niowych), w których aktywne są obie strony płyty. Do opracowania rysunku potrzebne są materiały znajdujące się praktycznie w każdej pracowni graficznej: markery, asfalt syryjski, szelak lub inny lakier, farby drukarskie. W efektach plastycznych można doszukać się podobieństw z akwafortą, linorytem czy litografią.

Rok temu warsztaty prowadził doktor Mirosław Miniszewski — filozof i artysta fotografik. Zajęcia dotyczyły fotograficznej techniki gumy dwuchromianowej, która należy do szlachetnych technik fotografii artystycznej. Uczulona dwuchromianem potasowym warstwa gumy arabskiej pod wpływem światła traci swą rozpuszczalność. Po dodaniu do niej pigmentu na naświetlonej warstwie gumy powstaje obraz, który wywołuje się przy wykorzystaniu wody<sup>1</sup>. Obraz pozwala na dowolne i wielokrotne modyfikacje. Można usuwać jego fragmenty, nakładać kolejne warstwy, tworzyć w skali walorowej od czerni do jasnych szarości bądź w kolorze. Uczestnicy warsztatów do naświetlania obrazu używali lampy UV, ale proces ten można przeprowadzać również, wykorzystując promienie słoneczne.

<sup>1</sup> *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 143.

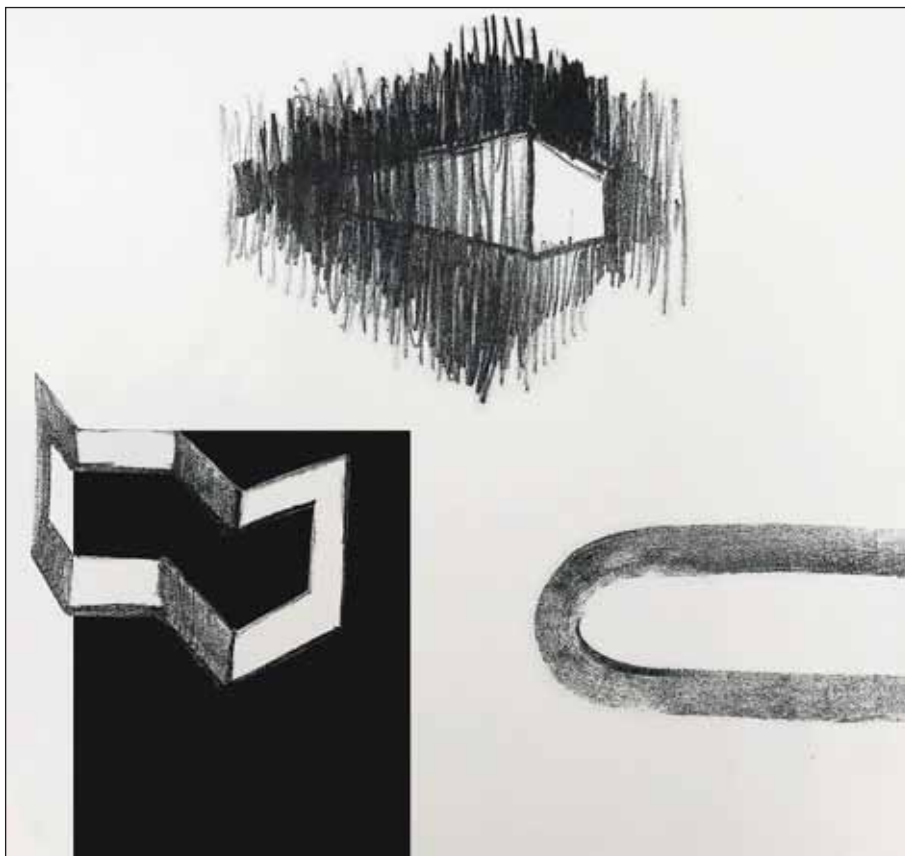


Urszula Gruszewska — algrafia (toner do ksero)

Fot. ze zbiorów Autorki

Graficzny charakter gumy dwuchromianowej i możliwość ingerowania w proces wywoływania obrazu stały się dla uczestników, w tym autorki opracowania, inspiracją do wprowadzenia innowacji w proces projektowania, co znacznie podniosło plastyczne walory grafiki. Jest to idealny wariant interdyscyplinarnego spojrzenia na sztukę, poszerzenia własnego warsztatu graficznego o technologie bazujące na zdjęciach. Przydaje się w pracy z młodzieżą mniej i bardziej zaawansowaną artystycznie.

Tegoroczna edycja warsztatów, czyli IV Ogólnopolskie Warsztaty Graficzne — Supraśl 2018, odbyła się pod kierunkiem przedstawionych wcześniej ekspertek i dotyczyła techniki algrafii opracowanej na podstawie podręcznika metod grafiki artystycznej Andrzeja Jurkiewicza. Technologie te — wyparte w latach 80. przez metodę naświetlania gotowych rysunków lub zdjęć na płytę aluminiową — dawno już nie były stosowane. Doktor Uchman i doktor Bednarska, bazując na podręczniku oraz dobrze sobie znanej litografii, wypracowały technikę algrafii opartą na pracy manualnej, zmodyfikowaną poprzez wprowadzenie nowych, innych materiałów. Efekty są bardzo podobne jak w klasycznej technice, ale uzyskanie ich nie wymaga posiadania drogich kamieni litograficznych ani pras z raklem. W technice tej formą drukową jest cienka płyta aluminiowa, specjalnie przygotowana do druku poprzez szlifowanie i ziarnowanie. Rysunek nanosi się bezpośrednio na odtłuszczoną płytę przy pomocy materiałów o różnym stopniu załuszczenia, na przykład: kredki litograficznej, tuszu, długopisu czy tonera do drukarki ksero. Algrafia umożliwia wykonywanie prac charakteryzujących się ogromną precyzją wykonania. Pozwala też na uzyskanie dużej gradacji plamy barwnej lawowanej, jak również efektów bardzo ekspresyjnych i nie do końca przewidywalnych.



Marta Muszyńska-Józefowicz — algrafia (kredka)

Fot. ze zbiorów Autorki

Warsztaty rozpoczęły się wykładem poświęconym tematowi spotkania, popartym prezentacją gotowych matryc oraz wystawą najciekawszych prac algraficznych, powstałych w pracowni druku płaskiego Uniwersytetu Rzeszowskiego. Doktor Uchman i Bednarska przedstawiły materiały potrzebne do wykonywania grafik oraz proces przygotowania płyt aluminiowych.

Drugi dzień warsztatów był dla uczestników bardzo intensywny. Prowadzące zapoznawały ich z czterema sposobami realizacji prac algraficznych, dającymi całkowicie odmienne rezultaty. Pierwszym z nich było uzyskanie rysunku przy pomocy kredki litograficznej, zatem praca była identyczna jak na kamieniu litograficznym. Posługiwanie się kredką wymaga delikatności i dużej uwagi. Po wykonaniu rysunku należy zostawić matrycę pod warstwą gumy arabskiej do utrwalenia. Po kilku godzinach można przystąpić do „wymywania” rysunku i preparowania odbitki. Ten etap jest spójny dla wszystkich sposobów opracowania algrafii.



Bartek Kolczykiewicz — algrafia (tusze i długopis)

Fot. ze zbiorów Autorki

---

Z kolei drugi sposób — z wykorzystaniem tuszu litograficznego — pozwala na uzyskiwanie plam o różnorodnym natężeniu walorowym. W efekcie powstały prace bardzo malarskie, które charakteryzował artystyczny „gest” i bardzo duża swoboda wypowiedzi.

Są to dwa sposoby opracowania algrafii dosłownie przeniesione z pracy przy litografii. Kolejne bazują na współczesnych materiałach, takich jak atrament w długopisach oraz toner do drukarki ksero, i są autorskimi technologiami prowadzących.

W kolejnej technice mediumem zatluszczającym jest zwykły długopis atramentowy. Praca jest bardzo łatwa, ponieważ długopis na blasze zachowuje się jak na zwykłej kartce, nie odczuwa się oporu materii. Linia zatem jest swobodna, a walor zależy od intensywności kreski i nacisku narzędzia. Dla większości uczniów, przyzwyczajonych do rysunku długopisem, jest to idealna technika do realizacji projektów. Efekty są zbliżone do akwaforty, ale wykonanie jest dużo prostsze.

Ostatni praktykowany przez uczestników sposób polega na użyciu tonera do ksero. Jest to medium silnie zatluszczające, a ponieważ jest w proszku, można uzyskać wspaniałe, nieoczekiwane efekty. Jest to najnowsze rozwiązanie technologiczne w dużej mierze polegające na eksperymentowaniu. Toner rozpuszcza się w wodzie, umożliwiając efekty lawowania. Można też sypać go z góry jako proszek, który po wpuszczeniu pędzlem niewielkiej ilości wody rozplywa się w przypadkowe plamy, tworząc niesamowite struktury. Sam pyłek, sypany z odpowiedniej wysokości, pozwala na wykreowanie przestrzeni zupełnie od-



Aleksandra Klimas — algrafia (tusze)

Fot. ze zbiorów Autorki

miennych niż w innych technikach. Gotowy i suchy już obraz zapieka się w oparach acetonu, używając szczelnie zamkniętego pudła. Jest to najbardziej wymagający sposób, ponieważ wykonanie i utrwalanie rysunku jest dość skomplikowane i czasochłonne.

Prowadzące warsztaty nauczyły uczestników również, jak radzić sobie z problemami technicznymi, które często są wynikiem nieuwagi lub zaniedbania podczas kolejnych etapów pracy.

Trzeci dzień warsztatów poświęcony był całkowicie ekspresowemu wykonywaniu odbitek i ekspozycji próbek uczestników. Rzeczowe omówienie powstałych odbitek podsumowało trzydniowe działania. Ważne były nie walory artystyczne, ale uzyskane możliwości technologiczne, opanowanie warsztatu



Zajęcia graficzne w trakcie ogólnopolskich warsztatów graficznych w Supraślu

Fot. ze zbiorów Autorki

i poznanie ograniczeń na tyle dobrze, aby osoby uczestniczące w zajęciach mogły przekazywać później tę wiedzę i umiejętności swoim uczniom.

Prowadzone podczas warsztatów rozmowy nie wyczerpały nawet części problematyki, jaka dotyczy procesów edukacji w szkołach plastycznych, ale uświadomiły konieczność działań skierowanych na motywowanie ucznia, pobudzanie w nim pasji, tworzenie czy też udoskonalanie warsztatu, który zainspiruje młodzież i nie zniechęci jej do działań graficznych. Nie jest to jednak proste zadanie. Przede wszystkim to nauczyciele powinni być motorem napędowym i działać, być aktywni twórczo, kreatywni i pokazywać młodzieży różne możliwości.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Czarnocka Krystyna, *Półtora wieku grafiki polskiej*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1962.
- [2] Grońska Maria, *Grafika w książce, tece i albumie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1994.
- [3] Jurkiewicz Andrzej, *Podręcznik metod grafiki artystycznej*, oprac. i poszerzenie Artymowski Roman, Arkady, Warszawa 1975.
- [4] *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.







# Warsztaty perkusyjne, czyli akademia współczesnego perkusisty

Warsztaty muzyczne w Polsce są od wielu lat ważnym rodzajem działalności dydaktyczno-artystycznej. Uzupełniają szkolną edukację muzyczną i w znacznym stopniu podnoszą umiejętności uczniów w zakresie gry instrumentalnej. Proponowane podczas warsztatów zajęcia dotyczą różnych form uprawiania muzyki klasycznej w wielu specjalnościach instrumentalnych, etnicznej i rozrywkowej o wielorakim profilu stylistycznym. Zakres szkoleń jest bardzo rozległy, bowiem warsztaty, kursy mistrzowskie i seminaria są organizowane praktycznie przez cały rok kalendarzowy i finansowane przez różne instytucje państwowe — Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Centrum Edukacji Artystycznej, organizacje samorządowe, fundacje, stowarzyszenia. Zadaniem przedsięwzięć edukacyjnych jest wzrost umiejętności techniczno-wykonawczych uczestników, wzbogacenie środków wyrazu i kreacji artystycznej, poznanie metodyki nauczania, zgłębienie literatury muzycznej, rozszerzenie repertuaru, zdobycie motywacji do dalszej pracy, a w rezultacie rozwój osobowości artystycznej uczestników. Jakie doświadczenia wynikają z wieloletniej organizacji warsztatów perkusyjnych, których od ponad dziesięciu lat jestem organizatorem i dyrektorem artystycznym?

Ideą pierwszych trzech edycji Ogólnopolskich Warsztatów Perkusyjnych, organizowanych w latach 2008–2010 w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Karola Lipińskiego w Lublinie, była aktywizacja środowiska perkusyjnego tak zwanej „ściany wschodniej”, w celu podniesienia poziomu gry uczniów szkół muzycznych tej części Polski. Dzięki uprzejmości ówczesnego dyrektora szkoły — Zbigniewa Trochimiuka, dofinansowaniu przez CEA i zaangażowaniu wybitnych wykładowców, można było rozpocząć realizację programu edukacyjnego i artystycznego, który w założeniu był projektem długofalowym. W 2011 roku, dzięki rozszerzeniu oferty programowej oraz zaproszeniu do udziału zagranicznych uczestników, warsztaty przyjęły status imprezy międzynarodowej i w tej formule są kontynuowane do dziś. Ze względów organizacyjnych od 2017 roku odbywają się w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie.

Instrumentarium perkusyjne jest bardzo rozległym i zróżnicowanym „terytorium”, podzielonym na grupy — idiofony (instrumenty melodyczne, takie jak ksylofon, wibrafon), membranofony (np. werbel, kotły) oraz instrumenty etniczne pochodzące z różnych części świata — uderzane, potrząsane, pocierane. Trzeba zauważyć, że każde uderzenie w jakąkolwiek rzecz, zarówno za pomocą dłoni, jak i narzędzia (pałki), przynosi pewien efekt dźwiękowy, sonorystyczny, perkusyjny. Słowo „perkuszja” bowiem pochodzi od łacińskiego *percussio* i oznacza „uderzenie”. Tak więc perkusyjność jest wszechobecna w naszym codziennym życiu i słyszalna w każdym działaniu związanym z ruchem, którego efektem jest uderzenie. Nauka różnego sposobu wydobycia dźwięku podczas zajęć warsztatowych oraz dbałość o jego piękno jest podstawowym elementem i wartością towarzyszącą dziesięciodniowemu kursowi wykonawstwa instrumentalnego.

W założeniu programowym warsztatów działania edukacyjne polegały na szerokiej ofercie obejmującej naukę i doskonalenie gry na instrumentach perkusyjnych zapisanych w podstawach programowych szkół muzycznych I i II stopnia: na werblu, kotłach, ksylofonie, marimbie, wibrafonie, zestawie jazzowym i multiperkusyjnym, a także na instrumentach etnicznych (brazylijskich i kubańskich). W zakresie muzyki kameralnej warsztaty obejmowały uczestnictwo:

- w zespołach o różnych konfiguracjach instrumentalnych;
- w grupach marszowych (tarabaning);
- w zespołach etnicznych (sambowa orkiestra batucadowa oraz ansambl kubański);
- w *body percussion*;
- w teatrze instrumentalnym;
- w sesjach studiów orkiestrowych dla młodzieży szkół muzycznych II stopnia i studentów akademii muzycznych.

W ofercie programowej znalazły się następujące zagadnienia merytoryczne: doskonalenie warsztatu gry i poznawanie technik wykonawczych na poszczególnych instrumentach, interpretacja utworów literatury perkusyjnej, nauka gry na instrumentach perkusyjnych mających zastosowanie we współczesnym wykonawstwie, *handdrumming* — zapoznanie się z techniką gry i rytmami na instrumentach etnicznych: kubańskich i brazylijskich, praca z akompaniamentem, podstawy improwizacji w grze na wibrafonie i zestawie jazzowym, zapoznanie się z utworami z dziedziny *body percussion*, poznawanie elektronicznych instrumentów perkusyjnych, nauka gry czteropałkową techniką lateralną i blokową na marimbie i wibrafonie.

Uczestnicy warsztatów zapoznawali się z szerokim repertuarem opartym na transkrypcjach muzyki baroku, klasycyzmu, romantyzmu oraz kompozycji współczesnych, a także mieli sposobność jego wykonania. Młodzi artyści prezentowali na koncertach utwory opracowane podczas warsztatów pod kierunkiem profesorów z Polski i z zagranicy. Rezultaty warsztatowej pracy dydaktycznej obserwowane były przez nauczycieli klas perkusji oraz biernych uczestników warsztatów — uczniów publicznych i niepublicznych szkół muzycznych.

Istotnym elementem w programie warsztatów jest edukacja dzieci w wieku 7–10 lat, stawiających „pierwsze kroki” w grze na instrumentach perkusyjnych. W ramach zajęć teoretycznych dzieci zapoznawały się z budową formalną utworów — ich strukturą, elementami kulminacyjnymi i fakturą dźwiękową. Analiza dzieł muzycznych była pomocna w zrozumieniu wykonywanego utworu, jego charakteru, zapisu nutowego, podkreślała istotne elementy stylu oraz zwracała uwagę na jakość i barwę dźwięku. Dźwięk i barwa — te dwa współgrające elementy wpływające na percepcję słuchową są integralnym komponentem pomocnym w rozwoju artystycznym dziecka, podkreślającym wagę estetyki brzmieniowej związanej z wykonawstwem muzyki perkusyjnej, w której szeroki wybór pałek różnego rodzaju determinuje barwę i jakość projekcji dźwiękowej.

W edukacji najmłodszych uczestnictwo w różnego rodzaju zespołach instrumentalnych, wspólne muzykowanie otwiera wrażliwość słuchową, uczy organizacji materiału nutowego i słuchania partii współgrających. Ponadto pozwala na utrzymanie wspólnego pulsu gry, rozumienie relacji czasowych, realizacji dynamiki, wzmacnia poczucie wspólnoty z kolegami grającymi w zespole i odpowiedzialności za końcowy efekt artystyczny.

W zajęciach warsztatowych wykładowcy wprowadzali elementy improwizacji, czynnika formalnego i emocjonalnego praktykowanego w utworach o otwartej budowie, w których grający mogli zastosować własne pomysły w formule *instant composing*.

Innym istotnym aspektem wspólnego muzykowania jest dziedzina *body percussion*, w której ciało ludzkie służy jako instrument-rezonator do prezentacji rytmów i unikalnych efektów brzmieniowych oraz wyrażania tekstu i zwrotów onomatopiecznych. Ta ciekawa forma muzycznej wypowiedzi jest bardzo lubiana i chętnie uprawiana przez uczestników warsztatów.

Do niezwykle interesujących wydarzeń podczas warsztatów należy pokaz perkusyjnych instrumentów elektronicznych, corocznie demonstrowanych przez Mariusza Mocarskiego — perkusistę, przedstawiciela firmy Roland. Prezentowane przez niego zestawy perkusyjne, *drum machines*, instrumenty wirtualne i inne gadżety są atrakcyjnym dopełnieniem tradycyjnych instrumentów perkusyjnych.

Innym ciekawym elementem warsztatów jest teatr instrumentalny, prowadzony przez Sylwię Żytyńską, perkusistkę o wielkiej wyobraźni dźwiękowej. Jest to nieograniczony świat dźwięków pokazany poprzez zastosowanie niekonwencjonalnych materiałów, na przykład papieru, plastiku, żelaza i szkła. Zaprezentowane spektakle z przesłaniem, świetnie wyreżyserowane przez wykładowczynię, oddają zupełnie inny klimat muzycznego teatru; nacechowany ruchem, gestem, słowem i dźwiękami artykułowymi na konwencjonalnych i niekonwencjonalnych instrumentach.

Dynamiczną i dobrze już zapisaną w historii warsztatów działalnością są wielogodzinne sesje orkiestry *samby batucady* prowadzonej przez Andrzeja Kaczmarczyka i Ewę Olszewską, w których biorą udział wszyscy uczestnicy warsztatów. Orkiestra stanowi niewątpliwą atrakcję koncertów ze względu na unikalne

instrumentarium i radość wspólnego muzykowania, wzbogaconą efektownymi popisami świetnie wykonywanych partii. Koloryt brzmieniowy instrumentów brazylijskich, rytmy różnych gatunków samb, elementy choreograficzne, potężna dynamiczna fuzja bębnów *surdo*, *caixa*, *repinique*, wsparta dźwięcznymi drobnymi instrumentami typu *agogo*, *tamborim*, *pandeiro* i grzechotkami *caxixi* i *chocallo*, tworzą barwny i ekspresyjny show gorąco oklaskiwany przez widzów. Kończącym akcentem wieńczącym dziesięciodniowy maraton perkusyjny jest koncert finałowy, w którym prezentują się wszyscy uczestnicy warsztatów w utworach solowych i zespołowych. Tradycyjnie ostatnim „akordem” jest specjalnie przygotowana na tę okazję kompozycja wykonywana przez profesorów, autorstwa piszącego te słowa.

W latach 2008–2018 kadre dydaktyczną warsztatów stanowili wykładowcy reprezentujący polskie i zagraniczne ośrodki akademickie, nauczyciele szkół muzycznych, jurorzy przesłuchań i konkursów perkusyjnych oraz artyści z różnych dziedzin sztuki perkusyjnej. Warto wymienić chociażby ich część: profesor Jacek Wota — Akademia Muzyczna we Wrocławiu, profesor Marian Rapczewski — Akademia Muzyczna w Poznaniu, profesor Stanisław Proksa — Akademia Muzyczna w Katowicach, profesor Stanisław Skoczyński — Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie, profesor Marta Klimasara — Hochschule für Music w Stuttgarcie, profesor Mika Takehara — Akademia Muzyczna w Sztokholmie, profesor Mark Ford — North Texas University, profesor Aleksiej Ralo — Akademia Muzyczna w Odessie, profesor Aleksander Blinow — Akademia Muzyczna w Kijowie, doktor habilitowany Karol Szymanowski — Akademia Muzyczna w Bydgoszczy, doktor habilitowany Dariusz Kaliszuk — Akademia Muzyczna we Wrocławiu, doktor habilitowany Stanisław Halat — Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Zespół Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 w Warszawie (dyrektor artystyczny warsztatów), Andrzej Kaczmarczyk — Szkoła Muzyczna im. Stanisława Wiechowicza w Krakowie, Jerzy Bartz, Heinz von Moisy (†), Jose Torres, Andrei Verishka — Akademia Muzyczna w Mińsku, Sylwia Żytowska — Akademia Muzyczna w Bazylei, Sergei Buranow — Akademia Muzyczna w Mińsku.

Warto dodać, że tak liczne grono wykładowców pracujących dla rozwoju warsztatów w ciągu minionego 10-lecia świadczy o różnorodności koncepcji metodycznych i bogatym postrzeganiu wykonywanej muzyki. W założeniu twórców i organizatorów warsztatów od początku miały one być platformą stosowania szerokiego spektrum form edukacyjnych i wykonawczych. Tym bardziej, że mnogość zagadnień związanych z interpretacją utworów skomponowanych na instrumenty perkusyjne jest ściśle powiązana ze znajomością bieżących i aktualnych tendencji w europejskiej i światowej perkusji. Zadaniem warsztatów jest zatem przekazywanie jak największej ilości informacji o środkach muzycznego wyrazu związanych z aktualnymi tendencjami w światowym szkolnictwie oraz o sposobach i metodach stosowanych we współczesnym wykonawstwie perkusyjnym.

W przyszłym roku obchodzimy mały jubileusz 10-lecia Międzynarodowych Warsztatów Perkusyjnych. Można śmiało stwierdzić, że w ciągu tego czasu zajęcia warsztatowe spełniały swoją rolę edukacyjną, stały się ważnym ogniwem w rozwoju młodych perkusistów, emanacją współczesnego i kreatywnego podejścia do zagadnień technicznych i interpretacyjnych w grze na instrumentach perkusyjnych. Praca z różnymi grupami wiekowymi — dziećmi, młodzieżą szkół średnich i studentami akademii muzycznych — potwierdza zasadność organizacji tego typu przedsięwzięcia ze względu na wieloletni cykl edukacyjny. Dowodem na to jest kilkakrotne uczestnictwo w warsztatach tych perkusistów, którzy z zapałem i ambicją pragną doskonalić swoje umiejętności i pokonywać kolejne etapy w muzycznym rozwoju. Dzisiaj wielu z nich to studenci oraz absolwenci polskich i zagranicznych uczelni artystycznych, często stanowią oni kadrę pedagogiczną w szkołach muzycznych, są czynnymi muzykami w orkiestrach, realizują się jako wykonawcy w różnych dziedzinach sztuki perkusyjnej i zdobywają laury na konkursach perkusyjnych. Stale rozwijają swój warsztat, poszerzają repertuar, prezentują kunszt wykonawczy na koncertach. Jednym z nich jest Grzegorz Chwaliński, utalentowany perkusista, wielokrotny uczestnik warsztatów, laureat Grand Prix Konkursu CEA w 2017 roku i wielu innych nagród. Obecnie studiuje w Królewskiej Akademii Muzycznej w Kopenhadze.

Rozwój sztuki perkusyjnej w ostatnich kilkudziesięciu latach jest wyjątkowym zjawiskiem socjomuzycznym ze względu na dużą liczbę i rodzaje nowych kompozycji rejestrujących w swojej różnorodnej treści i formie otaczającą nas rzeczywistość, będących niejako zwierciadłem akustycznym naszego codziennego życia. Nieograniczone instrumentarium perkusyjne i techniki wykonawcze prezentowane w programach artystycznych koncertów są efektem mariażu, w którym dźwięk, światło, ruch i efekty multimedialne stanowią nieodłączny, uzupełniający się element artystycznego wyrazu.

Wzmacnianie zainteresowania młodzieży nauką gry na instrumentach perkusyjnych, wskazywanie możliwości wykorzystania instrumentarium perkusyjnego za pomocą kreatywnych pomysłów w warstwie sonorystycznej przy stabilności rytmicznej i czasowej oraz różnorodności artykulacyjnej jest ważnym aspektem podnoszenia poziomu wykonawczego. Możliwość prezentacji wspomnianych wyżej walorów na koncertach jest nagrodą za wytężoną pracę, daje poczucie satysfakcji i spełnienia. Uczestnictwo perkusistów w warsztatach jest także dobrą okazją do poznawania środowiska perkusyjnego, zawierania przyjaźni oraz nawiązywania kontaktów w perspektywie dalszego kształcenia muzycznego. Warsztaty są również miejscem innych działań edukacyjnych. W ramach VII Międzynarodowych Warsztatów Perkusyjnych odbyło się seminarium dla nauczycieli klas perkusji szkół muzycznych I i II stopnia. Pedagodzy obserwowali indywidualne i zespołowe zajęcia prowadzone przez wykładowców, dyskutowali o problemach związanych z realizacją podstawy programowej (braki w szkolnym instrumentarium, słabe zaplecze lokalowe), a także prowadzili zajęcia nadzo-

rowane przez profesorów klas instrumentalnych. Warsztaty nie tylko przyczyniają się do edukacji młodzieży szkolnictwa artystycznego w zakresie gry na instrumentach perkusyjnych, ale jako działania fakultatywne rozszerzają szkolną ofertę programową. Dotychczasowy przebieg tego przedsięwzięcia edukacyjno-artystycznego dowodzi zasadności jego kontynuacji oraz gwarantuje dalszy rozwój przyszłych pokoleń polskich perkusistów.



