



Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

2(10)/2020

centrum
edukacji 
artystycznej



WARSZAWA, CZERWIEC 2020

ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

Włodzimierz Gorzelańczyk — wicedyrektor CEA, przewodniczący Zespołów

dr Beata Lewińska — redaktor naczelna serii wydawniczej

Mirosława Jankowska

dr Anna Antonina Nogaj

Joanna Sibilska

prof. dr hab. Katarzyna Sokółowska

KONSULTACJA NAUKOWA NUMERU

prof. dr hab. Wojciech Hora

dr Wojciech Jankowski

prof. dr hab. Zofia Konaszekiewicz

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

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

Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej

Sylvia Kozak-Śmiech — korekta i adyustacja

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2020

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

DZIAŁ DOSKONALENIA, DOKSZTAŁCANIA I WYDAWNICTW

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

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

ISBN 978-83-62156-32-0 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-33-7 (wersja elektroniczna on-line)

Druk i oprawa: MULTIPRINT, Joanna Danieluk

ul. Zgierska 12, 04-092 Warszawa

Spis treści

Dwa i pół tysiąca stron nie tylko dla nauczycieli, czyli słowo od redakcji	5
Zofia Konaszekiewicz	
Współczesny artysta pedagog jako dydaktyk, wychowawca i terapeuta	9
Kształcenie w szkole artystycznej	31
Daria Onderka-Woźniak	
Nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne w kontekście zdalnego nauczania gry na fortepianie	33
Henryk Tritt	
Legato	41
Jarosław Praszczątek	
Nauka improwizacji jako element budowania przyszłej pozycji młodego artysty na muzycznym rynku pracy	55
Krzysztof Dąbek	
O grafice w szkołach plastycznych	65
Joanna Sibilska	
Rozwój pedagogiki baletowej w Polsce	85
Małgorzata Borowiec	
Kilka refleksji o zdalnym nauczaniu tańca	101
Agnieszka Wójcik-Marduła	
Język francuski w szkole plastycznej	107
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	117
Aleksandra Wojtaszek	
W głąb siebie — remedium na kryzys	119
Barbara Wojtanowska-Janusz	
Jak radzić sobie z izolacją i przedłużającym się stresem?	125
Joanna Bałdyga	
W jaki sposób zorganizować dzieciom warunki do nauki w domu — porady dla rodziców	135
Agnieszka Olszańska	
Motywowanie do ćwiczeń gry na instrumencie w czasie pandemii	143

Kinga Drechny-Możańska Jak wspierać swoje dziecko w szkole muzycznej?	147
Amelia Golema MP3 — Muzyczne Pogotowie: trema, kryzys, tożsamość	159
Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów	171
Beata Lewińska Przegląd z rysunku, malarstwa i rzeźby dla uczniów szkół plastycznych	173
Baza i organizacja; szkoła artystyczna jako system	183
Jarosław Feliński Doskonalenie dyrektorów szkół artystycznych w poszanowaniu praw do prywatności i praw autorskich w świetle Ogólnego Rozporządzenia RODO — studium przypadku 2018–2019	185
Radostaw Czajkowski System zdalnego nauczania Google G Suite w szkole muzycznej	193
Magdalena Krygier Zdalne nauczanie, zdalne wychowanie — rozwiązanie systemowe w szkole plastycznej i bursie	205
Wojciech Sokółski Zdalne nauczanie na przykładzie Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu	217
Elżbieta Iwańska Piłska szkoła muzyczna kulturalnie promieniuje już 50 lat	223
Miscellanea	227
Tamara Monko-Ejgenberg Galina Ułanowa (1909–1998) i Maja Plisiecka (1925–2015) — heroiny rosyjskiego i światowego baletu	229
Anna Szarapka <i>Alleluja</i> śpiewem aniołów	239
Noty o autorach	254

Dwa i pół tysiąca stron nie tylko dla nauczycieli, czyli słowo od redakcji

Oddajemy do Państwa rąk drugi w tym roku, a już **dziesiąty** numer „Szkoły Artystycznej”. Pismo Centrum Edukacji Artystycznej na stałe zagościło w szkołach muzycznych, plastycznych, baletowych i szkole sztuki cyrkowej. Mamy nadzieję, że stanowi dla Państwa cenne źródło inspiracji, motywację do poszukiwań artystycznych i nowych rozwiązań organizacyjnych, ale także sposób na doskonalenie zawodowe. Dla środowiska szkół artystycznych jest też okazją do podzielenia się wiedzą i doświadczeniami. Wśród autorów tekstów dominują bowiem przede wszystkim nauczyciele szkół artystycznych oraz pracownicy nadzoru pedagogicznego i administracji.

Dziesięć wydań „Szkoły Artystycznej” to dla czytelników — nie tylko nauczycieli — obcowanie z dydaktyką, ale także z doskonale ją uzupełniającą sferą edytorską z bogatym serwisem fotograficznym. Fotografie „Szkoły Artystycznej” wspierają przekaz autorów, wzbogacają lekturę — zarówno tę „internetową”, jak i tę „tradycyjną”, przesyłaną do szkolnych bibliotek.

Nasz mały jubileusz przypadł na czasy szczególne. Kryzys wywołany przez pandemię koronawirusa dotknął również przestrzeń edukacji artystycznej. W tym obszarze dokonała się rewolucja, jakiej nigdy jeszcze nie było. Budynki szkolne opustoszały, ale nasi nauczyciele podjęli trud nauczania zdalnego. Mimo trudności dają radę, ponieważ bardzo chcą, aby się udało. W wielu szkołach zainicjowano nauczanie zdalne, zanim jeszcze zostały one zobligowane do realizacji podstawy programowej. Każda społeczność aktywnie włączyła się w edukację na odległość we właściwy dla siebie sposób — poprzez dostępne platformy edukacyjne, które umożliwiają kontakt głosowy i wzrokowy, przygotowując materiały edukacyjne, prowadząc nauczanie poprzez fora internetowe i w bezpośrednim kontakcie telefonicznym. Pracują także psychologowie i pedagodzy, dając wsparcie potrzebującym uczniom, choćby w formie „rozmowy przy herbachie — na odległość”. Ta rozmowa jest teraz bardzo potrzebna także i z tego powodu, że zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów zatarła się granica nie tylko pomiędzy czasem nauki i wypoczynku, ale przede wszystkim pomiędzy obszarem zawodowym i edukacyjnym a życiem prywatnym. W niektórych szkołach pracują nawet bibliotekarze, którzy wspomagają uczniów przygotowujących się do egzaminów poprzez wyszukiwanie ciekawych arty-

kułów naukowych, na przykład na temat lektur szkolnych, i tworzenie z nich syntetycznych opracowań do przeczytania. Na platformach edukacyjnych odbywają się także szkolenia dla nauczycieli, realizowane w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia, konferencje, spotkania z całą społecznością szkolną oraz rady pedagogiczne.

Zmieniły się metody i techniki kształcenia. Całe nasze doświadczenie, które płynie z pracy w tak szczególnym okresie, upewnia nas w jednym — warto inwestować w doskonalenie zawodowe w obszarze posługiwania się technologią informacyjną i programami komputerowymi, wspierającymi naszą codzienną pracę. Dla każdego dyrektora szkoły, organizującego w przyszłości doskonalenie zawodowe, powinien to być obszar priorytetowy. Wszystkich naszych czytelników gorąco zachęcamy do dzielenia się doświadczeniem związanym z edukacją na odległość. Czas na podsumowania, na ile eksperyment się udał, będzie na koniec.

Rekomendując naszą kolejną publikację, chcielibyśmy zwrócić szczególną uwagę Państwa na kilka artykułów. Jako artykuł wstępny, poza działami, proponujemy Państwu znakomity tekst Zofii Konaszkiewicz: *Współczesny artysta pedagog jako dydaktyk, wychowawca i terapeuta*. Niech będzie on wsparciem dla nauczyciela zarówno teraz, w dramatycznie zmienionych warunkach edukacji, jak i po powrocie do szkół.

W dziale *Kształcenie w szkole artystycznej*, obok licznych artykułów z dziedziny muzyki, znajdują państwo tekst Darii Onderki-Woźniak *Nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne w kontekście zdalnego nauczania gry na fortepianie*, który pokazuje, jak szkoły radzą sobie ze zdalnym nauczaniem, oraz krótki artykuł Małgorzaty Borowiec: *Kilka refleksji o zdalnym nauczaniu tańca*. Obok niego jest interesujący tekst nauczycielki języka francuskiego, Agnieszki Wójcik-Marduły, na temat nauczania języka francuskiego w szkole plastycznej. Może on być inspiracją dla wszystkich nauczycieli języków obcych w takim doborze treści kształcenia, który by służył wyposażeniu ucznia w kompetencje językowe niezbędne w pracy zawodowej, w tym wypadku plastyka. Jest to bowiem specyficzny obszar i słownictwo, które niekoniecznie jest wprowadzane w podręcznikach nauczania języków obcych.

Szczególnie polecamy Państwu artykuły z działu *Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne*. Środowisko psychologów pracujących na rzecz szkół artystycznych wychodzi naprzeciw oczekiwaniom i w tym trudnym dla wszystkich okresie proponuje Państwu kilka artykułów wspierających nauczycieli, uczniów, a także rodziców w procesie zdalnego nauczania. Są to artykuły: Agnieszki Olszańskiej — *Motywowanie do ćwiczeń gry na instrumencie w czasie pandemii*, Barbary Wojtanowskiej-Janusz — *Jak radzić sobie z izolacją i przedłużającym się stresem? Jak zadbać o swoje zdrowie psychiczne?*, Aleksandry Wojtaszek — *W głąb siebie — remedium na kryzys* oraz Joanny Bałdygi — *W jaki sposób zorganizować dzieciom warunki do nauki w domu — porady*

dla rodziców. Wszystkie te artykuły, jak również inne teksty związane z pracą zdalną zamieszczone już zostały na stronie Centrum Edukacji Artystycznej ze względu na ich aktualność. Chcemy je także zamieścić w tej publikacji. Być może ktoś z naszego środowiska po latach będzie prowadził pracę badawczą na temat nauczania i wychowania w szkołach artystycznych i staną się dla niego cennym źródłem inspiracji i świadectwem czasu, jak wyglądało kształcenie i wychowanie w kilkumiesięcznym okresie zawieszenia zajęć w szkołach.

Poza tymi kilkoma artykułami związanymi z nauczaniem w okresie pandemii zamieszczamy tekst Amelii Golemy: *MP3 — Muzyczne Pogotowie: trema, kryzys, tożsamość*. Dzieli się ona doświadczeniami z przeprowadzonych treningów ze studentami. Dokładnie takie same treningi przeprowadza obecnie w szkołach muzycznych II stopnia. Cieszą się one zainteresowaniem zarówno nauczycieli, jak i uczniów. W dziale tym zamieszczamy też artykuł Kingi Drechny-Możañskiej: *Jak można wspierać swoje dziecko w szkole muzycznej?* Artykuł ten jest wnikliwym i wrażliwym ujęciem relacji pomiędzy dzieckiem (uczniem szkoły muzycznej) a rodzicami (napisanym przez „rodzica”). Uznanie budzi nie tylko osobista znajomość problemu, ale też umiejętność poszukiwania odniesień w literaturze polskiej i obcej.

Szczególnie warty polecenia w dziale *Baza i organizacja; szkoła artystyczna jako system* jest tekst informacyjny Radosława Czajkowskiego: *System zdalnego nauczania Google G Suite w szkole muzycznej*. Autor dzieli się w nim wiedzą i doświadczeniem związanym z nauczaniem on-line i wykorzystaniem Internetu w pracy szkolnej i pozaszkolnej. Jest to skądinąd bogata, szczegółowa i kompetentna informacja, jak wykorzystać tytułowy *Google G Suite* w sytuacji tak zwanego zdalnego nauczania, do której jesteśmy zmuszeni. W dziale tym znajdują Państwo również artykuł napisany przez psychologa — Magdalenę Krygier: *Zdalne nauczanie, zdalne wychowanie — rozwiązanie systemowe w szkole plastycznej i bursie artystycznej*, który jest znakomitym spojrzeniem na to, w jaki sposób cała szkoła działa w okresie pandemii, oraz artykuł Wojciecha Sokólskiego: *Zdalne nauczanie na przykładzie Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu*, który pokazuje, jakie problemy mają szkoły w związku z nauczaniem na odległość oraz w jaki sposób nauczyciele sobie z nimi radzą.

W tym numerze, oprócz wspomnianego artykułu o zdalnym nauczaniu tańca, znajdują też Państwo inny tekst skierowany do środowiska nauczycieli i uczniów szkoły baletowej, a mianowicie specjalny tekst Joanny Sibilskiej: *Rozwój pedagogiki baletowej w Polsce*.

Bardzo prosimy o kontakt z redakcją i dzielenie się opiniami na temat zamieszczanych artykułów. Chętnie przyjmujemy teksty polemiczne. Kolejne dwa numery „Szkoły Artystycznej”, które ukażą się w tym roku, chcemy poświęcić filarom szkolnictwa artystycznego. W pierwszym z nich dominować będą teksty poświęcone przede wszystkim **uczniom** szkół, zatem określeniu ich tożsamości,

potrzeb, wsparcia, jakiego możemy udzielić w naszych szkołach, wychowaniu, wspomaganii ich odpowiednią metodyką pracy, organizowaniem zajęć, które ich interesują w szczególny sposób, i tym podobne tematy. Przedstawimy także ich osiągnięcia. Ostatnie wydanie w tym roku będzie poświęcone **nauczycielom**, ich pracy wraz ze stosowaną metodyką, potrzebom, kryzysom i satysfakcjom oraz sukcesom — zarówno w pracy pedagogicznej, jak i artystycznej.

W imieniu redakcji życzę Państwu dużo wsparcia i „miłości w czasach zarazy”.

Beata Lewińska



Nauka on-line na platformie edukacyjnej Microsoft 365 w Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie

Fot. ze zbiorów Darii Onderki-Woźniak

Współczesny artysta pedagog jako dydaktyk, wychowawca i terapeuta

*Uczyć to znaczy być rodzicem,
opiekunem, przyjacielem, spowiednikiem,
wsparciem, przewodnikiem, mistrzem.
Ale uczyć dobrze,
to być tym wszystkim jednocześnie,
a zarazem nie stracić z oczu
tego, kim się jest.*

Donna Bulger

Odkąd istnieje szkoła, najważniejszą osobą jest w niej nauczyciel. Panorama dziejów szkoły od starożytności po współczesność to także bogata i nadzwyczaj ciekawa historia nauczyciela. Jest on fundamentem szkoły i jej największym bogactwem. Na nim opiera się cały proces edukacyjny. W przeszłości w różnoraki sposób opisywano nauczycieli lub sam nauczyciel spisywał swoje wspomnienia czy uwagi pedagogiczne. Od czasów, gdy pedagogika została dyscypliną naukową, nauczyciel stał się przedmiotem różnorodnych i wszechstronnych badań. Mamy do dyspozycji ogromną liczbę prac na ten temat. Są one bardzo różnej jakości. Zdecydowanie brakuje pogłębionych tekstów na temat nauczycieli szkół artystycznych, ale jest to problem trudny i niesłychanie skomplikowany. Bardzo inspirujące w tym zakresie są uwagi Tadeusza Wrońskiego, wybitnego polskiego skrzypka. Twierdził on, że naukowcy popełniają błąd, sądząc, że badają sztukę, a tak naprawdę na jej teren w swych badaniach nie wchodzi, gdyż nie mają do tego odpowiednich narzędzi. Z kolei artyści, którzy zajmują się badaniami, zmieniają się, według autora, najczęściej w płytkich pseudonaukowców posługujących się żargonem naukowym. Jeżeli stają się naukowcami, to przestają być artystami. Autor pisze, że taka sytuacja nie zadawała żadnej ze stron, ani naukowej, ani artystycznej¹. Można z tym stanowiskiem dyskutować, ale jest w nim bardzo dużo racji. Pokazuje ono granice badań i nieprzenikalność wielu obszarów sztuki dla stosowanych w nauce

¹ T. Wroński, *Artysta w krainie myśli*, AMFC, Warszawa 2000, s. 94.

metod. Obecnie sztuka, w tym nauczanie sztuki, stała się pożądanym terenem dla różnych naukowców. Kwitną badania, ale wiedza z nich płynąca jest bardzo często nieprzydatna lub nawet wprowadzająca w błąd.

W dzisiejszych czasach rola pedagoga jest dużo bardziej skomplikowana niż dawniej. Niektóre funkcje, które były w sposób naturalny ze sobą powiązane, zostały rozdzielone. Tak stało się z bardzo powszechnym rozdzieleniem nauczania i wychowania. Do koniecznych kompetencji pedagoga dochodzą z kolei inne funkcje, o których przed laty nie musiał myśleć. Jest to na przykład konieczność wspierania uczniów w różnych sytuacjach, myślenia o profilaktyce w zakresie różnych zagrożeń, a także umiejętność podejścia terapeutycznego do uczniów. Można powiedzieć, że współcześnie pedagog musi pełnić, oczywiście w odpowiednich zakresach i proporcjach, trzy podstawowe role — nauczyciela, wychowawcy i terapeuty. Jest to konieczne w każdej szkole i w szkole artystycznej także. Oczywiście w praktyce tych ról się nie oddziela i niejednokrotnie pełni je jeden nauczyciel, ale dla lepszego przeanalizowania warto przyrzeć się im osobno. W poniższym tekście zostaną scharakteryzowane w bardzo skrótowy sposób wybrane problemy dotyczące pełnienia przez nauczyciela tych trzech ról.

Obecnie szczególną uwagę należy zwrócić na ostatnią funkcję nauczyciela, a więc na wspieranie uczniów i elementy terapii. Współczesny nauczyciel nie może się od niej wymawiać lub jej nie zauważać. Żyjemy w czasach coraz bardziej skomplikowanych i nie trzeba przeprowadzać szerokiej sondaży, aby stwierdzić, że dzieci i młodzież są coraz słabsi psychicznie. Specjaliści zajmujący się problemami młodzieży podkreślają, że młody człowiek oczekuje przede wszystkim zrozumienia, a co za tym idzie — wsparcia. Jest kruchy emocjonalnie, co pozbawia go zdolności do podejmowania decyzji i umiejętności budowania trwałych związków, w których trzeba przestrzegać zobowiązań. Jest zagubiony w swoich emocjach i myślach, szuka natychmiastowej gratyfikacji. Łatwość otrzymywania różnych dóbr przy małym wysiłku powoduje zanik ofiarności. Otaczający go ze wszystkich stron konsumpcjonizm powoduje, że staje się bezmyślny, roszczeniowy. Staje się coraz bardziej egoistyczny, a nawet narcystyczny². Oczywiście wymienione cechy nie występują u wszystkich młodych ludzi, a także są w różnym stopniu nasilone, ale współczesny nauczyciel musi je wziąć pod uwagę w swojej pracy pedagogicznej i próbować skutecznie współpracować z takimi właśnie, a nie innymi młodymi ludźmi, którzy potrzebują wsparcia. Pojawiła się bowiem licznie reprezentowana kategoria **globalnego nastolatka**, który jest kształtowany przede wszystkim przez kulturę popularną i ideologię konsumpcji³.

² J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2007, s. 517.

³ Tamże.

Młodzież szkół artystycznych nie różni się pod względem wymienionych właściwości psychicznych od swoich rówieśników. Niektóre cechy mogą być u niej nawet bardziej nasilone. Typ wykonywanych zadań artystycznych i pochłonięcie nimi sprzyjają rozwijaniu się egocentryzmu, a także postaw społecznych. Już w latach siedemdziesiątych XX wieku psychologowie zwracali uwagę na specyfikę osobowości uczniów szkół artystycznych. Maria Manturzevska pisała o uczniach szkół muzycznych, że z jednej strony jest to młodzież uzdolniona muzycznie i inteligentna. Z drugiej zaś strony jest to młodzież introwertyczna, o pewnym nasileniu cech nerwicowych. Autorka stwierdzała, że jako grupa młodzież ta odznacza się osobowością kapryśną, zmienną w nastrojach, emocjonalnie niedojrzałą, mało odpowiedzialną, mało uspołecznioną, nie zrównoważoną emocjonalnie i egocentryczną⁴.

Nauczyciel szkoły artystycznej ma jeszcze większą odpowiedzialność niż nauczyciele innych szkół. Pracuje przecież z uczniem zdolnym, niejednokrotnie wybitnie zdolnym czy nawet utalentowanym. Taki uczeń pozostawiony sam sobie, w obliczu sytuacji zbyt trudnych, różnych zbiegów okoliczności życiowych, realnych i wymagowanych niepowodzeń, na które jest wyjątkowo uwrażliwiony, może zmarnować swoje piękne możliwości, a jest to szkoda nie do odrobienia w skali indywidualnej i społecznej. Pedagogów szkół artystycznych można więc nazwać stróżami talentów, a żeby zostać taką osobą, trzeba mieć do tego chęci i posiadać odpowiednią wiedzę. Może łatwiej jest pedagogom, którzy już tak intensywnie nie uprawiają swojego zawodu lub w ogóle uprawiali go w sposób mniej angażujący. Dla czynnych artystów jest to duże wyzwanie, gdyż w pracy pedagogicznej trzeba zrezygnować ze skupiania się przede wszystkim na sobie i swojej drodze artystycznej, a uwagę przenieść na ucznia czy studenta.

Nauczyciel jako dydaktyk

„Nauczanie” jest to termin używany na oznaczenie specyficznych działań podejmowanych przez jedne osoby w tym celu, by inni przyswoili sobie jakieś wiadomości lub umiejętności, podwyższyli poziom swego wykształcenia i uzyskali pożądane osiągnięcia rozwojowe. Podkreśla się, że nauczaniu poddawane są jednostki w różnych okresach rozwojowych, zarówno w warunkach naturalnych, na przykład w rodzinie, jak też w specjalnie zorganizowanych instytucjach, jak na przykład w szkole⁵.

⁴ M. Manturzevska, *Sylwetka psychiczna młodzieży szkół muzycznych*, Materiały COPSZA, zeszyt 150, Warszawa 1973.

⁵ E. Putkiewicz, Hasło *Nauczanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1996, s. 421.

Istotą pracy pedagoga jest oczywiście rola nauczycielska. Nauczyciel ma obowiązek przekazania w odpowiedni sposób określonych wiadomości i umiejętności. Do tej funkcji przygotowuje się na studiach. Różnorodne przepisy formalne pod tym właśnie kątem regulują możliwości zatrudniania kandydatów, często bardzo szczegółowo określając, kto czego może uczyć, do jakiego zatrudnienia ma prawo po ukończeniu danego kierunku studiów. Wiedza merytoryczna nauczyciela powinna być na najwyższym poziomie. Dydaktyk powinien także być przygotowany do pracy na różnych etapach rozwojowych ucznia. Każdy etap wymaga innego podejścia dydaktycznego ze względu na właściwości psychologiczne rozwijającego się dziecka czy młodego człowieka. Bogata literatura specjalistyczna poświęcona szeroko rozumianej sztuce nauczania analizuje te problemy wszechstronnie. W tym zakresie odpowiedzialność nauczyciela jest największa. Prawidłowe nauczanie to fundament na całe życie ucznia. Braki w nauczaniu lub nauczanie nieprawidłowe na wcześniejszym etapie mogą stać się bowiem barierą trudną lub nawet niemożliwą do pokonania w dalszych etapach kształcenia. Szkolnictwo muzyczne, w zakresie nauki gry na instrumencie, dostarcza tutaj przykładów aż nazbyt licznych. Od dawna wiadomo, choć nie zawsze jest to realizowane, że podstaw danego przedmiotu powinni uczyć wyłącznie bardzo dobrzy nauczyciele. Kompetencje merytoryczne i dydaktyczne w pracy nauczycielskiej trzeba zdecydowanie postawić na pierwszym miejscu.

Nauczyciel szkoły artystycznej powinien także zdobyć wiedzę na temat pracy z uczniem uzdolnionym czy utalentowanym, gdyż praca tego rodzaju jest niejednokrotnie fascynująca, ale także bardzo trudna i szczególnie odpowiedzialna. Wiele cennych uwag na ten temat można znaleźć u uczących artystów, którzy zechcieli podzielić się swoim doświadczeniem. Chodzi tu o artystów dużego formatu. Do takich autorów w zakresie nauczania muzyki zaliczyć można Tadeusza Wrońskiego i Henryka Neuhaus. W ich pracach znajdują się niezwykle cenne wskazówki dla pedagogów. Tadeusz Wroński postuluje, aby lekcje z uczniem utalentowanym były jednocześnie sterowane przez dwa podejścia — staranie się o rozwój świadomości ucznia i pilnowanie, aby jego instynkt nie uległ zanikowi. *Lekcje muszą być „chłodne” i „gorące”, „inżynieryjne” i „poetyczne”, „intelektualne” i „wyczynowe”. Proporcje tych różnych podejść powinny być zawsze ustalone przez nasze wycucie tego, co jest doraźnie potrzebne. Trudno tego kogoś nauczyć, ale twórczym pedagogom wystarczy ujrzeć problem, potem samo życie wskaże sposoby jego rozwiązania*⁶.

W myśleniu o szkole i nauczycielu od dawna używa się pewnych metafor. Myślenie metaforyczne ubarwia spojrzenie na szarą rzeczywistość. David Tuohy

⁶ T. Wroński, *Zdolni i niezdolni*, PWM, Kraków 1979, s. 155.

uważa, że najczęściej spotykane są następujące metafory: ogrodu, orkiestry i fabryki. Metafora ogrodu jest najstarsza, ale wciąż ma rezonans społeczny. Kojarzy się z dojrzwaniem, uprawą, rozwojem. Nauczyciela traktuje się jako ogrodnika, od którego oczekuje się nieustannych starań o powierzone mu młode rośliny, podchodzenia do nich indywidualnie, uwzględniania ich potrzeb. Metafora orkiestry kojarzy się ze współpracą, indywidualnymi umiejętnościami instrumentalistów, harmonią wykonania, różnymi partyturami. Uczniowie muszą z wysiłkiem nabywać umiejętność gry na swoim instrumencie, a kompetentnie kieruje tym nauczyciel. Jego doświadczenie zawodowe pozwala na dojrzałą interpretację partytury. Ostatnią metaforą jest metafora fabryki, która kojarzy się z porządkiem, wydajnością, ciągłością. Przemawia ona do tych, którzy cenią swoistą produkcję wiedzy i umiejętności, którzy chcą znać efekt końcowy i precyzyjnie rozplanować poszczególne etapy nauczania. Inni jeszcze wyobrażają sobie profesję pedagogiczną jako pracę w pracowni artystycznej⁷. Myślenie metaforyczne może ćwiczyć wrażliwość spojrzenia. *Analizować metaforę — to jak obserwować z oddali własne zachowanie, oglądać sprawy w nowym, niezwykłym kontekście, który zaprzecza naszym zwykłym spostrzeżeniom*⁸.

Najtrudniejszym zadaniem pedagoga, niezależnie od tego, czego uczy i na jakim etapie rozwojowym są jego wychowankowie, jest budowanie motywacji dzieci i młodzieży. Jak pisze Andrzej Janowski: *przesłanie, jakie zdaje się wynikać z dziesiątków badań psychospołecznych, brzmi: Jeśli chce się spowodować jakiegokolwiek postępowanie u innych ludzi, to nie ma innej drogi, jak budzenie motywacji, ukazywanie perspektyw, dodawanie odwagi, jednym słowem spowodowanie, by człowiek sam zechciał uzyskać to, co dla niego dobre, i by dla tej sprawy potrafił mobilizować samego siebie*⁹. Odnosi się to oczywiście do nauczania sztuki i jest procesem niezwykle skomplikowanym.

Tej najbardziej koniecznej dla edukacji sprawności potrafi sprostać tylko część nauczycieli. W dzisiejszych czasach jest to szczególnie trudne, gdyż wiąże się z ukierunkowaniem dziecka na systematyczny, codzienny wysiłek, bez którego nie ma postępów w nauczaniu muzyki, a cały świat dokoła dziecka nastawiony jest na przyjemność i różnorodne ułatwienia we wszystkim. Pisał o tym Tadeusz Wroński: *Świat idzie w kierunku poszukiwania rozrywki i przyjemności, gdy zdobywanie szczytów w sztuce zawsze jest połączone z wielką pracą, i to zawsze wszechstronną, obejmującą ciało, umysł i duszę*¹⁰. Autor podkreśla

⁷ D. Tuohy, *Dusza szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 72–90.

⁸ Tamże, s. 91.

⁹ A. Janowski, *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1980, s. 212.

¹⁰ T. Wroński, *O czym nie ma czasu mówić na lekcjach*, Fundacja SKRZYPCE im. Tadeusza Wrońskiego, Warszawa 2015, s. 86.

konieczność dążenia do osiągnięć maksymalnych, do perfekcji w tym, co się robi. Przytoczył też rozmowę z Marią Wiłkomirską, która na jakimś konkursie zwróciła mu uwagę na szarżynę wykonań naszych młodych muzyków. Zauważyła, że muzycy z Zachodu grali swobodniej i z większą radością. Powiedziała, że w naszym uczeniu jest więcej nakazów i zakazów, co doprowadza do skrępowania gry, odbiera radość własnego przeżycia muzycznego, hamuje odwagę i inicjatywę. Wroński uznał tę myśl za bardzo ważną, konieczną do uwzględnienia w dydaktyce. Według niego należy pozwalać studentowi więcej grać ze swojego własnego wnętrza, z uwzględnieniem jego własnych odczuć. Pracę swoją Wroński kończy wezwaniem, aby pedagog wymagał od ucznia dążenia do ideału, który być może nigdy nie zostanie osiągnięty: *Gdyby to dążenie do ideału zanikło, zaniknie i ludzkość, i kultura, i to wszystko, dla czego warto jest żyć i podejmować rozmaite wysiłki*¹¹.

Tadeusz Wroński uważa, że psychologiczna wiedza o motywacji jest niewystarczająca dla pracy artysty. Uważa, że problemu wzbudzania motywacji u muzyka nie należy szukać w sferze myśli, ale w sferze uczuciowej. Używa roboczego pojęcia **paliwa motoru gry**. Stwierdza, że motywację u artysty widać w dwóch przeciwstawnych sobie dążeniach uczuciowych — dążeniu do szczęścia i rozkoszy w wykonywanym zawodzie artystycznym i silnym poczuciu cierpienia, gdy wynik pracy jest zły. Na podstawie licznych obserwacji zauważa, że u zdolnych to szczęście płynie z poczucia pełnego wyrażenia siebie. U niezdolnych te uczucia są bardzo blade, a cieszą się oni raczej z rezultatów, takich jak sława, pochwały, pieniądze, a nie z osiągnięć samych w sobie¹².

Analizując powyższe uwagi o motywacji, należy zauważyć, że w nauczaniu sztuki konieczna, ale jednocześnie niewystarczająca jest sama wiedza naukowa. Potrzebne są podstawowe treści, które mogą wnieść tylko mądrzy, refleksyjni artyści zajmujący się nauczaniem. Pokazuje to, jak delikatną i jednocześnie skomplikowaną dziedziną jest pedagogika sztuki. Artystów nie można oczywiście zostawić wyłącznie z ich myślami, odczuciami i intuicją, choć wielu z nich wydaje się, że to wystarcza. Zanim podejmą pracę pedagogiczną, muszą zapoznać się z odpowiednią wiedzą naukową z psychologii i pedagogiki, ale jednocześnie trzeba o tym wiedzieć, że nauki te nie są wystarczającym przewodnikiem po pięknej i rozległej krainie nauczania sztuki. Istniejące podręczniki dydaktyki dotyczą innej materii nauczania. Ta bardzo skomplikowana materia nauczania sztuki sprawia, że nie ma praktycznie poważnych, zadowalających opracowań na temat dydaktyki sztuki. Istnieją różnorodne prace metodyczne, ale brakuje refleksji wyższego rzędu.

¹¹ Tamże, s. 94.

¹² T. Wroński, *Artysta w krainie myśli*, dz. cyt., s. 98–99.

Nauczyciel jako wychowawca

Pedagodzy przyznają, że wychowanie jest wśród wszystkich pojęć pedagogicznych jednym z trudniejszych do zdefiniowania. Jest to termin ważny i wciąż definiowany od nowa. Przez wychowanie rozumie się *świadome, celowe i specyficzne pedagogiczne działanie osób z reguły występujących w ich różnych zbiorach (rodzinnych, szkolnych, innych) dokonywane głównie przez słowo (i inne postacie interakcji, zwłaszcza przez przykład osobisty) zmierzające do osiągnięcia względnie trwałych skutków (zmian) w rozwoju fizycznym, umysłowym, społecznym, kulturowym i duchowym jednostki ludzkiej*. Uważa się, że w definicji tej jest pośrednio zaakcentowane, że pedagog zawsze powinien traktować dziecko jako jednostkę ludzką z przysługującymi jej prawami. Podkreśla się też szczególną wagę wychowania w obecnych czasach pełnych różnorodnych zmian¹³.

Drugą podstawową rolą nauczyciela jest funkcja wychowawcza. Przez lata było to oczywiste i nie wymagało szczególnego podkreślenia. Wiadomo było, że nauczyciel uczy i wychowuje. Problemy wychowawcze były przedmiotem wielkiej troski nauczycieli, niezliczonych rozmów i konsultacji. W odniesieniu do dzieci młodszych w literaturze pedagogicznej używano nawet terminu **nauczanie wychowujące**. W odniesieniu do całej szkoły używano sformułowania **szkoła wychowująca**. Według pedagogów społecznych znaczenie funkcji wychowującej, opiekuńczej, wspomagającej rozwój nasiliło się w związku z upowszechnieniem szkolnictwa¹⁴. Szkoła starała się współpracować w tym zakresie bardzo ściśle z domem rodzinnym dziecka. Nauczyciela porównywano niejednokrotnie do ojca czy matki i było to porównanie powszechnie stosowane. W pedagogice artystycznej, w tym muzycznej, nauczyciela postrzegano jako mistrza, który ma nie tylko uczyć, lecz także wychowywać, przede wszystkim poprzez bycie wzorem osobowym. Ten rodzaj myślenia ciągle jest obecny w pedagogice, zarówno teoretycznej, jak i praktycznej. W wielu szkołach powołuje się nawet specjalnego nauczyciela jako szkolnego pedagoga. Do jego zadań należy utrzymywanie osobistego kontaktu z każdym uczniem, budowanie w grupie atmosfery wzajemnej troski, obserwowanie rozwoju i osiągnięć młodych ludzi, rozmowy z uczniami, rodzicami i kolegami, wspieranie i doradzanie podopiecznym¹⁵. Wydaje się, że elementy tych działań mogą i powinny być obecne w pracy każdego nauczyciela.

W ostatnich dziesięcioleciach obserwuje się jednak odchodzenie od funkcji wychowawczej nauczyciela. Liczba publikacji dotyczących nauczania, a szczegó-

¹³ W. Pomykało, Hasło *Wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, dz. cyt., s. 917.

¹⁴ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1975.

¹⁵ G. Hornby, E. Hall, C. Hall, *Nauczyciel wychowawca*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

nie jego efektywności, znacznie przewyższa liczbę prac poświęconych wychowaniu. Teoretycznie ciągle jeszcze wychowawczy aspekt działalności pedagogicznej jest podkreślany. Podręczniki poświęcone szkole i nauczycielowi zawierają rozdziały dotyczące problematyki wychowania. Pedagogika jako dyscyplina akademicka stawia sobie ciągle pytania o rozumienie pojęcia wychowania, o cele wychowania, o metody wychowania właśnie w szkole. Pojawiają się wszakże inne tendencje, chociażby w terminach określających rolę ucznia i nauczyciela. O nauczycielu coraz częściej mówi się jako ekspercie. W stosunku do ucznia proponuje się używanie sformułowania „klient”. Daje to podstawę do innego postrzegania roli nauczyciela. O wychowaniu mówi się bardzo często tylko w kontekście trudności wychowawczych, często dużego rzędu, a pomija się cały konieczny proces działania w sytuacjach zwykłych i normalnych dla życia szkolnego.

Literatura pedagogiczna wciąż jeszcze zwraca uwagę na wychowanie. Najwięcej erozji istnieje w tym zakresie w praktyce pedagogicznej. Jakże często szkoła i dom przerzucają na siebie nawzajem odpowiedzialność za wychowanie ucznia. Domy, szczególnie te dysfunkcyjne, oczekują od szkoły przejęcia niemal całokształtu problemów wychowawczych. Nauczyciele, jakże często przeciążeni pracą, koncentrują się na sprawach dydaktycznych, z marginalizowaniem czy pominięciem wychowawczych. W świecie, w którym trudne problemy wychowawcze narastają lawinowo, wielu nauczycieli stara się je po prostu, na tyle, na ile jest to możliwe, omijać. Wychowanie stało się bowiem trudne, czasochłonne i bardzo energochłonne. Wymaga czujności i zaangażowania całej osoby nauczyciela. Karol Wojtyła na spotkaniu z nauczycielami mówił, że *wychowywać to znaczy kształtować człowieczeństwo w jego najgłębszej warstwie, tej od której zależy człowiek. Żeby wychowywać, trzeba samemu dysponować dojrzałym człowieczeństwem. Wychowanie jest trudniejsze od nauczania. [...] treść nauczania w takiej czy innej dziedzinie można przekazywać jak gdyby nieosobiście. Ona sama działa. Natomiast wychowywać nie można bez wewnętrznej prawdy. Żeby wychowywać, trzeba się dzielić prawdą wewnętrzną, prawdą swojego człowieczeństwa. I tę prawdę swojego dojrzałego człowieczeństwa jak gdyby przenosić na tego, który ma dojrzewać w człowieczeństwie*¹⁶. W innym miejscu mówił jeszcze mocniej: *Jesteśmy obecnie świadkami oddzielania się wykształcenia od wychowania. Daje się wiedzę. Wiedza, chociaż jest bardzo wysoka, wartościowa — to przecież może być oderwana od wychowania, od daru z człowieka. Jest jakaś ucieczka przed człowiekiem: po obu stronach, po stronie tego, który wychowuje, i tego, który jest wychowywany. Powstaje próżnia. Ludzie się nie spotykają, nie spotykają się pokolenia. A sami, jeśli się spo-*

¹⁶ K. Wojtyła, Przemówienie na oplatku dla nauczycieli w 1974 roku, *Kalendarium życia Karola Wojtyły*, „Znak”, Kraków 2000, s. 460.

tykają, to na jakimś pomoście wiedzy. Natomiast nie spotykają się we wspólnocie człowieczeństwa¹⁷.

Jednym z podstawowych warunków skutecznej pracy wychowawczej jest poznawanie uczniów. Andrzej Janowski pisze, że konieczne jest zdobywanie informacji zarówno o samym uczniu, jak też o sprawach wywierających wpływ na jego kształcenie i wychowanie. W zakresie wiedzy o samym uczniu autor wskazuje na poznanie niektórych właściwości umysłowości ucznia, a także niektórych właściwości rozwoju emocjonalno-społecznego, a więc na przykład postaw, aspiracji i uznawanych wartości¹⁸. Autor podkreśla, że skuteczny program poznawania uczniów musi być oparty na autentycznym zainteresowaniu losem dziecka czy młodego człowieka. Trafne rozpoznanie przez nauczyciela jakiegoś zjawiska wychowawczego jest koniecznym warunkiem dobrego działania wychowawczego. Janowski podkreśla konieczność empatii nauczyciela, a więc wczucia się w motywy, postawy i aspiracje ucznia. Taki wgląd w sytuację pozwala, według autora, rozumieć stany psychiczne, nawet jeśli nauczycielowi trudno je akceptować¹⁹.

Wydaje się, że jest to szczególnie ważne w szkole artystycznej, w której dominuje nastawienie na efekty nauczania połączone z pewną nieuwagą, nieumiejętnością, a może nawet niechęcią wielu nauczycieli artystów do skupienia się na szerszym kontekście pracy ucznia. W szkole artystycznej z jednej strony jest łatwiej dostrzec i rozwiązywać problemy wychowawcze, gdyż grupy są małe, a w szkołach muzycznych są lekcje indywidualne. Pedagog ma więc łatwiejszy dostęp do ucznia, może poświęcić mu więcej uwagi. Z drugiej strony wychowanie w szkole artystycznej może być trudne, gdyż trafiają do niej różnego rodzaju indywidualności, którym trudno podporządkować się pewnym zasadom, rygorom, co powoduje konflikty. W tego typu szkole ważne jest także to, co Janowski nazywa poznaniem zwrotnym, a więc wszelkie informacje o własnym oddziaływaniu nauczyciela płynące od ucznia w sposób niewerbalny i werbalny²⁰. Mogą one być nastawione na kryteria dydaktyczne jak też na kryteria wychowawcze. W tym typie szkoły warto zwrócić uwagę zwłaszcza na interakcje między nauczycielem a uczniem, co najczęściej jest źródłem największych problemów uczniów i studentów. Takie w miarę wszechstronne i szczere rozpoznanie sytuacji dydaktyczno-wychowawczej pozwala zmodyfikować własne postępowanie, co dla nauczyciela artysty bywa zazwyczaj trudne. Na ogół nie odczytuje on prawidłowo informacji od ucznia.

¹⁷ K. Wojtyła, Homilia wygłoszona podczas mszy św. dla nauczycieli, *Kalendarium...*, dz. cyt., s. 334.

¹⁸ A. Janowski, *Poznanie uczniów*, WSiP, Warszawa 1975.

¹⁹ Tamże, s. 25.

²⁰ Tamże.

Wydaje się, że w szkołach artystycznych nauczyciele rzadko zastanawiają się nad błędami wychowawczymi. Uwagę ich pochłaniają przede wszystkim strategie nauczania. Warto może przytoczyć zestawienie błędnych i prawidłowych zachowań wychowawcy zaproponowane przez Antoninę Gurycką.

Błędne zachowania to:

- rygoryzm, a więc bezwzględne egzekwowanie wykonywania poleceń, sztywność ocen, stawianie wymagań bardzo ściśle określonych, niepozostawiających swobody;
- agresja, a więc atak słowny, fizyczny lub symboliczny, zagrażający lub poniżający w stosunku do ucznia;
- hamowanie aktywności, a więc przerywanie, zakazywanie aktywności własnej dziecka, zmienianie bez racjonalnych przyczyn aktywności ucznia;
- obojętność, a więc obserwowany dystans do ucznia, okazywanie braku zainteresowania;
- eksponowanie siebie, a więc koncentrowanie uwagi ucznia na walorach wychowawcy, chęć imponowania, obrażanie się;
- uleganie, a więc spełnianie zachcianek ucznia, rezygnowanie z wymagań, demonstrowanie własnej bezradności;
- wyręczanie, a więc zastępowanie ucznia w działaniu, przejmowanie jego zadań;
- idealizacja ucznia, a więc utożsamianie się z nim jako najwyższym dobrem, ciągle zajmowanie się uczniem i jego sprawami, afektacja i brak krytycyzmu, co wyraża się w maksymalizacji ocen pozytywnych;
- niekonsekwencja, a więc przemienność zachowań w stosunku do tych samych sytuacji.

Właściwe zachowania to:

- stawianie realnych wymagań, kontrolowanie ich wykonywania z prawidłowym systemem wzmocnień, przewaga nagród nad karami;
- rozwiązywanie konfliktów przez racjonalizację stanowisk wychowawcy i ucznia, tolerancja;
- tworzenie warunków dla rozwijania przez ucznia własnej aktywności, negocjowanie innej aktywności;
- tworzenie warunków dla wyrażania się samodzielności ucznia;
- demonstrowanie własnych zachowań zgodnych z wymaganiami stawianymi uczniowi bez nacisku na naśladownictwo, bycie wzorem, skromność w traktowaniu własnej osoby;
- uzgadnianie, pertraktacje;
- pomoc i współdziałanie z zachowaniem aktywności ucznia;
- pozytywne i adekwatne wzmocnianie zachowań ucznia, krytycyzm połączony z akceptacją;

— adekwatność zachowań wychowawcy do właściwości sytuacji, utrzymywanie pewnej linii postępowania²¹.

Na każde z wymienionych wyżej zachowań nauczyciela-wychowawcy można podać konkretne przykłady dotyczące szkoły artystycznej. Jest to problem wart przemyślenia i omówienia w gronie pedagogicznym nauczycieli szkoły muzycznej, plastycznej czy baletowej. Chodzi przecież o to, aby wyeksponować i utrwalić zachowania pozytywne, które dla wielu nauczycieli są po prostu naturalne, wypływają z ich podejścia do drugiego człowieka. Nie są jakąś świadomą strategią. Chodzi też o to, aby zminimalizować i wyeliminować zachowania negatywne, których dany nauczyciel najczęściej nie ocenia jako złych. Niejednokrotnie uważa, że są konieczne.

Takie rozmowy, dyskusje, konfrontacje stanowisk są bardzo potrzebne, gdyż poszerzają świadomość pedagoga. Istnieje bowiem bardzo ważny problem dotyczący zarówno nauczania, jak i wychowania. Wiadomo, że człowiek najtrwalej zapamiętuje to, na co długo patrzył, czego doświadczał w dzieciństwie i młodości. W szkole muzycznej i baletowej jest to okres kilkunastu lat. Nieco krótsze doświadczenia edukacyjne mają plastycy. Gdy absolwent podejmuje pracę pedagogiczną, bardzo często bezrefleksyjnie powiela metody nauczania i wychowania stosowane przez swoich własnych nauczycieli, nawet jeśli nie są one prawidłowe i na które będąc uczniem czy studentem, narzekał. Konieczne jest więc uświadamianie sobie przebiegu swojego własnego działania pedagogicznego.

W czasach zainteresowania, często nadmiernego, różnego rodzaju sprawdzianami, testami warto podkreślić nieustanną aktualność starej metody poznawania drugiego człowieka, jaką jest obserwacja. Dla nauczyciela jest to metoda podstawowa i powinien właśnie w niej się doskonalić. Obserwując, nauczyciel systematycznie rejestruje zachowania ucznia i interpretuje uzyskane dane. Jest to nieodłączna część pracy pedagogicznej. W ten sposób może zebrać najwięcej informacji. Choć obserwacja wydaje się na pierwszy rzut oka łatwa, to jednak tak nie jest, i nauczyciel powinien się jej uczyć przez całe życie. W szkole muzycznej można mówić o luksusowych warunkach obserwacji, gdyż lekcje instrumentu odbywają się indywidualnie, a zajęcia z przedmiotów ogólnomuzycznych w małych grupach. Nauczyciel może więc skoncentrować się całkowicie na danym uczniu, który jest dla niego zadaniem pedagogicznym czy też problemem.

Zofia Rosenblum-Szymańska, twórczyni polskiej psychiatrii dziecięcej, studiowała medycynę we Francji, w okresie międzywojennym. Słynęła ze świetnej

²¹ A. Gurycka, *O sztuce wychowania*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1997, s. 83.

diagnozy. W swoich wspomnieniach pisała, że na studiach uczono ich obserwowania. Pierwszy okres studiów spędzała w szpitalu pod okiem doświadczonej pielęgniarki. Jej zadaniem była obserwacja dziecka, na podstawie której, bez posiadania żadnej innej informacji, miała powiedzieć, co pacjentowi dolega, na co jest chory. Jeden z profesorów zadał z kolei studentom pracę polegającą na zdiagnozowaniu stanu zdrowia postaci Dzieciątka Jezus przedstawianego na różnych obrazach, które przeważnie malowane były na podstawie jakiegoś modelu. Jak więc widać, bardzo precyzyjnej obserwacji można się nauczyć²².

Warto zwrócić uwagę na zagadnienie samego obserwatora, jakim jest nauczyciel. Ważne jest, aby działał bez uprzedzeń i narzucania na obserwowaną rzeczywistość wypracowanych już własnych schematów. Istnieją osoby otwarte na różnorodne sygnały od innych, a także osoby o skłonnościach przypisywania tym, których obserwują, swoich własnych uczuć czy właściwości. Dobra obserwacja zakłada zachowanie pewnego dystansu, co w pracy nauczycielskiej w szkole artystycznej nie jest łatwe. Własne stany uczuciowe w postaci sympatii do ucznia lub oporu, czy wręcz antypatii zakłócają obserwację²³. Dobra obserwacja zawsze pozostanie najważniejszą metodą zbierania danych przez nauczyciela.