Fot. Robert Frąckowiak



# Turniej Kameralny w Trzech Odsłonach

## jako przykład twórczego odkrywania kameralistyki na wszystkich etapach edukacji

Artykuł ma na celu omówienie założeń Turnieju Kameralnego w Trzech Odsłonach odbywającego się corocznie w Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy, w kontekście wyzwań artystycznych, edukacyjnych i organizacyjnych. Autorzy pragną przedstawić powyższe zagadnienia w artystycznym dwugłosie.

### Geneza Turnieju Kameralnego w Trzech Odsłonach

**Michalina Radzińska:** Idea, która przyświecała powołaniu turnieju, odwołuje się do słynnego pojedynku skrzypcowego, który miał miejsce w 1818 roku we włoskiej Piacenzie, a jego uczestnikami byli niezrównani wirtuozi swoich czasów, Niccolò Paganini oraz Karol Lipiński. Spotkanie to można uznać za miłowy krok w rozwoju światowej wiolinistyki.

Różnicą pomiędzy tradycyjnie rozumianym konkursem instrumentalnym a turniejem jest podejście do współpracy i towarzyszącego wydarzeniu artyzmu. Nacisk kładzie się nie tylko na konkurowanie z innymi, ale również podpatrywanie pozostałych uczestników, słuchanie ich występów oraz na próbę przenoszenia wyciągniętych wniosków, budujących rozwój zespołów oraz indywidualny ich uczestników, co niestety nie jest często spotykanym zjawiskiem podczas tradycyjnie rozumianych konkursów instrumentalnych.

**Paweł Radziński:** Jak jest napisane we wstępie, inspiracją do zainicjowania konkursu było spotkanie — pojedynek między Niccolò Paganinim a Karolem Lipińskim. Skąd taki zamysł? W tamtym pojedynku nie było przegranych. Na pierwszy plan wysuwa się szlachetność zamysłu. Często myślałem o tym i analizowałem reputację konkursów muzycznych, która bywa bardzo zróżnicowana i budzi wiele kontrowersyjnych odczuć. Być może niezasłużenie, lecz w wielu przypadkach rodzą się pytania i wątpliwości.

Dzięki turniejowi chciałem przywrócić wyżej wspomnianą szlachetność współzawodnictwa. W turnieju Paganini–Lipiński nie było przegranego, a inspiracje płynące z tego spotkania miały wpływ na bieg historii muzyki. Spotkanie i tur-

niej między tymi artystami powtórzono w Warszawie. Istnieją dostępne źródła — opinie krytyków muzycznych, którzy podzielili się na dwa obozy, za Paganinim i za Lipińskim<sup>1</sup>. W większości są to bardzo wnikliwe analizy stylu gry obu konkurentów. Zainteresowanym polecam lekturę wspomnianych krytyk. Wszystko jest możliwe do zanalizowania. Któż by pomyślał, że Fryderyk Chopin pod wpływem gry i osobowości Paganiniego zrewiduje swoje spojrzenie na własną grę i rozumienie muzyki. W rezultacie zaczął jak gdyby od nowa pracować nad pogłębieniem swoich umiejętności. Dla mnie jest bardzo ważne, żeby wszyscy uczestnicy turnieju (niezależnie od wieku i aktualnych umiejętności) mieli poczucie, że ich gra została dostrzeżona i doceniona. Turniej ma stanowić impuls dla ich dalszego rozwoju i poszukiwań w kameralistyce.

## Idea gry kameralnej

M.R.: Za bezdyskusyjny trzeba przyjąć fakt, że kameralistyka jest jednym z najistotniejszych elementów wykształcenia profesjonalnego muzyka. Grę kameralną można potraktować zarówno jako element profesjonalny, jak i dostępny dla szerokiego grona pasjonatów amatorskiego muzykowania. Istotą Turnieju Kameralnego jest propagowanie profesjonalnego wykonawstwa już od najmłodszych lat.

Idea gry w zespole kameralnym nie zawsze jest traktowana z należyтым zrozumieniem. Bardzo często, szczególnie na etapie nauki w szkołach niższego szczebla, kameralistyka jest li tylko spełnieniem wymogów programowych. Uczeń ma obowiązek zaliczyć odpowiednią liczbę godzin w zespole kameralnym, często bez zrozumienia celu gry zespołowej. Inną kwestią jest dobór programu dla grup kameralnych. Niejednokrotnie uczniowie spotykają się wyłącznie z repertuarem quasi-rozrywkowym, który ma na celu umilenie im tego etapu nauki. Z cennymi i bardziej wymagającymi pozycjami jakże bogatego repertuaru kameralnego nie spotykają się zbyt często. Prawdopodobnie jedną z przyczyn jest częsta rotacja członków zespołu bądź zbyt krótki czas przeznaczony na wspólną pracę. Rok szkolny nie jest wystarczającym okresem na stworzenie prawdziwego zespołu z przypadkowo dobranych indywidualistów. Barierą w rozumieniu istoty wspólnego muzykowania jest również brak świadomości, że zagranie utworu, nawet z pewną dozą muzykalności, nie rozwija w pełni idei kameralistyki.

Zgodnie z regulaminem Turnieju, jury bierze pod uwagę jakość w doborze repertuaru kameralnego. W początkowych edycjach pojawiały się zespoły wykonujące opracowania muzyki filmowej bądź rozrywkowej. Pomimo że wszelkie formy zespołowego muzykowania są bardzo pozytywne, istnieje bogaty wybór repertuaru kameralnego dostosowanego do wszystkich poziomów zaawansowania instrumentalnego, który można uznać za kameralistykę *in spe*.

---

<sup>1</sup> T. Strumiłło (red.), *Antologia polskiej krytyki muzycznej XIX i XX wieku*, PWN, Kraków 1955, s. 56–64.

P.R.: Chciałbym się skupić na mojej obserwacji, że często podążając za różnymi słusznymi trendami rozwoju gry instrumentalnej, gubimy istotę i zawarty przez kompozytorów podtekst znaczeniowy i emocjonalny. Henryk Neuhaus, pedagog takich wirtuozów fortepianu, jak między innymi Światosław Richter czy Emil Gilels, zwracał uwagę na szukanie podtekstu: *Samo zagranie nut nie jest wystarczające. Trzeba poczuć i umieć wyrazić to, co się za nimi ukrywa*<sup>2</sup>. Twierdził, że prawda muzyczna jest najważniejsza w interpretacji dzieła muzycznego. Był wrogiem każdego rodzaju naginania i fałszowania stylistyki wykonywanych dzieł.

## Gra w zespole kameralnym jako źródło wzrostu umiejętności indywidualnych

M.R.: Znaczenie indywidualnych umiejętności każdego członka zespołu dla wspólnego brzmienia nie pozostawia wątpliwości, lecz możliwość odwrotnego działania nie jest jeszcze doceniana. Wspólne muzykowanie bardzo często jest postrzegane dwojako, jako odskocznia od monotonii codziennych ćwiczeń bądź obowiązek związany z realizacją przedmiotu w szkole czy na wyższej uczelni.

Gra w zespole wymaga od każdego z uczestników podjęcia próby współpracy, aby wyrównać poziom zaawansowania. Na Turnieju pojawiały się zespoły, w których występowała jedna osoba na bardzo wysokim poziomie zaawansowania instrumentalnego i muzycznego. Pozostali członkowie zespołu nie potrafili nawiązać z nią współpracy w wykreowaniu spójnego dzieła kameralnego.

P.R.: Muzyka będąc w swej znakomitej większości pozbawiona treści programowych, nie może jednak ograniczać się do rozwiązywania problemów formalnych i instrumentalnych. Chciałbym się odwołać do naczelnej zasady Leonarda da Vinci, który twierdził, że jedną z podstawowych cech artysty jest *curiosità* (z wł. ciekawość). Właśnie dlatego często zwracam uwagę, aby cecha, jaką jest ciekawość, nie ulegała zanikowi w procesie edukacji. Jeżeli przyjrzymy się rozwojowi ciekawości małego dziecka i fascynacji otaczającym go światem, oczekujemy od uczniów, że w ramach edukacji muzycznej połączą to z drugą zasadą Leonarda. Jest nią *dimostrazione* (z wł. pokazywanie), czyli sprawdzanie wiedzy drogą doświadczeń, wytrwałości i gotowości do uczenia się na błędach. Ich unikanie czy uczenie się na czyichś interpretacjach i rozwiązaniach jest niezwykle istotne w grze kameralnej.

Dochodzenie do równowagi między nauką i sztuką, czy inaczej mówiąc logiką i wyobraźnią, jest istotą poszukiwań w kameralistyce. Zwracam uwagę na powiązanie w rozwoju młodych ludzi połączenia *curiosità* z *dimostrazione*, które powinno być decydujące w poszukiwaniach rozwiązań interpretacyjnych zgodnych ze stylem i epoką wykonywanych dzieł. Wszystko to w celu uniknięcia

---

<sup>2</sup> H. Neuhaus, *Rozmyślenia, wspomnienia, dzienniki, wybrane artykuły*, (tł. wł.) Klassika XXI, Moskwa 2000.

powielania zapożyczonych interpretacji i poszukiwania własnego wyrazu oraz zrozumienia dzieła kameralnego.

## Przestanie muzyki kameralnej

M.R.: Pomijając aspekt dydaktyczny, muzyka kameralna na przestrzeni wieków była formą, która cieszyła się największym powodzeniem zarówno wśród odbiorców, jak i wykonawców. Współmuzykowanie wiązało się z obyciem towarzyskim i świadczyło o statusie społecznym wykonawcy. Nie sposób pominąć tak zwanej muzyki popularnej, która towarzyszy człowiekowi od zarania dziejów, lecz trzon kameralistyki w dzisiejszym rozumieniu ukształtował się w formie muzyki salonowej.

Zawężając obszar naszych poszukiwań, początków idei wykonawstwa kameralnego należy poszukiwać w epoce baroku, kiedy to ukształtowały się *musica da chiesa* oraz *musica da camera*<sup>3</sup>. Szczególną rolę w rozwoju sonaty miały ośrodki: włoski, francuski i niemiecki. Obecnie może się zdawać, że twórczość kameralna ówczesnych kompozytorów znajduje zainteresowanie głównie wśród artystów szczególnie ceniących muzykę epoki baroku, będąc pomijana przez pasjonatów późniejszych okresów.

Nie stawiamy sobie za cel omówienia całej literatury kameralnej, lecz uwytknienie „kamieni milowych” w jej rozwoju. Dzięki prężnemu rozwojowi wczesnych kameralistów, rosło zapotrzebowanie na utwory na małe składy wykonawcze, dzięki czemu twórczość klasyków cieszyła się olbrzymią popularnością w kolejnych latach.

P.R.: Pragnę podkreślić znaczenie tajemnic zawartych w twórczości kameralnej największych kompozytorów. Ludwig van Beethoven mówił: *Muzyka to objawienie wyższego rzędu niż wszelka mądrość i filozofia [...] Kto zrozumie i odczuje moją muzykę, będzie na zawsze wolny od całej nędzy, w której wloką się inni ludzie*. Grając późne kwartety smyczkowe ostatniego z klasyków wiedeńskich (op. 132, 133, 135), napotykamy wątki, które dotyczą sfer dalekich od czystego tekstu nutowego i pomagają ukierunkować nasze poszukiwania interpretacyjne. W kwartecie op. 135 przed częścią *Grave*, Beethoven zamieszcza motto *Der schwer gefasste Entschluss* (z niem. *Trudna decyzja*) z pytaniem: *Muss es sein?* (*Musi tak być?*) i odpowiedzią: *Es muss sein! Es muss sein!* (*Tak musi być!*)<sup>4</sup>.

W tym okresie twórczości kompozytor był już całkowicie głuchy i porozumiewał się z otoczeniem wyłącznie za pomocą zeszytów konwersacyjnych. Trafiamy w nich na dyskusję prowadzoną z Ignazem Schuppanzighiem, pierwszym skrzypkiem kwartetu wykonującego jego dzieła, w której pada stwierdzenie, że

<sup>3</sup> *Sonata da chiesa* (4-częściowa sonata kościelna) oraz *Sonata da camera* (sonata świecka składająca się z trzech lub większej liczby części).

<sup>4</sup> L. van Beethoven, *Partytura. Kwartety 15–17*, Muzyka, Moskwa 1976.

pasażę występujące w kwartecie są bardzo trudne wykonawczo. Kompozytor gniewnie odpowiedział, że nie interesują go trudności techniczne skrzypka, gdy on rozmawia z niebiosami. Jest to wskazówka, że twórca często oczekuje znacznie więcej niż tylko rozwiązania zawartych w utworze formalnych i technicznych problemów. Cała istota odkrywania i interpretowania twórczości kameralnej jest fascynującą przygodą, która może (i powinna) towarzyszyć muzykom w różnych okresach rozwoju artystycznego.

## Turniej Kameralny w Trzech Odsłonach

**M.R.:** Zakończenie piątej, jubileuszowej edycji Turnieju Kameralnego w Trzech Odsłonach skłania do refleksji nad rozwojem kameralistyki na poziomie ogólnopolskim oraz międzynarodowym i porównania poziomu wykonawczego rodzimych zespołów z zagranicznymi muzykami. Myślą przewodnią, która towarzyszy Dyrektorowi Artystycznemu od momentu powołania do życia tak szerokiej inicjatywy, jest stworzenie możliwości obserwacji rozwoju gry kameralnej na wielu płaszczyznach jednocześnie. Od czwartej edycji Turniej otworzył możliwość uczestnictwa w konkursowych zmaganiach dla uczestników spoza Polski.

W skład jury corocznie wchodzi specjaliści reprezentujący różne specjalności instrumentalne oraz pochodzący z rozmaitych szkół wykonawczych. Poza artystami z Polski, w komisji zasiadali również przedstawiciele Indii/USA, Armenii/Rosji, Włoch, Hiszpanii, Słowacji oraz Niemiec.

W dniach 18–22 kwietnia 2018 roku odbyła się piąta edycja Turnieju Kameralnego w Trzech Odsłonach, która miała miejsce w sali koncertowej Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy. W konkursie wzięło udział 59 zespołów z Polski, Hiszpanii oraz Niemiec. We wszystkich dotychczasowych edycjach Turnieju Kameralnego wzięło udział około 230 zespołów, które przybyły do Bydgoszczy ze wszystkich ośrodków akademickich w Polsce oraz z zagranicy, między innymi z Włoch, Hiszpanii, Niemiec, Austrii, Ukrainy i Rosji.

## Organizacja Turnieju Kameralnego

**M.R.:** Zgodnie z obowiązującym regulaminem, w Turnieju mogły wziąć udział zespoły instrumentalne liczące od dwóch do ośmiu członków, z wyłączeniem duetów fortepianowych oraz zespołów z towarzyszeniem organów.

Zespoły zostały podzielone na cztery kategorie wiekowe. W grupie A występowały zespoły ze szkół muzycznych pierwszego stopnia, a w grupie B uczniowie szkół drugiego stopnia. Do udziału w grupie C zostali zaproszeni studenci wyższych uczelni muzycznych. Czwartą kategorią jest Turniej Mistrzów, w którym nie obowiązuje limit wieku. W ostatniej edycji Turniej Mistrzów został podzielony na dwa etapy: pierwszy (do 20 minut) oraz drugi (do 50 minut). W pozostałych kategoriach wiekowych również zostały wprowadzone limity czasu występu: 10 minut w grupie A, 20 minut w grupie B oraz 30 minut w gru-

pie C. W żadnej z kategorii nie było wyznaczonych obowiązkowych pozycji repertuarowych, lecz dobór programu i jego zróżnicowanie podlegały ocenie jury.

Głównym wyzwaniem organizacyjnym podczas koordynowania tak dużej imprezy artystycznej, jaką jest Turniej Kameralny, jest zaplanowanie harmonogramu występów zespołów kameralnych przyjeżdżających z całej Polski oraz innych krajów europejskich. Biuro organizacyjne dokłada wszelkich starań, aby w sposób optymalny wykorzystać dostępną bazę lokalową i zapewnić wykonawcom możliwie najlepsze warunki prób oraz przygotowywania się do występów.

Niebagatelną rolę w działaniach organizacyjnych odgrywają studenci Akademii Muzycznej, którzy w ramach wolontariatu pomagają w opiece nad uczestnikami konkursu. Zaangażowanie młodzieży ułatwia i organizuje komunikację z młodymi artystami, ceniącymi relacje, które nie wprowadzają dystansu między uczestnikami a organizatorami i pozwalają uniknąć stresu przed turniejowymi prezentacjami.

## Konkluzja

Autorzy pragną podkreślić, że niniejszy artykuł nie może być uznany za kompleksowe rozważania na temat obecnego stanu i możliwości rozwoju kameralistyki. W swoich rozważaniach starają się jedynie wypuklić idee towarzyszące grze kameralnej oraz możliwości i pułapki, z którymi może zetknąć się każdy młodszy i starszy adept sztuki muzycznej.

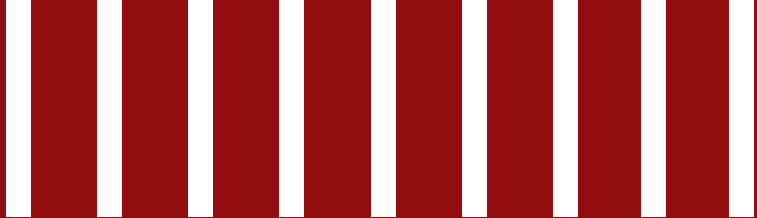
## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Antologia polskiej krytyki muzycznej XIX i XX wieku*, Tadeusz Strumiłło (red.), PWN, Kraków 1955.
- [2] Neuhaus Henryk, *Rozmyślenia, wspomnienia, dzienniki, wybrane artykuły*, (tł. wł.) Klasika XXI, Moskwa 2000.
- [3] van Beethoven Ludwig, *Partytura. Kwartety 15–17*, Muzyka, Moskwa 1976.

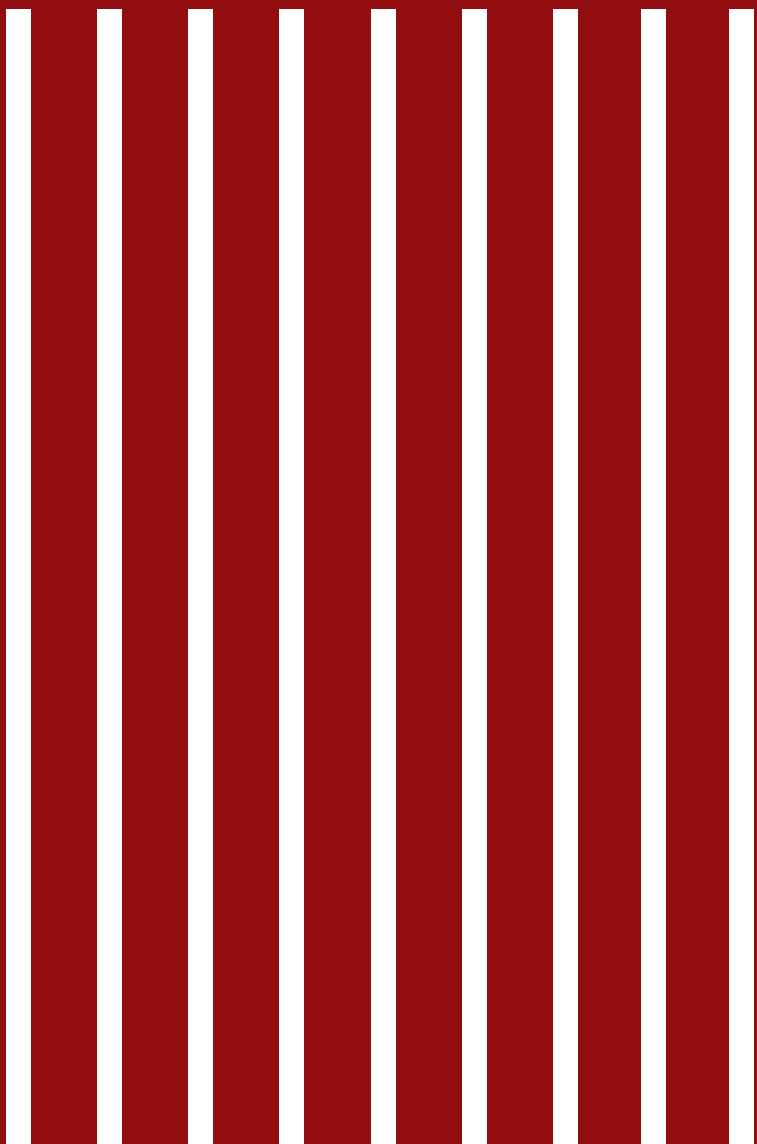








**Organizacja  
szkolnictwa  
artystycznego**





# Jeżów

## — poezja starych murów

Wśród artykułów opisujących zabytkowe siedziby szkół artystycznych nie mogło zabraknąć wzmianki o najstarszej budowli związanej ze szkolnictwem artystycznym — gotycko-renesansowym dworze w Jeżowie. Wybrałam się więc w sentymentalną podróż, aby ten wyjątkowy zabytek przybliżyć czytelnikom „Szkół Artystycznej”.

Zima, styczeń skuł nurty rzeki Białej, wokół opasająca naturę, wszechobecna szadź, krajobraz zastygły jak w obrazie Pietera Bruegla *Myśliwi na śniegu*. Dominująca biel i szaroniebieska barwa wzmaga stopnie Celsjusza i powoduje jeszcze ostrzejsze kłucie po policzkach. Kombinacja odczuć — brrr, jak zimno, nawet ptak jakby zastygł w locie. Lecz oto na srebrnobłękitnym niebie pojawiają się liliowoczerwone odbłaski słońca, jedne spowijające pagórki Pogórza Ciężkowickiego, inne przeglądające się w lustrze rzeki Białej. Jestem w miejscu dobrze mi znanym, które czarem swym i magią ogarnia mnie zawsze, od kiedy tu ponad 36 lat temu, po raz pierwszy stanęłam. Pamiętam ten dzień doskonale — inna była pora roku, jesień, bardziej czerwone chmury swymi językami rozmywały złocisto-szaro-zielony krajobraz, jakby chciały zaczerpnąć odrobinę wody na przetrwanie jesiennych suchych dni i zatrzymać jak najdłużej zieleń natury. Wszystko było bardziej plastyczne, malarskie, symultaniczne, nieuchwytnie, chwilowe, jakby natura koniecznie chciała być „sfumato” i dorównywać malarstwu Belliniego, Giorgionego, Rafaela czy największego z nich Tycjana.

Dzisiejszy krajobraz, równie piękny, jest bardziej graficzny, wyrazisty, skrzący, statyczny. Ciągła walka między szkołą wenecką a florencką. Jestem we wsi Wilczyska, stoję tak jak wtedy, przy ponadstuletniej gęstwinie otaczającej to szlacheckie gniazdo, jakim jest kasztel w Jeżowie. Niby wiem, co zobaczę, ale zawsze już w tym miejscu mocniej bije mi serce.

Szutrową drogą przez przepiękny starodrzew wnikam do środka, mijając znajome modrzewie, sosny i świerki, które jakby w oczekiwaniu gości ustroiły się w srebrne iskrzące w słońcu szaty i kłaniały się niczym baletnice strojne, smukłe i wyniosłe.

— Witam was, dostojne damy!

I nagle przed moimi oczami zjawia się lekko pochylona postać zmarłego profesora Wiesława Röhrenschefa<sup>1</sup>, któremu zawdzięczam bardzo wiele, i staram się przypomnieć słowa napisanego w 1971 roku wiersza:

*śnieg od drzew  
leży cieniami błękitu  
węże konarów  
sięgnęły w kremowy strop  
światło słońca  
pożłota wyrzyło chmury  
zapomniany w pustce  
zawiany śniegiem dom  
widnokrąg zamknięty  
przez krawędzie wzgórz  
Jeszcze pierwiosnek spod śniegu  
Podobny wiosennym snom  
Blask srebrny w oknach...  
Ktoś wylał wodę na mój pejzaż  
Nie ma go już*

Wiesław Röhrenschef, Jeżów 1971<sup>2</sup>

Przesuwam się dalej, odczuwam panteistyczną jedność świata, w którą mimowolnie odpływa moja głowa. Potknęłam się o zmurszały, leżący przy drodze pień.

— Jeszcze, pamiętam, coś było o śniegu i podpieńkach, no tak, przypominam sobie, ale kolory były bardziej rude.

*rudą jesienią  
gdy słońce płonęło  
w liściach drzew*

*barokową girlandą  
podpieńki wyrosły  
poprzez śnieg*

*w piegi ciemnobrązowe  
pokryte szronem  
w okopach drugiej wojny  
wyrosły przestrelone*

<sup>1</sup> Wiesław Röhrenschef zmarł w 1993 roku w Tarnowie. Był znakomitym historykiem sztuki i malarzem zakochanym w Jeżowie.

<sup>2</sup> Wszystkie cytowane tu wiersze napisał Wiesław Röhrenschef.



Fot. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Tarnowie

---

*lat, które minęły  
wspomnieniem przestrelone  
serca mego miłością  
do Ciebie napętnione*

Wiesław Röhrenschef, Jeżów 1971

Idę. Modrzewiowe belki spichlerza, konstrukcja na jaskółczy ogon, trochę dziwny, „jakby pagodowy” dach — byłe miejsce snu i wypoczynku dla uczniów. Do oczu napływają mi łzy. Niegdyś tętniący życiem obiekt, pełen platońskich, arystotelesowskich czy sokratejskich dysput straszy napisami: „Zakaz wstępu, grozi zawaleniem”. Nie mogę zrozumieć, dlaczego taki obiekt, któremu tyle czasu, serca i energii poświęcili tarnowscy studenci Studium Konserwacji, nie został otoczony właściwą troską i opieką przez obecnego właściciela — władze miasta Tarnowa. No a były nasz internat w Tarnowie przy Bramie Pilznerskiej? Widocznie ważniejsze cele przyświecają naszym władzom. Jest mi bardzo smutno.

Stara aleja prowadzi mnie ku zachodzącemu, wyraziście zarysowanemu nad pagórkami słońcu i oto stoję przed celem mojej dzisiejszej wędrowki. Natych-

miastowa zmiana nastroju. Zachwył. To cud prawdziwy. Próbuję zrozumieć, dlaczego zawsze tak na mnie działa. Korowód myśli, cała europejska architektura, którą mam w głowie, wiruje. Jak ten nasz kasztel jest daleki od innych polskich budowli! Jedynie przypomina mi się podobny dwór obronny w Wieruszycach, obecnie w rękach prywatnych architekta Marka Skrzyńskiego, oraz dwór w Wysokiej, do niedawna w rękach znanego muzyka-lutnisty Antoniego Pilcha, który krzewił na tamtym terenie kulturę muzyczną, między innymi poprzez działalność Bractwa Lutni z Dworu na Wysokiej. Ani to architektura dworskowa, ani pałacowa, raczej obronna, jak to na pograniczu. W lśniących konarach drzew, na tle szarości i bieli, w leciutkiej poświacie lilioworóżowej, wyrasta przede mną po diagonalnej mistyczna bryła o szlachetnych kształtach, jakby wznosiła się do nieba. Ni to dom, ni to zamek, ni to dwór. Czy to Małopolska, czy może Toskania?

I oto stoi dwór polskiego szlachcica, tak widziany oczami Wiesława Röhrschefa:

*Dom jest z basztą — wykuszem  
furtka schowana w krzakach bzu  
jak w Zaczarowanym Ogrodzie  
czyżby Alicji Kraina Bajek  
Wchodzisz — jest ogród — altana  
lipy, trawnik, modrzewie... jaśmin  
z niego wybiega panna Klara  
z tui wychodzi Mikołajek  
Tak to jest — to jest  
najprawdziwsza  
teraz już wiesz  
Kraina Bajek*

Obronny kasztel — Jeżów z basztą, otaczającymi od południowego zachodu fosami i wałami, jest z wielu powodów miejscem wyjątkowym. Najważniejszym powodem jest oczywiście wyjątkowość jego architektury. Wyjątkowa i fascynująca jest jego długa historia, ale najistotniejsze są uczucia, które wzbudza. To jest naprawdę wielkie szczęście, że dwór nie został zdobyty, jakoś dotkliwie zniszczony czy spalony, nawet podczas drugiej wojny światowej.

Najwięcej szkód dokonała nacjonalizacja, ostatni właściciel Janusz Ramuł<sup>3</sup> został z dworu wygnany, zmarł bezpotomnie w chacie nad Białą. Fascynujące jest również to, z jakim imperatywem stoczyła bój o to miejsce pani Jadwiga Gajek-Sanowska<sup>4</sup>, dyrektor szkoły plastycznej w Tarnowie w latach 60. ubieg-

<sup>3</sup> Janusz Ramuł, syn Kazimierza Ramuła, ostatni właściciel dworu w Jeżowie.

<sup>4</sup> Jadwiga Gajek-Sanowska, była dyrektor tarnowskiego plastyka w latach 60., dzięki jej staraniom w 1963 roku szkoła pozyskała od państwa dwór na wieczyste użytkowanie.

łego wieku. Dwór odzyskał renesansową świetność. To jest naprawdę wielkie szczęście, że od 1963 roku użytkownikami tego cudownego miejsca mogą być młodzi ludzie. Tu kształtują swoje artystyczne osobowości.

To rzeczywiste doświadczenie lekcji historii i patriotyzmu.

*Przymrozek, mgła  
nikt temu nie zaprzeczy,  
że wreszcie, któregoś poranku  
stanie zima na ganku*

*A w parku na ścieżce  
w skorupie kolczasto-zielonej  
leży serce kasztana  
gdy tylko zegar północ wydzwania  
skrzat — co w kominku  
w zamkowej sali mieszka  
schodzi nocą do parku  
i świecąc sobie latarką  
idzie gdzie kasztania ścieżka*

*A tam zebrawszy kasztany  
do dworu z nimi biegnie  
i w każdej cegle  
i w każdym kamieniu  
serce kasztana zamyka*

*I nie wiem może to bajka,  
ale od czasu pewnego  
skrzat zamyka w ten sposób  
częstkę serca każdego  
kto bodaj przez chwilę  
bawił w tym dworze*

*I faktem jest, że człowiek  
tam wraca i nie może  
już od tych murów się oderwać  
bo część serca więzi cegła  
Taka jest jedna z wielu  
Legend o skrzacie — Hapciu  
Nową modą opowiedziana*

Ten wiersz Wiesław Röhrenscheff poświęcił właśnie pani dyrektor Jadwidze Gajek-Sanowskiej w 1966 roku.



Fot. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Tarnowie

Jeżów do nas wszystkich odwiedzających przemawia, podobnie jak niektóre inne miejsca, zwane *loca vocifera*<sup>5</sup>. Do mnie przemawia już tyle lat, dlatego staram się go słuchać. Przemawia bryłą, historią, miłością, ludzkimi dziejami w przeszłości i teraźniejszości. Jako nauczycielka historii sztuki starałam się tą miłością, jaką wzniecało to miejsce, dzielić z moimi uczniami. Dziękuję im wszystkim za cierpliwość i zrozumienie. Wiem, że potrafią wzniecić w sobie żar ciekawości, chęci wsłuchiwania się w szept historii, wyzwolić w sobie emocje, poruszyć w sobie strunę, którą wzbudza to wyjątkowe miejsce. To jest nasza ziemia, nasze wzgórza porośnięte marzeniami wieków i pokoleń naszych przodków. To prawdziwy cud nad Białą i możemy tak często tu być i uczestniczyć w dialogu, choć przez krótki czas naszego istnienia.

Wejście wita nas tablicą erekcyjną z 1544 roku z herbem Ogończyk, inicjałami Adama Strasza<sup>6</sup> i sentencją „GDI PAN BOG S NAMY WSYTKO MIECZ BĘDZIEMY”. Od progu otacza nas tradycja, przywiązanie do wartości religijnych. To jest jednocześnie zaproszenie i deklarowanie opieki. W takich progach nikt nie czuje się samotnie.

<sup>5</sup> Nazwa użyta przez Piotra Gryglaszewskiego w: *Dwór w Jeżowie, szlacheckie gniazdo nad Białą Dunajcową*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 2009.

<sup>6</sup> Adam Strasz herbu Ogończyk, zwany Sus lub Susz. Za jego czasów strażnicę jeżowską rozbudowano w obecny kasztel. Straszowie byli właścicielami Gorlic.



Parter dworu w przeszłości pełnił funkcję gospodarczo-administracyjną z Wielką Sienią, Dworską Kancelarią, Starą Komnatą (dziś kuchnią) i Kaplicą Dworską. Przed progiem dworu wita mnie, jak zwykle serdeczny i uśmiechnięty, pan Zbigniew Duda, obecny kustosz dworu, któremu należą się podziękowania za opiekę nad substancją materialną i duchową, a przede wszystkim otwarte serce dla gości i nade wszystko dla uczniów szkół plastycznych całego kraju, goszczących podczas organizowanych tu plenerów ogólnopolskich. Wkraczamy do Wielkiej Sieni, stąd prowadzą schody na piętro oraz wejścia do dwóch izb parteru.

— Witajcie! — Z Kancelarii Dworskiej wyłania się w białym turbanie Jola Duda, żona Zbysia, chyba dopiero co umyła włosy.

— Dzień dobry! Coś tu u nas w dworze zimno.

— No cóż, wszak zima.

Idziemy do kuchni. O wiele cieplej, przyjemne ciepło w tych bardzo, bardzo grubych kamienno-ceglanych, 500-letnich murach. Kolebkowe sklepienie nadaje wnętrzu dostojność. Pokrywa je pochodząca z początku XX wieku, wykonana przez Kazimierza Ramuła<sup>7</sup> sztukateria, przedstawiająca apostołów i znaki zodiaku. Może nie ma większej wartości artystycznej, tym bardziej że ta amatorska płaskorzeźba jest niedokończona, ale mamy wrażenie, jakby apostołowie chcieli z nami prowadzić dialog o astrologii. Więc poddajemy się temu oddziaływaniu i Zbysio z zapalem przypomina znaki zodiaku. Pamiętam, jakie wrażenie 36 lat temu zrobił na mnie stiuk przedstawiający orła w koronie, trzeba pamiętać, że był to okres stanu wojennego.

Najbardziej tajemniczą, szczególnie dla uczniów, komnatą jest Kancelaria Dworska, gdyż obecnie właśnie tam mieszkają Jola i Zbigniew Dudowie. Izba ta miała dawniej charakter reprezentacyjny, o czym świadczy układ drzwi i okien. Nazywana często Białą Salą, z pewnością pełniła rolę kancelarii dworskiej. Izba ta wita nas wizerunkiem Matki Boskiej, wykonanym na suchym tynku. Elementów podkreślających religijność szlachciców, ich wspólnotę z Kościołem — w dworze jest wiele. Dwory polskie były kolatorami kościoła, właściciele ziemscy mieli prawo do umieszczania w kościele tablic nagrobkowych, co obserwujemy w wielu świątyniach w kraju.

W najstarszej, południowej części parteru prawdziwym sanktuarium jest komnata nazwana Kaplicą Dworską, do której prowadzą dwa wejścia — jedno z Kancelarii Dworskiej, a drugie z kuchni (Starej Komnaty). Miano kaplicy izba ta uzyskała po odkryciu polichromii w latach 60. Odkrycia tego dokonali artyści tarnowskiego plastyka: Witold Błaszkwicz<sup>8</sup> i Józef Krawczyk<sup>9</sup>, a wtórował im profesor Röhrenscheff:

---

<sup>7</sup> Kazimierz Ramuła — właściciel dworu na początku XX wieku.

<sup>8</sup> Witold Błaszkwicz — artysta, nauczyciel w tarnowskim plastyku w latach 60.

<sup>9</sup> Józef Krawczyk — emerytowany nauczyciel tarnowskiego plastyka.

Jeżowscy święci (toast Józefowi Krawczykowi i Witoldowi Błaszkiwiczowi,  
tym co przeprowadzili konserwację fresków w jeżowskiej kaplicy)

spod tynku i gruzu powstałi  
sprzed wieków —  
— jak z martwych — Święci

rzędem na ścianach  
stanęli w słońcu —  
poważni w ramy zamknięci

kręgiem wymyślnych splotów  
girlanda — sałę oplotła  
płonąca gama kolorów — Gloria

Sebastian przeszyty strzałą  
Jacka modlitwa uniosła  
a dostojeństwo Pelagii — Victoria

Kinga —  
ta najważniejsza  
łodyga kwiatu białego  
I Święty — który zniknął

dlaczego — nikt nie wie  
co to za Święty był  
i rama pusta

dalej ze Szczepanowa  
Stanisław — brwi marszczy  
zagryza usta

szlachetna królowa Helena  
mądra i dobra pani  
tak rzędem — wszyscy — a z osobna  
pod oknem — na białym murze  
ani nadobna ani chrobra  
twarz Onufrego — brata  
cały ten okrąg —  
Świętych splata —  
uśmiechem

a ja ten uśmiech  
Wam Obu  
przesyłam i dedykuję  
bo tak mniemam i czuję

że brat Onufry  
wam w podzięce  
ten uśmiech śle  
więc w Wasze ręce

Wiesław Röhrenscheff, Jeżów 1966

W tym miejscu zawsze mam uczucie, że ciało mi drży. Może to istotnie z zimna, tu są naprawdę bardzo grube mury, mające 175 centymetrów grubości, a może powód jest zupełnie inny. Mówią wieki, polichromie z XVII i XVIII wieku, najstarsze w dworze palenisko, jakby jeszcze gorące, choć od bardzo dawna nieczynne, podobnie kamienny kominek, okolony jonizującymi kolumnami i profilowanym gzymsem. Pierwotne przeznaczenie tej izby z pewnością było inne, może był to dworski skarbiec czy zbrojownia. Tyle parter.

Piętro dworu ma zbliżony podział, z tym że całą północną część zajmuje jedna duża sala o murach dużo cieńszych niż komnaty w części południowej, co jest świadectwem, że najstarsza część dworu (południowa) była piętrową jakby wieżą donżonem, którą Adam Strasz rozbudował w połowie XVI wieku. Piętro to prawdziwe *piano nobile*, pełniące funkcję reprezentacyjną. Sala Rycerska jest największą izbą dworu, mającą najwięcej światła, praktycznie ze wszystkich stron, bowiem dwór położony jest na osi wschód–zachód, północ–południe, ale nie idealnie, tylko na planie tak zwanego „za pięć dwunasta”, co powoduje świetne oświetlenie. Do Sali Rycerskiej, położonej — jak pamiętamy — od północy, wpadają zarówno południowe, jak i zachodnie promienie słońca. Przez wieki z pewnością pokryta była polichromiami, może analogicznymi jak w Komnacie Zamkowej. Dzisiejsze malowidła, wykonane w latach 70., są dziełem nauczycieli i uczniów tarnowskiego plastyka i mają nie tyle artystyczny, co raczej impresyjny, a może i dydaktyczny charakter. Podziękowania dla Józefa Krawczyka i nieżyjących już nauczycieli Wiesława Röhrenscheffa i Witolda Błaskiewiczza, zakochanych w Jeżowie jak wielu. Przedstawiają zarówno wyobrażenia czasów dawnych, jak i współczesne realia: widok na nieistniejące zamczysko nad rzeką Białą, kościół parafialny w Wilczyskach, dwór jeżowski, wyobrażenia wizerunków dawnych właścicieli: Adama Strasza, Ludwika Majchrowiczowej<sup>10</sup>, Olbrychta Rożena<sup>11</sup>, a także portrety Wandy Monne<sup>12</sup>, Artura Grottgera, Stanisława Wyspiańskiego. Przedstawiają również współczesne oblicze Jeżowa ze sceną uczniowskiego pleneru. Tak więc dzieje tego miejsca to też dzieje tarnowskich młodych artystów, którzy pozostawili swój znak, swój symbol, odbili

<sup>10</sup> Ludwika z Nawrowskich Majchrowiczowa była panią na Jeżowie w drugiej połowie XIX wieku.

<sup>11</sup> Olbrycht Rozeń, dziedzic Wilczysk i innych wsi, arianin, jego ojciec Zygmunt, jak wynika z *Polskiego słownika biograficznego*, T. XXXII/3, w bitwie pod Chocimiem zdobył chorągiew turecką.

<sup>12</sup> Wanda Monne była wielką miłością Artura Grottgera, spotkał ją we Lwowie w 1866 roku. On miał wtedy 28 lat, ona 16. Jej twarzą posłużył się między innymi w kartonach *Wojny*.

cień swego istnienia w historii kasztelu. I nie tylko oni, bo również młodzież szkół plastycznych całego kraju ma możliwość poprzez udział w ogólnopolskim plenerze malarskim klas młodszych wic wraz z historią, dworem, rówieśnikami wspólną nić skrupulatnie notowaną w dworskiej kronice.

Kształtowanie i rozwijanie wyobraźni, odwagi eksterioryzacji uczuć, doznań, emocji, to jest wychowanie przez sztukę żywą i prawdziwą, jak najbardziej tu właśnie namacalną.

Młodzi malowali i dotykali tych starych ścian, dobierali barwy, poszukiwali odpowiedniego kształtu, waloru, kompozycji, harmonii, rytmu i duchowo łączyli się z dziedzicami tych ziem. Niczym śledczy odszyfrowywali znaki herbowe, analizowali drzewa genealogiczne. Dyskutowali, radzili się innych, wzorowali na pracy nauczycieli, swoich mistrzów. To ich zbliżało. Czy może być piękniejsza edukacja?

Obok przepięknego kominka, którym dawniej ogrzewano Salę Rycerską, wyrzeżane z czarnego dębu ościeże wiedzie nas do najpiękniejszej komnaty — Sali Zamkowej — w południowo-zachodnim narożu dworu. Sala Zamkowa to prawdziwa magia. Jej nazwa z pewnością pochodzi od namalowanego, tuż przy oknie zachodnim, widoku nieistniejącego starego zamczyska, które mogło być widoczne z tego miejsca. W wieży gniazdo uwił czarny bocian.

Przecież tu istotnie, jeszcze teraz, gnieźdzą się czarne bociany. Magii tego miejsca ulec można szczególnie, kiedy znajdziemy się tu o zachodzie, kiedy delikatne promienie słońca, filtrowane przez gęstwinę stuletnich drzew, przedzierają się z zadziwiającą siłą przez renesansowe ościeża okien i tańczą po czterystuletnich szpalerach toskańskich, tajemniczych drzew i bogatej girlandzie południowych roślin. Tajemnicy dodają majaczące wśród roślinności stateczki. Kolumb? Magellan? Odkrycie Ameryki? A wśród nich ptasznik na polowaniu. Ale ten ptak wznosi skrzydła, to nie *vanitas*, a przecież to barok! Trzeba wyciszenia, złapania harmonii ducha, aby wsłuchać się w mowę tych polichromii. Sacrum i profanum. Profanum i sacrum. Malowidła są świetnie zachowane, a opisywał je już w 1889 roku znakomity historyk sztuki Władysław Łuszczkiewicz, który przywiózł do Jeżowa swoich studentów: Stanisława Wyspiańskiego i Józefa Mehoffera, w ramach wycieczki studenckiej po Ziemi Sądeckiej i Bieckiej. Do Wyspiańskiego jeszcze powrócimy.

W supraporcie nad wykonanym z czarnego dębu ościeżem znajduje się kartusz, a w nim Pan Jezus upada pod krzyżem wśród kilku postaci, spośród których rozpoznajemy, znany nam z tablicy erekcyjnej, symbol Ogończyk. Rozpoznajemy Adama Strasza, a w zwieńczeniu rozszyfrowujemy napis JESUS CHRISTUS MESSIAS EMANUEL 1544. Płaskorzeźbę cechuje pewien prymitywizm, co świadczy, że mógł ją wykonać miejscowy kamieniarz.

W tej sali czujemy się uduchowieni przede wszystkim pięknem południowej przyrody. Prawdziwa Toskania, a może symbol tęsknoty za ciepłym klimatem. Rożenowie, Kurdwanowscy<sup>13</sup>, Jaworscy, podróże do Włoch.

---

<sup>13</sup> Kurdwanowscy, Jaworscy byli właścicielami Jeżowa w XVIII wieku.



Fot. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Tarnowie

— Wszyscy kochamy błękit tokańskiego nieba i ciepło włoskiego słońca. Tolerancja, wszak Rożen notowany jest jako *haeres hereticus*, arianin.

Wszystkie komnaty dworu ogrzewane były kominkami, a najpiękniejszy znajduje się właśnie tu, ujęty dwoma kanelowanymi pilastrami, zwieńczony profilowanym gzymsem i okapem, a nad całością patrolują święci Florian i Wawrzyniec. Przy takim kominku nikt nie miał strachu podtrzymywać ognia. Ogniowi święci strzegli również mieszkańców przed biedą.

Przejście z Sali Zamkowej do Sali pod Girlandą stanowi renesansowy portal o profilowanych obramieniach i nadprożu z płycinami ozdobionymi rzeźbionymi wazami pełnymi gałązek dębiny. Tym symbolem płodności i siły chcieli sobie zapewnić dobrobyt i szczęście. Nad portalem umieszczona jest kopia tablicy erekcyjnej, znajdującej się nad wejściem do dworu.

Sala pod Girlandą swą nazwę zawdzięcza dekoracyjnemu fryzowi okalającemu salę tuż pod pułapem. Najprawdopodobniej i ta sala pokryta była na całej powierzchni polichromią, podobnie jak Sala Zamkowa, lecz do dziś zachował się tylko fryz. Tworzą go girlandy zielonych liści wawrzynu powiązane wstęgami. Z girlandą kontrastują umieszczone niżej grube liście stylizowanego akantu. Supraportę, podobnie jak w Sali Zamkowej, wieńczy kartusz z zachowanym zarysem herbowej tarczy. Ciekawe, dlaczego centralne miejsce jest puste. Wyobraźnia wstawia tam jeden ze znanych herbów, może półkozic Kurdwanowskich, a może własny herb Kazimierza Ramałta. W tak doborowym towarzystwie świetnie się czują obrazy tarnowskich artystów: Józefa Szuszkiewi-

cza<sup>14</sup>, Jadwigi Gajek-Sanowskiej, Witolda Błaszkwicza, Jerzego Kaliny<sup>15</sup>, oraz tkaniny wytkane przez uczniów, cudne żakardy z orłami w koronie. Orły w koronie tkane w latach Gomułki czy Gierka, multiplikowane. Jakby przez ilość podkreślały, jak są ważne!

W tradycji szkolnej istnieje przekonanie, że twórcą girlandy był Stanisław Wyspiański, lecz tak naprawdę nie ma na to dowodów. Istnieją natomiast dowody na to, że Stanisław Wyspiański rysował wnętrza dworu i widoki dworu na zewnątrz. Zachowało się kilka rysunków Stanisława Wyspiańskiego, opisywanych przez Władysława Łuszczkiewicza.

Ostatnim, zamykającym ogniwo bryły dworu jest baszta z jej izbą dolną i nieco większą górną, doświetloną czterema okienkami, z kasetonowym stropem. Ścianę baszty zdobi fryz i niewielkie polichromie, gruntownie przemalowane przez Kazimierza Ramuła. Tuż przy wejściu do baszty znajduje się komin z dekoracją w kształcie akantu.

W drugiej połowie XIX wieku, zgodnie z modą na orientalizm, dwór otrzymał od strony wschodniej drewnianą przybudówkę z modrzewiowych płazów z przeznaczeniem na część mieszkalną oraz taras, od północy dobudowano murywany ganek. Baszta otrzymała „orientalne” zwieńczenie.

W sierpniu 1866 roku do Jeżowa przyjechał Artur Grottger, bawiący w Grybowie u swojej narzeczonej Wandy Monne. Grottger pozostawił pięć szkiców Jeżowa. Są to najstarsze rysunki dworu, starsze o 23 lata od rysunków Wyspiańskiego. Ciekawy jest autoportret artysty szkicującego dwór, który podobnie jak pozostałe szkice poświęcił Wandzie Monne, o czym świadczy dopisek: *Vidi Dziec*. Szcikownik Grotgera zwany jest *Burą księżeczką*. Widziałam go na wystawie zorganizowanej z okazji 150-lecia urodzin artysty w Muzeum Narodowym w Krakowie, gdzie pokazano około 500 prac artysty.

A duchy? Każde takie miejsce ma swoje legendy i duchy. Młodzież uwielbia ich słuchać.

— Czy jest tu Biała Dama? — pytają.

— Tak, dwie — odpowiada zwykle podniecony tym pytaniem kustosz Zbigniew. — Pierwsza Biała Dama jest duchem dziewicy żywcem zamurowanej w ścianie podczas powstania budowli jeszcze w XIV wieku. Chroni zamek przed złem.

Drugiej Białej Damie towarzyszy legenda związana z Boną Sforzą, królową, i jej orszakiem. Otóż ówczesny właściciel Jeżowa zakochał się w pięknej Włosz-

---

<sup>14</sup> Józef Szuszkiewicz był dyrektorem tarnowskiego plastyka, a także jednym z założycieli teatru im. Ludwika Solskiego w Tarnowie, zajmował się malarstwem, grafiką, ekslibrisem, zmarł w 1982 roku.

<sup>15</sup> Jerzy Kalina jest znanym polskim rzeźbiarzem, twórcą instalacji, między innymi twórcą słynnej instalacji *Przejście*, ustawionej w 1977 roku w Warszawie przy ulicy Świętokrzyskiej i Mazowieckiej oraz w 2005 roku we Wrocławiu na skrzyżowaniu ulic Świdnickiej i Piłsudskiego.

ce z orszaku przyszłej królowej, która w drodze na Wawel zatrzymała się w Jeżowie, a ponieważ chciał ją poślubić, zabił i zamurował własną żonę w tych murach.

— Jest też w dworze Czarna Dama, żona Kazimierza Ramuła. Ta jest bardzo aktywna. Spotkało ją wiele osób dłużej tu przebywających. Sygnalizowała swoją obecność również profesorowi Röhrenscheferowi. „Porzucona przez męża, dla młodszej kobiety, niemal obłąkana z rozpacy, zawsze na czarno ubrana, chodziła po wsi, przyświecając sobie latarnią, szukała swojego niewiernego męża” — mówił tajemniczym głosem.

Jest też duch Ludwiki Majchrowiczowej — o niej najpiękniej opowiadał Józef Krawczyk:

*Było to, kiedy dokonywaliśmy konserwacji fresków w Kaplicy, jesiennym wieczorem, a właściwie już nocą, podczas naszej kolacji. Z zupełnie pustego piętra dworu w pewnej chwili dochodzić zaczęły odgłosy lekko stawianych kroków i przesuwającej się ciężkiej tkani długiej sukni. Przesunęła fotel. Cisza. Chyba usiadła. I po chwili znów kroki, tym razem w kierunku Sali pod Girlandą i dalej.*

*Słyszę, że otwiera drzwi do przybudówki, a przecież tam nie ma już drzwi, pozostało tylko ościeże, drzwi zamurowano podczas konserwacji. Idzie dalej, a przecież przybudówki też nie ma, znam ją tylko ze zdjęcia. Siedzimy zamarli. I nagle nasz wzrok kieruje się do okna, podchodzimy i widzimy, jak po fosie migocą ogniki światła. To z baszty. Widać udaje się na spoczynek i zapaliła świecę.*

Jest jeszcze jeden duch, duch Niemca zabitego i pochowanego w parku w 1945 roku.

Nie mniej tajemnicze i mistyczne są całe 3 hektary angielskiego ogrodu, w którym łatwo się schować i poddać oddziaływaniu otoczenia. Wszystko jest tu świątynią dumania, każdy kamień, polanka, skrawek ziemi, każda roślina. Panteizm, misterium natury i to o wszystkich porach dnia i roku.

*skropiona deszczem trawa  
przetkana mokrymi kwiatami  
w futrze ciemnobrązowym  
na zmokniętym modrzewiu  
zmoknięta sowa — mruży oczy  
w tęczy  
pod mokrymi siedząc konarami*

Wiesław Röhrenschefer, Jeżów 1972

„Świadki” historii. Gdzie nie spojrzysz, patrzą na ciebie, a jak ucho przystawisz, szepczą. Szepczą o rodach, które przewinięły się tu w kilkusetletniej historii. Szepczą cichutko i wszyscy jednocześnie, dlatego tak trudno ułożyć chronologicznie tę układankę.



Fot. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Tarnowie

To melodia wieków. Niektóre dźwięki są jednak bardziej wyraziste i w połączeniu z obrazem pozwalają na sukces i satysfakcję poszukiwacza. Musi się on jednak wykazać niezwykłą cierpliwością i niezłomnością. Spotkać taką osobę, to dopiero niezwykła rzecz! Ja miałam takie szczęście. Przed kilkunastu laty spotkałam potomka jednego z jeżowskich rodów, chociaż nie dziedzica, a doktora nauk technicznych, pana Piotra Gryglaszewskiego, który właśnie pisał książkę o dworze w Jeżowie<sup>16</sup>. Byłam zachwycona jego szeroką wiedzą humanistyczną i uświadomieniem tego miejsca. Zawsze jest miło spotkać bratnie dusze — wcześniej Józef Krawczyk i Wiesław Röhrenscheff.

Wspominam jeszcze jeden wiersz:

*Upał.  
ani drgnie  
listek na drzewie*

*cienie słońce  
zjadło*

*siedzimy w baszcie  
sercu upału*

*przeszyci promieniami  
jak na szpilce motyl*

---

<sup>16</sup> Bogaty materiał faktograficzny znajduje się na stronie internetowej pana Piotra Gryglaszewskiego: [www.gryglaszewski.pl](http://www.gryglaszewski.pl).