Nauczyciel jako terapeuta

Terminy **wsparcie** i **terapia** nie zadomowiły się jeszcze na dobre w literaturze pedagogicznej. Nie ma ich omówienia w *Encyklopedii pedagogicznej*. Czynności związane ze wspieraniem, profilaktyką i terapią są natomiast coraz bardziej poszukiwane w praktyce. Nie jest to domena wyłącznie psychologów. Do nich należą sprawy najtrudniejsze, które powinny być im bezwzględnie zgłaszane bez zbędnego odwlekania. Na szczęście w naszym społeczeństwie pójście do psychologa przestało już być sprawą wstydliwą, choć niestety nie w każdym środowisku. Pierwszą pomocą dla ucznia może i powinien być nauczyciel, który widzi go na co dzień, w bardzo różnych sytuacjach szkolnych, o których psycholog może dowiedzieć się tylko z wywiadu, o ile mu rozmówca o tym powie. Tak więc nauczyciel może mieć największą wiedzę o uczniu. Obserwuje się jednak niekorzystne zjawisko albo omijania psychologa, albo posyłania dziecka do niego zbyt pochopnie, z pominięciem działania nauczyciela. Nauczyciel często nie chce widzieć problemów, boi się ich, oddala je od siebie, uważa, że to nie jego domena, zgłasza dyrekcji czy rodzicom, a sam nie podejmuje działań, które powinien podjąć. Problemy są zbyt łatwo przerzucane na psychologa, który niepotrzebnie ma zastąpić działania nauczycielskie. Rozmowa z psychologiem to zupełnie inna sytuacja dla ucznia — obca, czasem

²² Z. Szymańska, *Byłam tylko lekarzem*, PAX, Warszawa 1979.

²³ A. Janowski, *Poznanawanie uczniów*, WSiP, Warszawa 1975, s. 162.

stresująca, choć niejednokrotnie oczywiście konieczna — niż rozmowa z własnym nauczycielem, którego zna. Jeśli problem dotyczy kontaktu z nauczycielem, to rozmówcą może być inny nauczyciel czy dyrektor. Wielu autorów podkreśla, że w różnych działaniach o charakterze terapeutycznym dużo ważniejsza jest osoba pomagającego niż same techniki.

Janusz Mastalski pisząc o kompetencjach wspomagania, mówi, że nauczyciel powinien umieć zaaranżować takie spotkania terapeutyczne, które angażują nie tylko intelekt, ale także emocje. Podstawą ich jest autentyczność i podejście empatyczne. Spotkania takie muszą zaspokajać ważne potrzeby ucznia, takie jak: potrzeba bezpieczeństwa, autonomii, miłości i akceptacji, a także zrozumienia. Autor cytuje także listę cech nauczyciela wspomagającego. Do najważniejszych z nich należą:

- podmiotowe traktowanie ucznia;
- kierowanie się sercem w kontaktach międzyludzkich;
- posiadanie wiedzy, przygotowania metodycznego i merytorycznego;
- bycie godnym zaufania dla swoich uczniów i ich rodzin;
- otwartość, empatia i kreatywność w kontaktach;
- zmysł obserwacyjny, który pozwala na lepsze poznanie swoich uczniów;
- umiejętność nabierania dystansu do swojej pracy.

Autor podkreśla znaczenie kierowania się sercem w terapii, co bywa znacznie skuteczniejsze niż trzymanie się sztywno reguł z podręcznika. Różne, najsluszniesze nawet reguły trzeba umieć przełożyć na potrzeby danego ucznia i danej sytuacji²⁴.

Tak więc trzecią funkcją, którą pełni współczesny nauczyciel, jest funkcja terapeutyczna, do której musi się przygotować. Zawsze była ona obecna w pracy nauczycielskiej, ale w jakimś niewielkim zakresie. Dotyczyła pewnego typu szkół czy pewnego typu uczniów. Obecnie też istnieją działania muzyczne, plastyczne, taneczne o charakterze terapeutycznym skierowane do określonej grupy dzieci i młodzieży. Tak jest na przykład w odniesieniu do dzieci z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, które znajdują się w określonych placówkach leczniczych czy opiekuńczych. Jest to ważny teren pracy dla nauczyciela artysty, który zechce podjąć inny rodzaj działań ze sztuką. Literatura dotycząca tego problemu poszerza się bardzo szybko²⁵.

Rola terapeutyczna nauczyciela szkoły artystycznej dotyczy innych problemów. Współczesna cywilizacja wprowadziła wiele zmian, zamieszania i destabilizacji do życia społeczeństw, małych grup i pojedynczych osób. Dla pracy

²⁴ J. Mastalski, dz. cyt., s. 521–522.

²⁵ Jako przykład takich prac można podać: Z. Konaszkiewicz, *Dziecko niepełnosprawne i muzyka (założenia podstawowe)*, AMFC, Warszawa 1994. Ta sama, *Muzyka w życiu osób niepełnosprawnych*, AMFC, Warszawa 2004.

w szkole szczególne znaczenie mają problemy rodzinne. Rodzina jako wspólnota jest dla dziecka istotnym, o ile nie najistotniejszym elementem procesu wychowania. W niej kształtuje się cała osobowość dziecka. W rodzinie przekazywany jest system wartości, który rzutuje na całe dalsze życie. Niestety, ogromną liczbę rodzin określa się obecnie jako rodziny dysfunkcyjne. Do szczególnie groźnych zjawisk w tym zakresie należy zaliczyć brak związków uczuciowych między członkami rodziny, konflikty rodzinne, brak wspólnoty wychowawczej rodziców, niepoczucie się rodziców do odpowiedzialności za wychowanie dzieci, zła sytuacja materialna rodziny, jawna lub ukryta patologia życia rodzinnego²⁶. Z różnych przyczyn mocno nadwerżony został autorytet rodziców, a każde dziecko wciąż za nim tęskni. Nastąpił też ogromny chaos w dziedzinie wartości. Skutkiem życia dziecka w takiej rodzinie są różnorodne zachwiania równowagi, nieprzystosowania czy wręcz patologie. Z tego rodzaju zjawiskami nauczyciel w mniejszym lub większym stopniu spotyka się w szkole. Nauczyciel muzyki, plastyki, tańca nie jest tu wyjątkiem, a szkoła artystyczna również. Powinien poznać, na tyle, na ile jest to możliwe, środowisko domowe swoich uczniów, aby z nimi efektywnie pracować w swojej dziedzinie artystycznej. Problemy rodzinne, a szczególnie przeżywane negatywne emocje, rzutują w sposób bardzo istotny na efekty pracy dydaktycznej na każdym etapie nauczania.

Z bardzo wielu przykładów można dla ilustracji zagadnienia przytoczyć następujący. W jednej ze szkół baletowych postanowiono usunąć zdolną uczennicę, która w nowym roku szkolnym przestała zupełnie pracować. Nie pomagały żadne sankcje i nikt z grona pedagogicznego nie mógł dotrzeć do zbuntowanej dziewczynki. Dopiero wychowawczynie z internatu, po długich staraniach, udało się zdiagnozować dziwne zachowanie. Uczennica przeżywała rozwód rodziców, który dokonał się poza jej świadomością, gdyż była w innym mieście w internacie, a także zamianę mieszkania i likwidację jej pokoju, o czym także nie wiedziała. Na szczęście pomoc przyszła w samą porę i historia ta ma pozytywne zakończenie. Inna historia nie zakończyła się szczęśliwie. Studentka załamała się pod wpływem sytuacji rodzinnej. Miała nieuleczalnie chorego ojca, który zachowywał się agresywnie. Nieradząca sobie z problemami matka wszystkimi swoimi kłopotami dzieliła się z córką, jakby była jej partnerką, a nie wrażliwym dzieckiem. Obciążona emocjonalnie ponad miarę dziewczyna coraz mniej ćwiczyła, co było oczywiście słychać na lekcjach. Nauczyciel instrumentu wyłącznie karcił i krzyczał. Mówił, że nagrał sobie wszystkie jej SMS-y z usprawiedliwieniami nieobecności i pokaże je komisji egzaminacyjnej. Dziewczyna miała ogromny żal, że ani razu nie zapytał, co się z nią dzieje. Studentka nie przystąpiła w sesji do egzaminu i zrezygnowała ze studiów.

²⁶ J. Mastalski, dz. cyt., s. 118.

Współczesny nauczyciel szkoły artystycznej musi więc mieć pewną wiedzę na temat różnorodnych problemów zaburzających rozwój ucznia, aby mu po pierwsze, nie szkodzić, a po drugie, pomóc. Oczywiście nauczyciel nie może zamienić się w terapeutę, bo byłoby to pomyleniem kompetencji, ale mając ucznia w zasięgu swojego nauczycielskiego wpływu, może uruchomić pewne działania wspomagające. Jeszcze raz należy tutaj podkreślić wyjątkowość szkoły artystycznej. Nauczyciel mający na lekcji tylko jedno dziecko jest w stanie zauważyć bardzo wiele i ma możliwości, aby zadziałać w zindywidualizowany sposób. Nauczyciel mający lekcje z małą grupą uczniów również ma wyjątkowe pole obserwacji, wzbogacone w stosunku do nauczyciela przedmiotu głównego, który uczy indywidualnie, o możliwość widzenia relacji dziecka z rówieśnikami. Tak więc nauczyciel szkoły artystycznej przy pewnej wiedzy i wrażliwości sam może wiele zdziałać. Tak jak już powiedziano, w uzasadnionych przypadkach powinien skierować ucznia do specjalisty.

Dzisiaj obserwuje się niekorzystne zjawisko złego wykorzystywania przez nauczycieli pewnej wiedzy specjalistycznej. Bardzo łatwo przyporządkowuje się dzieciom nazwę jakiegoś zaburzenia, szczególnie takiego, które zostało nagłośnione. Przypięcie pewnej etykiety sprawia, że nauczyciel wyjaśnia sobie i innym nieprawidłowe i trudne zachowanie dziecka, a jednocześnie zwalnia się z własnej pracy wychowawczej i usprawiedliwia swoją bierność. Postawienie diagnozy, niekoniecznie poprawnej, służy jako rozgrzeszenie. Jest to bardzo szkodliwe, gdyż samo dziecko utwierdza się w zaszeregowaniu go do jakiejś grupy nieprawidłowości w rozwoju, a nauczyciel nie szuka sposobów skutecznej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Myślenie i działanie nauczycielskie powinno iść w zupełnie odwrotnym kierunku i nie tyle stygmatyzować, ile szukać skutecznych sposobów pomocy, co przy poziomie obecnej wiedzy najczęściej jest możliwe. Podobnie postępują rodzice i chcą orzeczeń, usprawiedliwień, zwolnień, a mniej czasu poświęcają na przewycięzanie zaburzeń. Tak dzieje się bardzo często w odniesieniu do takich zaburzeń, jak na przykład dysleksja i dysortografia. Są one dokładnie opisane i wiadomo, że można je przewyciężyć odpowiednimi ćwiczeniami, co wymaga wysiłku. W przypadku tych zaburzeń potrzebna jest dodatkowa wiedza, w jaki sposób utrudniają one naukę uczniowi szkoły artystycznej. Dyslektyk w szkole muzycznej będzie miał trudności z czytaniem nut *a vista*, z czytaniem partytur, a w szkole baletowej z orientacją w przestrzeni.

Z drugiej strony istnieje współcześnie wśród nauczycieli duże zainteresowanie zagadnieniami trudności w rozwoju i możliwościami pomocy, bo zmusza do tego rzeczywistość szkolna. Jest to bardzo pozytywne, o ile nie jest przesadzone. Nauczyciel zachwyca się niejednokrotnie jedną strategią pomocy, którą właśnie poznał, i uważa ją za najlepszą i jedyną, bo nie zna innej. Wykorzystuje ją z entuzjazmem, często z nie najlepszym skutkiem. Zdarza się, że jakiś rodzaj terapii pomógł samemu nauczycielowi, i nie mając szerszego

porównania, staje się rzecznikiem powszechnego wprowadzania jej w szkołę, nawet wpisania do programu zajęć. Specjaliści wykorzystują chłonny rynek i organizują szkolenia, kursy, treningi, których nauczyciele są wdzięcznymi odbiorcami. Potrzebna jest więc rozważa i budowanie w miarę szerokich horyzontów. Ważne jest też korzystanie z dobrych źródeł, a więc sprawdzenie specjalisty, z którym chce się nawiązać kontakt, i czytanie wartościowych lektur. Nie jest to łatwe, bo współczesny człowiek zalany jest zarówno wielością ofert osób pomagających, jak też wyjątkowo wielką liczbą publikacji z tego zakresu. Wszystkie te propozycje bywają bardzo różnej jakości. Nie bez powodu Tomasz Witkowski pewne obszary działań psychologów nazwał psychobiznesem²⁷.

Nauczyciel może być więc pierwszym terapeutą ucznia. Nauczyciele zawsze byli i będą ważnymi osobami w życiu uczniów, a także mogą wpływać na ich życie — zarówno pozytywnie, jak i negatywnie. Mogą zauważyć problem, gdy jest jeszcze niewielki, i zablokować jego rozwój. Jedna z nauczycielek zajmująca się pomaganiem pisze, że *edukacja to nie tylko przekazywanie wiedzy i tworzenie środowiska sprzyjającego jej przekazywaniu, ale także troska o całościowe potrzeby danej osoby*²⁸.

W ramach ewentualnej terapeutycznej pomocy uczniom nauczyciel powinien znać podstawowe potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży, a także obserwować stan ich zaspokajania lub niezaspokajania, które zawsze rodzi frustrację. Manifestacja potrzeb odbywa się w bardzo różnorodny sposób — wprost, ale także poprzez zachowania bardzo odległe od danej potrzeby. Uczniowie mają także potrzeby nieuświadomione. Potrzebna jest więc wiedza i intuicja, aby je prawidłowo odczytać. Jak już powiedziano, potrzeby niezaspokojone wywołują stany frustracji. Mogą pojawić się wówczas u ucznia stany obronne, różne formy agresji, ucieczka od rzeczywistości. W środowisku szkolnym na niezaspokojenie potrzeb dziecka może wpływać nauczyciel, gdy uczeń ma odczucie negatywnego stosunku pedagoga do niego. Tak może interpretować niesprawiedliwe oceny, obojętność, brak czasu, opuszczanie lekcji. Na niezaspokojenie potrzeb może też wpływać środowisko rówieśnicze, a więc poczucie odrzucenia przez kolegów, które może dokonywać się z różnych przyczyn. W szkole muzycznej czy baletowej taką niezauważaną przez pedagogów przyczyną kłopotów ucznia z rówieśnikami może być faworyzowanie zdolnego ucznia przez nauczyciela. W tego typu szkole wyjątkowego znaczenia nabiera dla ucznia potrzeba osiągnięć i uznania społecznego. Są to wszystko niełatwe problemy, które nauczyciel może i powinien zauważyć i którym powinien próbować zaradzić.

²⁷ T. Witkowski, *Zakazana psychologia*, Moderator, Taszów 2009.

²⁸ G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s.111.

We współczesnej szkole, a w artystycznej w szczególności, spotyka się uczniów znerwicowanych. Irena Obuchowska pisze o charakterystycznych symptomach zaburzeń nerwicowych. Może to być prosta reakcja na bodźce, jak na przykład płacz czy wybuch złości. Jeśli natomiast symptom jest zachowaniem reaktywnym, to charakteryzuje się dłuższym czasem trwania. Mogą to być stany apatii, podniecenia, agresji, zmienność nastroju, stany zmęczenia²⁹. Autorka podkreśla, że w szkole czynnikiem nerwicogennym są wymagania społeczne, z którymi uczeń się spotyka. Mogą to być wymagania związane z nauczającą funkcją szkoły, jak też wymagania związane z wychowawczą funkcją szkoły. Autorka podaje następujące wymagania szkolne, które zakłócają funkcjonowanie dziecka:

- wymagania wzajemnie sprzeczne;
- wymagania bardzo zmienne;
- wymagania zbyt wysokie w stosunku do możliwości dziecka;
- wymagania zbyt niskie w stosunku do możliwości dziecka;
- wymagania związane z rolą społeczną ucznia, grożące odrzuceniem z powodu wyjścia poza nią, na przykład oczekiwania w stosunku do prymusa.

Czynniki zakłócające funkcjonowanie dziecka mogą występować na linii nauczyciel–uczeń i to jest najczęstszą przyczyną nerwic. Mogą także występować na linii uczeń–uczeń³⁰.

Nauczyciel artysta musi mieć orientację w zagadnieniu nerwic i ten zakres wiedzy można uznać za jeden z najważniejszych. Pierwszym symptomom nerwicowym można zapobiec, natomiast utrwalone reakcje nerwicowe są bardzo trudne do wyeliminowania i mogą uniemożliwić pełne wykorzystanie zdolności ucznia. Irena Obuchowska pisze, że dzieci i młodzi ludzie nerwiczowie funkcjonują poniżej swoich możliwości i nie mają szans na pełną samorealizację. Dotyczy to zarówno czynności intelektualnych, jak też aktywności społecznej. Poza tym dziecko nerwicowe nie jest dzieckiem radosnym. *Spośród wszystkich barw życia ta jedna jest mu niedostępna*³¹. Zawsze jest to dramat, ale w przypadku ucznia uzdolnionego jeszcze większy.

Nauczyciel w ramach swojej wiedzy i umiejętności terapeutycznych powinien zauważać i próbować zmierzyć się z takimi codziennymi problemami uczniów, jak zaniżona samoocena, podwyższony poziom lęku, nieśmiałość, bezradna samotność, stres egzaminacyjny. Wszystkie te cechy ucznia w sposób znaczący ograniczają jego perspektywy życiowe. Nauczyciel jako jedna z najbliższych osób, kontaktująca się z uczniem systematycznie przez dłuższy czas,

²⁹ I. Obuchowska, *Dynamika nerwic*, PWN, Warszawa 1983, s. 265.

³⁰ Tamże.

³¹ Tamże, s. 304.

może podejmować próby pomocy uczniowi w poradzeniu sobie z tymi destrukcyjnymi zjawiskami.

Od nauczyciela w dzisiejszych czasach oczekuje się coraz bardziej także wspomaganie całościowego rozwoju ucznia. Jedną z autorek zajmujących się tym zagadnieniem przytacza ciekawą definicję szczęścia autorstwa Alexandra Lowena, który pisze, że *szczęście to świadomość rozwoju*³². Jeżeli chodzi o nauczycieli szkół artystycznych — muzycznych, baletowych, plastycznych — to osobnego opracowania wymaga problem tych, którzy nieświadomie lub nie całkiem świadomie sami generują zaburzenia zachowania u uczniów. Niestety, jest ich wielu. Jednym z takich problemów jest chorobliwa wręcz stymulacja do sukcesów, z czym uczniowie sobie nie radzą.

Współczesny nauczyciel musi także zmierzyć się z uzależnieniami cywilizacyjnymi. Janusz Mastalski podaje definicję uzależnienia. Jest to osobiste przekonanie, poparte subiektywnie interpretowanym doświadczeniem, że dany przedmiot lub miejsce całkowicie zaspokaja najważniejsze potrzeby i pragnienia. Są to uzależnienia społeczne legalne i antyspołeczne nielegalne. Do pierwszej grupy można zaliczyć używki legalne, a więc nikotynę, alkohol, leki, a także działania akceptowane społecznie, a więc jedzenie, pracę, telewizję. Do drugiej grupy należą narkotyki i zachowania nieakceptowane społecznie³³. Autor mówi o chorobach XXI wieku, które dotyczą dzieci i młodzieży. Są to przede wszystkim zaburzenia odżywiania, a więc anoreksja i bulimia, a także lęki i depresja. Innym problemem dzieci i młodzieży są zniewolenia komunikacyjne, a więc przede wszystkim internet ze wszystkimi zagrożeniami, a także wszechobecny telefon komórkowy. Wielu młodych pada też ofiarą subkultur i sekt. Problemem są także zaburzenia seksualne i cały panseksualizm współczesnej kultury. Jeszcze innym zagadnieniem są zachowania destrukcyjne młodych, z samobójstwem włącznie³⁴.

Tak więc żyjąc w gąszczu tych zagrożeń, współczesne dziecko i młody człowiek potrzebują coraz więcej wsparcia, akceptacji, obecności, rozmów, pomocy, a nawet terapii. Tak jak już powiedziano, są słabi psychicznie. Najważniejsza jest oczywiście rodzina, która coraz częściej nie spełnia swoich podstawowych funkcji. Drugim środowiskiem jest szkoła z całym gronem nauczycielskim. Jest to zadanie dla wszystkich szkół, z którego szkoły artystyczne nie mogą być wyłączone. Wrażliwi uczniowie tych szkół, stymulowani do nieustannego sukcesu, mogą bardzo łatwo ulegać różnorodnym zagrożeniom cywilizacyjnym.

³² Podaję za: H. Rylke, *W zgodzie z sobą i z uczniem*, WSiP, Warszawa 1993, s. 9.

³³ J. Mastalski, *Samotność...*, dz. cyt., s. 375–376.

³⁴ Tamże.

Ta wielość ról pedagoga może wydawać się trudna, a dla niektórych nawet przytłaczająca i przerastająca jego możliwości³⁵. Tak jednak nie jest. Szerokie widzenie problemów ucznia, umiejętność angażowania się w nie, stała i mądra interakcja stwarzają możliwość nie tylko uzyskania lepszych wyników nauczania, ale także pogłębionego kontaktu z uczniem i w efekcie prawdziwej satysfakcji zawodowej.

Uczeń postawiony jest dziś w sytuacji bardzo trudnej, choć z pewnością nie zdaje sobie z tego dokładnie sprawy. Z jednej strony ma szkołę artystyczną z atrakcyjnym programem i wielowiekową tradycją nauczania muzyki, tańca czy sztuk plastycznych. Chce do niej uczęszczać i wkłada w naukę bardzo dużo pracy. Niejednokrotnie czuje się jakoś wyróżniony przez to, że zdobywa umiejętności, a w konsekwencji zawód artysty. Z drugiej strony każde dziecko czy młody człowiek, z całą swoją artystyczną edukacją, włączony jest w coraz trudniejszy globalny świat, od którego nie ma ucieczki. Zygmunt Bauman napisał, że *w swym najgłębszym znaczeniu pojęcie globalizacji przekazuje nieokreślony, kapryśny i autonomiczny charakter świata i jego spraw, brak centrum, brak pulpitu operatora, zespołu dyrektorów, biura zarządu*³⁶. Życie w tych dwóch obszarach jest wyjątkowo trudne zarówno dla ucznia, jak i dla jego rodziców i pedagogów. Oczywiście rzadko kto widzi to tak precyzyjnie jak zacytowany socjolog. Każdy jednak odczuwa skutki tej niepokojącej sytuacji w swoim codziennym życiu.

Nadzieję budzi fakt, że przyglądając się długim dziejom ludzkości, można zauważyć, że sztuka była uprawiana w najtrudniejszych okresach, że powstawały wspaniałe dzieła, że ktoś w tych niesprzyjających czasach musiał także uczyć różnych specjalności artystycznych. Nasz czas nie może być inny, a szkoły artystyczne tę nadzieję utrzymują. Mądrzy pedagodzy podejmujący dydaktykę sztuki na wszystkich szczeblach nauczania, ale także wychowanie, profilaktykę i działania terapeutyczne, są ich największym skarbem.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bauman Zygmunt, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika?*, PIW, Warszawa 2000.
- [2] Gurycka Antonina, *O sztuce wychowania*, Wydawnictwo CODN, Warszawa 1997.
- [3] Hornby Garry, Hall Eric, Hall Carol, *Nauczyciel wychowawca*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.

³⁵ Bardzo pomocne mogą być dwie prace, wydane przez PWN z myślą o nauczycielach, aby mieli orientację w problematyce różnych zaburzeń występujących u dzieci: A. Olechowska, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa 2016, oraz *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, redakcja naukowa Marta Jerzak, Warszawa 2016.

³⁶ Z. Bauman, *Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika?*, PIW, Warszawa 2000, s. 74.

- [4] Janowski Andrzej, *Poznanwanie uczniów*, WSiP, Warszawa 1975.
- [5] Janowski Andrzej, *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk 1980.
- [6] Kamiński Aleksander, *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1975.
- [7] King Gail, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- [8] Konaszek Zofia, *Dziecko niepełnosprawne i muzyka (założenia podstawowe)*, AMFC, Warszawa 1994.
- [9] Konaszek Zofia, *Muzyka w życiu osób niepełnosprawnych*, AMFC, Warszawa 2004.
- [10] Manturzevska Maria, *Sylwetka psychiczna młodzieży szkół muzycznych*, Materiały COPSA, zeszyt 150, Warszawa 1973.
- [11] Mastalski Janusz, *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 2007.
- [12] Obuchowska Irena, *Dynamika nerwic*, PWN, Warszawa 1983.
- [13] Olechowska Agnieszka, *Specjalne potrzeby edukacyjne*, PWN, Warszawa 2016.
- [14] Pomykało Wojciech, Hasło *Wychowanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1996.
- [15] Putkiewicz Elżbieta, Hasło *Nauczanie*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 1996.
- [16] Rylke Hanna, *W zgodzie z sobą i z uczniem*, WSiP, Warszawa 1993.
- [17] Szymańska Zofia, *Byłam tylko lekarzem*, PAX, Warszawa 1979.
- [18] Tuohy David, *Dusza szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- [19] Witkowski Tomasz, *Zakazana psychologia*, Moderator, Taszów 2009.
- [20] Wojtyła Karol, Przemówienie na oplatku dla nauczycieli w 1974 roku, *Kalendarium życia Karola Wojtyły*, „Znak”, Kraków 2000.
- [21] Wojtyła Karol, Homilia wygłoszona podczas mszy św. dla nauczycieli, *Kalendarium życia Karola Wojtyły*, „Znak”, Kraków 2000.
- [22] Wroński Tadeusz, *Artysta w krainie myśli*, AMFC, Warszawa 2000.
- [23] Wroński Tadeusz, *O czym nie ma czasu mówić na lekcjach*, Fundacja SKRZYPCE im. Tadeusza Wrońskiego, Warszawa 2015.
- [24] Wroński Tadeusz, *Zdolni i niezdolni*, PWM, Kraków 1979.
- [25] *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, redakcja naukowa Marta Jerzak, PWN, Warszawa 2016.





**Kształcenie
w szkole
artystycznej**





Nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne w kontekście zdalnego nauczania gry na fortepianie

Niespodziewana sytuacja związana z zagrożeniem epidemiologicznym w kraju i koniecznością zamknięcia szkół od 12 marca 2020 roku wymusiła całkowitą reorientację metod nauczania oraz organizacji pracy pedagogicznej. Zmieniła się rzeczywistość, zmieniły się narzędzia działań edukacyjnych, które z konieczności ukierunkowały się na maksymalne wykorzystanie nowoczesnej technologii informacyjnej i komunikacyjnej.

Internet w codziennej praktyce nauczyciela szkoły muzycznej

Prężny rozwój technologii komputerowej wymaga od każdego współczesnego nauczyciela sprawnego posługiwania się nią w swojej pedagogicznej działalności. Umiejętność taka jest wręcz niezbędna dla usprawnienia i uatrakcyjnienia własnego warsztatu pracy, a stałe zdobywanie najświeższych wiadomości o otaczającym świecie wydaje się koniecznością. Znajomość tradycyjnych mediów informacyjnych typu prasa, radio czy telewizja już nie wystarcza, bo to Internet stał się pierwszym i bardzo istotnym źródłem wiedzy, także związanej z pracą zawodową. Dzięki niemu nauczyciel szkoły muzycznej może być na bieżąco z aktualnymi wydarzeniami życia muzycznego, dowiedzieć się o koncertach, konferencjach, szkoleniach, wydawnictwach fonograficznych i nutowych oraz skorzystać ze stron internetowych szkół muzycznych, wydawnictw i instytucji kulturalno-oświatowych przy pozyskiwaniu niezbędnych informacji o regulaminach konkursów czy przesłuchań, do których przygotowywał swoich uczniów.

Niektórzy z naszego nauczycielskiego grona publikowali w sieci, traktując to jako nowoczesną formę pedagogiki, upowszechniającej zagadnienia eduka-

Iga Ody, uczennica klasy V OSM, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy, nauczyciel mgr Halina Zalejska

cji muzycznej i trafiającej do szerokiej rzeszy odbiorców. Inni wykorzystywali różnorodne programy komputerowe do zapisów i edycji własnych kompozycji, aranżacji czy pomocy naukowych. Byli i tacy, którzy potrafili profesjonalnie nagrać swoich uczniów i przesłać te nagrania na przykład na internetowe konkursy wykonawcze albo zamieszczać je na dysku Google¹. I do takich właśnie możliwości posługiwania się nowoczesną technologią ograniczała się zazwyczaj aktywność przeciętnego nauczyciela szkoły muzycznej jeszcze na początku 2020 roku. Wprawdzie do kontaktów na przykład z kolegami zagranicznych szkół partnerskich przydawały się także czasami popularne internetowe komunikatory, ale nikt nawet nie mógł przewidzieć konieczności ich nagłego, powszechnego zastosowania jako podstawowej i codziennej metody pracy zawodowej.

Realizacja zdalnego nauczania z zastosowaniem możliwych środków komunikacji

To właśnie łączność telefoniczna i internetowa, do tej pory tylko usprawniająca pracę i stanowiąca rodzaj pomocy dydaktycznej, stała się podstawą tak zwanego „zdalnego nauczania”, czyli nauczania na odległość, począwszy od granicznej daty 12 marca 2020 roku, po której nastąpiło zamknięcie szkół *w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19*.

Nauczanie przez Internet z mniejszym lub większym skutkiem wydawało się całkowicie realne w przypadku przedmiotów teorii muzyki, gdzie przygotowywanie przez nauczyciela materiałów dydaktycznych, a następnie ich umieszczenie w sieci lub udostępnianie bezpośrednio uczniom wraz ze wskazówkami, stwarzało warunki do pracy indywidualnej czy grupowej. Komunikacja mogła tu przebiegać zarówno w czasie rzeczywistym (on-line), jak i z przesunięciem czasowym, dającym uczniom możliwość przemyślenia problematyki lekcji. Przydatne w pracy pedagogicznej okazały się przy tym inicjatywy Polskiego Wydawnictwa Muzycznego, które udostępniło szereg materiałów edukacyjnych on-line skierowanych do prowadzących przedmioty teoretyczne w szkołach muzycznych, na przykład *100 na 100. Muzyczne dekady wolności*², a także strona Centrum Edukacji Artystycznej³, gdzie znalazły się informacje o portalach internetowych wspomagających realizowanie kształcenia na odległość, w tym materiały do nauczania on-line, na przykład z zakresu kształcenia słuchu czy harmonii.

¹ Dysk Google (z ang. *Google Drive*) — uruchomiona w 2012 roku usługa internetowa umożliwiająca użytkownikom przechowywanie plików na serwerach, ich synchronizację na różnych urządzeniach, a następnie udostępnianie.

² Zob.: cea-art.pl, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, zakładka: Aktualności (dostęp: 26.03.2020).

³ Zob.: cea-art.pl, zakładka: Komunikaty (dostęp: 9.04.2020).

Niestety już w przypadku praktycznej nauki gry na instrumencie zdalne nauczanie wydawało się problematyczne. Prowadzenie na odległość indywidualnej lekcji na przykład fortepianu, wymagające stałej interakcji między nauczycielem a uczniem, uważnego śledzenia realizacji zapisu nutowego utworu, często o skomplikowanej fakturze czy harmonii, jak również kontroli aparatu gry, nie mówiąc już o niuansach interpretacji, pracy nad dźwiękiem, frazą czy pedalizacją, było doprawdy dużym wyzwaniem.

Mimo to nauczyciele fortepianu, zaraz po wprowadzeniu regulacji prawnych Ministra Edukacji Narodowej, dotyczących zasad prowadzenia kształcenia na odległość w szkolnictwie ogólnokształcącym⁴, na ogół z dużym zaangażowaniem ruszyli ze zdalnymi lekcjami gry instrumentalnej, wykorzystując przy tym wszelkie możliwe formy komunikacji, takie jak telefon, dyktafon, internetowe komunikatory, dziennik elektroniczny (jeśli był) czy korespondencję mailową. Wprawdzie brakowało wytycznych Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, które usystematyzowałyby i ukierunkowały ich działania pod kątem specyfiki szkolnictwa artystycznego, ale już zarządzenia dyrektorów szkół muzycznych pomogły w doborze odpowiednich metod pracy.

Także krakowskie szkoły muzyczne, z którymi związana jest autorka artykułu, nieposiadające dziennika elektronicznego, uregulowały metodologię kształcenia w tak ekstremalnych okolicznościach. Zarządzenie dyrektora Archidiecezjalnej Szkoły Muzycznej I i II stopnia określiło zasady prowadzenia zdalnego nauczania przedmiotów teoretycznych za pomocą platformy Class Dojo, zaś normy dotyczące nauczania gry na fortepianie, sensownie i przyjaźnie, zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli, uściśliła następująca formuła: *...Zajęcia z fortepianu głównego, fortepianu dodatkowego oraz nauki akompaniamentu odbywają się w czasie ustalonym przez nauczyciela i ucznia (lub jego opiekuna prawnego), z zachowaniem zasady, że minimalny czas tygodniowej komunikacji nauczyciela z uczniem nie może być krótszy niż taki, który wynika z przydziału ilości jednostek lekcyjnych dla danego ucznia. Sposób i metody prowadzenia zajęć proponuje nauczyciel, biorąc pod uwagę możliwości czasowe ucznia i jego dostęp do instrumentu oraz sprzętu elektronicznego. W celu skutecznego przeprowadzenia zajęć dopuszcza się wykorzystanie różnorodnych urządzeń elektronicznych (np. komputer, telefon, dyktafon itp.) oraz wszelkich możliwych form komunikacji (rozmowa telefoniczna, komunikatory typu: e-mail, WhatsApp, Viber, Skype, Messenger itp.). W prowadzonych zajęciach uczestniczą także akompaniatorzy, których obowiązkiem jest przygotowanie i nagranie akompaniamentów, a następnie przesłanie tych materiałów uczniom i nauczycielom przedmiotu głównego...*⁵.

⁴ Zob.: www.gov.pl: Kształcenie na odległość — nowe regulacje prawne (dostęp: 20.03.2020).

⁵ Fragment dokumentu: *Zasady prowadzenia zajęć zdalnych w Archidiecezjalnej Szkole Muzycznej I stopnia w okresie od 30 marca 2020 roku do odwołania*. W dalszej jego części zawarte są m.in. regulacje prawne, w tym RODO, związane z realizacją nauczania zdalnego.

W Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego dyrekcja, mając na uwadze bezpieczeństwo korzystania z urządzeń komunikacji elektronicznej, w tym zapisy rozporządzenia RODO, usystematyzowała działania edukacyjne nauczycieli, tworząc platformę edukacyjną Microsoft Teams i Microsoft Stream. Aplikacja Teams umożliwia internetowy kontakt z uczniami w czasie rzeczywistym poprzez czat, lekcję wideo lub audio, a także przesyłanie skanów nut, prowadzenie korespondencji mailowej, raportowanie oraz komentowanie czy ocenianie pedagogicznych działań. Aplikacja Stream służy z kolei do przesyłania nagrań lub udostępniania innym jej użytkownikom własnych prezentacji, co ma zastosowanie zarówno w przypadku pracy nauczycieli-akompaniatorów, jak i uczniów, którzy w ten sposób mogą przedstawiać efekty swojego ćwiczenia, zwłaszcza że nagrania okazują się często zdecydowanie lepsze pod względem jakości brzmienia niż przekaz on-line.

Zdalna gra na fortepianie — problemy i korzyści

Wprowadzenie zdalnego nauczania implikowało wiele problemów związanych ze sprawnym posługiwaniem się kompetencjami cyfrowymi.

Już sama instalacja na prywatnych urządzeniach elektronicznych szkolnych platform edukacyjnych sprawiała liczne trudności nie tylko pozbawionym odpowiedniego przeszkolenia nauczycielom, zwłaszcza starszemu pokoleniu, ale i uczniom, a często także ich rodzicom. Do tego doszła nauka samodzielnego użytkowania aplikacji, nagrywania i udostępniania filmików z nagraniami ćwiczonych utworów oraz — jeśli dysponowano własną drukarką — wydruku materiałów nutowych przesyłanych drogą mailową. Powodzenie nauki uzależnione było od jakości urządzeń elektronicznych lub internetowego łącza, zaś prowadzenie przez nauczycieli wielogodzinnych lekcji on-line w dłuższym przedziale czasowym nadwyrężało prywatny sprzęt i często limitowany pakiet internetowy.

W przypadku pianistów dodatkową, utrudniającą komunikację barierą jest usytuowanie instrumentu w innym niż komputer pomieszczeniu i związana z tym konieczność kontaktu wyłącznie poprzez urządzenia mobilne położone tak, by uwzględniały widok na fortepianową klawiaturę. Wymaga to pewnej logistyki, wymusza pomoc rodziców, zwłaszcza uczniów klas młodszych, którzy chętnie włączają się w proces nauczania, choć na tych samych laptopach czy telefonach komórkowych wykonują przecież często także swoją zdalną pracę. Współuczestnicząc w zajęciach i poznając problemy dydaktyczne realizowanego programu, pomagają pociechom w ćwiczeniu, wspólnie wysłuchują, na przykład korzystając z platformy YouTube, polecanej przez nauczyciela fortepianowej literatury, albo nagrywają filmiki, które uwzględniają podgląd na aparacie gry. Z pewnością jednym z pozytywów zdalnej nauki jest niewątpliwa pedagogizacja rodziców!

Z kolei jednym z największych jej dyskomfortów jest jakość dźwiękowa internetowego przekazu, tak istotna dla wrażliwego ucha muzyka, i związane z nią opóźnienia, zniekształcenia czy zatrzymania przebiegu gry. O ile w utworach o prostszej fakturze odbiór przekazu dźwiękowego na ogół nie sprawia dużych trudności, o tyle na przykład w polifonii lub w większych strukturach akordowych jest już bardzo utrudniony z powodu problemów z wysłuchaniem wszystkich składników wielogłosu. Pomaga tutaj zdecydowanie obraz wideo — widok pracy aparatu gry, ruchu palców i gestu ręki pianisty podpowiada pedagogowi, czy wykonanie jest właściwe. Sprawdza się to z reguły na wstępnym etapie opracowania utworu, podczas którego istotna jest kontrola poprawności zapisu nutowego, ustalenie aplikatury czy artykulacji. Związany z opanowaniem pamięciowym utworu etap późniejszy też był realny, a nawet można sobie wyobrazić, że przy dużej kreatywności i zaangażowaniu nauczyciela możliwe jest zdalne przygotowanie ucznia do występu oraz przeprowadzenie małego koncertu, na przykład poprzez grupowy czat danej klasy. Natomiast wyjątkowo problematyczna okazała się praca związana z interpretacją, kształtowaniem dźwięku, frazy, emocji czy uczuć, stanowiących o sensie muzyki. Do pewnego stopnia mogło w tym pomóc wysłuchanie przez ucznia profesjonalnego nagrania wybitnego pianisty z określonym repertuarem lub słowny przekaz nauczyciela o wykonywanym utworze, jego autorze, czasach, w których żył i tworzył, stylach i manierach kompozytorskich. Okazuje się to jednak niewystarczające, bowiem: *Żadne teoretyczne analizy nie są w stanie zastąpić bezpośrednio oddziałującej siły melodyki, harmonii, rytmu, barwnego, wyrażającego bogatą gamę uczuć języka muzycznego. Owa siła podporządkowuje świadomość młodego wykonawcy, ukierunkowuje jego reakcje, określa charakter jego myślenia*⁶. Tym bardziej nie sprostą temu nawet najbardziej zaawansowana technologia komunikacyjna, która nie może przekazać kształtujących muzyczną wypowiedź niuansów brzmieniowych, wrażliwości i subtelności interpretacyjnych, możliwych jedynie w rzeczywistej i bezpośredniej relacji mistrz–uczeń.

Mimo przedstawionych tu problemów rezultatów zdalnej nauki trudno nie docenić. W ekstremalnej rzeczywistości globalnej pandemii okazała się jedyną możliwą, choć stawiającą nowe wyzwania, szansą na kontynuowanie muzycznego rozwoju uczniów i realizację programu nauczania. Współczesna młodzież, chętnie posługująca się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, na ogół z zaangażowaniem przystąpiła do nauki w takiej formie, a niektórzy z uczniów na lekcjach on-line wykazują nawet większą koncentrację niż podczas zwykłych zajęć szkolnych. Edukacja ma znaczącą wartość pedagogiczną, psychologiczną czy wręcz terapeutyczną, stymulując do ćwiczenia pod

⁶ M. Kurteva, *Metodyka na klavirnotoobučenje (Metodyka nauczania na fortepianie)*, Muzyka, Sofia 1994, s. 140 (tłumaczenie z j. bułgarskiego Daria Onderka-Woźniak).

kontrolą, motywując do pracy, pomagając wyjaśnić problemy wykonywanych utworów, a także pokonać stres związany z przymusową izolacją oraz obawą o zdrowie własne i bliskich. W pełni zostały też spełnione warunki definicyjne zdalnego nauczania, takie jak zachęta, pobudzanie, ocenianie czy kontrolowanie⁷, choć jego rezultaty oraz konsekwencje będzie można ocenić dopiero z perspektywy czasu.

Niniejszy artykuł powstał miesiąc po wprowadzeniu obowiązku zdalnego nauczania. Z dnia na dzień pracę nauczyciela w znanym, naturalnym, szkolnym środowisku zastąpił tryb domowy, z własnym, często już starym i wysłużonym komputerem, oraz nowoczesne technologie XXI wieku, które w szybkim czasie należało opanować, by dalej służyć uczniom, rozwijać ich pasje i talent, być z nimi w kontakcie, wspierać w trudnej sytuacji życzliwym słowem, radą czy zwykłym uśmiechem przekazanym na odległość.

A nasze szkoły tymczasem stoją ogarnięte pustką i ciszą. Czekają z utęsknieniem na powrót młodzieży i pedagogów. Czekają na muzykę, żywą muzykę, nie tę wirtualną, transmitowaną przez internetowe łącza...

Wykorzystane źródła i opracowania

[1] Kurteva Milena, *Metodika na klavirnotoobučenje (Metodyka nauczania na fortepianie)*, Muzyka, Sofia 1994.

Strony internetowe:

[2] <https://cea-art.pl> (dostęp: 12.04.2020).

[3] www.gov.pl (dostęp: 12.04.2020).

[4] <https://asm1.edu.pl> (dostęp: 1.04.2020).

[5] <https://sm1krakow.eu> (dostęp: 12.04.2020).

[6] <https://szkolnictwo.pl> (dostęp: 12.04.2020).

[7] <https://pl.m.wikipedia.org> (dostęp: 12.04.2020).

⁷ Vide: Kształcenie na odległość — <https://pl.m.wikipedia.org>.





Legato, obok détaché, jest podstawowym środkiem artykulacyjnym w grze na instrumentach smyczkowych.

Wielu skrzypków, szczególnie młodych, oczarowuje nas dużą sprawnością techniczną oraz artykulacją smyczków rzucanych i skaczących, niewielu jednak potrafi zachwycić spokojną, konstruktywnie prowadzoną kantyleną. A przecież instrument muzyczny jest niczym innym, jak imitacją ludzkiego głosu. Stąd też nasze oczekiwanie idealnego, płynnego, narracyjnego legato. Techniczną sprawność posiada się często wrodzoną, czasami po jej wyćwiczeniu i udoskonalaniu. Jeśli nie mamy imponującego staccata, nie musimy wykonywać utworów, w których ono dominuje. Są inni, którzy zagrają je błyskotliwiej. Natomiast bez poprawnego technicznie, pięknego legato nie wykonamy zdecydowanej większości utworów. Pytanie — jak je możemy osiągnąć?

Zasadniczy problem legato pojawia się w momencie tak zwanej szczelnej zmiany smyczka, która wymaga przewyciężenia zerowego punktu szybkości, czyli momentu, w którym — według praw fizyki — ruch powinien zostać zatrzymany, aby nastąpiła zmiana kierunku po tym samym torze. Dążenie do osiągnięcia niesłyszalnej zmiany smyczka można uzyskać przez „omijanie” punktu zerowego (smyczek w momencie zmiany zatacza niewidzialną pętlę). Dodatkowym warunkiem uzyskania płynnej zmiany smyczka jest rozmach w połączeniu z ruchami wyrównawczymi przegubu i palców. Niesłyszalna zmiana jest znacznie trudniejsza do uzyskania przy żabce z uwagi na przewyciężenie grawitacji ręki oraz równoważenie małym palcem ciężaru pozostałej części smyczka. Przy dźwiękach długich następuje chwilowe przyspieszenie ruchu smyczka na moment przed zmianą jego kierunku.

Prowadząc smyczek techniką legato, wyróżniamy jego dwa kierunki — w górę i w dół — oraz dwa ruchy. Pierwszy przyjmuje kształt podstawka i nie sprawia, a raczej nie powinno nam sprawiać różnicy, czy gramy pod górę, czy w dół. Jest on bliższy naszej psychice, tak samo jak na przykład skręty w łatwiejszym dla nas kierunku podczas jazdy samochodem. Ale ruch odwrotny, odwrócenie „podstawkowego” — wklęsły — (przypominający np. jedzenie łyżką, przyszywanie guzika) — przysparza więcej trudności. A przecież popraw-

ne jego opanowanie zależne jest od zrozumienia przez nasz mózg pewnych odwrotnych czynności w stosunku do poprzedniego, z wykorzystaniem tej samej przyczepności i elastyczności ręki, działającej tylko „w odwróceniu”. Reasumując — gramy legato w dół i pod górę, prowadząc smyczek ruchem wypukłym (zbliżonym do półkola) i wklęsłym (odwrotnym). Obok tych czterech kombinacji występuje także połączenie obu kierunków i ruchów. Jeśli wszystkie zostaną fizjologicznie rozpracowane i „zakodowane” w mózgu, będziemy mieć nie tylko wyobrażenie idealnego legata, lecz także możliwość pełnej jego realizacji. Dla praktycznego zastosowania wiedzy o legacie opracowałem poniższy zestaw ćwiczeń, który został sprawdzony podczas mojej wieloletniej pracy pedagogicznej.

Ćwiczenie nr I

Ustawiamy smyczek całą szerokością taśmy na strunach G-D, grając gamę G-dur o ambitusie oktawy w górę i w dół z równomiernym naciskiem smyczka na obie struny. Przy przejściu na strunę D i powrocie na strunę G nie wykonujemy żadnych ruchów prawą ręką, zaznaczających zmianę struny. Nie oznaczamy to usztywnienia aparatu, ale jego unieruchomienie na moment, uniezależnienie od kierunku gamy. Gramy w założeniu na jednej „szerszej” strunie (szerokiej taśmie) przy świadomym przechodzeniu palców lewej ręki ze struny G na strunę D. Jeżeli po wielokrotnym powtarzaniu sekwencji gamy zauważymy, że prawa ręka stała się niezależna od tekstu lewej, nie drży, nie reaguje przy przejściach ze struny na strunę, nie chce zmieniać płaszczyzny, osiągniemy cel — uniezależnienie pracy rąk — pierwszy etap pokonania tak zwanych „schodów” podczas zmiany strun. Powtarzamy następnie tę kombinację na strunach D-A oraz A-E, dalej obserwując zachowanie prawej ręki względem tekstu. Nie dajemy się prowokować lewej ręce, grającej na dwóch strunach, prawa powinna prowadzić smyczek konsekwentnie „jednostrunowo”. Na początku ćwiczenia będzie usiłowała zmieniać płaszczyznę siłą rzeczy, tak jak lewa struny. Kształt ruchu wydawać się jej będzie nienaturalny, ale regularny rozkaz z mózgu przekazywać będzie wiadomość o zminimalizowaniu ruchu przejściowego w momencie zmiany strun. Działajmy spokojnie, prowadźmy smyczek z określoną siłą, aby wykluczyć drżenie ręki. Po opanowaniu ćwiczenia kolej na zmianę kierunku smyczka; rozpoczynamy gamę ruchem w górę. W tej kombinacji natrafimy na większy opór prawej ręki i jej niezrozumienie celowości ćwiczenia. Pro-



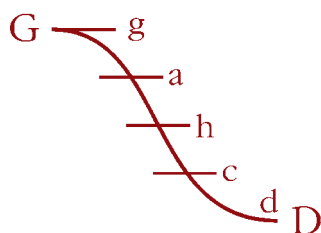
wadzi ono z kolei do opanowania idealnego ruchu wklęsłego. Temu ćwiczeniu poświęćmy więcej czasu, dając sobie oraz prawej ręce maksimum spokoju.