Fot. z archiwum Zespołu Szkół Plastycznych w Tarnowie

*uwięzieni...  
zamknięci...  
w kręgu naszych światów*

Wiesław Röhrenscheff, Jeżów 1972

Potem Piotr Gryglaszewski — bardzo ważna dla mnie, a przede wszystkim dla samego Jeżowa odłona. Układanka się domyka: Jeżowscy herbu Strzeмиę, Turscy herbu Gryf, Strasz herbu Ogończyk, Bylinowie herbu Belina, Kurdwanowscy herbu Półkozic, Jaworscy herbu Jelita, Nitschowie, Majchrowiczowie, Ramułtowie, choć z pewnością nie wszystkie wątki są już ostatecznie utkane. Ogromne kompendium wiedzy dostarcza wydana przez pana Piotra w 2009 roku książka *Dwór w Jeżowie, szlacheckie gniazdo nad Białą Dunajcowa*. Podziękowania!

Ludzie w historii, gospodarze i goście, a wśród nich Stanisław Wyspiański, Artur Grottger i jego muza Wanda Monne:

*Dla Wandy Monne*

*Ściana północna Jeżowskiego Dworu  
stoi w cieniu...  
Na ścianę wschodnią Dworu  
świeci poranne słońce.  
Odbijają się od jednego okna,  
przesłoniętego ruchomym cieniem brzoź.*

*Spływa po narożnej baszcie,  
łamiąc się półkolistym cieniem kroksztynów.  
„Patrz Dzieciu”*

*W południe płonie słońce  
na południowej ścianie  
zagląda do refektarza  
i tam gdzie święci w kaplicy  
i tańczy po girlandach  
i sunie przez „szpalery”... „Zamkowej” Sali  
„Patrz Dzieciu”*

*I wreszcie o zachodzie  
zagląda przez triforium „Rycerskiej”  
I przez bliźniacze okna „Białej”  
płynie okrętami „Zamkowej”...  
I biel orła w strzelnicy  
Czerwienią — aureoli otacza.*

*A na murze tej ściany  
ruchome freski — cienie drzew  
szumią...  
„Patrz Dzieciu”  
W roku tysiąc osiemset  
sześćdziesiątym szóstym  
rysował Jeżów ARTUR GROTTGER  
DLA WANDY*

Wiesław Röhrenscheff, Jeżów

I jeszcze jeden wiersz o problemach nurtujących młodzież uczestniczącą w corocznie odbywających się tu plenerach:

*Jeden z kolegów zapytał profesora  
czy można na plenerze malować  
Samsona  
Problem nie leży w tym czy można  
tylko skąd pan weźmie model — odparł  
profesor. Rzeczywiście — kolega  
przyznał rację profesorowi i wobec  
tego postanowił malować Dalilę.  
Profesor ofiarował się pomóc  
znaleźć Modelkę*

Wiesław Röhrenscheff, Jeżów





# Szkoła muzyczna w Łańcuckiej Ogrodniczówce

Jej położenie uznawane jest za jedno z najpiękniejszych w Polsce. Usytuowana w starym, zabytkowym kompleksie pałacowo-parkowym, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia w Łańcucie jest „najpiękniej położoną szkołą muzyczną w Polsce”. Potwierdzają to liczni uczestnicy kursów muzycznych i warsztatów organizowanych przez szkołę, które odbywają się tutaj od 45 lat. Mówią tak o niej również jej uczniowie i absolwenci. Od 60 lat nieprzerwanie zadziwia swym urokiem oraz niepowtarzalną atmosferą tworzoną przez niezwykle i wręcz bajkowe otoczenie.

Budynek Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia w Łańcucie to dawny obiekt Zarządu Ogrodów Łańcuckich, potocznie nazywany „Ogrodniczówką”. Cały kompleks biurowo-mieszkalny stanowił część ordynacji Potockich. Wzniesiony został w 1899 roku. Potwierdza to data umieszczona na północnej stronie elewacji obiektu. Ogrodniczówka mieści się w obrębie tak zwanego parku zewnętrznego, a cały obecny park zamkowy ma powierzchnię około 36 hektarów. Dla porównania powierzchnia Watykanu wynosi 44 hektary.

Tak więc budynek powstał za czasów III ordynata łańcuckiego Romana hrabiego Potockiego, jako dom dla ogrodników. Był kilka razy przebudowywany, a największe zmiany miały miejsce w trakcie tak zwanej wielkiej przebudowy zamku, którą zainicjowali pod koniec XIX wieku Elżbieta i Roman Potoccy. Finał tego przedsięwzięcia nastąpił w 1913 roku.

Aż do zakończenia II wojny światowej mieścił się tutaj Zarząd Ogrodów Potockich, tutaj także zamieszkiwali pracownicy zajmujący się utrzymaniem parku i zamkowych ogrodów. Po opuszczeniu Łańcuta przez Potockich, praktycznie od 1944 roku, w budynku mieścił się Zarząd Państwowego Gospodarstwa Rolnego — Ogrody w Łańcucie. Pod koniec lat 60. w budynku przeprowadzono gruntowny remont i w 1971 roku przekazano go w użytkowanie Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia w Łańcucie.

Dla łańcuckiej szkoły muzycznej ta lokalizacja okazała się niezwykle udana, gdyż w otoczeniu parkowych drzew i pięknej przyrody z wyjątkowym upodobaniem można było „uprawiać” muzykę. Przez kilka lat funkcjonowania w tym obiekcie placówki kulturalnej nie było potrzeby szukania nowych rozwiązań

lokalowych, gdyż ówczesne pomieszczenia w pełni zabezpieczały potrzeby niewielkiej przecież szkoły muzycznej.

Po paru latach okazało się jednak, że szkoła, jako instytucja, rozrasta się, przybywa uczniów, zachodzi potrzeba znalezienia nowych pomieszczeń dydaktycznych. Mimo konsekwentnie przez parę lat prowadzonych remontów i prac modernizacyjnych, potrzeby lokalowe zaczęły przerastać możliwości, a przede wszystkim pojemność budynku szacownej Ogrodnicówki. Szkoła muzyczna wykorzystywała do celów dydaktycznych 18 sal lekcyjnych, ale nie posiadała sali koncertowej, a nawet małej sali kameralnej.

W 2005 roku Dyrektor Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia w Łańcucie postanowił wraz z radą pedagogiczną, że trzeba koniecznie starać się o pozyskanie nowych pomieszczeń, gdyż w dotychczasowych salach było po prostu już za ciasno. Dzięki zaangażowaniu się w projekt pracowników obsługowych szkoły, przy wykorzystaniu pomysłu i inwencji twórczej rodziców, postanowiono zagospodarować pomieszczenia poddasza, dotychczas służące za strych, na którym gromadzono niepotrzebny sprzęt.

Wprawdzie wcześniej pomieszczenie to służyło jako sala koncertowa uczniom szkoły, ale jakże daleko było mu do sal naprawdę spełniających tę funkcję. Woźny szkolny, pan Andrzej Cwynar, przystąpił do realizacji pomysłu łańcuckiego architekta wnętrz, pana Wrzesława Żurawskiego, i w sobie tylko wiadomy sposób przeprowadził niezwykle udaną adaptację pomieszczeń dotychczasowego strychu na salę koncertową z prawdziwego zdarzenia.

Jest to wprawdzie niewielka sala, mogąca pomieścić zaledwie 120 słuchaczy, ale w tym urokliwym miejscu spełnia swe zadanie. Wyposażona niedawno w urządzenia klimatyzacyjne, jest miejscem ważnym i niezbędnym w działalności dydaktycznej Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia w Łańcucie.

Sala ta ma swojego patrona, a został nim profesor Zenon Brzewski, zmarły w 1993 roku, który tak wiele zrobił dla rozświetlenia właśnie tego miejsca. Podczas nadania sali imienia odbył się koncert, na którym obecni byli żona profesora, pani Ewa Brzewska, oraz syn profesora, doktor Michał Brzewski.

Wielkim wydarzeniem było ostatnio usytuowanie w tej sali nowego fortepianu marki Steinway, który dzięki sfinansowaniu zakupu przez Centrum Edukacji Artystycznej mógł zawitać do tej szkoły. Będzie służył nie tylko uczniom i nauczycielom łańcuckiej szkoły, ale także w okresie wakacji pomoże w realizacji programu Międzynarodowych Kursów Muzycznych im. Zenona Brzewskiego, które w tej szkole odbywają się nieprzerwanie od 45 lat.

Skoro o kursach mowa, to warto wspomnieć o tym, że przed 45 laty profesor Zenon Brzewski postanowił właśnie tutaj, w tej szkole, ulokować imprezę, która dzisiaj odbierana jest jako jedno z najważniejszych wydarzeń w pedagogice instrumentalnej w zakresie gry na instrumentach smyczkowych. Praktycznie cała czołówka polskich wiolinistów „przewinęła się” przez Łańcut. Nie ma chyba w Polsce znaczącego artysty grającego na skrzypcach, wiolonczeli, altówce czy kontrabasie, który nie byłby chociaż raz na łańcuckich kursach. To miejsce

stało się magicznym punktem w karierach polskich i zagranicznych artystów. Stąd też popularność łańcuckiej szkoły sięgająca daleko poza granice naszego kraju. Wszyscy, którzy byli chociaż raz w Łańcucie, wspominają to miejsce i ten niepowtarzalny klimat szkoły przez wiele następnych lat.

Ma Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia w Łańcucie także swego patrona. Jest nim jeden z najwybitniejszych pedagogów europejskiej pianistyki — Teodor Leszetycki. Urodził się w 1830 roku właśnie tutaj, w Łańcucie, gdzie jego ojciec był nadwornym muzykiem. Tutaj wzrastał i tutaj poznawał tajniki i piękno jednej z najpiękniejszych dziedzin sztuki, jaką jest muzyka. Później wyjechał do Wiednia, na dalsze kształcenie artystyczne, i chociaż oszałamiającej kariery pianistycznej nie zrobił, to z biegiem czasu stał się jednym z najznakomitszych nauczycieli gry na fortepianie. Do Wiednia do Leszetyckiego przyjeżdżali wybitni artyści, aby pod jego czujnym okiem doskonalić swój warsztat wykonawczy. Były wśród nich nazwiska wybitne, żeby wspomnieć tylko Ignacego Jana Paderewskiego.

Na szkolnym korytarzu wisi specjalna tablica poświęcona patronowi szkoły, a na niej między innymi umieszczona jest fotografia aktu chrztu Teodora Leszetyckiego w łańcuckiej farze. Na zachodniej elewacji budynku, tuż przy ścieżce prowadzącej do szkoły, znajduje się pamiątkowa tablica, wmurowana tutaj w chwili nadania szkole imienia Teodora Leszetyckiego. Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia w Łańcucie jest jedyną szkołą w Polsce noszącą imię tego wybitnego pedagoga fortepianu.

Stary, zabytkowy obiekt szkolny wymaga stałej troski i opieki ze strony użytkowników. Dlatego też obecny dyrektor szkoły, magister Jan Szydło, stara się jak może, aby utrzymać szkołę w należyтым stanie, wyposażać ją w najpotrzebniejsze urządzenia, zachowując przy tym jej zabytkowy i historyczny charakter.

W ostatnim czasie szkoła przeszła proces termomodernizacji. W ramach tej akcji, finansowanej ze środków europejskich, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Teodora Leszetyckiego w Łańcucie jest dzisiaj uroczym obiektem, w którym sprawnie przebiegają procesy dydaktyczne, w szczególności w zakresie pedagogiki instrumentalnej, i gdzie realizują się marzenia młodych, utalentowanych muzyków o starcie w dorosłe artystyczne życie na estradach świata.







# Nasi uczniowie i absolwenci





Wojciech Michalski  
Antoni Urban

# Co poza „klasyką” w poznańskim Zespole Szkół Muzycznych?

Krzysztof Komeda (właściwie Krzysztof Trzciniński), Jan A.P. Kaczmarek, Małgorzata Ostrowska, Urszula Sipińska, Zdzisława Sośnicka, Zbigniew Górny, Aleksander Maliszewski to związane z Poznaniem postacie, bez których historia polskiej muzyki rozrywkowej i jazzu byłaby o wiele uboższa. Ich prekursorska działalność dała początek idei profesjonalnego kształcenia młodych talentów wokalnych, która zmaterializowała się w 1979 roku powołaniem w ramach struktury Zespołu Szkół Muzycznych w Poznaniu **Policealnego Studium Piosenkarckiego**. Dwuletnia policealna szkoła artystyczna, przygotowująca piosenkarzy — muzyków estradowych, była wówczas ewenementem w skali kraju. Studium w 2005 roku otrzymało imię Czesława Niemena. Pozostaje jedyną tego typu szkołą w regionie wielkopolskim i jedną z niewielu w Polsce.

Dwunastego listopada 2018 roku uroczystym koncertem w Auli Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza finalizowano obchody 40-lecia Zespołu Szkół Muzycznych w Poznaniu połączone z obchodami 100-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości. Policealne Studium Piosenkarckie w ZSM w Poznaniu reprezentowała na tym koncercie Justyna Szafran, absolwentka z 1995 roku, piosenkarka i aktorka, która w rok po ukończeniu szkoły zdobyła wszystkie nagrody na XVII Przeglądzie Piosenki Aktorskiej we Wrocławiu i jest od wielu lat związana z wrocławskim Teatrem Muzycznym Capitol.

Wysoko wykwalifikowana kadra pedagogiczna i odpowiedni program nauczania sprawiają, że wielu absolwentów Studium, których liczba dochodzi już do 350, z powodzeniem uprawia zawód piosenkarza lub aktora teatru muzycznego. Większość słuchaczy studiuje równolegle na różnych uczelniach, nie rezygnując z kariery artystycznej. Wielu działa w zawodach związanych z kulturą, między innymi w roli menedżerów instytucji artystycznych i firm obsługujących rynek muzyki rozrywkowej, a także w rozmaitych formach edukacji artystycznej. Wśród absolwentów Policealnego Studium Piosenkarckiego najbardziej znani szerokiej publiczności są: Reni Jusis, Katarzyna Wilk, Barbara Melzer, Justyna Szafran, Jacek Kotlarski, Paweł Stasiak, Mariusz Wawrzyńczyk, Dagmara Gregoro-

SZKOŁA ARTYSTYCZNA I (S)/2019 — SERIA WYDAWNICZA CGA

NASI UCZNIOWIE I ABSOLWENCI

wicz (zespół Dagadana) — laureaci prestiżowych konkursów i festiwalu, soliści z dorobkiem płytowym i aktorzy teatrów muzycznych.

Obecnie Studium realizuje trzyletni cykl kształcenia. Plan nauczania przewiduje lekcje śpiewu (interpretacja piosenki i emisja głosu), taniec, grę aktorską, dykcję, zespół wokalny, wiersz i prozę, grę na fortepianie, zajęcia sceniczne oraz kilka przedmiotów ogólnomuzycznych. Koncerty, pokazy sceniczne oraz liczne projekty muzyczne (np. udział w nagraniach szkolnych płyt CD *Goń latwce*, *Chopin — spojrzenia*) dają niezbędne przygotowanie do podjęcia własnej drogi artystycznej. Po zdaniu egzaminów końcowych słuchacze otrzymują dyplom aktora scen muzycznych.

Zmiany przeprowadzone w ostatnich latach w strukturze szkolnictwa artystycznego pozwoliły usankcjonować naturalną obecność jazzu i muzyki rozrywkowej w naszej rzeczywistości kulturowej. Wynikiem tego procesu są czteroletnie wydziały: **instrumentalistyka jazzowa** i **wokalistyka jazzowa** w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Fryderyka Chopina w Zespole Szkół Muzycznych w Poznaniu. Oba wydziały przygotowują muzyków instrumentalistów i wokalistów do studiów muzycznych i samodzielnej praktyki wykonawczej.

Akordeon, gitara, gitara basowa, fortepian, perkusja, saksofon, skrzypce, to specjalizacje uprawiane obecnie w ramach **instrumentalistyki jazzowej** w PSM II stopnia w Zespole Szkół Muzycznych. Osoby ubiegające się o przyjęcie na oba wymienione wyżej wydziały muszą spełniać odpowiednie warunki. Kandydat na instrumentalistykę jazzową powinien wykazać się umiejętnością gry na instrumencie. Nie wystarcza tu jednak poprawne wykonanie „klasycznego” programu. Badane są także: elementarna wiedza z zakresu harmonii i predyspozycje do improwizacji. Absolwenci **instrumentalistyki jazzowej** kontynuują najczęściej edukację na Wydziale Jazzu poznańskiej Akademii Muzycznej, praktykując też w najrozmaitszych formacjach krajowych i zagranicznych.

Oba wydziały mają plany nauczania nasycone zajęciami podstawowych przedmiotów teoretycznych, takich jak: kształcenie słuchu, historia muzyki, historia jazzu, zasady muzyki z edycją nut, harmonia, formy muzyczne. Wszyscy uczniowie przez cały okres nauki realizują obowiązkowe zajęcia z zakresu fortepianu jazzowego. Ważnym składnikiem praktyki muzycznej jest gra zespołowa, uprawiana w ramach comba, big-bandu i zespołów wokalnych. Szkoła oferuje także tak zwane inne zajęcia edukacyjne — przedmioty dodatkowe, wybierane przez uczniów, odpowiadające ich indywidualnym zainteresowaniom. Naukę wierczy egzamin dyplomowy, na który składa się recital oraz część teoretyczna. Progi rekrutacyjne i dbałość o wysoki standard kształcenia powodują, że obie specjalności można uznać za elitarne. Liczba przyjęć nie przekracza pięciu osób na każdą z nich.

Specjalność **wokalistyka jazzowa** została wprowadzona w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Fryderyka Chopina w Zespole Szkół Muzycznych w Poznaniu w 2016 roku na mocy *Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 31 sierpnia 2016 roku w sprawie ramowych planów nauczania*

w publicznych szkołach i placówkach artystycznych<sup>1</sup>. Od 2013 roku w szkole tej funkcjonowała specjalność **wokalistyka estradowa**, której wspomniane rozporządzenie niestety nie przewiduje. Choć wydział wokalistyki jazzowej (bo taką nazwę stosuje się w wewnętrznej strukturze szkoły) ma prawie tę samą kadrę, to nie zastępuje Studium Piosenkarskiego. Ma inny plan nauczania i jest adresowany do znacznie młodszych kandydatów — w praktyce w wieku od 13 do 17 lat. Cieszy się wielkim zainteresowaniem młodzieży (podczas rekrutacji zgłasza się średnio pięciu kandydatów na jedno miejsce).

Wśród kandydatów przeważają dziewczęta o dużym, mimo młodego wieku, doświadczeniu estradowym. Co ważne, znacząca część kandydatów nie trafiłaby do szkoły muzycznej, gdyby nie uruchomienie możliwości śpiewania muzyki rozrywkowej. No właśnie — muzyki rozrywkowej, bo jazz jest dla większości poza zasięgiem możliwości. Komisja przesłuchań Centrum Edukacji Artystycznej w zakresie wokalistyki jazzowej w 2017 roku sformułowała wnioski, które można odczytywać jako zalecenie ostrożnego wprowadzania elementów jazzu w warunkach między innymi odpowiedniego poziomu rozwoju emocjonalnego i przystosowania aparatu głosowego, koordynacji i świadomości harmoniczej oraz rytmicznej. Wnioski te są zbieżne z doświadczeniami 40-letniego funkcjonowania Studium Piosenkarskiego i 6-letniego okresu funkcjonowania wokalistyki estradowej i jazzowej w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia. Wskazują na to również: przebieg kształcenia, egzaminy dyplomowe i losy absolwentów. Ci ostatni, wybierając wyższą uczelnię, również często interesują się kierunkami jazzowymi, musicalowymi, jak i estradowymi.

Uczniowie **wokalistyki jazzowej** zdobywają nagrody na różnego rodzaju konkursach lokalnych i ogólnopolskich, preferujących przede wszystkim szeroko pojętą piosenkę estradową. Aleksandra Gąsiorowska zdobyła II miejsce na konkursie piosenki estradowej Centrum Edukacji Artystycznej we Wrocławiu w 2018 roku (Stypendium Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w 2018 roku).

Bardzo ważnym elementem edukacyjnym, wpływającym na rozwój artystyczny młodych wokalistów, jest współpraca z uczniami i nauczycielami wydziału instrumentalistyki jazzowej i rozrywkowej, wyrażająca się między innymi w przygotowaniu występów egzaminacyjnych i samodzielnych programów koncertowych.

Zarówno kadra pedagogiczna, jak i uczniowie oraz ich rodzice zabiegają o przywrócenie ramowego planu nauczania wokalistyki estradowej. Taki profil kształcenia bardziej odpowiada potrzebom młodych adeptów wokalistyki i daje im szersze możliwości wyboru dalszej drogi. Przywrócenie go będzie dobrze służyło jakości naszego systemu edukacji.

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 31 sierpnia 2016 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, Dziennik Ustaw, poz. 1408.



---

# Przez trud do sukcesów!

## — z Zuzanną Budzyńską rozmawia Bożena Kawenczyńska

Pierwszy raz zetknęłam się z nazwiskiem Zuzanny Budzyńskiej w książce Alicji Twardowskiej *W partyturze życia*, gdzie przeczytałam o młodziutkiej skrzypaczce z Radzyna Podlaskiego, będącej dumą swojego i autorki miasta. Nieco później, podczas przeglądania listy laureatów XIV Programu Stypendialnego „Młoda Polska”, zauważyłam, że Zuzanna Budzyńska została jego finalistką i otrzymała z rąk Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego środki finansowe na zakup skrzypiec. Przypomniałam sobie też wtedy słowa profesora Andrzeja Gębskiego, że „Zuzi to skrzypce same grają”. A bardzo niedawno dowiedziałam się, że Zuzia studiuje w Wiedniu.

Zaciekały mnie losy tej młodziutkiej, zdolnej i ambitnej skrzypaczki — absolwentki Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Karola Lipińskiego w Radzynie Podlaskim oraz Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Tadeusza Szeligowskiego w Lublinie, dyplomantki Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Zenona Brzewskiego w Warszawie, studentki Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie oraz Universität für Musik und darstellende Kunst Wien — i zapragnęłam zadać jej kilka pytań dotyczących drogi wiodącej do sukcesu.

**Bożena Kawenczyńska:** Pani Zuzanno, jestem pod wrażeniem Pani biografii obfitującej w artystyczne dokonania, działalność koncertową, nagrody i wyróżnienia. Chciałabym sięgnąć do początków — kto odkrył Pani talent i kto był Pani pierwszym nauczycielem muzyki?

**Zuzanna Budzyńska:** Mój pierwszy kontakt z muzyką miał miejsce w przedszkolu na rytmice, podczas której nauczycielka zwróciła na mnie uwagę. Podzieliła się swoimi obserwacjami z moimi rodzicami, którzy mają bardzo dobry słuch i cenią muzykę klasyczną. O szkole muzycznej pomyślała moja mama, ja zresztą też chciałam się w niej uczyć. Chciałam grać na saksofonie — nie wiem dlaczego, bo nie pamiętam, czy mając sześć lat, kiedykolwiek go widziałam, raczej była to moja dziecięca fantazja. Podczas egzaminów wstępnych do szkoły muzycznej okazało się, że na saksofonie grać nie mogę, bo jest większy ode mnie. Mama bardzo chciała, żebym grała na skrzypcach, i na egzaminach, oprócz standardowych zadań, dostałam także nieco trudniejsze, które pokona-

łam bez trudu. To wszystko przyczyniło się do tego, że ostatecznie zwyciężyły skrzypce. Mieszkaliśmy w Radzynie Podlaskimi, tam uczyłam się przez trzy i pół roku u pani Anny Siepsiak. Pani Ania miała na mnie wielki wpływ — była niezwykłą osobą, wszechstronnie utalentowaną; wspaniale malowała i grała. Myślę, że jeśli dziecko trafi od początku na nauczyciela-artystę, to jest możliwy jego wszechstronny i harmonijny rozwój.

**B.K.:** Bardzo dużą rolę odegrali w Pani rozwoju artystycznym rodzice, którzy nie są zawodowymi muzykami, lecz mają wykształcenie medyczne.

**Z.B.:** Tak, zawdzięczam im bardzo wiele. Bardzo ważną rolę rodzica jest świadome podejście do wychowania dziecka oraz do jego talentów od samego początku. Po pierwsze, moi rodzice nigdy nie nałożyli na mnie obowiązku bycia skrzypaczką. Zależało im na tym, żeby wszystko, co robiłam, było wykonane odpowiedzialnie, najlepiej jak potrafię. Chętnie rysowałam, recytowałam, grałam na instrumentach, pisałam, interesowałam się biologią, matematyką *et cetera*. Na tyle, na ile to było możliwe, moi rodzice dbali o to, żebym rozwijała swoją wrażliwość początkowo we wszystkich dziedzinach, abym miała później otwartą drogę w różnych kierunkach. Myślę, że ich działanie wynika między innymi z zawodu, ponieważ dokładność leży w naturze lekarzy. Muszę jeszcze dodać, że moi rodzice rozwijali się muzycznie wspólnie ze mną. Tak jak ja się uczyłam, tak i oni poszerzali swoją muzyczną świadomość. Od początku, przez te piętnaście lat, oni tak samo rozwijają się pod kątem moich zainteresowań.

**B.K.:** Kolejnym etapem Pani edukacji była Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Tadeusza Szeligowskiego w Lublinie. Ukończyła ją Pani z wyróżnieniem na dwóch instrumentach głównych — skrzypcach i fortepianie.

**Z.B.:** To również był pomysł mamy. W połowie roku nauki w pierwszej klasie szkoły pierwszego stopnia mama zapisała mnie na prywatne lekcje fortepianu. Byłam więc zaawansowana w grze na tym instrumencie, gdy w piątej klasie rozpoczęłam przedmiot fortepian dodatkowy. W Lublinie zdecydowano, że mogę mieć zajęcia z dwóch instrumentów głównych. Odbywało się to trochę na wariackich papierach, bo o ile lekcje skrzypiec miałam dwa razy w tygodniu, to fortepianu — raz na dwa tygodnie. Mieszkałam w Radzynie i tam chodziłam do szkoły podstawowej, a nauka w szkole muzycznej, w oddalonym o osiemdziesiąt kilometrów Lublinie, wiązała się z dwoma lub trzema wyjazdami w tygodniu. Rodzice poświęcali na to dużo czasu, ja nocami odrabiałam lekcje, bo nie było innej możliwości. Ale mi to nigdy nie przeszkadzało, do dziś jeśli mam za dużo wolnego czasu, to prawie wpadam w depresję, a kiedy mam dużo pracy — wszystko jest w porządku.

**B.K.:** Ta zdrowa dyscyplina, którą wyznają rodzice, i Pani samodyscyplina świetnie się sprawdzają. Czyli nie dokonywała Pani wyborów pomiędzy dwoma instrumentami, ale fortepian zawsze był dodatkowy przy głównych skrzypcach?