Wykres pokazuje kierunek smyczka w dół i w górę przy „dwustrunowym” jego pociągnięciu.

Kiedy prawa ręka już w pełni „zaakceptuje” ruch, przechodzimy do następnego ćwiczenia.

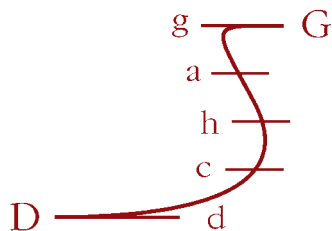
Ćwiczenie nr 2

Używamy w nim w dalszym ciągu dwóch strun, pozostaje kombinacja gamy w obu kierunkach, zmienia się tylko „myślenie” prawej ręki w prowadzeniu smyczka. Powodzenie tego ćwiczenia powinno być efektem końcowym dobrze wykonanego poprzedniego. Będziemy grać tetrachord gamy G-dur, czyli dźwięki g-a-h-c — kończąc na pustej strunie D — z dokładnym, matematycznym ich ułożeniem na odcinku pomiędzy dolnymi strunami. Każdy kolejny dźwięk zagramy więc z minimalnie niższym układem prawej ręki. Będą to niewielkie odchylenia, zważywszy na ułożenie strun na podstawku. Dźwięki a-h-c gramy z coraz niższym aparatem, myśląc o strunie D, przybliżając się do jej płaszczyzny. Jeśli w efekcie takiego pociągnięcia smyczka struna D zabrzmi nieco wcześniej, będzie to wynikiem świadomego „myślenia” prawej ręki. Reasumując — grając cztery dźwięki od a do pustej D, „odmierzamy” jakby po 1/4 odległości „spadu” smyczka w dół. Ważnym jest myślenie, aby nie zaczynać od ustawienia prawej ręki na strunie G niżej — głębiej, niż wyrzeźbiony jest podstawek. Dla równomiernego „opadania” w przyszłości prawej ręki proponuję pomyśleć, że struna G leży najwyżej na podstawku, a jego kształt jest minimalnie spadzisty. Wtedy ruchem przyciągania ziemskiego (po skosie) będziemy jednostajnie, bez oporu opadać (ślizgać się) prawą ręką. Ćwiczenie powtarzamy dalej na kolejnych parach strun — D-A oraz A-E, od pustej do pustej, myśląc konsekwentnie, że niższa struna leży nieco wyżej na spadzistej wyprofilowanym podstawku, wbrew jego wykrojowi. Proponuję, aby nie grać ćwiczenia zbyt wolno, nastawiając się na „matematyczne” odmierzanie odległości, aby nie doprowadzić do niepotrzebnego drżenia ręki. Matematyka, którą sugeruję zastosować, ma być pomocną w osiągnięciu płynności opadania ręki. To uczucie powinno kształtem przypominać ślizg na zjeżdżalni na placu zabaw, albo — jak mówię studentom — „głaskanie globusa”.



Jeżeli gamy od dolnej struny do górnej nie sprawiają już trudności, zmienimy ich kierunek, czyli zaczynamy od pustej struny E, zaś kończymy na A — przy ruchu smyczka pod górę. Zauważamy, że może zaistnieć problem znajdowania przez łokieć odpowiedniej płaszczyzny oraz tempa i płynności jego podnoszenia się. Znacznie łatwiej jest zastosować regularne „opadanie” prawej ręki niż jej powrót (podnoszenie się). Możemy na początku ćwiczenia zaznaczyć większą aktywność ruchową łokcia, to znaczy zainicjować ruch od jego minimalnego „skrętu”. Nieważnym będzie, czy pierwszy zareaguje na zmianę struny nadgarstek, czy wyprzedzi go w „myśleniu” łokieć. W efekcie i tak obie części kończyny będą musiały współdziałać. Same „ustalą” kolejność im przydatną.

Po opanowaniu ćwiczenia zmieniamy kierunek smyczka. Ruch smyczka wklęsły — „pogłębiający” — w obu kierunkach jest zawsze fizjologicznie trudniejszy do zastosowania i w przekroju koła powinien wyglądać następująco: zaczynamy ponownie od struny G, a kończymy sekwencję gamy na pustej strunie D. Wysoko uniesiony łokieć ma trudne zadanie płynnego, regularnego opadania, a zarazem nadawania ręce tempa jej „biegu”. Kształt ruchu jest podobny do podbierania czegoś łyżką. Energetyczny ruchowo „najazd” na pierwsze nuty spowoduje, podobnie jak w poprzednim ruchu, wcześniejsze zabrzmienie pustej struny D, podobnie jak przy sekwencji następnych strun: D-A, A-E. W mojej wyobraźni nadgarstek zaznacza wykres ruchu bardziej pogłębiony, a łokieć podąża za nim po skosie z góry w kierunku tułowia.

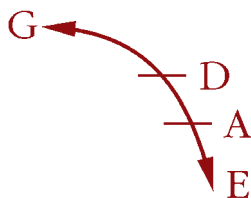


Jest to związane z utrzymaniem pełnego brzmienia, czyli świadomym oparciem ręki na smyczku. W psychice skrzypka ruch pronacji powinien być bardziej „pogłębiony” niż ruch supinacji.

Jeżeli wdrożymy takie myślenie i wykresy w ruch, na początku ćwiczenia je „przerysowując”, w konsekwencji po paru dniach cierpliwej, kontrolowanej pracy uzyskamy jednolitość i konsekwencję w działaniu całej prawej ręki. Sądzę, że to proste ćwiczenie daje w stu procentach podstawę do osiągnięcia prawidłowego technicznie legata. Kolejne ćwiczenie ma za zadanie wydłużyć smyczek, dać większą przyczepność do strun, wypracować głębię kantyleny.

Ćwiczenie nr 3

Zastosujemy w nim trzy struny i opisane powyżej kombinacje. Trudność polegać będzie na uzyskaniu tego samego efektu przy większej liczbie nut, a więc przy



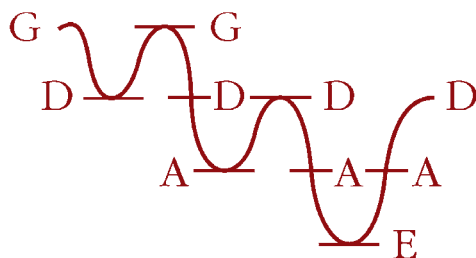
rozsądnej „gospodarce” smyczkiem. Weźmy „głębszy oddech” podczas pracy nad tym ćwiczeniem, nie zrażając się faktem, że prawa ręka zapomniała być może to, czego nauczyła się w poprzednich ćwiczeniach. Zaczynamy grę w dół od najniższej struny — czyli G-D-A oraz D-A-E, a następnie, nie zmieniając kształtu ruchu odwrotnie (E-A-D, A-D-G). Po uzyskaniu zadowalającego efektu technicznego i brzmieniowego zmieniamy kształt ruchu smyczka na wklęsły, czyli pod górę G-D-A (D-A-E) i w dół E-A-D (A-D-G). Taką samą kombinację zastosujemy przy użyciu czterech strun.



Jeśli dobrze rozplanujemy smyczek, zauważymy, że każda zmiana struny wiąże się z niewielkim opadaniem lub wznoszeniem się ręki. Nie rozpoczynamy gamy ręką wysoko zawieszoną w płaszczyźnie struny G, bo myślimy o następnych dźwiękach zbliżających nas do struny D... i tak dalej. Gdy w przebiegu osiągniemy już strunę E, nie obniżamy ręki przy kolejnych dźwiękach gamy na strunie E. Zakończmy cały pochód dźwięków ruchem zbliżonym do litery f — jak skrzypcowe „efy”, przypominającym w odczuciu zakończenie frazy. Myślę oczywiście o kierunku smyczka w dół. Ruch pod górę będzie przypominać nakrywanie czegoś lub przenoszenie po minimalnym łuku. Zauważymy odpowiednią przyczepność oraz płynność w pracy prawej ręki i jej myślenie nie o graniu na konkretnych strunach, ale pomiędzy ich płaszczyznami. Doznamy wrażenia, że wypracowane legato „uelastyczniło” jakby kości kończyny górnej, a ramię i przedramię znajdują się w płaszczyznach „międzystrunowych” (tylko w uzasadnionych przypadkach tekstu nutowego na wysokości G i E), używając mniej ruchu przy każdej zmianie strun. Mówię studentom: *Popatrzcie na wykrój podstawka i dopasujcie ruch prawej ręki do niego, ma przecież nieznaczną wypukłość i spad, to tak, jakby porównać do zjazdu po poręczy.* Jeżeli myśląc o wykreśleniu legata, osiągniemy moment, w którym prawej ręce nie będzie sprawiać problemu ani kierunek prowadzenia smyczka, ani jego kształt ruchu (wypukły czy wklęsły), wówczas nadchodzi kolej na zastosowanie ostatniego ćwiczenia.

Ćwiczenie nr 4

Będzie ono połączeniem kombinacji ruchów i kierunków smyczka przy zastosowaniu jednego pociągnięcia. W romantycznej literaturze koncertowej spotykamy fragmenty podobne do poniższego wykresu, w których najczęściej widać nieporadność ruchową wśród nawet poprawnie operujących prawą ręką.



Ta niewdzięczna seria ruchów jest prawdziwą udręką dla skrzypków, szczególnie we fragmentach tak zwanych „akompaniujących” (w sonatach Mozarta i Beethovena), mając jednocześnie dawać odczucie maksymalnej płynności. Można to osiągnąć jedynie po efektywnie wykonanych ćwiczeniach 1–3. Wtedy mamy poczucie, że prawa ręka „myśli” za nas i na dobrą sprawę to nasze oko i mózg, śledząc kierunek melodii, wydają jej odpowiedni rozkaz, jakim wykresem ruchu powinna prowadzić smyczek. Osiągnięty zostaje w końcu cel — niezależność kierunku smyczka w powiązaniu z elastycznością ręki i płynnością prowadzenia smyczka. Dokładając współpracę lewej ręki, zaangażowanie dłoni i wszystkich palców, wibrację oraz naszą emocjonalność, uzyskamy szlachetne frazowanie. Zastanówmy się, czy po opisanym powyżej spojrzeniu na technikę legato nie pojawiło się w nas doznanie „elastyczności” kości ręki. Czy nie mamy odczucia, że podobne ruchy wykonujemy podczas codziennych czynności, na przykład picia ze szklanki, jedzenia łyżką zupy? Otóż tak, jeśli tę sprawę zarejestruje nasz mózg, może dojdziemy do absurdalnego wniosku, że „urodziliśmy się z odruchem legato”!!!

Na zakończenie tej części rozważań jeszcze jedna sugestia. Podstawą płynnego legato jest konieczność przewyciężenia strachu związanego ze zmianą kierunku smyczka. Nasza obawa jest powodem częstego drżenia ręki podczas zmian smyczka przy żabce. Szybsze pociągnięcie smyczka w tym momencie, jego „wydłużenie” poprzez świadome, czasami przesadne dla ćwiczenia, użycie addukcji i abdukcji oraz zgłoszenie dynamiki powinny odwrócić uwagę od problemu. Zmianę potraktujmy jako chwilowy „brak koordynacji” ręki ze smyczkiem. Ostatnie centymetry, idąc pod górę w kierunku żabki, „wydłużmy” ruchem addukcji, „wyciągając” smyczek ruchem palcowym, „dodając” podświadomie długości, której tak naprawdę fizycznie nie ma. Jednocześnie będziemy myśleć, że ruchem abdukcji ręka w tym samym czasie zmienia kierunek w dół. To swoiste „mocowanie się” („grając pod górę, gram jednocześnie w dół” —

przy główce i przy żabce) uelastycznia rękę. Ruch staje się nieskończony, sprężysty, gładki, przypominający kształtem elipsę. Przy nieziennej dynamice daje odsłuch przepięknego legata „na jednym oddechu”, jak u doskonałego śpiewaka. **Bo legato jest niczym innym, jak tylko śpiewem.**

Przez wiele lat własnej edukacji odczuwałem, jak zapewne każdy skrzypek, altowiolista czy wiolonczelista, dyskomfort (niepokój) podczas grania długich nut zwłaszcza w dynamice piano. Dźwięk naturalnie zanikał, szczególnie w górnej połowie smyczka, a kiedy próbowałem go utrzymać, stawał się twardy, wymuszony, „sztywny”. Na nic zdały się próby wzmożenia ciężaru ręki, wyuczania bardzo powolnego pociągnięcia smyczkiem w celu wydłużenia czasu jego „egzystencji” na strunach. Ręka sztywniała, „bała się” długich nut, już na sam ich widok. Mało tego, również z wykończeń fraz, zwłaszcza zakończeń części sonat, koncertów nie byłem długo zadowolony. Na pierwszym roku studiów podczas korekty mojego aparatu gry tę niedoskonałość moi pedagodzy (Igor Chaczbabian — z klasy Dawida Ojstracha i Anna Strzałkowska — z klasy Igora Ojstracha) rozwiązali jednym krótkim zdaniem: *Prowadź smyczek w linii falistej*. Spostrzegłem, że po zastosowaniu tego prostego sposobu następuje jego „wydłużenie”, bowiem ciągłość falującej ręki daje jej poczucie spokoju i zachowuje jednakową dynamikę, przy minimalnym dodawaniu ciężaru w górnej połowie smyczka. Psychika nareszcie zaczęła odczuwać komfort w momentach zmiany kierunku smyczka. Wypracowanie tego prostego ruchu zminimalizowało poczucie tremy przed drżeniem ręki podczas występu publicznego, nadając prowadzeniu smyczka stałą elastyczność.

Przechodzę do omówienia paru przykładów związanych z techniką legato.

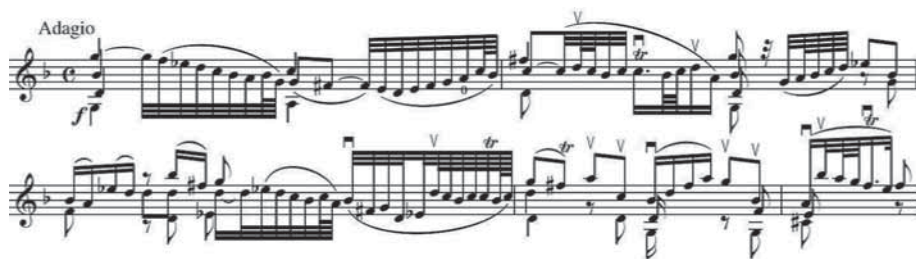
Przykład nr I: W.A. Mozart — *Koncert G-dur cz. II*



Zadaniem prawej ręki jest uzyskanie płynnej frazy przy powolnym prowadzeniu smyczka. Kantylena mozartowskich środkowych części koncertów wymaga od skrzypka elastycznego oparcia prawej ręki (poprzez smyczek) na strunach. Rolą świadomości grającego jest „odjęcie” z jej naturalnego ciężaru i przeniesienie wrażliwości dźwiękowej na zmiany kierunku smyczka. Muszą być one doskonałe, niesłyszalne, niehamujące frazy, w związku z czym wymagają od ręki „matematycznego” użycia odcinka smyczka dostosowanego do energetyki frazy oraz liczby nut, jakie przypadają na każde legato. Owo rozplanowanie jest istotnym elementem techniki prowadzenia smyczka, szczególnie

w odniesieniu do literatury klasycznej. Operowanie dźwięczną dynamiką piano oraz nieforsowaną w forte wymagać będzie zawieszenia prawej ręki nieco wyżej, co nada jej przydatnej lekkości, a skręconemu minimalnie nadgarstkwowi ułatwi sprężyste prowadzenie smyczka. Postawienie dłoni na pierwszej nucie (patrz przykład) stwarzać może już problem, stąd potrzebne będzie ustalenie dokładnego miejsca w dolnej połowie, rozpoczęcie znad struny i nadanie smyczkowi od razu płynnego tempa. W pierwszym takcie musimy przygotować wcześniej zmianę płaszczyzny pomiędzy nutami a2 i d3 ruchem pronacji lub supinacji, zależnie od kierunku legata. Ponadto należy zwrócić szczególnie uwagę na obie ćwierćnuty w końcu przykładu. Nutę fis2 należy zagrać ruchem schodzącym, łączącym obie struny (G-A lub D-E), niezależnie od której rozpoczęty jest motyw legato (patrz ćwic. nr 2). W tej części wystąpi problem utrzymania jednostajnej dynamiki na dłuższym odcinku frazowym, w czym nie pomoże nieregularna liczba miar, przypadających na pociągnięcie smyczka. Prawidłowe jego rozplanowanie (myślenie „do przodu”) oraz płynne prowadzenie elastycznej ręki będą pomocne przy kształtowaniu spokojnej kantyleny.

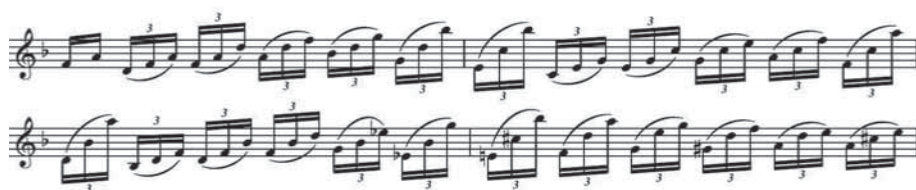
Przykład nr 2: J.S. Bach — *Adagio* z *Sonaty g-moll*



Istotą wolnych części sonat i partit Bacha jest płynna technika łączenia legata z akordami. Spójność frazy uzyskuje się poprzez dobór odpowiedniego tempa smyczka, rozplanowanie drobnych wartości na właściwych jego odcinkach, niewykorzystywanie pełnej długości przy każdym pociągnięciu. Elementy akordowe winny spajać pochody gam i trójdźwięków, podkreślać kadencyjność odcinków. Ważnym jest zwracanie uwagi na przyczepność smyczka, szczególnie jeśli akord pojawia się w trakcie motywu. Przygotowanie akordu następuje przez wydłużenie ostatniej, najczęściej drobnej wartości, co nadaje ręce dźwięczne i sprężyste osadzenie na strunach. Równocześnie należy kontrolować prowadzenie kantyleny; jej płynność nie może być zakłócona gwałtownym ruchem przygotowującym akordy. Niezależnie od tendencji ich wykonywania (powrót na głos melodyczny lub granie od najniższej struny) sugerują, dla pozyskania jednolitości frazy, wyprowadzać wcześniej linię melodyczną po za-

graniu każdego akordu (t. 3). Przykładem wcześniejszej zmiany płaszczyzn jest koniec t. 4 i początek t. 5. Bez zastosowania pronacji i supinacji będziemy słyszeć szarpnięty akord i widzieć „schody” z kolejnego na strunę E. Nutę g2 zatem w końcowej fazie (4 miara t. 4) należy zagrać już praktycznie na płaszczyźnie struny A, z której jest bliżej do podstawy akordu. Z kolei nuta a1 z drugiego akordu przechodzi płynnie ruchem podstawkowym w kierunku struny E na nutę b2. Pamiętajmy przy podobnych połączeniach o utrzymaniu jednorodnej dynamiki, która przy ruchach pronacji i supinacji może zostać chwilowo zachwiana.

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



Przykład mobilizuje bezwzględnie do myślenia o płynnej zmianie płaszczyzn przy legacie w obu ruchach (podstawkowym i wklęsłym) i kierunkach smyczka. Polecam, aby wnikliwie, w wolnym tempie, opanować i zanalizować wszystkie przewroty akordowe. Prawa ręka po kilkunastu minutach intensywnego, technicznego grania jest na tyle zmęczona, że przypadkowe, „niewgrane” ruchy wyprowadzą ją z określonego toru, a nieosadzona ręka, „miotająca się” pomiędzy strunami, może nie doprowadzić do kulminacji w przedstawieniu tematu. Szczególnie zwracam uwagę na ostatni takt triol, które mimo że przebiegają regularnie przez trzy struny, są jednym z najtrudniejszych technicznie miejsc w Chaconne. Widać w nich często nieporadność techniczną, miotanie się ręki pomiędzy płaszczyznami, brak konkretnego jej osadzenia, powodujący paniczne przyspieszanie tempa, wpływające niekorzystnie na dźwięki. Należy bezwzględnie, dla słyszalności skrajnych nut, zmienić płaszczyzny strun D i E — pierwszą „pogłębiając”, drugą „odchylając” w stronę boczaków skrzypiec. Dograne najwyższe dźwięki, będące konsekwencją wydłużonego ruchu na strunę E, oraz spokojny powrót ręki na strunę D, także poprzez osadzenie tempa, będą gwarantować słyszalność wszystkich nut. Omawiany takt jest konkretnym sprawdzianem techniki prawej ręki oraz czułości ucha w odbiorze dźwięków. Potraktowanie ich graficznie, na zasadzie „mam rozłożone akordy i trójdźwięki, zatem swoją intensywnością wybronią się same”, jest najczęstszym błędem skrzypków. Fragment stanowi wyzwanie dla wyobraźni i cierpliwości w opanowaniu poprawnej techniki.

Przykład nr 4: C. Franck — *Sonata A-dur* cz. III

W tej frazie zachwyca się pięknym legatem, jeśli doprowadzi się je do perfekcji. Można oczarować spokojnym, głębokim, refleksyjnym dźwiękiem przy doskonale prowadzonym smyczku tylko wówczas, jeśli ręka się z nim w pełni utożsami. Przytaczany fragment potrzebuje wyważonego czasu, w którym sterowanie oraz utrzymanie jednostajności napięcia są wyzwaniem dla skrzypka. Spokój frazy, budowany drobnymi wartościami, oraz chwilowe „zatrzymania” emocji na krótkich synkopach nie mogą powodować monotonii frazy. Zmiany strun, stopniowe narastanie crescendo, utrzymanie płynności, wszystko to należy rozplanować w czasie do perfekcji, inaczej doprowadzenie do wymaganej, niewymuszonej kulminacji stanie się nieosiągalne. Oznaczenia *molto dolce e tranquillo*, *sempre dolcissimo* oraz *sempre legatissimo* są wyznacznikami tempa prowadzenia smyczka.

Część IV

Mówiąc o IV części, myślę szczególnie o temacie głównym oraz o prawidłowym rozplanowaniu smyczka. Regularność w jego pociągnięciach (połowa i cały takt) nie powinna stanowić problemu, jednak osadzenie ręki w płaszczyźnie struny E w dynamice piano przez kilkanaście taktów nie jest dla niej wygodnym układem. Grając *dolce cantabile* na długim oddechu, nie należy sugerować się dynamiką piano, bowiem dźwięk przy takim ustawieniu aparatu będzie „przygaszony”. Dlatego, dając priorytet kantylenie, nastawmy się na jej dźwięczność. Zwracam uwagę również na płynną zmianę kierunku smyczka oraz utrzymanie intensywności dźwięku w górnej połowie poprzez minimalne zastosowanie crescendo.

Kolejny fragment ósemkowy — *piano subito, delicato* — „akompaniujący”, wymaga zastosowania techniki pełnej finezji, odciążenia ręki po wcześniejszym doprowadzeniu do kulminacji. Słuchając wielu nagrań, odczuwam niedosyt wolumenu oraz brak sprawności prawej ręki. To legato różni się zasadniczo od tematu głównego. Wymaga elastyczności w przechodzeniu przez struny, utrzymania jednolitości tempa, pokonania różnic barwowych czterech strun, tym samym minimalnego dodawania i oddawania ręce ciężaru. Nie zapominajmy, że konsekwencją tego ruchu jest doprowadzenie po 10 taktach do kulminacji i jej rozprowadzenie. Zauważmy, że tylko ostatnie nuty prowadzone są w innych wartościach, co dodaje ręce kolejnych trudności w utrzymaniu jednolitości dynamiki pod koniec frazy. Przytoczone fragmenty, wykonane perfekcyjnie technicznie, będą świadczyć o kunszcie prawej ręki, jej świadomym osadzeniu na smyczku oraz lekkości, a zarazem sprężystości.

Przykład nr 5: L. van Beethoven — *Sonata F-dur cz. I*

Wykładnikiem czytelności frazy pierwszego tematu części jest utrzymanie dynamiki w górnej połowie smyczka. Nie dochodząc do główki smyczka, miejsca niewygodnego dynamicznie i dającego matowy dźwięk, utrzymując tempo frazy metronomiczną pulsacją palców lewej ręki, doprowadzimy do klasycznej kantyleny. Kolejne „akompaniujące” takty wymagają, jak wspomniałem wyżej w sonacie Francka, niezmiennego toru prowadzenia smyczka na strunach i utrzymania jednostajnej dynamiki, niezakłóconej falowaniem ręki. Jej utrzymanie jest łatwiejsze dzięki grze na sąsiednich, zbliżonych barwowo strunach, co jednak nie zwalnia grającego od kontroli nad metrycznością ich zmian. Na pozór nieskomplikowane temat i łącznik przy dłuższym graniu zaczynają nastroczać ręce pewnych trudności. Są one związane z metronomicznym utrzymaniem tempa. Grając łącznik, nie zapomnijmy, mimo jego akompaniującego charakteru, o kantylenie.

Przykład nr 6: M. Bruch — *Koncert g-moll cz. III*

Koncerty romantyczne bogate są w tego rodzaju legato, które nazywam w odniesieniu do wykresu ruchu *falistym*. Faluje fraza, osiągając dzięki temu ambitus melodii dochodzący do półtorej oktawy przy jednym pociągnięciu smyczka. Przytaczany fragment *tranquillo* jest dla prawej ręki wyzwaniem typowo technicznym. Należy przede wszystkim dokładnie rozplanować tempo pociągnięcia smyczka oraz jego ułożenie względem podstawka — konieczne równoległe — dla słyszalności pełnego przebiegu melodycznego. Posuwamy się więc po ściśle ustalonym torze gry, nie zmieniając „przyssania” włosia do strun, unikając kantowania. Ta jednorodność ruchu pomoże w utrzymaniu jednakowej dynamiki, niezależnie od różnorodności barwy każdej ze strun. Niezauważalne jej napięcia związane będą z kierunkiem gry. Szczególny nacisk trzeba położyć na pracę nadgarstka w powiązaniu z łokciem. Aby falowaniem nie wprowadzić kończyny w niepotrzebny, całościowy ruch, należy, wbrew regule, nie synchronizować ruchu nadgarstka z przedramieniem i łokciem. Jeśli wnikliwie zaobserwujemy, która część powinna zainicjować szybką i płynną zmianę strun, to zauważymy, że zdecydowanie jest nią nadgarstek. Grając ten fragment, mam zawsze odczucie, że staw nadgarstkowy koreluje graficznie ruchem z łokciem — ich płaszczyzny są zbliżone, podczas gdy przedramię i ręka reagują jakby chwilę po nich. Stąd nie tylko w linii melodycznej słycać, ale i w ręce widać ową falistość. Zadaniem jej będą płynne przejścia pronacji i supinacji. Jeśli kość w swojej naturze miałaby być giętką, w przedstawionym fragmencie określenie to ma pełne odniesienie.

Przykład nr 7: J. Hubay — *Sonate Romantique cz. I*

Istnieją takie utwory w literaturze, które powinny być wykonywane jedynie przez skrzypków dysponujących nienagannym legatem. Do takich, obok sonat Francka i Straussa, należy *Sonate Romantique* Hubaya. Wymaga ona od wy-

konawcy różnorodności ekspresji, umiejętności budowania stałego napięcia i długiej frazy. Jeżeli przypatrzemy się pierwszej stronie sonaty, zdamy sobie sprawę z trudności związanych z budowaniem emocji i kontrolą nad nią. Aby nie dać się prawej ręce za wcześnie „wypalić”, musimy stosować stałą płynność w prowadzeniu smyczka. Nie jest to sprawą łatwą, bowiem do pokonania mamy nie-regularność ruchów, niezależnie od tego, w jakim kierunku rozpoczniemy część sonaty. Mierzmy się z miejscami, w których kierunki smyczka będą zbieżne z kształtem podstawka, i z takimi, gdzie będzie on wklęsły (przykłady poniżej). Nie dałbym gwarancji na idealne osmyczkowanie I tematu. Sugeruję, aby pracując nad tą częścią, nagrywać dłuższe odcinki różnym kierunkiem smyczka, przygotowując prawą rękę do stałego wysiłku „myślenia”, przez co to właśnie ona wybierze odpowiednie, w miarę wygodne smyczkowanie. Oprócz ruchu trudnością do pokonania jest naturalne zbudowanie kulminacji na przestrzeni 120 taktów.



Kontrolujmy zatem prawą rękę, aby mimo tytułowego *romantyzmu*, nie dała się „ponieść” emocjonalności fraz. Odblokujmy myślenie związane z techniką prowadzenia smyczka, skupiając się na logice budowania napięć, kształtowaniu różnorodności barw i oddechu poszczególnych fraz. Ważna uwaga — kulminacje następują na strunie E, dlatego przygotujmy je wcześniej, wykorzystując naturalne brzmienie środkowego rejestru skrzypiec. Wcześniejsze budowanie kulminacji pozwoli wyzwolić rezonacyjność struny E w jej wyższych pozycjach.



Pozwoliłem sobie na omówienie wybranych przykładów legato od baroku do neoromantyzmu. Mam nadzieję, że uczuliłem czytających na jego emocjonalną różnorodność i kształtowanie w zależności od epoki i stylu. Legato jest środkiem technicznym odpowiedzialnym za narrację i kantylenę. Jego prawidłowe opanowanie stanowi gwarancję zyskania pełnej aprobaty dla skrzypcowego kunsztu wykonawcy.



Nauka improwizacji jako element budowania przyszłej pozycji młodego artysty na muzycznym rynku pracy

Realizując codzienne zadania dydaktyczne — jako artyści i pedagodzy — uczyliśmy przyszłych adeptów sztuki muzycznej, od pierwszych chwil ich pobytu w szkole, techniki wydobywania czystych dźwięków oraz umiejętności prawidłowego odczytywania i perfekcyjnego realizowania zapisu nutowego — subtelnego cyzelowania każdej umieszczonej na pięciolinii nutki, półnuty, ćwiartki czy szesnastki. Umiejętności te rozwijane i doskonalone w kolejnych latach artystycznej edukacji stają się z czasem fundamentem profesjonalizmu każdego zawodowego muzyka. Bez nich trudno nawet wyobrazić sobie możliwość harmonijnej współpracy skrzypka, oboisty czy trębacza z pozostałymi członkami symfonicznej orkiestry, zespołu kameralnego lub choćby z innym muzykiem, z którym chce się stworzyć estradowy duet (to samo odnosi się także do wokalistów). Taki wyniesiony ze szkół i uczelni przez muzyka zawodowy „posag” jest dzisiaj standardem. Czy wystarczającym do tego, by zaistnieć na trudnym rynku pracy i odnaleźć swoje miejsce w muzycznej branży? Praktyka życiowa sugeruje, że na powyższe pytanie należy spodziewać się odpowiedzi negatywnej.

W warunkach silnej konkurencji nie wystarczy bowiem solidne wykształcenie i podstawowe (nawet duże) umiejętności. Potrzeba pewnych atutów, kart przetargowych, których — gdy okaże się to niezbędne — można będzie użyć w licytacji. Dla muzyka wykonawcy stają się nimi takie dodatkowe wartości, jak umiejętność komponowania, robienia aranżacji czy improwizowania.

Tę ostatnią pozwolę sobie uczynić przedmiotem poniższych rozważań.

Wbrew błędnemu mniemaniu niektórych osób, improwizacja nie jest ani wynalazkiem, ani wyłączną domeną jazzmanów. Muzyka improwizowana jest zjawiskiem pierwotnym, znacznie wcześniejszym od muzyki odtwarzanej z zapisu nutowego. Mniej lub bardziej wyraźnie zaznaczyła (i nadal zaznacza) ona swą obecność w wielu muzycznych nurtach różnych epok, w różnych kręgach

kulturowych¹. Nie sięgając zbyt głęboko w przeszłość, wystarczy przywołać choćby barokowe *basso continuo*, o którym wspomnę jeszcze niżej. Jeśli mówiąc dalej o sztuce improwizowania, poruszam się głównie w sferze improwizacji jazzowej, to czynię to właśnie dlatego, że jako byłemu członkowi zespołu jazzowego (trąbka, fortepian), a obecnie także prowadzącemu szkolny big-band, ten rodzaj improwizacji jest mi szczególnie bliski. Zaczynając od refleksji nad tym, jakie elementy improwizacji wykorzystywane są na zajęciach dydaktycznych w polskich szkołach muzycznych, odwoławszy się do własnych doświadczeń, powiem, które publikacje — moim zdaniem — warto wykorzystać w pracy z uczniami, a przede wszystkim postaram się dowiedzieć, że improwizować nie tylko warto, ale i trzeba.

W naszym rodzimym środowisku muzycznym cały czas funkcjonuje błędne przekonanie, że sztuka improwizacji jest czymś w rodzaju „wiedzy tajemnej”. Improwizację uważa się często za rodzaj szczególnego daru, z którym trzeba się urodzić². Twierdzi się, że — owszem — umiejętność ta powinna być przedmiotem nauczania w toku edukacji muzycznej, ale dopiero po osiągnięciu przez ucznia/studenta odpowiedniej biegłości technicznej. *Absolutnie się z tym nie zgadzam* — twierdzi Szabolcs Esztényi, *professor emeritus* Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie, wybitny pianista-improwizator. *Przecież improwizacja jest jak naturalna mowa, podczas gdy wykonawstwo muzyczne stanowi odpowiednik recytacji. Czy komuś przyszyłoby do głowy uczyć dziecko recytacji, a dopiero potem spontanicznej mowy?*³ Czy więc faktycznie zgodnie z tezą profesora Esztényiego polskie szkoły muzyczne *nie uczą nas mówić*? Na szczęście nie wszystkie. Oto na przykład dyrekcja Społecznej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Witolda Lutosławskiego w Warszawie realizuje zajęcia improwizacji w formie grupowej w klasach I–III. W wybranych szkołach muzycznych

¹ Niezwykle interesującego materiału do refleksji na ten temat dostarczają wspomnienia wybitnej kompozytorki i skrzypaczki Grażyny Bacewicz, która będąc w Indiach, miała okazję zetknąć się bliżej z muzyką hinduską. Autorka ze zdumieniem konstatuje, że klasyczna muzyka hinduska (w odróżnieniu od ludowej, czyli powtarzalnej) jest muzyką improwizowaną, zaś artysta, który ją prezentuje (tworzy na żywo przed publicznością) ma status nie muzyka wykonawcy, lecz kompozytora (zob. G. Bacewicz, *Znak szczególny*, Czytelnik, Warszawa 1970, s. 48–50).

² Słuchając porywających, pełnych mistycznych uniesień improwizacji Johna Coltrane'a, można odnieść wrażenie, że tak jest w istocie. Pamiętajmy jednak, że choć nie każdy może być drugim Coltrane'em, to jednak każdy muzyk może nauczyć się improwizacji. (Zob.: J. Praszczalek, *Mistycyzm w muzyce improwizowanej na przykładzie twórczości Johna Coltrane'a*, [w:] *Wyrażanie Niewyraźnego. Mistycyzm w sztuce: literaturze, malarstwie, muzyce... W 100-lecie śmierci Léona Bloy*, pod red. dr. hab. Arkadiusza Karapudy i dr. hab. Agnieszki Włoczewskiej, Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego i Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, Warszawa 2019).

³ <https://www.polskieradio.pl/8/2039/Artykul/1034492,Sz%c3%a1bolcs-Eszt%c3%a9nyi-Dlaczego-szkoly-nie-ucza-nas-mowic-tylko-recytowac> (dostęp od 6.02.2014).

na terenie całego kraju (m.in. w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Józefa Elsnera w Warszawie) improwizacja pojawia się z kolei jako przedmiot fakultatywny. Uczeń, po zasięgnięciu opinii pedagoga oraz napisaniu prośby do dyrekcji szkoły (i uzyskaniu zgody), może uczęszczać na zajęcia z improwizacji. Jest to jednak droga trudna i skomplikowana.

Z improwizacją mają za to do czynienia obligatoryjnie uczniowie szkół muzycznych II stopnia specjalności rytmika oraz organy i klawesyn. Ci pierwsi w toku nauki kształcą umiejętność improwizacji fortepianowej, drudzy zaś mają obowiązek zgłębiania tajników *basso continuo*. Barokowa technika realizacji basu cyfrowanego zakłada w sobie właśnie element pewnej dowolności, swobody, czyli improwizacji. Praca nad realizacją *basso continuo* to jedna z najważniejszych umiejętności zawodowego organisty czy klawesynisty. Improwizacja w bardzo oszczędnej formie ma miejsce także w toku zajęć z harmonii w szkołach muzycznych II stopnia. Profesor Franciszek Wesolowski w swojej książce zatytułowanej *Nauka harmonii*⁴ wprowadza elementy harmonizacji melodii oraz figuracji, a więc pochodne sztuki improwizatorskiej. Choć rozdziały te znajdują się w podręczniku do nauki przedmiotu i są ciekawym wprowadzeniem do świata improwizacji, to jednak skomplikowana materia dominant wtrąconych i innych zagadnień czysto teoretycznych zajmuje pedagogom tak wiele lekcyjnego czasu, że uczniowie nie mają okazji bliżej się z nimi zetknąć.

Elementy sztuki improwizacji pojawiają się również w ramach zajęć big-bandu. Big-bandu, czyli duże, wieloosobowe zespoły jazzowe, powstają w coraz większej liczbie szkół muzycznych I i II stopnia na terenie całego kraju. Niemale sukcesy artystyczne osiągają big-bandu działające między innymi w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Krakowie, Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Sochaczewie, Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia w Radomiu, Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Nysie oraz Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia w Nowym Targu. Taką formację mam przyjemność prowadzić również ja od września 2019 roku w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Pedagog pracujący z uczniami szkoły muzycznej II stopnia, na zajęciach big-bandu, jest niejako zmuszony wprowadzić pewne podstawowe elementy improwizacji jazzowej. Wymaga tego bowiem zapis nutowy poszczególnych głosów big-bandowych, w których zaznaczone są fragmenty improwizacji, tak zwane jazzowe solówki. Praktyka wykonawcza dowodzi, że zwykle improwizacje w szkolnych big-bandach wykonują uczniowie starszych klas szkół muzycznych II stopnia, którzy poznali tajniki tej sztuki na przykład na letnich warsztatach jazzowych (notabene przed laty sam także miałem okazję wielokrotnie w nich uczestniczyć). Osobiście podczas pracy z big-bandem traktuję te podstawy improwizacji jako element swoistej „rozgrzewki”.

⁴ F. Wesolowski, *Nauka harmonii*, Akademia Muzyczna w Łodzi, Łódź 2016.

Na początku zajęć w bardzo uproszczonej formie wykonuję ze wszystkimi (nie tylko z wybranymi, najlepszymi) członkami big-bandu podstawowe ćwiczenia związane z poznawaniem języka dźwiękowego muzyki jazzowej. Dla innych pedagogów ciekawą wskazówką może być dobór materiałów dydaktycznych, które wykorzystuję w pracy jako nauczyciel. Teoria muzyki jazzowej jest bowiem materią dość skomplikowaną i wielce wymagającą. Jeżeli zależy nam na tym, by w pewnej uproszczonej formie młodzi artyści poznali jej tajniki, warto oprzeć się na publikacji profesora Janusza Szprota *Materiały do ćwiczeń improwizacji jazzowej*⁵ wydanej przez Polskie Stowarzyszenie Jazzowe w 2010 roku. Jest to unikalny na skalę europejską podręcznik z dołączonymi przykładami ćwiczeń (nagranymi na CD), stanowiący kompendium wiedzy o harmonii i stylistyce jazzowej. Autor tej publikacji był wieloletnim kierownikiem dydaktycznym Międzynarodowych Warsztatów Jazzowych w Puławach, wykładowcą harmonii jazzowej oraz teorii improwizacji. Przez prawie dwadzieścia lat pełnił także funkcję dziekana Wydziału Jazzu Bilkent University w Ankarze. Wykorzystanie pracy profesora Szprota jest o tyle godne polecenia, że inne wartościowe podręczniki teorii jazzu są zwykle bardzo obszerne, pisane skomplikowanym, fachowym językiem... angielskim. Do takich należy choćby słynne dzieło *Jazz Theory Book* Marka Levine'a⁶. Jest to dogłębna analiza teorii muzyki jazzowej z uwzględnieniem bardzo skomplikowanych zagadnień, takich jak choćby reharmonizacja standardów jazzowych w wykonaniu wielkich pianistów (McCoya Tynera czy Herbiego Hancocka), oryginalne *voicings* (ciekawe układy głosów w grze na instrumentach harmonicznym — gitarze czy fortepianie) oraz improwizacja *outside* w stylistyce free jazzu. Innym potencjalnym źródłem wiedzy o improwizacji jazzowej mogą być dla ucznia szkoły muzycznej tak zwane *Zeszyty Jamey'ego Aebersolda*⁷, słynne amerykańskie podręczniki, wydawane wraz z płytami CD. Ich ideą jest kładzenie nacisku na praktykę wykonawczą. Czytelnicy zeszytów po zapoznaniu się z tematyką danego numeru powinni wykonać w ramach ćwiczeń około dziesięciu kolejnych standardów jazzowych z pozycji członka zespołu. Szybkie tempa wielu kompozycji i mnogość zeszytów sprawiają, że zapoznanie się przez ucznia z tą publikacją powinno przebiegać stopniowo. Osobiście, podczas pracy z uczniami biorącymi udział w zajęciach fakultatywnego przedmiotu big-band, realizowanego w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, wykorzystuję przede wszystkim publikację profesora Janusza Szprota, którą uzupełniam wybranymi ćwiczeniami z zeszytów

⁵ J. Szprot, *Materiały do ćwiczeń improwizacji jazzowej*, Polskie Stowarzyszenie Jazzowe, Warszawa 2010.

⁶ M. Levine, *Jazz Theory Book*, Sher Music, 1995.

⁷ Potoczna (w polskim środowisku jazzowym) nazwa cyklu *Play-A-Longs Jamey'ego Aebersolda* — amerykańskiego saksofonisty jazzowego.

Jamey'ego Aebersolda. Wybierając nagrania tego drugiego, zwracam uwagę na tempo utworu (niezbyt szybkie — odrzucam wiele kompozycji be-bopowych), język dźwiękowy (wybieram jazz mainstreamowy, czyli tzw. główny nurt) oraz wartość dydaktyczną (wykorzystanie do tej improwizacyjnej rozgrzewki kompozycji *C-Jam Blues* Duke'a Ellingtona pozwala mi przemycić także kilka słów na temat postaci kompozytora, a więc niejako historii jazzu).

Jak więc widać, w polskich szkołach muzycznych — przy odrobinie dobrej woli ze strony nauczycieli — można zaczerpnąć pewnej wiedzy o sztuce improwizacji. Jeżeli ktoś gra na fortepianie, jest uczniem specjalności rytmika, uczęszczał na zajęcia big-bandu, „przerobił” zagadnienia harmonizacji melodii oraz figuracji na zajęciach teoretycznych, to z pewnością sztuka ta nie jest mu obca. Może się jednak zdarzyć i tak, że w ciągu całej edukacji muzycznej uczeń nie ma z nią żadnego kontaktu. Sztampowy plan zajęć, nieelastyczna siatka dydaktyczna szkoły oraz brak zainteresowania ze strony pedagogów tym tematem może doprowadzić do sytuacji, że młody muzyk z improwizacją zetknie się dopiero na studiach lub jeszcze znacznie później — w pracy zawodowej. Z mojego doświadczenia wynika, że — niestety — tych drugich sytuacji jest znacznie więcej.

Od 2011 roku jestem prelegentem koncertów edukacyjnych Filharmonii Narodowej w Warszawie. Jako pracownik Działu Edukacji biorę corocznie udział w przesłuchaniach młodych artystów, którzy chcą aplikować do projektów realizowanych przez Filharmonię w obszarze upowszechniania wiedzy o muzyce. Są to cykle edukacyjne: *Spotkania z muzyką* (czyli koncerty wyjazdowe realizowane przez kameralne zespoły w szkołach oraz ośrodkach kultury na terenie całej Polski) oraz *Poranki... i Popołudnia dla Małych Melomanów* (cykl niedzielnych koncertów edukacyjnych w Sali Kameralnej Filharmonii Narodowej w Warszawie). Osobami pragnącymi współpracować z Filharmonią w tej dziedzinie są przede wszystkim studenci oraz absolwenci wyższych uczelni muzycznych w Polsce. Zdecydowana większość z nich (zważywszy na lokalizację naszej szacownej instytucji) to młodzi artyści z Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie. Współpraca z nami jest dla nich szansą zdobycia doświadczenia estradowego oraz zarobienia pierwszych branżowych pieniędzy, otrzymania honorariów należnych koncertującym muzykom.

W trakcie przesłuchań mamy niejednokrotnie okazję przekonać się, że umiejętności techniczne kandydatów oraz ich muzykalność, wrażliwość na dźwięk są bez zarzutu. Największym problemem wszystkich młodych wykonawców jest... brak zdolności improwizacji. Dobrym przykładem może być tutaj praca pianisty. Stający do przesłuchań niedoszli wirtuozi tego instrumentu wykazują się dużą biegłością techniczną i znają doskonale literaturę muzyczną XIX wieku, ze szczególnym uwzględnieniem twórczości Fryderyka Chopina. Tymczasem dla nas, jako osób przygotowujących koncerty, równie istotne są takie sprawy jak:

- umiejętność zharmonizowania melodii — niejednokrotnie piosenki dla dzieci mają jedynie linię melodyczną, do której trzeba samemu dobrać akompaniament;
- umiejętność grania z funkcji akordowych — podczas pracy nad programem edukacyjnym często wykorzystywane są utwory muzyki rozrywkowej z tak zwanymi funkcjami; niestety młodzi artyści nie potrafią stworzyć na bazie tych funkcji interesującego akompaniamentu, lecz jedynie... wykonują akordy w trybie skupionym (!) bez jakiegokolwiek dodatku;
- umiejętność dobrania melodii do tekstu, czyli komponowania — w trakcie pracy nad programem edukacyjnym trzeba także czasami dobrać muzykę do wiersza zaproponowanego przez prelegenta;
- umiejętność improwizacji — często wykorzystywana jako element ilustracyjny (np. podczas realizowania programów poetycko-muzycznych bazujących na tekstach takich poetów, jak Jan Brzechwa, Julian Tuwim czy Ludwik Jerzy Kern);
- znajomość literatury muzyki jazzowej oraz rozrywkowej wieku XX i XXI — w trakcie pracy nad programem edukacyjnym artyści są wraz z prelegentami współtwórcami programu, niestety ich znajomość literatury muzycznej często ogranicza się tylko do dzieł z kręgu muzyki poważnej.

Przesłuchując kandydatów do współpracy z Działem Edukacji, dajemy im więc jako komisja kwalifikacyjna⁸ zadania, mające na celu sprawdzenie ich kreatywności i umiejętności szybkiego reagowania na muzyczne wyzwania. Nierzadko próby te kończą się niepowodzeniem, a w konsekwencji odrzuceniem kandydatury, co zwykle budzi zaskoczenie i rozczarowanie ze strony aplikantów. Umiejętność improwizacji jest więc zdecydowanie wartością dodaną, która zwiększa szanse muzyka na zatrudnienie. Co więcej, staje się ona często umiejętnością niezbędną do funkcjonowania w branży muzycznej. Niestety, w zdecydowanej większości muzycy ten przyspieszony kurs improwizacji przechodzą dopiero po studiach. Interesujące wydaje się w tym kontekście wyznanie pianisty Adama Sychowskiego:

Jako absolwent Akademii Muzycznej w Warszawie, kompletnie nie potrafiłem improwizować. Moją pierwszą pracą po studiach była praca pianisty w Dziale Edukacji Filharmonii Narodowej w Warszawie. Akordy, nad linią melodyczną, i proste polecenie: graj! Była to dla mnie czarna magia. Początkowo szło mi strasznie! Myliłem akordy, funkcje, gubiłem tempo i nie dodawałem nic od siebie. Ale z czasem zacząłem się czuć w tym coraz lepiej. Dziś pracuję jako pianista klasyczny i pedagog w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia w Ciechanowie, ale wspó-

⁸ W skład komisji przesłuchującej artystów aplikujących do Działu Edukacji Filharmonii Narodowej wchodzi: kierownik Działu Edukacji oraz prelegenci — konferansjerzy muzyczni przygotowujący poszczególne programy.

pracuję także z wokalistami musicalowymi. Byłem również pianistą *Studia Accantus*. Umiejętność improwizacji to w dzisiejszych czasach podstawa! Gwarantuję, poprzez praktykę można się jej nauczyć⁹.