Z.B.: Tak. W Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia im. Zenona Brzewskiego w Warszawie również proponowano mi drugi instrument główny, ale wiedziałam, że nie byłabym w stanie rozwijać umiejętności gry w obu specjalnościach na wysokim poziomie. Zabierałoby mi to zbyt dużo czasu.

B.K.: Myślę, że wybrała Pani rozsądnie. Jeśli robi się dwie lub trzy rzeczy jednocześnie, to któraś na tym traci. Może okazać się, że w żadnej nie osiągniemy doskonałości. A skrzypce to nie tylko gra solowa, często gra się z fortepianem lub w małym zespole kameralnym. Akompaniament to współtworzenie muzyki z innym wykonawcą.

Z.B.: Oczywiście, że tak. Wydaje mi się, że umiejętność gry na fortepianie jest bardzo ważna dla każdego muzyka. Wielu uczniów lekceważy drugi instrument, a to duży błąd. Z własnego doświadczenia wiem, bo przecież grałam dużo dłużej niż rówieśnicy, że gra na fortepianie znacznie ułatwia naukę harmonii oraz kształcenia słuchu. Dla mnie, jako dla wrokołowca, zawsze pomocny był układ klawiatury, który — pomimo bycia skrzypaczką — zawsze mam w głowie. To zupełnie inny rodzaj wyobraźni. Jeśli wewnątrz nie czuje się blokady przed grą na fortepianie, to jest on niesamowitym ułatwieniem we wszystkim. Również w kameralistyce pozwala lepiej zrozumieć pianistę i jego potrzeby.

B.K.: Dyrygenci często podkreślają, że gra na więcej niż jednym instrumencie poszerza ich wyobraźnię i rozwija słuch muzyczny, ułatwia wyłapanie drobiazgów w orkiestrze. Grała Pani w zespole pod kierunkiem profesora Andrzeja Gębskiego. Jest on kolejną postacią, która wywarła na Panią duży wpływ. Myślę, że można podzielić Pani życie na dwa etapy...

Z.B.: ...przed profesorem Gębskim i po profesorze Gębskim — tak, tak właśnie jest! (radosny śmiech).

B.K.: Jak poznała Pani profesora Gębskiego?

Z.B.: Pierwszy raz zetknęłam się z profesorem Andrzejem Gębskim podczas Międzynarodowych Kursów Muzycznych im. Zenona Brzewskiego w Łańcucie. Wcześniej brałam udział w kursach z profesorem z Anglii, który przekazywał wiedzę w formie zabawy. Jednak taka nauka nie przemawiała do mnie za bardzo, nie odbierałam jej wtedy poważnie. Potrzebowałam poważniejszego traktowania i kogoś, kto mówił wyraźnie, co i jak mam zrobić. Zostało mi to do dzisiaj. Od nauczyciela nie oczekuję pochwał, lecz wskazówek i uwag. Myślę, że na taki styl pracy miał wpływ profesor Gębski. To właśnie on nauczył mnie dużej dbałości o szczegóły i przede wszystkim profesjonalizmu w tym, co się robi.

B.K.: Wynika z tego, że nauka u profesora Andrzeja Gębskiego rozpoczęła się dużo wcześniej niż na początku roku szkolnego w gimnazjum.

Z.B.: Mam bardzo wielu znajomych, których kontakt z profesorami akademickimi rozpoczął się jeszcze wcześniej niż mój, bo na poziomie drugiej, trzeciej klasy szkoły I stopnia. To dość ekstremalne posunięcie, ale ważne. Podczas ostatnich dwóch lat ćwiczenia z dziećmi miałam okazję zaobserwować, że jeśli dziecku pozwoli się na zbyt dużo swobody, to nabiera ono lekceważącego podejścia i traktuje grę jako zabawę aż do przesady. A wiadomo, że w samej istocie zabawy nie ma ani dokładności, ani precyzji — liczy się tylko przyjemność. Wydaje mi się, że „silna ręka”, oczywiście stosownie do wieku, pomaga uczyć dziecko, że nie można pozwolić sobie na niedokładności i przysłowiową chałturę, i że od początku trzeba grać wszystko precyzyjnie — na tyle, ile dziecko może, bez zmuszania. Jeśli zagra nawet jeden takt na lekcji porządnie, to będzie sukces.

B.K.: Postać profesora Andrzeja Gębskiego — mentora — była i jest nadal ważna w Pani życiu. Z tego, co Pani mówi, wynika, że spotkały się też Państwa osobowości, bo Pani uznaje autorytet profesora, szanuje go, ceni, ma do niego zaufanie, a on dzieli się wiedzą muzyczną i doświadczeniem.

Z.B.: Dokładnie tak, a robi to w sposób bardzo przejrzysty. W ubiegłym roku, w Łańcucie, miałam okazję obserwować pracę profesora z dziećmi i porównać ją z modelem, w jakim ja byłam nauczana. Wszystko się potwierdziło: polecenia profesora są bardzo klarowne, a przekaz czytelny. Bardzo ważne jest też podanie sposobu, w jaki można zadanie wykonać. Stwierdzenie „popraw intonację” to za mało, dziecko nie wie, jak to zrobić. Nauczyciel musi zaznaczyć, jaki ma być efekt, jak go osiągnąć i jaki jest cel ćwiczenia. Właśnie tego nauczyłam się od profesora.

B.K.: Miałam przyjemność zobaczyć i usłyszeć Panią i profesora grających *Sonatinę na dwoje skrzypiec* Romualda Twardowskiego. Podobało mi się bardzo, że mistrz gra z uczniem. Profesor Andrzej Gębski chyba bardzo dba o swoich studentów, o wspólne występy, o ich wszechstronny rozwój.

Z.B.: Muszę powiedzieć, że profesor dba o nas, studentów, nie tylko w aspekcie muzycznym, ale również ludzkim. Jestem tego najlepszym przykładem, ponieważ od trzynastego roku życia przez sześć lat mieszkałam w bursie, co na początku było dla mnie wielkim wyzwaniem. Byłam daleko od domu, rodziców, zdana na siebie, a przecież byłam dzieckiem. Moi ówczesni nauczyciele — profesor Gębski oraz profesor Smolarski — wspierali mnie psychicznie. A w sferze muzycznej, ponieważ obaj moi nauczyciele wywodzą się ze szkoły profesora Ławrynowicza, w nauce stosowali tę samą metodę: **precyzja i im dalej, tym więcej precyzji**. Może się wydawać, że im lepiej gramy, tym mniej mamy do zrobienia, a jest niestety całkiem odwrotnie. Wzrost poziomu umiejętności technicznych wiąże się z umiejętnością pracy na jeszcze wyższym poziomie, z doskonaleniem wykształconych już w pewnym stopniu aspektów gry.

**B.K.:** Na efekty nie trzeba było długo czekać, bo na Ogólnopolskich Przesłuchaniach Muzycznych Centrum Edukacji Artystycznej — w 2013 i 2015 roku — zajęła Pani pierwsze i drugie miejsce.

**Z.B.:** Tak, to prawda, pierwsze miejsce w trio, a drugie w kwintecie fortepianowym. To zasługa profesora Andrzeja Gębskiego oraz profesor Krystyny Markowskiej-Ławrynowicz, którzy przygotowywali nas do przesłuchań. Dzięki złotej zasadzie dążenia do precyzji oraz jasnych komunikatów profesorów, każdy z członków zespołu dokładnie znał swoje zadania. *Kwintet fortepianowy g-moll* op. 57 Dymitra Szostakowicza przygotowaliśmy tak dobrze, że podczas wymiany ze studentami Robert Schumann Hochschule w Düsseldorfie oraz Bard College Conservatory of Music w USA potrzebowaliśmy zaledwie kilku prób, aby utwór znów był gotowy na koncert.

**B.K.:** W ten sposób powstał żelazny repertuar do koncertowania również w nowych okolicznościach.

**Z.B.:** Istotnie, pozostawała tylko kwestia zgrania z innym pianistą. Muszę powiedzieć, że charakterystyczne dla szkoły Brzewskiego jest nastawienie na profesjonalne podejście w traktowaniu utworu nie tylko jako elementu edukacyjnego, ale również jako utworu koncertowego. Dlatego tak ważna jest rzetelna praca nad utworem od samego początku, aby mógł on pozostać w naszym repertuarze przez wiele lat. Kiedyś znalazłam się w sytuacji, w której musiałam powtórzyć *Poloneza D-dur* op. 4 Henryka Wieniawskiego zaledwie w dwa dni po trzech latach przerwy od grania tego utworu. Było to wyzwanie, ale poradziłam sobie z nim bez większych problemów — kilkakrotne zagranie utworu w wolnym tempie pokazało, że jest on wciąż w dobrym stanie technicznym i potrzebuje tylko doprowadzenia do tempa koncertowego. Gdyby nie był on dokładnie wyćwiczony te kilka lat wcześniej, z pewnością nie byłabym w stanie sprostać temu zadaniu. Tym bardziej, że wraz z wiekiem przychodzi umiejętność dokładniejszego wykonywania pewnych utworów, dlatego wciąż należy naszą grę ulepszać i poprawiać.

**B.K.:** Powszechnie wiadomo, że dopiero gdy technika jest bez zarzutu, można pozwolić sobie na swobodniejszą interpretację.

**Z.B.:** Można powiedzieć, że wtedy przychodzi pora na zabawę i pewną swobodę, ale wcześniej trzeba sobie na nią zasłużyć i zapracować. Bo każda dziedzina sztuki wymaga ogromnych nakładów pracy. Poza tym dobre funkcjonowanie w jednej dziedzinie przekłada się na wszystkie inne obszary życia.

**B.K.:** Na przykład na organizację dnia, tygodni...

**Z.B.:** Uczestniczę w dość dużej liczbie projektów o różnym charakterze, a ponieważ nie mam menedżera, to przy większości spraw pracuję sama. Często

bywa tak, że oprócz ćwiczenia na instrumencie i uczestniczenia w wykładach muszę odpowiedzieć na wiele maili, mnóstwo telefonów, mam bardzo dużo nagrań, piszę dużo tekstów i wniosków, wysyłam zgłoszenia na konkursy, organizuję wyjazdy — tego jest naprawdę dużo, ale wszystko staram się robić starannie.

**B.K.:** Gdy jesteśmy przy wnioskach, to muszę pogratulować Pani zwycięstwa w XIV edycji Programu Stypendialnego MKiDN „Młoda Polska” i zapytać o to, jak uzasadniła Pani swoje podanie o przyznanie Pani stypendium na zakup skrzypiec? Ubiegających się o tę nagrodę było 548 osób, otrzymało je 89 osób, a w kategorii muzyka — 53 osoby.

**Z.B.:** Do stypendium „Młoda Polska” podchodziłam od początku jak do poważnego przedsięwzięcia. Nie chciałam składać wniosku, póki nie byłam pewna, że będę miała realne szanse na otrzymanie stypendium. Zawsze z tyłu głowy miałam myśl o udziale w konkursie, ale czekałam na odpowiedni moment, bo wielu moich znajomych składało wniosek kilkakrotnie, zanim w końcu otrzymali stypendium. Ja złożyłam raz i od razu dostałam. Składając wniosek, oczywiście nie miałam gwarancji, że zostanie on rozpatrzony pozytywnie, ale zrobiłam wszystko, co mogłam, żeby był wypełniony na jak najwyższym poziomie. Miałam jedenaście rekomendacji, a wymagane były dwie. Zebranie opinii od wszystkich profesorów, dokumentacji wszystkich koncertów i konkursów (muzycznych, plastycznych, recytatorskich, polonistycznych, matematycznych, przyrodniczych, językowych etc.) od początku edukacji to była ogromna praca. Na szczęście dwie rzeczy przychodzą mi łatwo — rysowanie i pisanie. To drugie szalenie się przydaje przy wypełnianiu wszelkiego rodzaju wniosków, do których podchodzę jak do dzieł artystycznych.

**B.K.:** Rezultat, jak się okazało, był fantastyczny — otrzymała Pani „kosmiczne” pieniądze na upragnione skrzypce! Jakie cacka lutnicze miała Pani do wyboru? Na co zwracała Pani uwagę przy wyborze instrumentu?

**Z.B.:** Muszę powiedzieć, że dzięki stypendium i intensywnemu poszukiwaniu instrumentu zdobyłam wiele cennych doświadczeń. Oczywiście tę wiedzę zawdzięczam profesorowi Gębskiemu oraz lutnikom, których warsztaty odwiedzałam. Okazało się bowiem, że wiem o wyborze instrumentu zdecydowanie za mało, żeby ufać jedynie własnym sądom. Nie umiałam rzetelnie określić stanu technicznego skrzypiec. Na początku liczyły się dla mnie jedynie brzmienie i wygoda gry, dopiero później nauczyłam się brać pod uwagę inne, bardzo ważne elementy. W wielu sytuacjach musiałam zdać się na sąd mojego profesora. Obejrzałam około sześćdziesięciu instrumentów, a kupiłam pięćdziesiąte ósme skrzypce.

**B.K.:** Brawo! Zostały zakupione w Polsce czy gdzieś w świecie?

**Z.B.:** Mimo tego, że szukałam w Niemczech, sprowadzałam instrumenty z Paryża, kontaktowałam się z byłym lutnikiem New York Philharmonic, to skrzypce



Fot. ze zbiorów Zuzanny Budzyńskiej

znalazłam w ogłoszeniu internetowym polskiego muzyka i kupiłam je w małej miejscowości pod Krakowem. Właściciel miał na sprzedaż cztery wspaniałe instrumenty. Kupiłam jeden z nich — niemieckie skrzypce z 1930 roku z Lubeki wykonane przez Johanna Heinricha Schulta. Niewiele instrumentów z tego okresu przypadło mi do gustu, ale te stanowiły wyjątek od reguły. Purpurowe skrzypce — tak je nazywam, w związku z kolorem lakieru — podobały mi się zdecydowanie najbardziej. Może oprócz instrumentu Nicola Gagliana, który oglądałam w Niemczech, wartego dwieście pięćdziesiąt tysięcy euro!

B.K.: Zdobyć dwustu pięćdziesięciu tysięcy euro życzę Pani w następnym konkursie!

Z.B.: Dziękuję, mam nadzieję, że się uda!

B.K.: Słyszałam, że po zakupie skrzypiec poszukiwała Pani do nich odpowiedniego smyczka.

Z.B.: Przy zakupie skrzypiec w listopadzie nie wykorzystałam całej kwoty, którą przyznało mi Ministerstwo, postanowiłam więc wystąpić do Narodowego Centrum Kultury z prośbą o pozwolenie na przeniesienie pozostałych środków ze stypendium na zakup smyczka. Nie było z tym żadnego problemu i — za zgodą Dyrektora NCK — kupiłam najlepszy smyczek, jaki udało mi się znaleźć w miesiąc, za kwotę, która została mi ze stypendium. Wciąż jednak poszukuję jeszcze lepszego smyczka. Rozglądam się za nim teraz w Wiedniu.

B.K.: Jeśli już jesteśmy przy Wiedniu — stolicy muzyki Mozarta — to proszę uchylić rąbka tajemnicy związanej z Pani rocznym wyjazdem do tego miasta na studia w klasie koncertowej skrzypiec, prowadzonej przez profesora Edwarda Zienkowskiego na Uniwersytecie Muzycznym.

Z.B.: Od roku 2013 regularnie uczestniczę w Międzynarodowych Kursach Muzycznych w Łańcucie jako uczennica klasy profesora Zienkowskiego. Dzięki niemu zaczęłam pracę na jeszcze wyższym poziomie, zarówno pod kątem techniki, jak i interpretacji, co stanowi doskonałą kontynuację mojej edukacji. Profesor Zienkowski podchodzi do każdego zagadnienia niezwykle szczegółowo, co jest dla mnie wielką i nieustanną inspiracją do pracy i dalszego rozwoju. Właśnie to zachwytiło mnie podczas mojej pierwszej lekcji z profesorem — ósmego marca 2013 roku, podczas seminarium skrzypcowego prowadzonego w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych numer 1 przy ulicy Miodowej — i wpłynęło na moją decyzję o wyborze kolejnego nauczyciela. W ubiegłym roku rozmawialiśmy z profesorem Zienkowskim o studiach w jego klasie na Universität für Musik und darstellende Kunst w Wiedniu<sup>1</sup>. Okazało się, że wpłynęło tak wiele wniosków z całego świata, że profesor musiał odmówić bardzo wielu kandydatom, ale dla mnie znalazł miejsce!

B.K.: Czy tak jak profesora Andrzeja Gębskiego, również profesora Edwarda Zienkowskiego można nazwać ważnym dla Pani rozwoju artystycznego mistrzem?

Z.B.: Profesor Gębski jest moim mistrzem od 2009 roku, natomiast profesor Zienkowski od 2013 roku. Mogę również nazwać go mentorem, a jego ogromne

---

<sup>1</sup> Universität für Musik und darstellende Kunst Wien *ex-aequo* z Juilliard School w Nowym Jorku zajęła 1 miejsce w prestiżowym QS-World-University-Ranking 2019.

doświadczenie — nie tylko jako niezrównanego solisty, ale również kameralisty, pierwszego skrzypka Berliner Philharmoniker, koncertmistrza Bayreuther Festspiel-orchester, profesora Akademii Muzycznej w Kolonii oraz Uniwersytetu Muzycznego w Wiedniu — w połączeniu z praktyczną i teoretyczną wiedzą z zakresu metodyki nauczania gry na skrzypcach, było i wciąż jest dla mnie nieocenioną pomocą. Aktualnie, dzięki profesorowi Edwardowi Zienkowskiemu, przez cały rok mogę rozwijać się jako solistka, z czego bardzo się cieszę, bo otwiera się nowy etap w moim artystycznym życiu.

**B.K.:** To nie jest pierwszy Pani naukowy pobyt za granicą, bo przecież w 2015 roku została Pani laureatką prestiżowego konkursu „Droga na Harvard”.

**Z.B.:** Była to dla mnie niesamowita przygoda, na początku okupiona ogromną pracą, którą musiałam wykonać w szalonym tempie, ponieważ o konkursie dowiedziałam się tydzień przed ostatecznym terminem! „Droga na Harvard” jest przeznaczona dla uczniów i studentów wszystkich szkół i uczelni, nie tylko artystycznych, lecz dla wszystkich zainteresowanych studiami w USA. Gdy wygrałam ten konkurs, to ja, skrzypaczka, znalazłam się w gronie czterech laureatów nagrody głównej: psycholożki, matematyczki i informatyka. Były dwa etapy konkursowe i trzy etapy selekcji. Pierwszy etap konkursowy to wypełnienie wniosku w języku angielskim, podobnego do aplikacji na studia w USA. Liczyło się tam uczestnictwo w konkursach, wolontariatach, pewna wszechstronność zainteresowań i dokonania. Najistotniejsza jednak była średnia ocen — moja średnia ocen w klasie maturalnej wynosiła 5,86 — a gdy brałam udział w konkursie „Droga na Harvard” w V klasie Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Zenona Brzewskiego, miałam średnią 5,84, i jak się okazało, było to ważne. Miałam wtedy 19 szóstek i 4 piątki oraz średnią 6,0 z przedmiotów muzycznych. Wypełnienie tego wniosku było pewnym wyzwaniem, bo pierwszy raz w życiu coś takiego robiłam. „Droga na Harvard” to bardzo prestiżowy konkurs, dlatego też nie nastawiałam się na wygraną, wiedząc, że poziom wydarzenia jest bardzo wysoki. Do drugiego etapu zakwalifikowano trzydziestu finalistów spośród kilkuset zgłoszeń, w tym mnie. Kolejnym krokiem była rozmowa kwalifikacyjna z kilkunastoosobową Kapitułą konkursu, która składa się z absolwentów najznakomitszych światowych uniwersytetów: Harvarda, Princeton, Yale, Columbii... Nie wiedziałam, czego się spodziewać po rozmowie, ponieważ nigdy wcześniej nie brałam udziału w czymś podobnym. Okazało się, że dobrym krokiem było postawienie w rozmowie na to, czego „materialnie” nie da się zawrzeć w aplikacji — miałam ze sobą skrzypce oraz rysownik.

**B.K.:** Czyli pozwoliła się Pani poznać jako osoba wszechstronnie uzdolniona.

**Z.B.:** Zależało mi na tym, ponieważ moje zainteresowania są rozległe i różnorodne. Rozmowa miała na celu sprawdzenie kandydata w sytuacji stresowej oraz poznanie jego osobowości — ten etap członkowie Kapituły uważają za najbar-

dziej ekscytujący, ponieważ wcześniejsze aplikacje są zakodowane i pozostają anonimowe. Ku mojemu zaskoczeniu, zostałam wybrana jako jedna z dwudziestu laureatów i zaproszona na galę rozdania nagród. Na gali okazało się, że zostałam także laureatką Nagrody Głównej — College Tours w najlepszych uniwersytetach świata w USA. Otrzymałam również zaproszenie do wystąpienia na koncercie w charakterze solistki wraz z Sinfonietą Warszawskiej Opery Kameralnej. A finałem tego wniosku złożonego „przez przypadek” lub jak kto woli „na wariackich papierach” — był wyjazd do Stanów Zjednoczonych.

**B.K.:** Fantastyczny finał! Myślę, że ta wygrana umocniła w Pani świadomość, że warto trudzić się, biorąc udział w kolejnych konkursach.

**Z.B.:** Naprawdę warto włożyć każdy wysiłek w staranie się o stypendia i pisać wnioski, nie zrażając się odmową, bo w pewnym momencie na pewno coś się uda. W zeszłym roku akademickim wzięłam udział w konkursie o stypendium banku Société Générale, o którym również dowiedziałam się w ostatniej chwili. Termin nadsyłania zgłoszeń mijał w ciągu trzech dni, więc natychmiast wspólnie z profesorem Andrzejem Gębskim wymyśliliśmy projekt płyty, a następnie przez trzy kolejne noce nie spałam i pisałam wnioski. Na ten konkurs również musiałam zgromadzić całe moje dossier i uzasadnić, dlaczego chcę nagrać taką właśnie płytę. I wygrałam stypendium! To było dla mnie wielkie wydarzenie, ponieważ po raz pierwszy w dziesięcioletniej historii tego konkursu wygrała osoba z pierwszego roku studiów. Płytę nagrałam wraz z pianistą Szymonem Ogryzkiem w sierpniu 2017 roku. Została ona wydana w dość dużym nakładzie, w celach promocyjnych, a teraz ukazała się w wersji komercyjnej. Została wydana przez wydawnictwo DUX, w ramach wygranej w konkursie o dofinansowanie z Ministerstwa Kultury „Muzyczny Ślad” 2018. Z dwustu siedemdziesięciu trzech wniosków jedynie czterdzieści zostało zaakceptowanych przez Ministerstwo Kultury, co również traktuję jako ogromne wyróżnienie!

**B.K.:** Bardzo się cieszę, że Pani płyta *Polskie polonezy na skrzypce i fortepian* została nagrana i wydana, pięknie wpisując się ojczyzną muzyką w 100. rocznicę odzyskania niepodległości. Z jakich utworów stworzyła Pani swoją patriotyczną perelkę?

**Z.B.:** Całość składa się z siedmiu polonezów na skrzypce i fortepian, autorstwa czterech polskich kompozytorów. Głównym pomysłem był mój osobisty dobór kompozytorów — wybrałam trzy polonezy Karola Lipińskiego, urodzonego w Radzynie Podlaskim, moim rodzinnym mieście, dwa polonezy Henryka Wieniawskiego, który pochodzi z Lublina, miejsca mojej edukacji muzycznej, polonez Fryderyka Chopina, patrona mojej uczelni, oraz polonez Emila Młynarskiego, rektora uniwersytetu oraz współzałożyciela i pierwszego dyrektora muzycznego Filharmonii Narodowej. Zależało mi na tym, aby połączyć w jedną spójną całość muzykę wielkich twórców najbardziej polskich kompozycji, jakimi są polonezy,



i podkreślić znaczenie oraz rolę, jaką odegrały w przechowywaniu i utrwalaniu w świadomości kolejnych pokoleń Polaków idei wolności Ojczyzny.

**B.K.:** A jak na uczelni wiedeńskiej świętowano 100-lecie niepodległości Polski? W jakich wydarzeniach brała Pani udział zarówno w Austrii, jak i w Polsce?

**Z.B.:** W Austrii świętowano nie tylko 100-lecie odzyskania niepodległości przez Polskę, ale także 100-lecie istnienia Republiki Austrii. Było to więc świętowanie partnerskie.

Zostałam zaproszona, wraz z pianistą Szymonem Ogryzkiem, do wzięcia udziału w uroczystym koncercie, podczas którego wystąpili profesorowie Universität für Musik und darstellende Kunst w Wiedniu (mdw), zarówno pochodzenia polskiego, jak i austriackiego. Po koncercie odbyło się przyjęcie organizowane przez Towarzystwo Polsko-Austriackie, we współpracy z Międzynarodowym Towarzystwem Fryderyka Chopina oraz Universität für Musik und darstellende Kunst w Wiedniu.

W Warszawie natomiast, w ramach obchodów Święta Niepodległości, dwunastego listopada 2018 roku wykonaliśmy wraz z Szymonem Ogryzkiem pełny recital w Sali Koncertowej Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, grając dzieła Henryka Wieniawskiego, Johannes Brahmsa, Cesara Francka, a także Sergiusza Prokofiewa.

**B.K.:** Czym różnią się zajęcia w Wiedniu od tych na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie?

**Z.B.:** Istnieje dużo różnic organizacyjnych między Universität für Musik und darstellende Kunst w Wiedniu a UMFC w Warszawie. Podstawową różnicą narzucającą inny tryb pracy jest brak egzaminów semestralnych. Zamiast nich, dwa lub trzy razy w semestrze odbywają się Klassenabend — koncerty klas poszczególnych profesorów otwarte dla publiczności. Dzięki temu studenci mają możliwość przygotowania większej ilości repertuaru niż w Warszawie, panuje także zupełna dowolność, dzięki której profesor ma możliwość dobierania programu do indywidualnych potrzeb studenta. Stwarza to także dużo więcej możliwości wykonania obszernego repertuaru w całości przed publicznością.

**B.K.:** Jak w studiowaniu pomaga Pani przygotowanie muzyczne zdobyte w Polsce?

**Z.B.:** Niesłychanie! Cieszę się, że ukończyłam szkołę muzyczną im. Zenona Brzewskiego w Warszawie, bo tam zdobyłam gruntowne przygotowanie do studiów i w Polsce, i w Europie.

**B.K.:** Co najbardziej Panią wzrusza i zaskakuje podczas pobytu w Wiedniu?

**Z.B.:** To, że na każdym kroku spotykam nie tylko wspinających muzyków, ale także wielu Polaków. Wzrusza mnie, gdy wchodzę do kawiarni, idę ulicą czy prze-

kraczam próg galerii lub sali koncertowej — a tam gwar polskich rozmów. Można powiedzieć, że stolica Austrii jest wprost opanowana przez wykształconych i kulturalnych Polaków!

Nieocenione są także koncerty oferowane przez Musikverein czy Wiener Konzerthaus, gdzie codziennie swój kunszt artystyczny prezentują światowej sławy muzycy, jak Janine Jansen, Joshua Bell czy Valery Gergiev.