Skoro już zgadzamy się z tym, że sztuka improwizacji jest dziś umiejętnością nie tylko bardzo pożądaną, ale i niezbędną, spróbujmy jako pedagodzy odpowiedzieć sobie na pytanie, jakiego muzyka chcemy w procesie edukacji wykształcić. Obserwując wysiłki większości nauczycieli szkół muzycznych oraz cele, jakie sobie stawiają w pracy z uczniami, można odnieść wrażenie, że niedościgłym wzorem artysty są dla nich młodzi wirtuozi w rodzaju uczestników konkursu chopinowskiego albo wielcy pianiści pokroju Artura Rubinsteina, Władimira Horowitza czy Krystiana Zimermana.

Żeby być dobrze zrozumianym, chcę wyraźnie podkreślić, że nie jest moim zamiarem potępienie, ani tym bardziej dyskredytowanie kogokolwiek z tego powodu. Przeciwnie — uważam, że wysiłki tych pedagogów są jak najbardziej celowe, godne uznania i szacunku.

W końcu gdzie, jeśli nie w szkole (i pod ich kierunkiem) mają przyszedli adepci sztuki muzycznej doskonalić rzemiosło, mozolnie szlifować swój muzyczny kunszt — dokładając każdego dnia kolejny obrobiony kamyk do tego, co na wstępie nazwałem fundamentem profesjonalizmu.

Ale nie mogę jednocześnie nie dodać, że marzy mi się taki system edukacji, w którym — nie rezygnując ze stanowiącego podstawę kształcenia kanonu klasycznego — uczeń będzie miał także szansę rozwijać swoją indywidualność, poszerzać muzyczne horyzonty, otwierając się na wszystko to, co niestandardowe, nieznanne jeszcze i tajemnicze. Zaś nauka improwizacji będzie tylko jednym z kroków prowadzących do tego celu.

Dlatego też nie powinno nikogo dziwić, że bliższym mi ideałem współczesnego muzyka będzie nie któryś z wymienionych wyżej gigantów światowej pianistyki, lecz Wynton Marsalis — wybitny trębacz, wszechstronnie uzdolniony artysta. Jest on uważany za ambasadora jazzu, który jednocześnie świetnie odnajduje się w świecie muzyki poważnej. Jego najważniejszym osiągnięciem w dotychczasowej muzycznej karierze było otrzymanie podwójnej nagrody Grammy (muzycznego Oscara) w 1983 roku za nagranie koncertów trąbkowych Józefa Haydna, Leopolda Mozarta, Johanna Hummela (w kategorii muzyki klasycznej) oraz za album *Think of One* (w kategorii jazz)¹⁰. W Polsce zarówno w sferze muzyki klasycznej, jak i jazzowej swobodnie poruszają się tacy artyści jak: pianiści Krzysztof Herdzin i Aleksander Dębicz, saksofonista Paweł Gusnar, dyrygent i pianista Adam Sztaba, akordeoniści Rafał Grząka i Klaudiusz Baran, dyrygent i skrzypek Krzesimir Dębski czy zespół Atom String Quartet. Uważam,

⁹ Wypowiedź udzielona autorowi publikacji w rozmowie telefonicznej w dniu 17.04.2020 roku.

¹⁰ https://en.wikipedia.org/wiki/Wynton_Marsalis#Awards_and_honors (dostęp od 14.04.2020).

że właśnie takich artystów — kreatywnych, wszechstronnych, o szerokich muzycznych horyzontach, otwartych na nowe wyzwania, powinniśmy dzisiaj kształcić. A ważnym elementem tego nowoczesnego kształcenia powinno być między innymi wprowadzenie zajęć improwizacji już od... szkoły muzycznej I stopnia. Moim zdaniem te zajęcia, realizowane we współpracy z nauczycielem przedmiotu głównego, powinny być stopniowo rozszerzane, tak by każdy absolwent szkoły muzycznej II stopnia znał podstawy improwizacji (skale modalne i ich użycie, podstawową terminologię muzyki jazzowej, informacje dotyczące artykulacji).

Podsumowując powyższe, warto raz jeszcze podkreślić, że sztuka improwizacji, czyli spontanicznego wzbogacania dzieła muzycznego przez wykonawcę, nie jest — jak już wspomniano wcześniej — wiedzą tajemną, lecz umiejętnością, którą można kształcić i rozwijać. Improwizacja nie jest szczególnym darem, choć z pewnością niektórzy mają do niej większe predyspozycje. Wymiar zajęć improwizacji w szkołach muzycznych, na wszystkich szczeblach kształcenia, powinien być znacznie poszerzony, tak byśmy jako pedagodzy mogli zwiększać szanse naszych podopiecznych i absolwentów na coraz bardziej wymagającym rynku pracy.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Aebersold Jamey, *Play-A-Longs*, [on-line] dostępne w Internecie: <http://www.jazzbooks.com/jazz/abpl> (dostęp od 16.09.2016).
- [2] Bacewicz Grażyna, *Znak szczególny*, Czytelnik, Warszawa 1970.
- [3] Esztényi Szabolcs, *O improwizacji w muzyce*, [on-line] dostępne w Internecie: <https://pl.wikiquote.org/wiki/Improwizacja> (dostęp od 6.02.2014).
- [4] Gronau-Osińska Alicja, *Improwizacja jako element dzieła muzycznego*, [w:] *Muzyka kameralna kompozytorów AMFC (I). IV Sympozjum kompozytorskie Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina*, Alicja Gronau-Osińska (red.), AMFC, Warszawa 2006.
- [5] Levine Mark, *Jazz Theory Book*, Sher Music, Petaluma/Kalifornia 1995.
- [6] Niedziela Jacek, *Historia jazzu*, Wyd. Infomax/Dobre Wydawnictwo, Katowice 2009.
- [7] Praszczątek Jarosław, *Mistycyzm w muzyce improwizowanej na przykładzie twórczości Johna Coltrane'a*, [w:] *Wyrażanie Niewyraźnego. Mistycyzm w sztuce: literaturze, malarstwie, muzyce... W 100-lecie śmierci Léona Bloy*, pod red. dr. hab. Arkadiusza Karapudy i dr. hab. Agnieszki Włoczewskiej, Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego i Akademia Sztuk Pięknych w Warszawie, Warszawa 2019.
- [8] Szprot Janusz, *Materiały do ćwiczeń improwizacji jazzowej*, Polskie Stowarzyszenie Jazzowe, Warszawa 2010.
- [9] Wesolowski Franciszek, *Nauka harmonii*, Akademia Muzyczna w Łodzi, Łódź 2016.



Schwarz Atelier



O grafice w szkołach plastycznych

Niewiele jest słów znajdujących się w powszechnym użyciu, które miałyby tak wiele zastosowań w tworzeniu pojęć opisujących ludzką wiedzę i umiejętności, jak greckie słowo „**grapho**” (γραφώ). W pierwotnym, jeszcze w starożytności stosowanym określeniu znaczyło tyle co „rysuję”, ale także „piszę”, „kreślę” i z całą swoją wieloznacznością funkcjonowało nie tylko w antycznej literaturze, w terminologii naukowej, ale także artystycznej, czego przykładem może być użycie przez greckich i rzymskich autorów — Arystotelesa (*Poetyka*), Pauzanasza (*Wędrówki po Helladzie*), Witruwiusza (*O architekturze...*, VII) — takich pojęć opisujących swoiste cechy malarstwa (*sic!*), jak „sken**ografia**”, „ski**ografia**”, „megal**ografia**”. Już na gruncie sztuki określenie „rysuję” ma różne znaczenia. Może oznaczać ślad pozostawiony narzędziem nienaruszającym w sposób widoczny powierzchni, na której „rysujemy”, tak jak określimy rysunek węglem, kredą, ale także pędzlem lub jakimkolwiek innym narzędziem przenoszącym farbę — i jak to widzimy w jaskiniach Lascaux czy Chauveta, ale także „rysujemy”, rytując w materiale, nadając mu jednocześnie pewien element plastyczności, reliefu (wł. *relievo*), czym zbliżamy się do formy trójwymiarowej — rzeźby. Prawosławny teolog i historyk sztuki, Paweł Florenski, w swoim dialogu *Ikonostas i inne szkice* posługuje się określeniem „grafitowanie grafiją”. Przejęte ono zostało z bizantyńskich hermenei (podręczników i wzorników malarstwa ikonowego) — i określało najważniejszy etap wykonania świętego obrazu, polegający na pogłębieniu rysunku (oznamionowaniu), mgliście zaznaczonego metodą przepróchy, na powierzchni zagruntowanej tablicy ikony. Tym aktem nadawał jej pełnię bytu — *grafija* stała się zarazem obrazem (linią, kreską i plamą barwną), jak i reliefem. Czynność tę wykonuje najbardziej doświadczony ikonopis — raz wykonanej *grafii* nie można już poprawić. Zmysłowo uchwytna *physis* prowadzi nas do prawdziwej istoty — *ousia*, ekotypu. Jakże daleko tu do umowności mitemetycznej sztuki Zachodu, zaledwie mieniącej się symboliczną.

Zajęcia z grafiki warsztatowej dla uczniów Zespołu Sztuk Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie w pracowniach Wydziału Grafiki Instytutu Sztuk Pięknych UMCS w Lublinie — pracownia litografii. Zajęcia prowadzone przez docenta Krzysztofa Rukasza

Już takie wstępne zarysowanie tematu daje nam przedsmak rozległości zna-
czeń terminu „grafika”. Zwykło się ją określać jako jedną z najważniejszych dzie-
dzin sztuki, obok malarstwa, rzeźby, architektury, z jednej strony ujmując ją jako
dziedzinę pozwalającą na multiplikowanie kompozycji na płaszczyźnie, z drugiej
— w klasycznym rozumieniu — podkreślając jej specyficzny język formalny
posługujący się kreską, będącą odbiciem śladu narzędzia (rysunek) lub druku
w jego rozmaitych odmianach (ryt różnymi narzędziami, trawienie w wyniku pro-
cesów chemicznych), co finalnie prowadzi nas do „rysunku światłem” — fotografii.

Historycznie rzecz ujmując, grafika jako samodzielna dziedzina sztuki kształ-
tuje się w kręgu europejskim od końca średniowiecza, kiedy to od XIII wieku
we Włoszech (Fabriano) powstają pierwsze manufaktury wytwarzające z włókien
tkanin papier, będący stosunkowo tanim i popularnym nośnikiem druku, w od-
różnieniu od zapisywanego i iluminowanego pergaminu. Oczywiście źródła tech-
niki odbitek, tłoku lub po prostu druku należy szukać w głębokiej starożytności,
być może sięgając do pieczęci cylindrycznych Sumeru, nanoszenia wzorów na
tkaniny czy tłoczenia skóry, tak dobrze widocznego w późniejszym pięknym
orientalnym kurdybanictwie. Przyjmując europocentryczny punkt widzenia, pomi-
jamy tu ze względów oczywistych całą tradycję drukarstwa orientalnego, którego
znajomość stopniowo upowszechniała się od epoki odkryć geograficznych, choć
nie należy nie doceniać tu przekazów Marco Polo i roli handlu lewantyńskiego,
którego głównym beneficjentem już w średniowieczu były Włochy. Właśnie stąd,
poprzez Wenecję, przełęcz alpejskie, wzdłuż linii jezior szwajcarskich, Bawarii
i osi Renu, rozpowszechniły się techniki druku wypukłego i wklęsłego, powsta-
wały oficyny wydawnicze (Aldo Manuzio, Christophe Plantin, Anton Koberger
i inni), rozpoczęła się era nowożytnego drukarstwa, przyspieszonego obiegu idei,
słowem — pierwsza rewolucja informacyjna. Nie przypadkiem dla historii dru-
karstwa i oficyn wydawniczych rok 1500 jest przełomowy (choć przecież umow-
ny) — wszystkie wydawnictwa przed tym rokiem określa się mianem inkunabułów.

Charakterystyczne jest to, że w dziejach cywilizacji europejskiej kolejne epo-
ki — nowożytna i nowoczesna, posługują się nowymi technikami druku, pozwa-
lającymi na uzyskiwanie coraz większych nakładów odbitek oraz dającymi coraz
większe możliwości w realistycznym sposobie odwzorowania rzeczywistości. Cha-
rakterystyczny również jest związek szybkiego rozwoju grafiki i drukarstwa z re-
gionami, w których zwyciężył protestantyzm (może z wyjątkiem, który potwierdza
regułę — Francji), co w sposób oczywisty wprowadza nas w epokę gwałtownego
rozwoju Europy — oświecenia, i następującego po nim XIX wieku. O ile dla
średniowiecza charakterystyczne były techniki wypukłe — drzeworytu lan-
gowego (wzdłużnego), to u jego schyłku i na początku epoki renesansu — pod
koniec XV i na początku XVI wieku, opracowano niezależnie we Włoszech
i Niemczech techniki wykorzystujące metal w negatywie (matryce) jako techniki
rytu — miedzioryt i suchoryt. Te pierwsze grafiki druku wklęsłego pozwalały na
uzyskiwanie większych nakładów i nieporównywalnie większą dokładność w od-



Zajęcia z grafiki warsztatowej dla uczniów Zespołu Sztuk Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie w pracowniach Wydziału Grafiki Instytutu Sztuk Pięknych UMCS w Lublinie — pracownia sitodruku (z prawej) i technik wklęsłych (z lewej). Zajęcia prowadzone przez doktora Amadeusza Popka i profesor Alicję Snoch-Pawłowską

Fot. Krzysztof Dąbek

daniu szczegółu, niekiedy na granicy percepcji ludzkiego oka. Typowa dla umysłu europejskiego skłonność do eksperymentowania i dążenia do racjonalnego wykorzystania ekonomii czasu, środków warsztatu i w efekcie — z chciwości — do maksymalizacji zysku, w kolejnych stuleciach prowadziła do opracowywania między XVI a XVIII wiekiem coraz to nowych technik wykorzystujących procesy trawienia w metalu (akwaforta, akwatinta, miękki werniks), a na przełomie XVIII i XIX wieku pierwszej techniki płaskiej (litografia), pozwalającej na uzyskiwanie nakładów odbitek liczonych już w tysiącach. Dalsze eksperymenty z procesami chemicznymi, fizyką światła, optyką (camera obscura, laterna magica), doprowadzają nas do Josepha Nicéphore'a Niépce'a i początków fotografii, która w XIX wieku, pomimo znakomitych efektów uzyskiwanych w dokumentacyjnej ilustracji stalorytu, algrafii, cynkografii, heliografiury i serigrafii, z wolna wyparła klasyczne techniki graficzne. Była i jest sztuką wiernie odwzorowującą rzeczywistość, oczywiście w jej potocznym, bezpośrednim wizualnym doświadczeniu. Od tej pory tak zwane klasyczne techniki graficzne, nie mogąc konkurować z fotografią na tym polu, z wolna stały się technikami bądź czysto przemysłowymi (np. druk sitowy), bądź artystycznymi, kierowanymi do specyficznego odbiorcy. Nie zaprzestano także eksperymentów z nowymi materiałami i technologiami wykorzystującymi zdobycze nauki XX wieku.

Ta nieco przydługa dygresja z historii dziedziny jest konieczna, ponieważ ma obrazować pierwotne konteksty grafiki jako dziedziny kształtującej naszą cywilizację, historię sztuki oraz społeczną pozycję jej twórców: z jednej strony należy ona do rzemiosła — drukarstwa, którym parają się od XIV wieku często



Damian Pisarski, Liceum Plastyczne im. Wojciecha Kossaka w Łomży — praca dyplomowa, *Katedra*, akwaforta, 2008

Praca w posiadaniu ZSP im. C.K. Norwida w Lublinie. Fot. Krzysztof Dąbek _____

anonimowi rytownicy współpracujący przy składzie, z drugiej zaś od tego właśnie czasu (koniec XV wieku) notujemy pierwsze wielkie indywidualności — artystów. Wzniesli oni tę „poślednią” sztukę ilustratorską na wyżyny sztuki wysokiej, tak naprawdę od nowa kształtując jej formalny język, w oparciu o — czemu nie można się dziwić — zdobycze malarstwa późnego gotyku i renesansu (Wit Stwosz, Martin Schongauer, Andrea Mantegna, Albrecht Dürer). Tak też będzie wyglądać historia grafiki do XIX wieku. Tworzyli ją artyści-rzemieślnicy, często wyrobicy w pracowniach wielkich mistrzów malarstwa, jako grafiki reprodukcyjne, będące swoistymi katalogami zamówień dla arystokratycznych dworów Europy (zob.: Rafael, Peter Paul Rubens), także pośledni ilustratorzy książek i okolicznościowych wydawnictw (dla których niekiedy warsztat był trampoliną do prawdziwej kariery malarza, jak w przypadku Williama Hogartha), a także wielcy malarze, odbywający równoległe do swojej głównej twórczości wycieczki w stronę grafiki — Rembrandt van Rijn (akwaforta, suchoryt), Antoine Watteau (akwaforta, akwatinta), Francisco Goya (akwaforta, akwatinta, miedzioryt). Ci ostatni w ten sposób uzyskiwali znacznie szersze grono odbiorców, czy to w celach merkantylnych, czy też w sporach ideowych.

Jak to często bywa w innych sztukach, zaliczanych do pięknych, także dla grafiki XIX wiek był przełomowy. Rozpoczęła go wstrząsająca twórczość graficzna Francisca Goi, z początku peryferyjna, a od lat 30. tego stulecia coraz

bardziej znana, inicjująca już stały proces *creatio imaginis*, na trwałe zapadających w wyobraźnię cywilizacji industrialnej (a potem postindustrialnej). Któż dziś nie wie, co znaczy fraza *Gdy rozum śpi, rodzą się demony* z 1797 roku (tłumaczenie dosłowne jest nieco inne: *Śpiący umysł tworzy potwory*), któż nie widzi dziś jej profetyczności. Kilka lat wcześniej swoje *Pieśni niewinności* (1789) i *Pieśni doświadczenia* (1794) wydał William Blake, odrzucony przez współczesnych poeta, malarz, grafik (drukarski i rytowniczy z zawodu), entuzjastycznie odkrywany przez kolejne pokolenia ekstatyków, kontestatorów i twórców popkultury. Zatem byli to wizjonerzy i prorocy — malarze i rysownicy, powielający swoje obrazy w nowych technikach, dających możliwości realizowania niespotykanych wcześniej ilości odbitek drukarskiego nakładu, ale także tak zwani artyści zaangażowani, ilustratorzy gazet (Honoré Daumier, Paul Gavarni), zajadli szydercy-karykaturzyści (Théophile Alexandre Steinlen, Carand'Ache), subtelni ilustratorzy (Gustave Doré, Michał Elwiro Andriolli), wreszcie odnowiciele sztuki drukarskiej i prekursorzy grafiki projektowej okresu modernizmu (William Morris, Jules Chéret, Henri de Toulouse-Lautrec i in.). Nowe techniki (fotografia, litografia, serigrafia), nowe funkcje (opakowanie produktu, plakat, gazetowe rysunkowe narracje i komiks) otworzyły kolejny etap w dziejach grafiki — reklamę wizualną i grafikę projektową XX wieku, a rozwój poligrafii i obniżenie artystycznego poziomu masowych nakładów wydawnictw powoduje estetyczną reakcję w postaci odrodzenia drukarstwa i bibliofilskich oficyn wydawniczych.

Dziś zwykło się dzielić grafikę na jej dwa, główne rodzaje, w pewien sposób będące kontynuacją tych naszkicowanych pokrótce powyżej procesów. Jest to grafika warsztatowa, artystyczna (która najczęściej jest grafiką autorską, powstającą w pracowni i w warsztacie artysty najczęściej od projektu do odbitki) oraz grafika projektowa, użytkowa, która obejmuje z reguły projekty autorskie lub projekty będące efektem pracy zbiorowej (pracowni, warsztatu, biura, zespołu, obecnie także co-working), realizowane później w wyspecjalizowanych przedsiębiorstwach jako dzieła seryjne (akcydensy, wydruki opakowań, wydawnictwa, plakat, infografika itd.).

Ten klasyczny podział widoczny jest także w strukturze specjalizacyjnej szkolnictwa artystycznego — na akademiach, wydziałach sztuk pięknych w ramach struktur uniwersyteckich. Na uczelniach tych wydziały grafiki dzielą się na pracownie druku artystycznego i grafiki projektowej. Charakterystyczne jest, że są to wydziały cieszące się od lat największym zainteresowaniem kandydatów na studia artystyczne (największa liczba chętnych na jedno miejsce ze wszystkich kierunków artystycznych).

W średnich szkołach plastycznych grafika jako dziedzina sztuki istnieje w formule kształcenia zawodowego, chociaż w sposób oczywisty jako sztuka rysunku realizowana jest także w ramach przedmiotów ogólnoartystycznych, a także wszędzie tam, gdzie istotnym etapem w kształceniu jest faza projektowa. Pytanie: „Czym jest rysunek?” otwiera nowe, bardzo rozległe pola do rozważań i wyprowadzałoby nas poza właściwy temat, dlatego w tym miejscu wystarczy, jeśli

uznamy, że formalne i techniczne cechy rysunku są pewnym aspektem grafiki, która powinna być raczej porównywana do tych dziedzin, w których rysunek jest wstępem do wykonania pracy o bardziej złożonym charakterze. Uzmysłowimy sobie to lepiej w sytuacji, gdy potraktujemy rysunek jako szkic lub koncept, notację idei, pomysłu (*disegno*) oraz uznamy, że ten jego niedopowiedziany, świadomie ograniczony lub „otwarty” interpretacyjnie charakter jest wartością artystyczną samą w sobie (np. przyjmując, że nonszalancja jest wyrazem niczym nieograniczonego geniuszu — co, w przybliżeniu, wyraża w teorii sztuki termin *sprezzatura*). Potraktowanie grafiki, zarówno warsztatowej, jak i projektowej, jako twórczości wymagającej pewnego technologicznego i najczęściej jednak intelektualnego procesu dochodzenia do właściwych — co w przypadku grafiki użytkowej oznacza także skutecznych funkcjonalnie — rozwiązań, w wyraźniejszy sposób oddzieli ją od rysunku.

Obecnie w szkołach plastycznych (ogólnokształcących szkołach sztuk pięknych i liceach sztuk plastycznych) ta dziedzina sztuk funkcjonuje w specjalności techniki graficzne, obejmującej specjalizacje: projektowanie graficzne, publikacje multimedialne, techniki druku artystycznego. Odmienne do nazewnictwa stosowanego w szkołach wyższych, nie występuje pod własną nazwą.

Z perspektywy kilku dziesiątków lat historii szkolnictwa artystycznego (po 1945 roku) można prześledzić, w jaki sposób zmieniały się charakter i nazewnictwo nauczanych przedmiotów, które w różnym stopniu realizowały założenia tej dziedziny sztuki, co samo w sobie jest dobrym przykładem szybkich przemian w edukacji artystycznej, odpowiadającej na nową sytuację sztuki w drugiej połowie XX i na początku XXI wieku. Na rozwój tej dziedziny w największym stopniu wpłynęła rewolucja technologiczna, wynikająca z potrzeby coraz szybszej komunikacji i obiegu informacji, przekraczania granic tradycyjnych dziedzin sztuki, oraz obecność sztuki stosowanej w każdym aspekcie życia współczesnego człowieka.