**B.K.:** Pozwoliła się Pani poznać jako skrzypaczka wybierając przede wszystkim muzykę polskich kompozytorów. Jakie utwory innych kompozytorów grywa Pani najchętniej? Czy w swoich rozległych zainteresowaniach literacko-plastyczno-muzycznych skłania się Pani w stronę klasyki, czy bardziej pociąga Panią współczesność?

**Z.B.:** W mojej historii wszystko układa się narodowościowo. Poza ojczystą literaturą, malarstwem i muzyką — całą polską sztuką, na której zostałam wychowana i którą kocham — skłaniam się, na przykład w malarstwie, do czasów od romantyzmu do połowy dwudziestego wieku. I tak idąc narodami, uwielbiam malarstwo francuskie: Moneta, Maneta, Renoira. W bostońskim muzeum zobaczyłam obraz Moneta *Impresja. Wschód słońca* — to było niesamowite przeżycie! Zaś w Kunsthistorisches Museum zachwyciłam się *Pocałunkiem* Gustava Klimta. Jeśli chodzi o literaturę, to cenię przede wszystkim literaturę polską i rosyjską. Tak samo w muzyce — moi ulubieni kompozytorzy polscy to Henryk Wieniawski, który zawsze był i jest mi najbliższy, oraz Karol Lipiński, którego muzyka jest mało znana. Grając na fortepianie, pokochałam muzykę Fryderyka Chopina, zaś wśród rosyjskich kompozytorów mam swoją wielką trójcę: Szostakowicza, Czajkowskiego i Prokofiewa.

**B.K.:** Czy chciałaby Pani coś przekazać uczniom szkół artystycznych w Polsce?

**Z.B.:** Chciałabym życzyć moim koleżankom i kolegom zdrowia i siły, a także niezłomnej chęci dążenia do celu i potrzeby rozwoju.

**B.K.:** Dziękuję za ciekawą rozmowę, ujawniającą wielowymiarowość zmagani prowadzących do wielu sukcesów, Pani talenty artystyczne, szczerą patriotyzm i inspiracje czerpane ze sztuki. Życzę dalszych osiągnięć i wytrwałości w podążaniu ścieżką muzycznej kariery!



universität  
für musik und  
darstellende  
kunst wien







# Miscellanea





# Rekrutacja do szkoły muzycznej z perspektywy psychologa

Co roku we wrześniu w szkołach pojawiają się nowi uczniowie. Nauczyciele są pełni nadziei co do ich talentów i pracowitości. Rodzice oczekują współpracy ze strony szkoły, wspierania ich dzieci niezależnie od umiejętności i tego, by mogły cieszyć się muzyką. Dzieci w szkole muzycznej I stopnia chcą zwykle przyjemnie spędzić czas, robiąc to, co im się podoba i poznając rówieśników, z którymi mogą się przyjaźnić i dzielić pasję. Młodzież zdająca egzaminy wstępne do szkoły muzycznej II stopnia przeważnie chce pogłębiać swoje zainteresowania i rozwijać talenty. Rekrutacją zajmują się nauczyciele. To od ich oceny zależy, kto dostanie się do szkoły. Mimo wieloletniego doświadczenia większości nauczycieli zasiadających w komisji, co roku znajdują się uczniowie, którzy chociaż dobrze zdali egzaminy wstępne wydają się nie spełniać oczekiwań pedagogów. Część z nich nie może się odnaleźć w szkole, ma problemy z adaptacją, wchodzi w konflikty z grupą rówieśniczą i z nauczycielami. Część uczniów ma problemy utrudniające naukę, które nie zostały przy rekrutacji zauważone — specyficzne trudności w uczeniu się, zespół nadpobudliwości psychoruchowej, zespół Aspergera, zaburzenia lękowe, depresje i wszelkie inne zaburzenia psychiczne. Większość szkół opracowuje swoje własne metody sprawdzania zdolności ucznia do nauki przedmiotów muzycznych, bazując tylko na badaniu predyspozycji muzycznych. Czy to wystarczy?

## Powodzenie w nauce w szkole muzycznej

Zgodnie z badaniami Marii Manturzewskiej<sup>1</sup> na powodzenie w nauce muzyki wpływa szereg czynników, które można podzielić na kilka grup:

- zdolności specyficznie muzyczne — percepcyjne, wykonawcze i inteligencja muzyczna;
- inteligencja ogólna;
- cechy osobowości, postawy i motywacja, w tym zdolność koncentracji;

◀ Marta Brzozok, *Koncert* — dyplom 1999, Zespół Szkół Artystycznych w Katowicach  
Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

<sup>1</sup> M. Manturzevska, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, Wydawnictwo CEA, UMFC, Warszawa 2014.

- czynniki środowiskowo-biograficzne, z wyszczególnieniem roli środowiska rodzinnego;
- technologia pracy indywidualnej.

Wyniki badania wskazały jasno, że podstawowym warunkiem powodzenia w nauce w szkole, a później na studiach muzycznych są zdolności muzyczne. W trakcie rekrutacji należy zatem wyłonić dzieci o bardzo wysokim poziomie zdolności percepcyjno-muzycznych. Równie ważna jest jednak motywacja i wrażliwość estetyczno-emocjonalna dziecka. Cechy te są trudne do zbadania, ale można je obserwować. Sprzyjającymi czynnikami mogą być odpowiednie cechy inteligencji, osobowości i temperamentu. Pożądany jest dość wysoki poziom inteligencji. *Nie ma związku genetycznego zdolności muzycznych, zarówno wykonawczych, jak percepcyjnych z inteligencją ogólną, nawet ciężko upośledzone dziecko może grać biegle. Natomiast nie ma szans na ukończenie szkoły muzycznej nawet I stopnia przy zbyt niskim poziomie inteligencji*<sup>2</sup>. Z kolei przy wysokiej inteligencji i przeciętnych zdolnościach muzycznych uczniowie mogą się łatwo nudzić, a wykonywanie żmudnych, codziennych ćwiczeń może im się wydać bardzo nieatrakcyjne, co osłabia ich motywację. *O powodzeniu w pierwszych latach nauki muzyki, obok zdolności i zainteresowań muzycznych oraz inteligencji ogólnej, decydują w dużej mierze czynniki środowiskowe i systematyczna kontrola postępów przez rodziców oraz dobry kontakt z pedagogiem*<sup>3</sup>.

Wielu muzyków, a także uczniów szkół muzycznych, cechuje wysoki poziom introwersji. W połączeniu z wysokim poziomem neurotyczności może się to przyczynić do pojawienia się u nich tremy<sup>4</sup>. Stąd pożądanymi cechami są stosunkowo niski poziom neurotyczności i niski poziom ekstrawersji. Warto mieć tego świadomość, choć trudna jest weryfikacja cech osobowości podczas rekrutacji. Niezwykle ważna jest też umiejętność koncentrowania się. Dzieci, które łatwo się rozpraszają, będą często robić wolniejsze postępy w nauce. Rekrutując młodszych uczniów do szkoły I stopnia, trzeba pamiętać, że dominuje u nich uwaga mimowolna, a *dzieci w zerówkach oraz pierwszej i drugiej klasie po około 15–20 minutach skupienia uwagi dowolnej już są zmęczone*<sup>5</sup>. Oczekiwanie od nich koncentracji podczas całej lekcji byłoby nierealne. Z tego powodu zadania do wykonania dla dzieci w trakcie rekrutacji nie powinny być zbyt czasochłonne. Ważne również, by ćwiczenia były atrakcyjne i nieprzekraczające ich możliwości, a polecenia proste i zrozumiałe. Sprzyja to wszystkiemu utrzymaniu uwagi ucznia na zadaniu.

<sup>2</sup> M. Manturzevska, *Wprowadzenie do prezentacji metod rekrutacji*, [w:] E. Ostaszewska (red.), *Metody rekrutacji w szkołach muzycznych*, Wydawnictwo CEA, Piotrków Trybunalski 1997, s. 15.

<sup>3</sup> M. Manturzevska, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia...*, dz. cyt., s. 101.

<sup>4</sup> A.E. Kemp, *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*, Oxford: Oxford University Press, 1996.

<sup>5</sup> B. Janiszewska, *Wspomaganie koncentracji i nie tylko*, Wydawnictwo „Seventh Sea”, Warszawa 2007, s. 14.



Bardzo istotną rolę odgrywa środowisko rodzinne, w którym wychowuje się dziecko. Systematyczna kontrola postępów ze strony rodziców ma, obok dobrego kontaktu z pedagogiem i innych czynników środowiskowych, znaczny wpływ na powodzenie uczniów szkół I stopnia<sup>6</sup>. Rodzice uczniów osiągających największe sukcesy w muzyce byli bardzo zaangażowani w naukę dzieci od najmłodszych lat szkolnych, interesują się muzyką (bardziej jako słuchacze niż wykonawcy) oraz udzielają największego wsparcia<sup>7</sup>. Z badań Kingi Lewandowskiej<sup>8</sup> wynika, że istnieją pewne wyznaczniki tworzenia dobrego klimatu do rozwoju muzycznego. Rodzice muzycznych przedszkolaków, którym zależy na organizowaniu odpowiedniego kontaktu dziecka ze światem muzyki, przejawiają następujące postawy: radują się, widząc aktywność muzyczną dziecka; podziwiają i zachwycają się, gdy dziecko tańczy i śpiewa; pozwalają mu na grę na dorosłych instrumentach; mobilizują do gry; śpiewają (przyznało się do tego 80% matek) lub grają razem z dzieckiem; organizują występy; pomagają finansowo (np. kupują instrumenty muzyczne, płyty, metronom, pulpit oraz inne potrzebne przedmioty). Starsze dzieci często same zachęcają rodziców do zabaw muzycznych. Aż 70% matek zdaje sobie sprawę ze zdolności muzycznych swoich dzieci i stara się je wspierać. Ojcowie nieco rzadziej angażują się w bezpośrednią działalność muzyczną dzieci, za to chętnie słuchają ich śpiewu, akompaniują im (jeśli potrafią) lub kupują im nagrania muzyczne.

W tym krótkim wstępie widać, że skupianie się podczas rekrutacji do szkół muzycznych jedynie na uzdolnieniach muzycznych uczniów może się okazać niewystarczające. Same uzdolnienia nie są wystarczającym czynnikiem rozwoju i osiągnięć szkolnych ucznia. Jaki w takim razie powinien być stosunek szkoły i nauczycieli do zagadnienia predyspozycji kandydatów do nauki w szkole muzycznej?

## Badanie predyspozycji muzycznych

Dawniej rekrutację do szkoły muzycznej I stopnia rozpoczynano od wysyłania listów z zawiadomieniem o możliwości zapisania dziecka na egzaminy wstępne do szkoły muzycznej do rodziców dzieci, które w najbliższym roku szkolnym powinny uczęszczać do klasy pierwszej<sup>9</sup>. Obecnie nie byłoby to możliwe ze

---

<sup>6</sup> H. Kotarska, *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, [w:] M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, Warszawa 1999.

<sup>7</sup> J.W. Davidson, M.J.A. Howe, D.G. Moore, J.A. Sloboda, *The Role of Family Influences in the Development of Musical Ability*, „British Journal of Developmental Psychology”, 1996, nr 14, s. 399–412.

<sup>8</sup> K. Lewandowska, *Muzykoterapia dziecięca*, OPTIMA s.c., Gdańsk 2001.

<sup>9</sup> L. Miklaszewski, *Z doświadczeń nad egzaminami wstępnymi do szkoły muzycznej I-go stopnia*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, 1962, zeszyt 65.

względu na ochronę danych osobowych. Część szkół opracowywała też testy do zbiorowego badania dzieci w przedszkolach, ujęte w formie zabaw muzyczno-ruchowych<sup>10</sup>. Po całorocznej obserwacji dzieci oraz na podstawie wyników tych testów zapraszano najzdolniejsze muzycznie dzieci do szkoły muzycznej na pokaz — poranek muzyczny. Po zwiedzeniu szkoły następowały zapisy na egzaminy wstępne. Obecnie część szkół prowadzi kursy przygotowujące do egzaminów, ale nauczyciele zwykle nie wychodzą do pobliskich przedszkoli.

W Polsce są aktualnie dostępne dwa polecane testy diagnozujące zdolności muzyczne, przeznaczone do badań indywidualnych i grupowych. Testy te mogą być stosowane przez psychologów i odpowiednio przeszkolonych nauczycieli. Pierwszy z nich to *Średnia miara słuchu muzycznego* Edwina E. Gordona<sup>11</sup> i służy do diagnozy dzieci w wieku 6–9 lat. Składa się z dwóch części — *Testu Melodii* i *Testu Rytmu*, które muszą być przeprowadzone w takiej kolejności i z zachowaniem odstępu czasu (od jednego dnia do maksymalnie dwóch tygodni przerwy). Bazuje on na tym, że dzieci w wieku 6–7 lat są już w stanie rozróżniać między powtórzeniem a kontrastem. Nie wymaga znajomości liter, cyfr ani nut. Dzieci wysłuchują podczas testu dwóch nagrań „piosenek” (krótkich fragmentów muzycznych granych na fortepianie) i mają porównać, czy są jednakowe, czy też się różnią. Nad każdym kolejnym przykładem jest narysowany mały rysunek, na przykład drzewa, lalka, i po tym przyszli uczniowie poznają, gdzie mają zaznaczać odpowiedź. Każda część testu trwa około 12 minut. Dzieci o dobrej zdolności koncentracji i wysokich zdolnościach muzycznych osiągają wysokie wyniki. Istnieje również wersja tego testu przystosowana dla młodszych dzieci, od 5 roku życia, która się nazywa *Podstawowa miara słuchu muzycznego*, ale zwykle nie jest potrzebna podczas egzaminów wstępnych. To doskonałe narzędzie wspomagające rekrutację dzieci do szkoły muzycznej I stopnia w cyklu sześcioletnim, choć może być też wykorzystane w trakcie nauki jako sprawdzenie rezultatów pracy nauczyciela.

Drugi polecany test to *Test inteligencji muzycznej* Herberta Winga<sup>12</sup>. Obejmuje on dwie części i jest dużo bardziej wymagający, dlatego stosuje się go od 9 roku życia. Pierwsza część testu mierzy podstawowe percepcyjne zdolności muzyczne i jest podzielona na skale I–III zawierające łącznie 80 zadań. Nagranie trwa około 25 minut. Druga część testu mierzy „smak muzyczny” i jest podzielona na skale IV–VII, zawierające łącznie 56 zadań. Druga część testu trwa 35 minut. Test ten bada słuch analityczny i wysokościowy, pamięć melodyczną oraz zdolności do oceny estetycznej struktur muzycznych (wybór lepsze-

---

<sup>10</sup> F. Ryszka, *Zasady i metody organizowania bazy rekrutacyjnej dla szkół muzycznych okręgu katowickiego*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, 1966, zeszyt 91.

<sup>11</sup> B. Kamińska, H. Kotarska, *Średnia miara słuchu muzycznego. Podręcznik do testu Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo UMFC i CEA, Warszawa 2000.

<sup>12</sup> H. Wing, *Test inteligencji muzycznej. Podręcznik*, Wydawnictwo UMFC, Warszawa 2014.

go z dwóch wykonawców — wrażliwość estetyczna na rytm muzyczny, harmonię, dynamikę, poczucie frazy muzycznej). Osoby, które mają duże trudności z koncentracją — zdolnością tak ważną w nauce muzyki, uzyskują stosunkowo niskie wyniki, gdyż tak długi czas trwania testu jest dla nich zbyt dużym wyzwaniem. Test zawiera normy zarówno dla kandydatów do szkół muzycznych, które nie rozpoczęły jeszcze formalnego kształcenia, dla wybranych klas, jak i ogólnie dla uczniów szkół muzycznych I i II stopnia. Dzięki temu można go wykorzystać zarówno w rekrutacji starszych uczniów szkół I stopnia w cyklu czteroletnim, jak i potencjalnych uczniów szkół II stopnia. W Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Centrum Edukacji Artystycznej wykorzystuje się testy Gordona i Winga do indywidualnego badania zdolności muzycznych uczniów, którzy wykazują trudności w nauce przedmiotów muzycznych.

W niektórych szkołach zamiast badania wspomnianymi testami organizuje się grupowe zajęcia muzyczne. Poza obserwacją dzieci w nowych sytuacjach, ich umiejętności skupienia i wykonywania poleceń, nauczyciele oswiają je ze światem dźwięków i określeniami słownymi zjawisk muzycznych. Takie zajęcia zwykle mają charakter zabawy. Ma to pobudzić zainteresowanie i aktywność dzieci oraz pozwolić im na oswojenie się z nowym otoczeniem. Zwykle dzieci są również badane indywidualnie. Muszą wtedy wykonać takie zadania, jak zaśpiewanie przygotowanej piosenki, powtarzanie usłyszanych dźwięków i melodii, powtarzanie grup rytmicznych, klaskanie w zadanym tempie, rozpoznawanie liczby dźwięków czy porównywanie wysokości dźwięków. Można wtedy też zbadać predyspozycje fizyczne dziecka do nauki gry w zależności od instrumentu, na jakim miałoby grać. Ta pierwsza część rekrutacji powinna być najistotniejsza. Przyznanie największej liczby punktów za badania uzdolnień muzycznych spowoduje, że dzieci bez wystarczających zdolności nie zostaną zakwalifikowane.

## Badanie gotowości szkolnej

Rekrutacja do szkoły muzycznej I stopnia jest niezwykle trudna, gdyż nigdy nie można całkiem przewidzieć, jak dziecko poradzi sobie w nowym środowisku szkolnym, jak rozwinie się jego potencjał oraz czy uda się wzbudzić jego trwałą motywację do codziennych ćwiczeń. Jak pisała Danuta Cichocka-Chojnicka już w latach 60. XX wieku: *Olbrzymia większość szkół pomija zupełnie problemy rozwoju psychicznego ogólnego, a spośród uzdolnień uwzględnia tylko niektóre, specyficznie muzyczne, pomijając nawet te, które jak na przykład uwaga, inteligencja, cechy i procesy woli, są często decydujące o powodzeniu nawet muzycznie zdolnego ucznia w szkole. Są to te czynniki, które mogą w pewnych warunkach uniemożliwić zupełnie rozwój zdolności ucznia i hamować jego postępy w szkole*<sup>13</sup>. Zatem

<sup>13</sup> D. Cichocka-Chojnicka, *Egzamin wstępny do szkół muzycznych I stopnia a problem dojrzałości szkolnej*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, 1962, zeszyt 65, s. 76.

drugą częścią rekrutacji po testach badających zdolności muzyczne może być badanie gotowości szkolnej. Dotyczy to zwłaszcza przypadku dzieci, które rozpoczynają naukę od pierwszej klasy szkoły podstawowej. W Polsce w pewnym momencie próbowano wprowadzić obowiązek szkolny od szóstego roku życia, stąd w wielu szkołach mamy dużo bardzo młodych dzieci, które dostały się do szkół, nie osiągnąwszy jeszcze dojrzałości szkolnej, zanim były tak naprawdę do tego gotowe. Nauka w ogólnokształcącej szkole muzycznej oraz równoległa nauka w pierwszej klasie szkoły podstawowej i popołudniowej szkoły muzycznej I stopnia jest bardzo obciążająca. Uczniowie poza „zwykłymi” wyzwaniem stającymi przed każdym pierwszoklasistą, muszą spędzać codziennie więcej czasu na zajęciach niż ich rówieśnicy, uczą się też codziennego ćwiczenia, które bywa żmudne. Z tych powodów często sześciolatki, które zdały dobrze testy muzyczne i zaczynają się uczyć w szkole, mogły sprawiać wiele problemów. Niektóre z nich w tym wieku są jeszcze bardzo labilne emocjonalnie, co prowadzi do częstych wybuchów płaczu lub agresji. Część z nich ma trudności z siedzeniem w ławce i spokojnym wykonywaniem zadań, część nie może się skupić wystarczająco długo na ćwiczeniach, wiele ma trudności grafomotoryczne, które utrudniają również naukę gry na instrumentach. Większość tych problemów (choć zależy to od stopnia nasilenia) jest tak naprawdę normą w rozwoju dzieci sześciolatków. Z tego powodu należy być bardzo ostrożnym w przyjmowaniu tak młodych uczniów, nie wspominając już o dzieciach pięcioletnich. Oczywiście zdarzają się wyjątki. Niektóre dzieci w wieku sześciu lat potrafią bardzo szybko nadrobić zaległości i świetnie odnaleźć się w szkole. Jednak z rozmów prowadzonych z nauczycielami różnych szkół muzycznych w trakcie mojej pracy w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej CEA wynika, że istnieje duża grupa uczniów, którzy mimo wysokich zdolności muzycznych nie radzą sobie z nauką. Rodzice sześciolatków nie mają obowiązku dostarczać przygotowanej przez psychologów z poradni psychologiczno-pedagogicznej opinii o gotowości szkolnej uczniów, jeśli dziecko korzystało z wychowania przedszkolnego w roku szkolnym poprzedzającym rok szkolny, w którym zdaje egzaminy wstępne. Takie opinie byłyby bardzo przydatne przy rekrutacji dzieci zarówno sześci-, jak i siedmioletnich. Skoro jednak szkoła nie może ich wymagać, warto podczas rekrutacji wprowadzić choć wybrane zadania pochodzące z różnych badań gotowości szkolnej, żeby sprawdzić między innymi spostrzegawczość, zdolność rozumowania, koordynację wzrokowo-ruchową, umiejętności grafomotoryczne, pamięć, umiejętność współpracy i wykonywania poleceń. Podczas tej części rekrutacji dzieci mogą na przykład układać proste puzzle, szukać różnic w prawie identycznych obrazkach, nawlekać koraliki na nitkę, przerysowywać z tablicy jakieś kształty, wycinać określone figury, nauczyć się dwuwiersowego wierszyka... Umiejętności te będą ważne zarówno w nauce odczytywania, jak i zapisywania nut, nauki utworów na pamięć czy prawidłowego trzymania instrumentu. Nie mówią jednak o cierpliwości podczas ćwiczenia. Warto sprawdzić też podstawowe umiejętności matematyczne, w tym liczenie czy kategoryzowanie przedmiotów według wielkości czy długości. To warunek zrozu-

mienia w późniejszym czasie różnic w wartościach rytmicznych. Funkcjonowanie społeczne można zbadać podczas wspomnianych wcześniej zabaw muzyczno-ruchowych w grupie. Warto wtedy obserwować, czy przypadkiem nie można już zidentyfikować dzieci, które mają problemy z wykonywaniem poleceń, koncentracją albo wchodzących łatwo w konflikty z rówieśnikami. Krystyna Kraińska-Moroz proponuje jako metodę rekrutacji wykonanie przez dzieci rysunku postaci ludzkiej oraz przedstawia możliwą ich ocenę<sup>14</sup>. Dawniej wykorzystywano też w rekrutacji *Test obrazkowy dojrzałości umysłowej* Sullivan i Clarka<sup>15</sup>, *Test dojrzałości do nauki czytania* Murraya Lee i Clarka<sup>16</sup> czy testy Winklera<sup>17</sup>. Sposobów badania kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych może być bardzo wiele, ale niezależnie od ostatecznego wyboru zadań, stanowią one dobre uzupełnienie badań uzdolnień muzycznych. Stanowią również źródło cennych informacji dla nauczycieli, którzy będą częściowo wiedzieli, czego się spodziewać po nowych uczniach.

## Wywiady z rodzicami

Dawniej częścią Gdańskiego Systemu Badania Zdolności Muzycznych było wypełnienie przez rodziców kwestionariusza dla członka rodziny kandydata do I klasy podstawowej szkoły muzycznej<sup>18</sup>. Poza podstawowymi danymi, jak data urodzenia czy miejsce zamieszkania, pytano o różne wcześniejsze doświadczenia muzyczne czy charakter dziecka. Część z zadawanych wtedy pytań byłaby obecnie niestosowna (np. zarobki rodziców, ich zawód, choroby dziecka...). Z kolei w Warszawie opracowano dawniej kwestionariusz dla opieki domowej kandydata do klasy I<sup>19</sup>. Pytano w nim o plany dziecka na przyszłość, czy w domu są instrumenty, sprzęt do odtwarzania muzyki, o zainteresowania muzyczne członków rodziny, czy dziecko będzie miało możliwość codziennego ćwiczenia, czy nawet kto będzie je przyprowadzał do szkoły i odprowadzał do domu. Obecnie ze względu na ochronę danych nie można by było zbierać wielu z tych informacji. Ponadto choć odpowiednie środowisko rodzinne może sprzyjać rozwojowi muzycznemu dziecka, nie ma to decydującego wpływu na powodzenie w nauce.

---

<sup>14</sup> K. Kraińska-Moroz, *Prezentacja metod rekrutacji*, [w:] E. Ostaszewska (red.), dz. cyt.

<sup>15</sup> J. Bienkiewicz, J. Boczarowa, K. Statkiewicz, *Rekrutacja do klasy pierwszej szkół muzycznych I st.*, „Materiały Pomocnicze”, 1966, zeszyt 90.

<sup>16</sup> K. Statkiewicz, *Z prac nad doskonaleniem systemu rekrutacji do szkół muzycznych stopnia pierwszego*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 143/XXXIV, 1972.

<sup>17</sup> D. Cichocka-Chojnicka, dz. cyt.

<sup>18</sup> J. Horbulewicz, *Gdański system oceny przydatności kandydata do szkoły muzycznej*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, 1963, zeszyt 72, s. 19.

<sup>19</sup> J. Bienkiewicz, J. Boczarowa, K. Statkiewicz, dz. cyt., s. 111.

Dodatkowym etapem rekrutacji może być za to przeprowadzenie spotkań grupowych lub rozmów indywidualnych z rodzicami dzieci, zanim rozpoczną się egzaminy wstępne. Część z nich nie ma świadomości, jak wygląda nauka w takiej szkole. Niektórzy nie zdają sobie sprawy z tego, ile kosztuje zakup lub wypożyczenie instrumentu, że będą musieli uczestniczyć w lekcjach dziecka, przychodzić na jego koncerty, zawozić na konkursy i pilnować, by codziennie ćwiczyło. Rozmowę taką można też odbyć z rodzicami dzieci, które prawdopodobnie zostaną już przyjęte do szkół. Może to być łatwiejsze ze względów organizacyjnych. Każda szkoła musi sama ustalić, jaka forma nawiązania współpracy z rodzicami jest dla niej najlepsza.

## Wywiad z uczniami

Wywiad z uczniem może być użytecznym narzędziem rekrutacji do szkoły muzycznej II stopnia po przejściu przez niego testów badających zdolności muzyczne i wykonawcze z instrumentu. Wywiad taki powinien zawierać pytania dotyczące motywacji kandydata, zainteresowań, wyobrażeń dotyczących nauki w szkole i swojej przyszłości, warunków do ćwiczeń w domu i stosunku najbliższej rodziny do pogłębiania muzycznych pasji. Ważnych informacji dostarczy również obserwacja ucznia podczas rozmowy i wcześniejszego egzaminu z przedmiotu głównego. Ukaże to jego funkcjonowanie podczas sytuacji stresowych.

## Przykład dobrej praktyki

Przykładem dobrze przemyślanej rekrutacji jest nabór prowadzony przez Państwową Szkołę Muzyczną I stopnia w Olsztynie<sup>20</sup>. System został opracowany przez zespół nauczycieli z tamtej szkoły przy współpracy z psychologiem. Na początku wprowadzono zajęcia grupowe. Za udział w nich dzieci dostają z założenia punkty, które mogą zostać odjęte, jeśli dzieci nie wykonują poleceń nauczycieli lub nie współpracują w grupie. Zajęcia te obniżają stres dzieci, zanim staną indywidualnie przed komisją. Dają również możliwość obserwacji zachowania kandydatów i sprawdzenia ich różnych umiejętności muzycznych. Zamiast osobnego badania gotowości szkolnej, w trakcie zajęć grupowych dzieci mają do wykonania drobne zadania przygotowane przez psychologa szkolnego. Później odbywa się indywidualne badanie predyspozycji muzycznych.

## Wnioski

W artykule zaprezentowano, jak wiele czynników wpływa na powodzenie w nauce w szkole muzycznej. Z tego powodu zasadne jest rozszerzenie metod rekrutacji.

---

<sup>20</sup> J. Tomkowska, *Zajęcia grupowe w systemie rekrutacji*, „Szkoła Artystyczna”, nr 4, Wydawnictwo CEA, Warszawa 2018.

tacji, które często skupiają się wyłącznie na zdolnościach muzycznych kandydatów. W przypadku uczniów szkoły muzycznej I stopnia bardzo ważne są predyspozycje do grania, w tym z pewnością dobra koordynacja wzrokowo-ruchowa, sprawność ruchowa, grafomotoryczna, pamięć, rozumienie i wykonywanie poleceń, motywacja dziecka oraz jego środowisko rodzinne. W przypadku szkoły muzycznej II stopnia uczeń powinien poza umiejętnościami wykonawczymi wykazać się już wiedzą, potwierdzającą jego zainteresowania muzyczne oraz dużą motywacją.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bienkiewicz Janina, Boczarowa Jadwiga, Statkiewicz Kalina, *Rekrutacja do klasy pierwszej szkół muzycznych I st.*, „Materiały Pomocnicze”, 1966, zeszyt 90.
- [2] Cichočka-Chojnicka Danuta, *Egzamin wstępny do szkół muzycznych I stopnia a problem dojrzałości szkolnej*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, 1962, zeszyt 65.
- [3] Davidson Jane W., Howe Michael J.A., Moore Derek G., Sloboda John A., *The Role of Family Influences in the Development of Musical Ability*, „British Journal of Developmental Psychology”, 14.
- [4] Horbulewicz Jan, *Gdański system oceny przydatności kandydata do szkoły muzycznej*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, 1963, zeszyt 72.
- [5] Janiszewska Bożena, *Wspomaganie koncentracji i nie tylko*, Wydawnictwo „Seventh Sea”, Warszawa 2007.
- [6] Kamińska Barbara, Kotarska Halina, *Średnia miara słuchu muzycznego. Podręcznik do testu Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo UMFC i CEA, Warszawa 2000.
- [7] Kemp Anthony E., *The Musical Temperament: Psychology and Personality of Musicians*, Oxford University Press, Oxford 1996.
- [8] Kotarska Halina, *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, [w:] Małgorzata Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, Warszawa 1999.
- [9] Kraińska-Moroz Krystyna, *Prezentacja metod rekrutacji*, [w:] Ewa Ostaszewska (red.), *Metody rekrutacji w szkołach muzycznych*, Wydawnictwo CEA, Piotrków Trybunalski 1997.
- [10] Lewandowska Kinga, *Muzykoterapia dziecięca*, OPTIMA, Gdańsk 2001.
- [11] Manturzevska Maria, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, Wydawnictwo CEA, UMFC, Warszawa 2014.
- [12] Manturzevska Maria, *Wprowadzenie do prezentacji metod rekrutacji*, [w:] Ewa Ostaszewska (red.), *Metody rekrutacji w szkołach muzycznych*, Wydawnictwo CEA, Piotrków Trybunalski 1997.

- [13] Miklaszewski Lech, *Z doświadczeń nad egzaminami wstępnymi do szkoły muzycznej I-go stopnia*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, 1962, zeszyt 65.
- [14] Ryszka Felicja, *Zasady i metody organizowania bazy rekrutacyjnej dla szkół muzycznych okręgu katowickiego*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, 1966, zeszyt 91.
- [15] Statkiewicz Kalina, *Z prac nad doskonaleniem systemu rekrutacji do szkół muzycznych stopnia pierwszego*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, 1972, zeszyt 143/XXXIV.
- [16] Tomkowska Joanna, *Zajęcia grupowe w systemie rekrutacji*, „Szkoła Artystyczna”, Wydawnictwo CEA, nr 4, Warszawa 2018.
- [17] Wing Herbert, *Test inteligencji muzycznej. Podręcznik*, Wydawnictwo UMFC, Warszawa 2014.



# Jeszcze o rekrutacji, czyli o co można zapytać kandydata na egzaminie ustnym do liceum plastycznego i liceum sztuk plastycznych

## Wstęp

*Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 15 maja 2014 roku w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i publicznych placówek artystycznych<sup>1</sup> określa warunki przyjęcia kandydatów do szkół plastycznych. W paragrafie 7 ustęp 2, punkt 3) zapisano, że kandydatów, oprócz egzaminu praktycznego, obowiązuje do liceum sztuk plastycznych: [...] egzamin ustny ze znajomości zagadnień związanych z różnymi dziedzinami sztuk plastycznych w zakresie objętym podstawą programową kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, określoną w przepisach wydanych na podstawie art. 47 ust. 1 pkt. 1 lit. B ustawy<sup>2</sup>.*

Wiosną i latem 2019 roku odbywać się będzie w szkołach plastycznych rekrutacja zarówno do liceów plastycznych (cykl czteroletni dla kandydatów kończących gimnazjum), jak i do liceów sztuk plastycznych (cykl pięcioletni dla kandydatów kończących ósmą klasę szkoły podstawowej). Rozporządzenie w sprawie rekrutacji określa zatem formę egzaminu (może to być wyłącznie egzamin ustny i nie wolno go poprzedzać żadnymi testami pisemnymi), jak i dostarcza informacji, o co można zapytać na egzaminie wstępnym. Jeśli chodzi o formę, jest ona jednakowa dla kandydatów do obydwóch szkół, natomiast treść zadań egzaminacyjnych może się różnić, ze względu na odmienne podstawy programowe kształcenia ogólnego dla kandydatów po gimnazjum i dla kandydatów po ósmej klasie szkoły podstawowej.

## O co można zapytać kandydata do liceum sztuk plastycznych?

Zakres pytań dla kandydatów do liceów sztuk plastycznych określa podstawa programowa sformułowana w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej*

---

<sup>1</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 15 maja 2014 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i publicznych placówek artystycznych, Dziennik Ustaw z 2014 roku, poz. 686.*

<sup>2</sup> Tamże.

z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej...<sup>3</sup>. W podstawie tej sformułowane są trzy cele ogólne: I. Opanowanie zagadnień z zakresu języka i funkcji plastyki; podejmowanie działań twórczych, w których wykorzystane są wiadomości dotyczące formy i struktury dzieła; II. Doskonalenie umiejętności plastycznych — ekspresja twórcza przejawiająca się w działaniach indywidualnych i zespołowych; III. Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu kultury plastycznej, jej narodowego i ogólnoludzkiego dziedzictwa kulturowego<sup>4</sup>.

Ekspresję twórczą i umiejętności warsztatowe sprawdza egzamin praktyczny. Natomiast w każdym z tych celów określone zostały treści, które mogą być przedmiotem egzaminu ustnego. W ramach celu pierwszego kandydat musi się wykazać znajomością dziedzin sztuk plastycznych i architektury, zatem można go poprosić o wymienienie tych dziedzin, jak i o przyporządkowanie konkretnego dzieła, wskazanego na ilustracji, do dziedziny artystycznej, na przykład: malarstwa, rzeźby, grafiki, rysunku, scenografii, sztuki użytkowej dawnej i współczesnej (w tym rzemiosła artystycznego). Absolwent szkoły podstawowej musi rozumieć, jakie są funkcje tych dziedzin (czyli można zapytać go na przykład o to, czym zajmuje się scenografia lub jakie funkcje może pełnić architektura), a także powinien wiedzieć, jaki język charakteryzuje te dziedziny, na przykład rzeźba jest to dzieło sztuk plastycznych ukształtowane przestrzennie, a podstawowym wyróżnikiem malarstwa jest kolor. Podstawa programowa uwzględnia również sposoby wypowiedzi wyłamujące się tradycyjnym klasyfikacjom, jak: happening, performance, asamblaż, sztukę nowych mediów. Kandydat zatem powinien umieć je charakteryzować.

Absolwent szkoły podstawowej powinien także znać podstawowe zagadnienia związane z językiem sztuki i jego formą, na przykład rozróżniać rodzaje i cechy kompozycji w naturze oraz w prezentowanych na egzaminie dziełach, takie jak: kompozycje otwarte i zamknięte, rytmiczne, symetryczne, statyczne i dynamiczne; klasyfikować barwy w sztukach plastycznych, w tym wykazywać się znajomością pojęć: gama barwna, koło barw, barwy podstawowe i pochodne, temperatura barwy, walor barwy; rozróżnić i identyfikować w dziełach mistrzów kontrasty barwne: temperaturowe, dopełnieniowe i walorowe. Absolwent szkoły podstawowej powinien też rozróżniać sposoby uzyskania iluzji przestrzeni, czyli

---

<sup>3</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dziennik Ustaw z 2017 roku, poz. 356.

<sup>4</sup> Tamże.

charakteryzować i identyfikować rodzaje perspektyw: rzędową, kulisową, barwną, powietrzną, zbieżną, oraz charakteryzować pojęcie światłocienia i określać funkcję, jaką światłocień pełni w dziełach sztuki.

Oprócz kompozycji, kolorystyki i sposobów uzyskania iluzji przestrzeni istnieją inne środki wyrazu, które wymienia podstawa programowa, jak chociażby: linia, plama barwna, faktura. Ucznia zatem można zarówno zapytać o nie, jak i poprosić, na przykładzie wylosowanego dzieła, o określenie najważniejszych środków wyrazu dzieła (języka artystycznego).

Podstawa programowa dla szkoły podstawowej wprowadza też pojęcie gatunku w dziełach sztuki, zatem można poprosić o wymienienie gatunków w sztukach plastycznych (portret, autoportret, pejzaż, martwa natura, sceny: rodzajowa, religijna, mitologiczna, historyczna i batalistyczna), jak i sprawdzić umiejętność ich identyfikowania w prezentowanym dziele. Absolwent powinien też rozpoznawać takie formy działań plastycznych, jak w rysunku studium z natury, karykaturę, komiks; rozumieć, czym jest w sztuce abstrakcja i fantastyka. Ponieważ od uczniów szkoły podstawowej wymaga się działań twórczych w różnych technikach, powinni oni także rozróżniać proste techniki graficzne, rzeźbiarskie, malarskie, o które można zapytać lub poprosić o ich identyfikację we wskazanych (wylosowanych) dziełach. Muszą to jednak być rzeczywiście najprostsze techniki, jak na przykład w malarstwie olej, akwarela, mozaika, witraż.

Oprócz zagadnień związanych z językiem sztuki, od ucznia szkoły podstawowej wymaga się, aby opanował podstawowe wiadomości na temat kultury plastycznej, narodowego i ogólnoludzkiego dziedzictwa kulturowego, co określone jest w trzecim z celów głównych. Zatem w tym zakresie można zapytać kandydata, jakich zna artystów, którzy tworzą w jego okolicy, jakie muzea i zabytki znajdują się blisko jego miejsca zamieszkania.

Kandydat powinien znać pojęcie stylu w sztuce i potrafić rozróżnić podstawowe style (romański, gotycki, renesansowy, barokowy, secesyjny) na prezentowanych reprodukcjach i fotografiach. Można też kandydata zapytać, jakie zna najważniejsze muzea i kolekcje dzieł sztuki na świecie i w Polsce, oraz o najważniejsze obiekty kultury wizualnej. Powinien też znać pojęcia: sztuka ludowa i etnografia. Pamiętać jednak należy, że podstawa programowa nie określa kanonu dzieł sztuki, które powinien znać uczeń szkoły podstawowej, ponieważ celem kształcenia jest przede wszystkim wyposażenie ucznia w umiejętności charakteryzowania języka sztuki, pobudzenie indywidualnej ekspresji twórczej i kształtowanie umiejętności warsztatowych. Dlatego nie powinno się pytać ani o twórcę dzieła, ani czas jego powstania, a także o miejsce, gdzie się dzieło znajduje. Do użytku w szkołach podstawowych jest dopuszczonych wiele podręczników do plastyki, a w każdym z nich prezentowane są inne dzieła sztuk plastycznych i architektury. Wszystkie wymienione powyżej zagadnienia omawiane są zatem na lekcjach na innych przykładach. Jeśli przypadkiem kandydat rozpozna dzieło — oczywiście jest to dodatkową korzyścią, ale nie można mu stawiać takich wymagań.

Nowa podstawa programowa do plastyki w szkole podstawowej formułuje jeszcze jedno, bardzo istotne zagadnienie, o które można zapytać ucznia. Chodzi tutaj o stosowanie zasad prezentacji i upowszechniania dzieł zgodnie z prawem i etyką. Kandydat powinien wiedzieć, w jakim stopniu i w jakim celu można posługiwać się pozyskaną z różnych źródeł reprodukcją lub fotografią. Nauczyciele w szkołach podstawowych zwracają uwagę i uwrażliwiają uczniów na ochronę własności intelektualnej, dlatego kandydat powinien wiedzieć, czym jest plagiat, co może publikować w mediach bez zgody, a co za zgodą autora lub osoby, której wizerunek chce upowszechniać.

## O co można zapytać kandydata do liceum plastycznego?

Zakres zadań egzaminacyjnych dla kandydatów do liceum plastycznego określa podstawa programowa sformułowana w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*<sup>5</sup>. Ze względu na fakt, że podstawy programowe tworzone w latach 2007–2008 dla przedmiotów humanistycznych miały podobnie sformułowane cele, w podstawie tej rozróznilo trzy cele główne dla przedmiotu plastyka, nauczanego na trzecim etapie edukacyjnym, czyli w gimnazjum: I. Odbiór wypowiedzi i wykorzystanie zawartych w nich informacji — percepcja sztuki; II. Tworzenie wypowiedzi — ekspresja przez sztukę; III. Analiza i interpretacja tekstów kultury — recepcja sztuki.

Ta podstawa programowa, w porównaniu z nową podstawą dla szkoły podstawowej, jest znacznie mniej uszczegółowiona i nie wymieniono w niej prawie żadnych treści kształcenia. Sformułowana jest wyłącznie od strony kompetencji i umiejętności, jakie powinien nabyć uczeń gimnazjum w ramach przedmiotu plastyka. Oznacza to w rzeczywistości, że znacznie trudniej jest sformułować na jej podstawie wymagania egzaminacyjne dla kandydatów do liceów plastycznych. Dlatego, aby zorientować się, jakie treści są realizowane, trzeba sięgnąć do najpopularniejszych programów kształcenia i dopuszczonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej podręczników do użytku w szkołach gimnazjalnych, ale również w szkołach podstawowych, ponieważ zgodnie z założeniami sformułowanymi w podstawie — wiedza i umiejętności nabyte na niższych etapach kształcenia powinny być egzekwowane na etapach wyższych.

W podstawie programowej zostały uszczegółowione tylko niektóre zagadnienia. W ramach celu pierwszego wymaga się od uczniów gimnazjów, aby uczestniczyli w kulturze poprzez kontakt z zabytkami i dziełami sztuki współ-

---

<sup>5</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*, Dziennik Ustaw z 2012 roku, poz. 977.

czesnej, mając poczucie związku ze śródziemnomorskim dziedzictwem kultury i tradycją narodową, szanując jednocześnie odrębności innych kręgów kulturowych — w tym także znali wybrane krajowe i zagraniczne placówki kultury i instytucje artystyczne. Można zatem sformułować zapytanie o najważniejsze muzea, galerie i instytucje artystyczne w Polsce i za granicą. Ponieważ uczniowie gimnazjów zgodnie z podstawą korzystają z przekazów medialnych oraz stosują ich wytwory w swojej działalności, przestrzegając podstawowych zasad prawa autorskiego dotyczących ochrony własności intelektualnej, podobnie jak kandydatom do liceów sztuk plastycznych można zadać im pytania dotyczące praw korzystania z własności intelektualnych.

Drugi z celów głównych podstawy odnosi się do działań twórczych, natomiast w trzecim sformułowano (bardzo ogólnikowo) zakres umiejętności absolwenta gimnazjum. Wymaga się od niego zatem, aby rozróżniał style i kierunki architektury i sztuk plastycznych oraz umieszczał je w odpowiednim porządku chronologicznym i w centrach kulturotwórczych, które miały zasadnicze znaczenie dla ich powstania. Ponieważ podstawa nie precyzuje, jakie to mają być kierunki, bezpiecznie jest zapytać o naprawdę najważniejsze z nich. Można jednak wymagać, aby uczeń uszeregował je chronologicznie. Podstawa programowa wymaga, aby gimnazjalista rozpoznawał wybrane dzieła architektury i sztuk plastycznych, należące do polskiego i europejskiego dziedzictwa kultury, postrzegając je w kontekście miejsca tradycji we współczesnej kulturze, a także opisywał związki zachodzące między nimi (posługując się terminologią z zakresu danej dziedziny sztuki). Tutaj zatem można zapytać o konkretne obiekty architektoniczne i dzieła sztuk plastycznych, ale trzeba mieć świadomość, że podręczniki, z których korzystano w szkole, do której uczęszczał uczeń, mogły nie uwzględnić akurat tych przykładów, o które pytamy. Warto zatem przejrzeć kilka podręczników i wybrać na egzamin przykłady, które się powtarzają, lub samemu przygotować najważniejsze przykłady dzieł architektury i sztuk plastycznych, pamiętając, że uczeń nie musi znać tego obiektu, a tym bardziej jego autora.

Co do terminologii charakterystycznej dla danej dziedziny, we wszystkich dopuszczonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej podręcznikach dla gimnazjów pojawiają się terminy i pojęcia związane z językiem sztuki, omawiana jest forma dzieł, kompozycja i iluzja przestrzeni, opisane jest pojęcie barwy i znaczenie barwy w dziełach sztuki, rozróżnione są kontrasty barwne, pojawia się pojęcie światłocienia, przedstawione są też inne środki wyrazu artystycznego. W podręcznikach tych wymienione są też dziedziny sztuki i gatunki. Można zatem zapytać o te zagadnienia absolwentów gimnazjów, podobnie jak absolwentów szkół podstawowych. W niemal każdym z podręczników jest też historyczny przegląd najważniejszych epok, stylów i kierunków — zatem i to może być przedmiotem egzaminu. Podstawa jednak mówi wyraźnie, że chodzi tutaj o polskie i śródziemnomorskie dziedzictwo kulturowe, a w niektórych podręcznikach omówiono na przykład kulturę starożytnej Mezopotamii, o którą nie powinno się pytać kandydata do liceum plastycznego.

## Jak najlepiej zorganizować egzamin ustny?

Rozporządzenie w sprawie rekrutacji nie obliuguje szkół do przygotowywania zestawów egzaminacyjnych. Określa jedynie, że z egzaminu sporządzony musi być protokół. Ze względu na porównywalność trudności i zakresu treści zadań, jak i na sprawiedliwe formułowanie wymagań w stosunku do kandydatów, warto przygotować zestawy pytań, które kandydaci mogą losować. Egzaminy do szkół plastycznych, zwłaszcza do szkół, w których jest wielu kandydatów na jedno miejsce, budzą wiele emocji i dlatego muszą być przeprowadzone sprawiedliwie. Przygotowanie zestawów zadań jest dla szkoły najlepszym sposobem na stworzenie równych szans, a jednocześnie jest ważnym argumentem w dyskusjach z rodzicami zgłaszającymi zastrzeżenia co do formy i treści egzaminu.

Jak wynika z przedstawionego powyżej wyводу, egzamin ustny do liceum plastycznego może przebiegać podobnie jak egzamin do liceum sztuk plastycznych. Aby ułatwić pracę w każdym z wymienionych przypadków, można przygotować podobne zestawy egzaminacyjne. Ponieważ badamy nie tylko wiedzę, ale przede wszystkim umiejętności — warto zadbać o to, aby zestawom przyporządkowane zostały reprodukcje lub fotografie dzieł. Podczas ich omawiania kandydat wykaże się znajomością terminologii, właściwej dla sztuk wizualnych, znajomością języka formy, rozpoznawaniem dziedzin, gatunków i tym podobnych zagadnień.

# Z archiwum COPSA

Józef Kluza, *Rekrutacja do szkół plastycznych*, „Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych”, zeszyt 44, 1961, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa, ul. Senatorska 13/15, pokój 134

## Józef Kluza 1919–1974

artysta plastyk i pedagog, wieloletni dyrektor Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie. Studiował na Wydziale Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Dyplom uzyskał w 1948 roku w pracowni profesora Zbigniewa Pronaszki. Od 1949 roku nauczyciel, od 1952 do 1974 roku — dyrektor Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie. Chociaż znakomitą część swojego życia i sił Józef Kluza poświęcał szkole, znajdował też czas na pracę artystyczną i społeczną. Wiele jego inicjatyw przyczyniło się do ożywienia krakowskiego środowiska artystycznego, któremu przez kilka lat przewodził jako prezes Związku Polskich Artystów Plastyków.

Był znanym i cenionym malarzem. Uczestniczył w dziesiątkach wystaw i festiwalu w całej Polsce i za granicą, miał też kilka wystaw indywidualnych. Poruszał się w sferach tak odległych, jak przedmiot i transpozycja, aż po świat czystej abstrakcji. W ostatnim okresie życia sięgnął do sztuki pop-artu i nowej figuracji. Jako artysta i społecznik był laureatem wielu nagród i wyróżnień.

Współpracował z Centralnym Ośrodkiem Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego.

Od dnia 13 października 2004 roku Państwowe Liceum Plastyczne w Krakowie nosi imię dyrektora Józefa Kluzy.

Źródło: <http://zpspkraow.edu.pl/kluza.html>

Materiały pomocnicze dla nauczycieli  
szkół i ognisk artystycznych

ROK 1961

ZESZYT 44

JÓZEF KLUZA

REKRUTACJA  
DO  
SZKÓŁ  
PLASTYCZNYCH

Centralny Ośrodek Pedagogiczny  
Szkolnictwa Artystycznego  
Warszawa, ul. Senatorska 13/15 pokój 134



# Rekrutacja 1961

*Odpowiedni dobór kandydatów do liceów plastycznych stwarza podstawy właściwej pracy szkół i ich rozwoju.*

*Nie jest celowe ustalanie i stosowanie wszędzie jednolitych form działania. [...] Niemniej, traktując problem rekrutacji dyskusyjnie, należy w nim znaleźć szereg cech wspólnych. Ujawnianie i określanie wartości tych cech, wymiana doświadczeń wpływa korzystnie na kształtowanie właściwych poglądów, odpowiedzialne działanie i funkcjonowanie szkół, stwarzając w każdym następnym etapie możliwości nowych rozwiązań.*

*Traktując jak najszerszej zagadnienie rekrutacji, wyróżniam w niej dwie formy działania: pośrednią i bezpośrednią<sup>1</sup>.*

*Pierwsza to stała działalność propagandowa, poprzez różne formy wyczerpującej informacji o strukturze, założeniach i realizacji programów nauczania szkół plastycznych oraz szeroki udział w ogólnej akcji upowszechniania sztuki (organizacja wystaw prac uczniów, organizacja imprez artystycznych szkolnych zespołów, spotkania z młodzieżą innych szkół, dyskusje o sztuce, odczyty, pogadanki itp.).*

*Druga to stała działalność szkolnej komisji badania uzdolnień tak na terenie własnym, jak i na terenie bazy rekrutacyjnej, takiej jak szkoły podstawowe, domy kultury, ogniska kultury plastycznej i tym podobne. Odpowiednio dobrany skład członków komisji spośród nauczycieli plastyków, jak również wysokie kwalifikacje pedagogiczne zespołu warunkują właściwe przygotowanie terenu dla egzaminu wstępnego.*

*Ze względu na różnorodny stopień uzdolnienia i różnorodność zainteresowań plastycznych, rozmaity zakres umiejętności i nawyków, zróżnicowane cechy środowiskowe zgłaszającej się do liceów plastycznych młodzieży, praca komisji*

<sup>1</sup> Aktualnie obowiązuje Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 15 maja 2014 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i publicznych placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych, w którym czytamy: § 3. Publiczne szkoły artystyczne mogą prowadzić dla kandydatów nieodpłatnie: 1) poradnictwo, obejmujące w szczególności informowanie o warunkach rekrutacji, programie kształcenia i warunkach nauki w szkole; 2) działalność konsultacyjną, w tym w formie zajęć praktycznych.

(rekrutacyjnej)<sup>2</sup> nie jest łatwa, wymaga dużego wysiłku, wyczucia i wiedzy psychologicznej. [...]

Dobrze zorganizowana przez licea plastyczne informacja rozwiązuje szereg niejasności i przyczynia się do pełniejszej orientacji zainteresowanej młodzieży i rodziców. W ciągu roku szkolnego poprzedzającego egzamin wstępny należy wyjść naprzeciw kandydatom. Terenem najbardziej odpowiednim dla urządzenia informacyjnych spotkań z rodzicami i zainteresowaną młodzieżą są szkoły podstawowe. W większych ośrodkach miejskich, ze względu na dużą liczbę szkół podstawowych usytuowanych w poszczególnych dzielnicach, najsluszniej byłoby stworzyć stałe, dzielnicowe punkty informacji w wybranych szkołach podstawowych, odpowiednio do tego przygotowanych i nastawionych przez liceum plastyczne w porozumieniu z władzami szkolnymi. [...] Działalność rekrutacyjna winna opierać się na atrakcyjnie przemyślanej koncepcji i planie opracowanym w szczególności. Ażeby akcja ta przyniosła jak najbardziej pozytywne rezultaty, należy przewidzieć działanie długofalowe, a nie tylko od okazji do okazji. Nieodzwonne będzie na wstępie nawiązanie osobistych kontaktów dyrekcji liceum i wytypowanych nauczycieli plastyków z kierownictwem i nauczycielami szkół podstawowych. Wstępne rozmowy mają na celu zaznajomienie środowiska z zamierzeniami propagandowej akcji liceum, tak w zakresie form upowszechniania sztuki, jak również w zakresie badań uzdolnionej plastycznie młodzieży. Opracowanie planów działania musi uwzględnić konkretne propozycje ze strony liceum oraz propozycje i koncepcje przedstawicieli szkół podstawowych. Przyczyni się to w pierwszym rzędzie do przełamania tradycyjnych kompleksów i mylnych opinii i spowoduje korzystne zbliżenie.

W wyniku takiej współpracy liceum plastyczne stanie się autorytetem kulturowym, będzie spełniać funkcję zorganizowanego ośrodka promieniującego kulturalnie w coraz większym zasięgu.

Atrakcją dla szkół podstawowych będą organizowane na ich terenie wystawy prac uczniów liceum połączone z bezpośrednimi pogadankami na temat nauki w liceum, tak w zakresie przedmiotów artystycznych, jak i ogólnokształcących, z przystępnym objaśnieniem ekspozycji wystawy reprodukcji dzieł mistrzów oraz z przystosowanymi do poziomu odbiorców prelekcjami (tam gdzie to możliwe, posługiwanie się epidiaskopem).

Prelekcje takie winny być wygłaszane tak przez nauczycieli plastyków, jak również przez uczniów liceum z klas wyższych, odpowiednio do tego przygotowanych. Zwłaszcza w drugim przypadku imprezy takie będą miały duże znaczenie wychowawcze, dla referentów i dla odbiorców.

---

<sup>2</sup> Aktualnie zadania komisji rekrutacyjnej określa § 9. Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 15 maja 2014 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i publicznych placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych [<https://prawo.cea-art.pl/przyjmowanie-do-szkol-artystycznych/>].

Niezwykle cenne ze względu na możliwość bieżącej oceny jest organizowanie wystaw przez dzieci ze szkół podstawowych pod opieką i patronatem liceum, organizowanie konkursów plastycznych z nagrodami. Imprezy takie mogą obejmować prace dzieci jednej lub kilku wybranych szkół. Należy w tym zakresie stworzyć odpowiednie warunki dla inicjatywy szkół podstawowych. Planowo realizowana akcja spotka się na pewno z przychylnym uznaniem, przyniesie niewątpliwie obustronne korzyści.

Działające w liceach plastycznych uczniowskie zespoły artystyczne, jak kółka teatralne, kółka fotograficzne, zespoły recytatorskie, zespoły muzyczno-wokalne, kółka literackie i inne, winne organizować w szkołach podstawowych atrakcyjne imprezy, okolicznościowe akademie i uroczystości, które należy wzbogacać artystycznym programem licealnym odpowiednio przystosowanym do poziomu i warunków. Okazją do obejrzenia artystycznego dorobku liceum są wystawy końcoworoczne, które powinna zwiedzić jak największa liczba młodzieży ze szkół podstawowych, w związku z tym należy rozwinąć aktualną propagandę tych wystaw, zachęcać do zbiorowego i indywidualnego zwiedzania, połączonego z objaśnieniami, rozmowami, dyskusjami.

Tam, gdzie tego rodzaju akcja już została rozwinięta, problem naboru kandydatów w dużym stopniu jest rozwiązany. Liczba zgłaszających się ułatwia nie tylko bezsporne wypełnienie limitu przyjęć, lecz przede wszystkim gwarantuje dokonanie najkorzystniejszej pod względem poziomu selekcji. [...] Na tle szeroko rozwiniętej i właściwie realizowanej akcji propagandowo-informacyjnej odbywa się nabór (egzamin wstępny)<sup>3</sup>. [...]

Ogólny podział kandydatów obejmuje zasadniczo cztery grupy:

1. Uczniowie wyraźnie uzdolnieni plastycznie z dobrym i bardzo dobrym przygotowaniem w zakresie przedmiotów ogólnokształcących.
2. Uczniowie wyraźnie uzdolnieni plastycznie i wykazujący słabe przygotowanie ogólne i braki ze szkoły podstawowej.
3. Uczniowie plastycznie słabsi, lecz wykazujący dobre i bardzo dobre postępy w nauce.
4. Uczniowie plastycznie i ogólnie słabi.

Druga forma podziału obejmuje kandydatów:

- a) przygotowanych (uczniowie ognisk plastycznych, różnych kursów oraz przygotowanych indywidualnie);
- b) bez specjalnego przygotowania.

---

<sup>3</sup> Aktualnie egzamin wstępny obejmuje: a) egzamin praktyczny z rysunku, malarstwa i kompozycji przestrzennej, b) egzamin ustny ze znajomości zagadnień związanych z różnymi dziedzinami sztuk plastycznych w zakresie objętym podstawą programową kształcenia ogólnego... [§ 7.2. ww. rozporządzenia].

## ZESTAW PRAC

1. Tematyka literatury podniecającej wyobraźnię chłopców.  
Literatura redukuje w tym przypadku wizję plastyczną.  
Częsty przykład zainteresowań chłopców.
2. Przykład na ujęcie wyobrażeniowe i relacje z natury (motyw – krajobraz).
3. Przykład charakterystycznego ujęcia tematu przez dziecko ze środowiska wiejskiego.
4. Dość częsty przykład (u dziewcząt) na banał ideału młodzieżowego (środowisko miejszańskie).  
Wpływ żurnalu, filmu, reklamy.  
Niepozbauiony obserwacji ubogi schemat treściowy przy braku wartości plastycznej.
5. Przykład na zawidziane organizowanie obrazu według modnych a nie-zrozumianych przez ucznia ujęć współczesnej praktyki (przykłady występujące coraz częściej u młodzieży z większych środowisk miejskich).
6. Dwa różne przykłady bezpośredniego stosunku do natury.  
Prace wykonane z natury tego samego motywu przez dwóch autorów.  
Skrupulatna obserwacja z dbałością o szczegóły.  
Duża sprawność techniczna (akwarela).  
Przy niniejszej sprawności technicznej większy autentyzm subiektywnego spojrzenia (rysunek ołówkiem).
7. Przykład naiwnego ujęcia plastycznego (temat, kompozycja, traktowanie szczegółów) charakterystyczne w większości u dziewcząt.
8. Wynik realizacji programu nauczania rysunku w szkołach podstawowych.



1.



2.



3.

# KANDYDATÓW DO LICEUM PLASTYCZNEGO

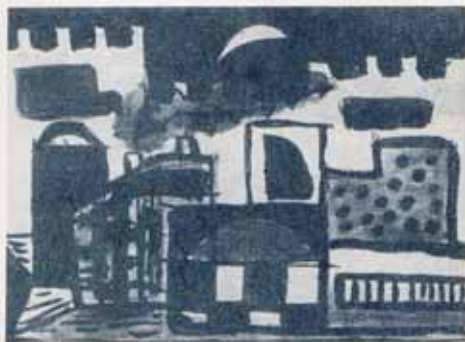
jako ilustracja do referatu Józefa Kluzy p. t. „Rekrutacja do szkół plastycznych”.



4.



4a



5.



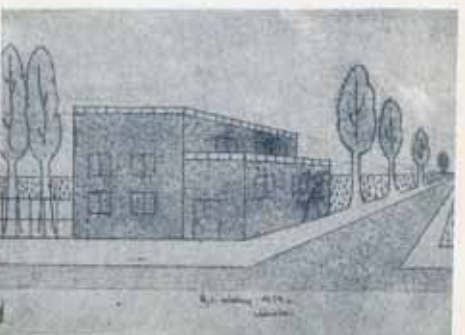
6.



6a



7.



8.

[...] *Obserwacja toku pracy w czasie egzaminu wstępnego ujawnia w nowej specyficznej życiowej sytuacji dziecka dwie zasadnicze formy reagowania i sposobu bycia:*

1. *odpowiedzialność, emocjonalne zaangażowanie i duży stopień skupienia;*
2. *tupet, powierzchowny stosunek do pracy, pewność siebie, chęć imponowania, próby szybkiego nawiązywania kontaktów koleżeńskich.*

*Tego rodzaju układ obserwowanych kontrastów określających właściwości psychiczne kandydatów w zestawieniu z konkretnymi rezultatami egzaminu charakteryzuje ostatecznie różne wartości młodzieży.*

*Obserwacja nawyków, sposobu bycia, pozy, ogólnej postawy i stosunku do pracy, notowanie spostrzeżeń w czasie egzaminów jest niezwykle cennym materiałem dla orientacji we wstępnym okresie nauki szkolnej. Im więcej konkretnych wniosków z dokonanej obserwacji w czasie egzaminu wstępnego, tym szybciej i łatwiej można zorganizować nowy zespół uczniowski, tym pewniejsze będą rezultaty różnorodnych zabiegów wychowawczych zmierzających do stworzenia odpowiedzialnego kolektywu klasowego.*

*Przyjmując podane wyżej, uzasadnione praktycznie formy podziału za punkt wyjścia dla dokonania bardziej szczegółowej klasyfikacji obserwowanych w czasie rekrutacji i egzaminu wstępnego kandydatów, należy zastanowić się nad poszczególnymi właściwościami określającymi rodzaj i stopień uzdolnień oraz zainteresowań plastycznych.*

*Punktem wyjścia dla oceny rozwoju plastycznego dziecka i form przechodzenia przez następne coraz bardziej świadome etapy rozwoju jest przeżycie. Zamiłowanie i pasja przy głębokim przeżyciu wzbogacone o stopniowo rozwijaną świadomość — kształtują powoli osobowość artystyczną ucznia, wpływają dodatnio na jego ogólną postawę i stosunek do pracy. Pełny rozwój dyspozycji plastycznych wymaga, podobnie jak w każdej innej dyscyplinie, rytmicznej pracy. Stałe ćwiczenie przy z początku nawet jakościowo słabym starcie, prowadzone z uporem i pasją, da na pewno lepsze rezultaty niż obiecujący, pozorny błyskotliwy talent bez koniecznego zaplecza pracy. Solidna, rzetelna praca spowoduje, że uczeń wykazujący początkowo trudności w przedmiotach ogólnokształcących dojdzie do poziomu zapowiadającego w następnych etapach równowagę psychiczną, wzmocni wiarę w swe siły i pozbawi się początkowych kompleksów.*

*Wychodząc z pierwszego podziału kandydatów, dotyczącego określenia stopnia przygotowania i umiejętności, należałoby ogólnie scharakteryzować te właściwości, na podstawie których oceniamy ucznia mianem „plastycznie zdolny”. Chodzi tu o przykłady bezspornie pozytywne, o takich uczniów, których przyjęcie do liceum jest jak najbardziej uzasadnione.*

*Co uzasadnia ich przydatność i określa miarę ich możliwości? Do podstawowych wartości należy zaliczyć przeżycie i stopień zainteresowań. Przeżycie to emocja warunkująca ciągłość pracy, a zatem podwyższanie poziomu i osią-*

ganie coraz lepszych rezultatów. Zainteresowania to nie tylko literatura i temat, lecz stosunek do otaczającej rzeczywistości i bogata wyobraźnia.

W ocenie prac uczniów przychodzących do liceum z różnymi cechami środowiskowymi zwykle (poza bardzo nielicznymi wypadkami) o specyficznym balaście tandety artystycznej, cowbojskiej lektury, złych gustów pocztowo-mieszkańsko-oleodrukowych i tym podobnych, należy umiejętnie dostrzec to, co kryje się pod często nawet grubą powłoką tych gustów. Kształtowanie smaku artystycznego będzie odbywać się w liceum w dalszych studiach, złożony proces nauczania i wychowania przez sztukę winien wykształcić świadomego kolekcjonera wartości artystycznych.

Świadomy nauczyciel artysta o szerokiej orientacji i dużym wyczuciu pedagogicznym nie zrazi się początkowymi trudnościami.

Mimo takiego balastu nie trudno odkryć te wartości, które kwalifikują kandydata do kształcenia plastycznego. Będą to przede wszystkim zarysowujące się, podświadomie wprowadzone walory artystyczne, nieregulowane jeszcze zdobytą wiedzą, a organizowane jedynie w wyniku wrodzonej wrażliwości. Występują tu zaskakujące często dojrzałością walory kompozycyjne, ciekawe rozwiązania płaszczyzny, wycucie koloru, urzekająca gama barwna, żywa, z temperamentem kładziona kreska, zdolności konstrukcyjne, wrażeniowe odczucie atmosfery, bogactwo faktury, nierzadko poprawność techniczna. U bardziej „dojrzałych dzieci” obserwuje się stosunkowo poprawne w tym wieku ujmowanie proporcji, świadczące o żywej obserwacji i bezpośrednim stosunku do natury. W wielu pracach daje się zaobserwować wycucie przestrzeni, dążenie do perspektywicznego ujmowania zjawiska. W innych przypadkach prace dzieci charakteryzują się bogatym ujęciem dekoracyjnym.

W pracach bardziej „naiwnych”, w wyrazie i w „warsztacie twórczym” dziecka, pozornie mniej ciekawych, dostrzec można te same wartości, jedynie w słabszym stopniu ujawniane. Zwłaszcza w pracach dziewcząt, bardziej w tym okresie naiwnych i plastycznie mniej atrakcyjnych, mimo równocześnie większej ogólnej dojrzałości i inteligencji, występuje tak od strony tematu, jak i ujęcia formalnego zjawisko zbanalizowanego ujmowania wrażeń. [...]

Najwięcej trudności sprawiają kandydaci pozornie zdolni, lecz mało pracowici, powierzchownie traktujący swe obowiązki. Zwykle dzięki tupetowi imponują szczególnie w początkowym okresie najbliższemu otoczeniu, stwarzając pozory błyskotliwości. Krótkotrwałe efekty przy usposobieniu niedającym gwarancji solidnej, odpowiedzialnej pracy, mimo różnego rodzaju zabiegów wychowawczych, brak perspektyw, zmuszają szkołę do powzięcia decyzji — przeniesienia do innego środowiska. Uczniowie tacy reprezentują najmniej liczną grupę spośród przyjętych. Przy dużej cierpliwości i stwarzaniu przez szkołę odpowiednich warunków, które mogłyby spowodować zmianę na korzyść, przy konsekwentnym postępowaniu wychowawczym można i tu oczekiwać pozytywnych wyników. Wpływ wychowawczy szkoły, która w przypadkach trudniejszych

indywidualności potrafi znaleźć skuteczne środki zaradcze, wielokrotnie daje właściwe rezultaty. [...]

*Egzamin wstępny jako sprawdzian ogólnego przygotowania i dyspozycji plastycznych poprzez kontrolę możliwości wyobrażeniowych i wyników obserwacji natury powinien w zasadzie eliminować przypadkowe decyzje. Przeprowadzenie egzaminu w praktykowanej dotychczas formie stwarza możliwości uniknięcia zasadniczych pomyłek. Wydaje się celowym, poza ćwiczeniami z zakresu rysunku i malarstwa, przeprowadzenie również badania wycucia przestrzennego w ćwiczeniach rzeźbiarskich (modelowanie w glinie, przestrzenne formowanie bryły w różnych materiałach).*

*Nawet najbardziej przygotowany i najwłaściwiej przeprowadzony egzamin wstępny nie da idealnego rozwiązania. W następujących po sobie etapach nauki, w związku z rozwojem młodzieży, występują zawsze w różnorodnej formie rozmaite trudności. Szkoła jako organizm wyklucza w zasadzie takie unormowanie warunków pracy, które pozwalałyby w sposób mechaniczny w oparciu jedynie o rutynę regulować swą działalność. Praca w szkole wymaga ustawicznych poszukiwań, wymaga niezwykle twórczego stanowiska pedagoga.*

*Bierność i brak inicjatywy nawet przy wysokich kwalifikacjach formalnych nauczyciela będą w skutkach nie tylko wyraźnie widoczne, lecz równocześnie będą zagrażać prawidłowemu funkcjonowaniu szkoły. Zwłaszcza w liceum artystycznym rola nauczyciela, wychowawczy wpływ pedagoga artysty uzasadnia pozycję społeczną szkoły.*

*Przygotowanie terenu poprzez akcję rekrutacyjną dla kontynuowania pięcioletniego programu nauczania i wychowania w liceum oraz realizacja tego programu ściśle ze sobą się wiążą. Stąd też właściwe przeprowadzenie rekrutacji ma ogromne znaczenie.*

*Powyższe uwagi, ogólnie ujmujące problem rekrutacji w oparciu o doświadczenia liceum sztuk plastycznych w Krakowie, jak również dalsze propozycje rozwijania tak ważnego dla każdej szkoły artystycznej zagadnienia, są materiałem dla dalszej na ten temat dyskusji i propozycją dalszego szukania środków, które pozwoliłyby unormować działalność w tym zakresie, pozostawiając poszczególnym środowiskom wiele inicjatywy.*

Józef Kluza







# Galeria

## w korytarzach Centrum Edukacji Artystycznej

Fotografie — Włodzimierz Gorzelańczyk



Poplenerowa wystawa prac malarskich uczniów szkół plastycznych w siedzibie Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie



PLENER ARTYSTYCZNY  
GRECJA  
26.04 – 7.05.2018

PO  
DRÓŻ  
DO  
ŹRÓ  
DEŁ

**nauczyciele**  
 grzegorz bolubski  
 artur grabiec  
 piotr polewna  
 michał szlachowski  
 stanisław wódkowski  
 stanisław zajączkowski  
 wojciech zięba

**uczniowie**  
 ołga białonowicz  
 sara dufek  
 adam kłosa  
 marcin kosiński  
 michał kosiński  
 maria lipowicka  
 miłogost marczak  
 julia jank  
 wiktoria silona  
 alicia smagorzewska  
 kamila socha  
 katarzyna kuczyńska  
 susanna pawłowska  
 julia bogdan  
 kornelia gajownik  
 maria guczyńska  
 kacper kwarcian  
 magda tytko  
 olga kowalska  
 wiktoria marzę  
 julia michałkiewicz  
 anna miodus  
 justyna poręba  
 paulina sypuła  
 milena srodek  
 katarzyna wódkowska  
 julia przysiężni

SZKOŁA ARTYSTYCZNA I (5)/2019

GALERIA CENTRUM



Prace malarskie z wyjazdu edukacyjnego — pleneru uczniów Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych z Krakowa — do Grecji na przełomie kwietnia i maja 2018 roku

Włodzimierz Gorzelańczyk

## Galeria Centrum

Od 20 grudnia 2018 roku w Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie prezentowane są dwie wystawy obrazów poplenerowych uczniów szkół plastycznych — pejzaże wielkopolskie z tegorocznej edycji XXVI Ogólnopolskiego Pleneru Rysunkowo-Malarskiego im. Krystyny Drązkiewicz oraz pejzaże z Grecji wykonane przez uczniów z Krakowa.

Warto zwrócić uwagę, że Ogólnopolski Plener Rysunkowo-Malarski im. Krystyny Drązkiewicz, organizowany corocznie przez Centrum Edukacji Artystycznej oraz Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu, to — obok analogicznego pleneru w Jeżowie — najstarsze pozalekcyjne działania warsztatowe adresowane do najzdolniejszych uczniów wytypowanych przez szkoły plastyczne w całym kraju. W ostatnim plenerze brało udział 60 uczniów z 35 szkół plastycznych. Wydany został katalog z wybranymi — spośród 238 — pracami powstałymi na plenerze.

Najwybitniejsi spośród uczniów biorących udział w plenerze otrzymali „paszporty” — zapewnione miejsce na Wydziale Malarstwa Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu.

Drugą część wystawy stanowią obrazy specjalnie na nią wybrane i są to prace malarskie z wyjazdu edukacyjnego — pleneru 27 uczniów Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych z Krakowa — do Grecji na przełomie kwietnia i maja. Oba plenery — zarówno ogólnopolski, jak i szkolny — dofinansowane były ze środków Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego i Centrum Edukacji Artystycznej.

SZKOŁA ARTYSTYCZNA I(5)/2019 — SERIA WYDAWNICZA CEA





Wystawa obrazów poplenerowych uczniów szkół plastycznych — pejzaże wielkopolskie z tegorocznej edycji XXVI Ogólnopolskiego Pleneru Rysunkowo-Malarskiego im. Krystyny Drażkiewicz w Warszawie. Autorzy prac: w lewej kolumnie — Maja Kisiel, Julia Białas, Joanna Skupień, w prawej kolumnie — Michalina Kowalewska

**Krystyna Drązkiewicz (1956–2010)** — artysta plastyk, pedagog, wychowawca, absolwentka Wydziału Architektury Wnętrz i Wzornictwa (1975–1980) poznańskiej uczelni plastycznej (PWSSP, aktualnie Uniwersytetu Artystycznego), wieloletni dyrektor Zespołu Szkół Plastycznych w Kole.

Dzięki staraniom Krystyny Drązkiewicz Zespół Szkół Plastycznych w Kole pozyskał na swoją siedzibę zabytkowy pałac w Kościelcu, w którym aktualnie się mieści. Szesnastego października 2009 roku w pałacu miały miejsce obchody XXX-lecia szkoły plastycznej i jednocześnie nastąpiło oficjalne przejęcie tego pięknego zabytku.

Krystyna Drązkiewicz była główną pomysłodawczynią ogólnopolskich plenerów dla uczniów klas dyplomowych (1993–1999 w Plenerowym Domu Studenckim w Skokach). Od 2000 roku plenery zostały przeniesione do zabytkowego klasztoru Misjonarzy Świętej Rodziny w Kazimierzu Biskupim koło Konina, gdzie przy miejscowym Wyższym Seminarium Duchownym mieści się także sekcja zamiejscowa Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Ze względu na prace remontowe w klasztorze od roku 2014 plener odbywa się w gminie Rychwał. Prezentowane w Galerii Centrum prace przedstawiają pejzaże wielkopolskie z okolic Grochowa.





Wystawa obrazów poplenerowych uczniów szkół plastycznych — pejzaże wielkopolskie z tegorocznej edycji XXVI Ogólnopolskiego Pleneru Rysunkowo-Malarskiego im. Krystyny Drążkiewicz w Warszawie. Autorzy prac: Aleksandra Jastrzębska (z lewej), Alicja Domańska (z prawej), na sąsiedniej stronie — Emil Bucki





EMIL BUCKI  
LANSZAP  
2019

# Noty o autorach

**Teresa Adamowicz-Kaszuba** — profesor doktor habilitowana, pracownik naukowo-dydaktyczny w Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego oraz nauczyciel w Zespole Szkół Muzycznych w Poznaniu, autorka książek, artykułów metodycznych i popularnonaukowych; konsultant Centrum Edukacji Artystycznej i ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej.

**Marlena Borowska** — artystka śpiewaczka (sopran), kameralistka, pedagog wokalistyki, absolwentka Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Stale koncertuje z najwybitniejszymi artystami w kraju i poza granicami.

**Jolanta Chliszcz** jest historykiem sztuki, przez wiele lat pełniła funkcję dyrektora Zespołu Szkół Plastycznych w Tarnowie. Aktualnie jest wizytatorem, naczelnikiem Centrum Edukacji Artystycznej.

**Włodzimierz Gorzelańczyk** jest plastykiem i dydaktykiem sztuki, absolwentem Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych w Poznaniu, w której pracował 25 lat. Od 1990 roku wizytatorem, a aktualnie jest wicedyrektorem Centrum Edukacji Artystycznej.

**Stanisław Halat** jest perkusistą, adiunktem Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz wicedyrektorem Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie. Jest pomysłodawcą i dyrektorem artystycznym Międzynarodowych Warsztatów Perkusyjnych organizowanych w Lublinie i w Warszawie.

**Bożena Kawencyńska** — humanistka, absolwentka polonistyki na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach, literaturoznawca za specjalizacją historii sztuki, znawczyni książki XIX-wiecznej, redaktor i wydawca edukacyjny w Wydawnictwie Szkolnym PWN. Aktualnie główny specjalista ds. wydawnictw i promocji szkolnictwa artystycznego w Centrum Edukacji Artystycznej.

**Zofia Konaszkiewicz** — profesor zwyczajny doktor habilitowany, emerytowany profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, długoletni kierownik Katedry Edukacji Muzycznej, a także kierownik Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego.

**Ewa Leonowicz** — nauczyciel fortepianu i akompaniator, absolwentka Akademii Muzycznej w Krakowie, obecnie nauczyciel w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Wła-

dyśława Żeleńskiego w Krakowie oraz w Prywatnej Profesjonalnej Szkole Muzycznej I stopnia im. Aleksandra Dębskiego w Krakowie.

**Beata Lewińska** — doktor historii sztuki, wykładowca metodyki nauczania historii sztuki na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego i dyrektor Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie, autorka licznych opracowań metodycznych, książek i artykułów o sztuce i kształceniu artystycznym.

**Wojciech Michalski** jest fagocistą i fizykiem, od 1989 roku dyrektorem Zespołu Szkół Muzycznych w Poznaniu.

**Marta Muszyńska-Józefowicz** jest grafikiem, absolwentką Liceum Plastycznego w Supraślu i Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Pracuje w Liceum Plastycznym w Supraślu jako nauczyciel technik druku artystycznego i kierownik artystyczny.

**Anna Antonina Nogaj** jest doktorem psychologii o specjalności psychologia muzyki. Pracuje jako nauczyciel akademicki na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego oraz w Akademii Muzycznej w Bydgoszczy. Redagowała „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA” oraz prowadziła Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA.

**Agnieszka Olszańska** — psycholog, muzyk, absolwentka Wydziału Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego oraz Wydziału Instrumentalnego Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu w klasie fletu. Pracuje w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Centrum Edukacji Artystycznej.

**Piotr Piechocki** — doktor sztuk muzycznych, instrumentalista, pedagog, dyrektor Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie, adiunkt Akademii Sztuki w Szczecinie, konsultant Centrum Edukacji Artystycznej, w latach 1986–2018 klarncista Filharmonii im. Mieczysława Karłowicza w Szczecinie.

**Michalina Radzińska** jest doktorem sztuk muzycznych, wykładowcą Collegium Medicum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, nauczycielką klasy skrzypiec w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy.

**Paweł Radziński** — profesor doktor habilitowany sztuk muzycznych — jest wykładowcą Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy i nauczycielem klasy skrzypiec w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia im. Zeonona Brzewskiego w Warszawie.

**Dariusz Samól**, profesor doktor habilitowany, jest saksofonistą, wydaje książki i prowadzi badania naukowe na temat historii i rozwoju muzyki saksofonowej, pracuje w Akademii Sztuki w Szczecinie.

**Justyna Smoleń** jest absolwentką malarstwa na Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Obecnie pracuje w Katolickim Liceum Plastycznym w Nowym Sączu i na Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie.

**Katarzyna Sokołowska** jest chórmistrzem, profesorem Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy oraz wicedyrektorem ds. artystycznych w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych Nr 1 w Warszawie. Prowadzi działalność pedagogiczną i naukową.

**Antoni Urban** jest solistą Teatru Muzycznego w Poznaniu, a także nauczycielem Politechnicznego Studium Piosenkarskiego im. Czesława Niemena oraz Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia w Poznaniu.

**Marcin Walicki** jest historykiem. Ukończył także studia podyplomowe w zakresie wiedzy o społeczeństwie i zarządzanie nieruchomościami. Przez wiele lat nauczał historii i był dyrektorem Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Łodzi. Obecnie pełni funkcję wizytatora Centrum Edukacji Artystycznej.

**Maria Ziarkowska** — magister sztuki, artysta muzyk Teatru Muzycznego w Lublinie. Kieruje sekcją instrumentów smyczkowych, a także prowadzi klasę wiolonczeli w Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Witolda Lutosławskiego w Lublinie.