Rozwój szkół plastycznych po drugiej wojnie światowej przebiegał na gruncie tradycji edukacji okresu międzywojennego, inicjatywy lokalnych środowisk artystów, pragnących konsolidować działania na rzecz wychowania przez sztukę oraz zabiegów władz związanych z kształceniem przyszłych twórców kultury, a także pracowników rzemiosła i przemysłu. Charakter typu kształcenia bezpośrednio po wojnie wynikał najczęściej z możliwości lokalowych, wyposażenia pracowni szkoły (najczęściej pozyskiwanego z nierozgrabionych warsztatów, fabryk, pracowni rzemieślniczych), zainteresowań, wykształcenia i upodobań pedagogów. Ten w dużej mierze oddolny, co zrozumiałe w okresie bezpośrednio po katastrofie wojennej, ruch skutkowało powstaniem dwóch typów szkół — liceów sztuk plastycznych i liceów technik plastycznych, przy czym te ostatnie miały być szkołami przygotowującymi bezpośrednio do wykonywanego zawodu. Zagadnienia graficzne realizowane były bądź w ramach przedmiotów ogólnoplastycznych (rysunek, kompozycja, liternictwo), bądź w sposób praktycznie ukierunkowany na konkretne umiejętności konieczne w pracy w fabryce lub



Paula Pawlik, Liceum Plastyczne im. Artura Grottgera w Supraślu — praca dyplomowa, *Przestrzeń miejska*, fragment cyklu, druk płaski, 2013

Katalog Makroregionalnego Przeglądu „X Biennale Dyplom 2013” _____

warsztacie (druk na tkaninie, reklama, poligrafia). Po 1966 roku, kiedy przeprowadzono reformę polegającą na połączeniu tych dwóch typów szkół i wprowadzeniu kształcenia zawodowego do nowo powstałych liceów sztuk plastycznych, ujednociono nazewnictwo nauczanych przedmiotów i wyodrębniono tak zwany główny przedmiot zawodowy (GPZ) z kompozycją i projektowaniem. W układzie godzin nauczanych przedmiotów zawodowych pojawiły się dwa różne rozwiązania dla nauczania zagadnień graficznych: dla głównego przedmiotu zawodowego pod nazwą techniki graficzne — 25 godzin, dla druku na tkaninie — 38 godzin, przy różnej liczbie godzin przedmiotu zagadnienia plastyczne, obejmującego rysunek, malarstwo i częściowo kompozycję przestrzenną (odpowiednio — 41 i 22 godzin). Jak widać, przyjmowano, że techniki graficzne powinny mieć silniejszą podbudowę w innych dziedzinach sztuki, dających bardziej interdyscyplinarne podejście do przedmiotu zawodowego.

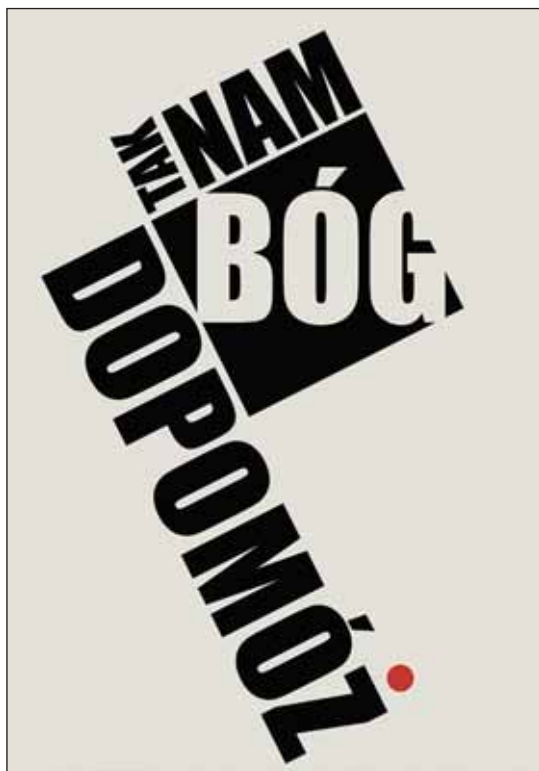
Program nauczania technik graficznych z lat 1967–1968 zakładał kształcenie mające przygotować uczniów tej specjalizacji do wykonywania prac z zakresu grafiki użytkowej, stąd też nacisk położony był na zagadnienia typograficzne (liternictwo), projektowanie znaku graficznego, znajomość podstawowych technik druku (w zależności od możliwości warsztatowych — wypukły, wklęsły, płaski) oraz zagadnień warsztatu drukarskiego (poligrafii). Nie zaniebdywano jednocze-

śnie realizacji ćwiczeń, które pogłębiały wiedzę ogólnoplastyczną z zakresu kompozycji, formy i funkcji, semiotyki znaku, psychologii widzenia. Jak widać, zagadnienia podejmowane w ramach tego przedmiotu starały się łączyć cechy grafiki warsztatowej z grafiką użytkową, zgodnie z założeniami artystycznej edukacji łączącej praktykę z teorią.

W 1973 roku pojawiła się w ramach ćwiczeń praktycznych, które zastąpiły dawną nazwę główny przedmiot zawodowy, nowa specjalizacja — wystawienictwo, która w swoim programie zawierała wiele elementów kształcenia graficznego, jednak rozumianych głównie w kontekście reklamy. Wynikało to z ogólnej koncepcji nauczania w szkołach plastycznych, które miały na celu przygotowanie już nie rzemieślnika w zawodzie, ale „plastyka” w określonej specjalności. W równej mierze chodziło zatem o przygotowanie świadomego twórcy, jak i projektanta funkcjonującego w nowej rzeczywistości rynku pracy — wzornictwa przemysłowego, kreacji kształtującej estetyczne i kulturowe wzory zmieniającego się gwałtownie społeczeństwa, poprzez projektowanie przestrzeni, w której porusza się współczesny człowiek. Istniejące równolegle przedmioty, takie jak technologia i liternictwo, dawały dodatkową podbudowę do realizowanych w głównej specjalizacji graficznych ćwiczeń, jako że jej program obejmował także zagadnienia związane z przestrzennymi aspektami działań wystawienniczoreklamowych, tym samym wchodząc na tereny innych dziedzin sztuki — rzeźby oraz architektonicznej aranżacji przestrzeni wewnętrznej i zewnętrznej.

Aż do końca lat 90. XX wieku nauczanie przedmiotów artystyczno-zawodowych w szkołach plastycznych obejmowało, obok przedmiotów ogólnoartystycznych i głównego przedmiotu zawodowego (często zresztą w szkolnej praktyce nadal posługiwano się potoczną nazwą „giepezety”), także kilka przedmiotów wspomagających, jak liternictwo, rysunek zawodowy, rysunek techniczny i technologia, które zawierając treści związane z konceptualizacją rysunkową formy lub tworząc podstawy wiedzy typograficznej, w pewnym stopniu realizowały jakąś część wiedzy i umiejętności graficznych.

Kompleksowa reforma edukacji z lat 1999–2000 doprowadziła do znacznego zmniejszenia liczby godzin przedmiotów artystyczno-zawodowych w szkołach plastycznych — częściowo w związku z przejściem z cyklu 5-letnich liceów sztuk plastycznych na cykl 4-letniego liceum plastycznego i 6-letniej ogólnokształcącej szkoły sztuk pięknych, w której zawarty był także 3-letni etap gimnazjalny. Dość powiedzieć, że z sumarycznej liczby dotychczasowych około 100 godzin w cyklu kształcenia (w zależności od specjalizacji) w nowym systemie szkoły miały teraz realizować 70 godzin, zatem mniej niż wynikałoby to z redukcji 1 klasy przy przejściu z systemu 5-letniego na 4-letni. W wyniku tego zniknęły z siatek godzin przedmioty dotychczas uzupełniające przedmiot zawodowy, uległa redukcji liczba godzin specjalizacji (w stopniu większym niż wynikałoby to z utraty jednej klasy), pojawił się za to nowy przedmiot — podstawy projektowania (od 2002 do 2014 roku — podstawy projektowania — kompozy-



Tomasz Gorczyca, Zespół Szkół Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie — praca dyplomowa, plakat *Jazz festiwal 2011*, 2011, *Katalog Makroregionalnego Przeglądu „X Biennale Dyplom 2011”* (z lewej); Michał Kwiecień, Zespół Szkół Plastycznych im. J. Brandta w Radomiu — praca dyplomowa, *Jeszcze Polska...*, plakat, 2018, *Katalog Makroregionalnego Przeglądu „XIV Biennale Dyplom 2019”* (z prawej)

cja), przejmujący częściowo zagadnienia rysunku technicznego i liternictwa, jednak w zmniejszonej liczbie godzin. Zagadnienia technologiczne musiały zostać zrealizowane w ramach specjalizacji, co dodatkowo ograniczyło czas przeznaczony na zajęcia czysto warsztatowe. O ile w przypadku specjalizacji wykorzystujących nowe technologie — technologie cyfrowe, nie odbijało się to znacząco na realizacji zadań, o tyle w przypadku zajęć z tak zwanego tradycyjnego warsztatu musiało to doprowadzić do ograniczenia liczby i skali ćwiczeń.

W wyniku tej samej reformy przedmiot zawodowy — wystawiennictwo — przekształcił się w reklamę wizualną, w której w sposób wyraźniejszy zaakcentowano jego użytkowy charakter, związany przede wszystkim z formułowaniem i formowaniem wizualnego komunikatu, nie tylko na płaszczyźnie druku, ale również w przestrzeni. Podobnie jak w przypadku wystawiennictwa, istotną częścią kształcenia w nowej specjalizacji były ćwiczenia z zakresu grafiki użytkowej, rozumianej właśnie w ten sposób. Składały się na nie projekty plakatów, akcy-



Mateusz Obara, Zespół Szkół Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie — praca dyploma-
wa, cykl plakatów festiwalu sztuk teatralnych Brunona Schulza, 2018

Fot. Andrzej Mazuś

densów, identyfikacji wizualnej dla firm i instytucji, projekty publikacji wydawniczych — katalogów, wydawnictw, edukacyjnych czy autorskich książek, w tym komiksów, infografiki, projekty wydawnictw i druków związanych z kampaniami społecznymi, opakowanie produktu i tym podobne. W wielu przypadkach, w szczególności od drugiej dekady XXI wieku, projektowanie wizualnego komunikatu o cechach właściwych grafice użytkowej, w kontekście nowych technologii cyfrowych i ich społecznego oddziaływania, prowadziło do przełamywania dotychczasowej praktyki, nie tylko co do warsztatu pracy, ale także publikacji. Rosnące zaplecze pracowni realizacyjnych, zarówno w zakresie hardware'u, jak i software'u, łączyło się z szybkim rozwojem możliwości publikacji w formie wirtualnej, bez konieczności stosowania wydruku (obecnie bardziej rozumianego jako przygotowanie do wydruku). Stąd w coraz większej mierze pojawiały się projekty przełamujące dotychczasowe rozumienie grafiki użytkowej — projekty multi- i intermedialne, których docelowym przeznaczeniem miały być witryny WWW. Strona graficzna stała się jednym z elementów całości koncepcji, uzupełnionym o wektor czasu i dźwięku. Nie oznaczało to całkowitej rezygnacji z dotychczasowego warsztatu malarsko-graficznego w projektowaniu. Pewne rozwiązania formalne łatwiej jest uzyskać w tradycyjnym warsztacie i następnie, po digitalizacji i graficznej obróbce w programach wektorowych, przekształcić na



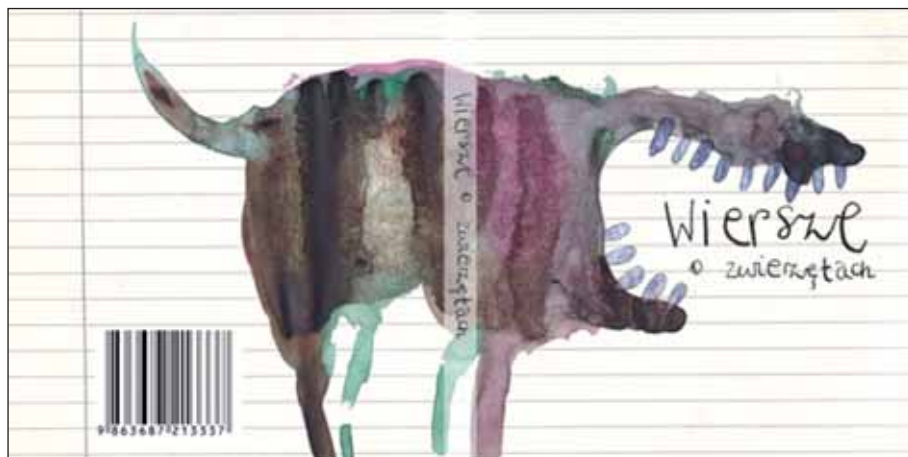
Nina Kowalczyk, Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. W. Gersona w Warszawie — praca dyplomowa, identyfikacja wizualna Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. W. Gersona w Warszawie, 2019

Katalog Makroregionalnego Przeglądu „XIV Biennale Dyplom 2019” _____

potrzeby druku. W innych przypadkach wręcz istotą projektu pozostaje jego „archaiczny” charakter, ubrany w techniczną formułę cyfrowo zapisanego pliku. Dlatego też w wielu przypadkach w trakcie cyklu kształcenia nie rezygnowano z ćwiczeń wykorzystujących techniki tradycyjnego druku lub monotypii, między innymi po to, aby uwrażliwić uczniów na plastyczne wartości, jakie niesie ze sobą znajomość stosowanych środków wyrazu, typowych dla formy graficznej: linii, szrafury, faktury, struktury papieru, temperaturowych relacji między farbą drukarską a tłem i tym podobnych. Na tym etapie wiedzy i umiejętności w stosowaniu graficznego oprogramowania większe znaczenie odgrywa wykształcenie pewnej intuicji posługiwania się narzędziami obróbki cyfrowej obrazu, tak zwanymi peryferiami (skanery, tablety graficzne, skanery i drukarki 3D), oraz wiedza niezbędna do przygotowania plików przekazywanych do wyspecjalizowanych drukarni niż wąsko rozumiana specjalizacja w pewnym tylko typie działań wizualnych, którą uczniowie nabywają już w innych okolicznościach. Stąd dbałość o równowagę między realnym i cyfrowym warształem, którą najlepiej widać na etapie projektowym, gdzie umiejętności manualne i rzeczywiste odczucie materiału i podstawowego narzędzia projektowego (ołówki, cienkopis, pędzle, wklejka kolażu itp.) są nadal bardzo ważne. W szkołach posiadających tradycje grafiki warsztatowej nadal nauczana była specjalizacja techniki graficznej.

Ostatni etap porządkowania układu specjalności i specjalizacji nastąpił w 2014 roku (z pewnymi zmianami w 2016), kiedy wprowadzono bardziej czytelny układ nadrzędnej specjalności oraz kilku należących do niej specjalizacji. W ten sposób w specjalności techniki graficzne znalazły się trzy specjalizacje: projektowanie graficzne, publikacje multimedialne oraz techniki druku artystycznego. Nadal odnajdujemy tu główną myśl: korzystać z tradycji i wypracowanych metod pracy, odpowiadając jednocześnie na postępujący w coraz szybszym tempie rozwój współczesnego świata. Najlepiej widać to w przypadku zupełnie nowej specjalizacji — publikacji multimedialnych, która odpowiada na pojawiające się już wcześniej w nauczaniu reklamy wizualnej zadania, a często i prace dyplomowe, które związane były z projektowaniem stron WWW czy animowanych banerów reklamowych. W przypadku szkół plastycznych dostrzeżono zapotrzebowanie na pracowników szybko rozwijającego się rynku usług graficznych, co skutkowało inwestowaniem szkół w wyposażenie pracowni szkolnych w stanowiska komputerowe z peryferiami i dostępnością oprogramowania specjalistycznego (pakiety Corela, Adobe i inne). Ten kierunek kształcenia, wraz z jego możliwościami technologicznymi, cieszył się największym zainteresowaniem kandydatów, którzy mając do wyboru kilka specjalizacji podczas rekrutacji do szkół, najczęściej wybierali reklamę wizualną, a w drugiej kolejności projektowanie graficzne. Z pewnością ma tutaj duże znaczenie światowa popularność witryn internetowych z twórczością artystów ilustratorów książek i opowiadań, autorów *conceptartów*, twórców *digital painting*, komiksów, animacji reklam oraz przekonanie o rozległości i dynamice rozwoju tego rynku, także we współczesnej popkulturze. Krążące w sieci informacje o poszukiwanych rysownikach, ilustratorach zatrudnianych przy międzynarodowych projektach artystycznych, opowieści o poszukiwaniu oryginalnych i świeżych pomysłów dają pożywkę mitowi twórcy szybko osiągnącego międzynarodowy sukces. Służą temu także konwenty miłośników fantastyki, festiwale filmu, animacji, komiksu i ilustracji oraz cała sfera socjologicznych i psychologicznych zachowań, wynikająca z przenikania się młodzieżowych subkultur.

W tym sensie dwie pierwsze specjalizacje wypełniają takie zapotrzebowanie. Z pewnością można uznać, że wyłączając z dawnej reklamy wizualnej to, co obecnie należy bardziej do specjalności aranżacja przestrzeni, czyli grafika reklamowa i wydawnicza oraz projektowanie oparte na przekazie multimedialnym, w znacznym stopniu odpowiada zapotrzebowaniu współczesnego rynku, który w coraz większej mierze przenosi się do Internetu i dzięki temu uzyskuje niespotykane wcześniej możliwości. Stwarza również zagrożenia. Po pierwsze, rynek ten właściwie nie ma granic, także w tym wymiarze geograficznym; po drugie, zacierza się realna prawda o autorze, który może być znany pod swoim awatarem, ukrywając faktyczny swój status. Po trzecie wreszcie, istnieje trudny do rozwiązania problem plagiatu, oryginalności i praw autorskich, który pozwala na swobodne traktowanie faktycznego autorstwa własnego projektu. W takich

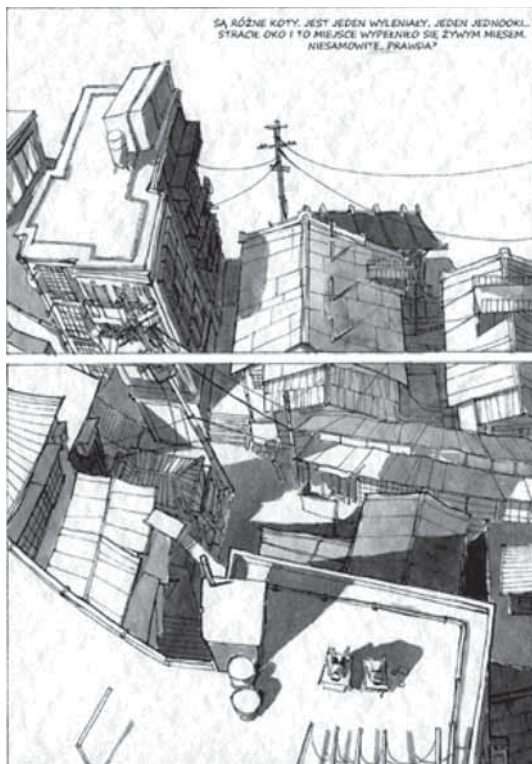
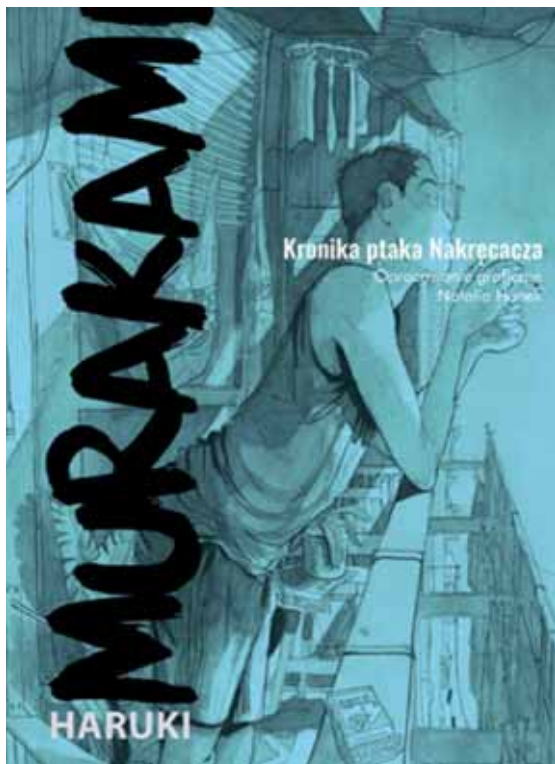


Anna Kusz, Zespół Szkół Plastycznych im C.K. Norwida w Lublinie — praca dyplomowa, okładka książki *Wiersze o zwierzętach*, 2011

Katalog Makroregionalnego Przeglądu „X Biennale Dyplom 2011”

warunkach szczególnego znaczenia nabierają kwestie wychowawcze — położenie w szkołach nacisku nie tylko na sprawność projektową i oryginalność artystyczną, lecz także na etykę pracy i odpowiedzialność w sterowaniu własną karierą. Z kolei w przypadku specjalizacji publikacje multimedialne problemem może być odpowiedni stopień realizacji treści związanych z programowaniem, które zakłada umiejętności właściwe bardziej dla uczniów klas o profilu matematyczno-informatycznym niż te, które są spotykane u uczniów szkół plastycznych. Doświadczenia w tym typie kształcenia są dopiero weryfikowane na bieżąco, ponieważ do tej pory jeszcze żadna szkoła nie zamknęła pełnego cyklu pracami dyplomowymi.

Znacznie bardziej czytelna jest pozycja technik druku artystycznego — trzeciej z realizowanych specjalizacji w ramach specjalności techniki graficzne. Kontynuuje ona tradycje klasycznej grafiki warsztatowej. Prowadzenie zajęć z technik tradycyjnego warsztatu graficznego jest możliwe w warunkach odpowiednio wyposażonych pracowni, co przy obecnym stanie rzeczy nie jest wcale takie łatwe. Pomijając kwestie zdrowotne, związane z zachowaniem bezpieczeństwa w przypadku chemicznej obróbki matrycy w technikach trawionych, należy pamiętać, że bardzo trudno jest wyposażyć warsztat w profesjonalne prasy drukarskie. W wielu szkołach prowadzących ten typ kształcenia wyposażenie stanowią maszyny niejednokrotnie pamiętające czasy sprzed drugiej wojny światowej, pozyskane w początkach istnienia szkoły lub później, w wyniku darowizn czy zakupów z likwidowanych pracowni zmarłych artystów grafików. Ten typ twórczości jest z pewnością unikatowy i ekskluzywny, w późniejszej drodze artystycznej stanowiący wstęp do kształcenia na wydziałach grafiki czy kariery akademickiej.

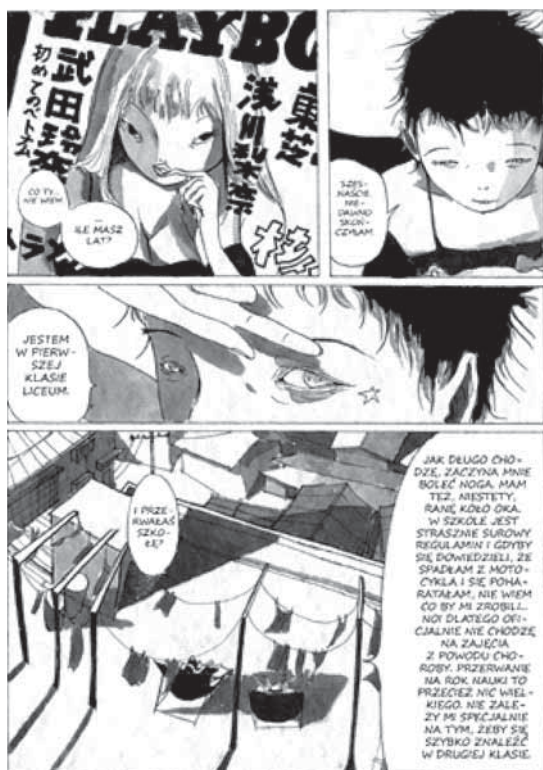


Natalia Hunek, Zespół Szkół Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie — praca dyplomowa, fragmenty opracowania graficznego opowiadania Haruki Murakamiego *Kronika ptaka Nakrecacza*, 2019

Katalog Makroregionalnego Przeglądu „XIV Biennale Dyplom 2019” _____

Z drugiej strony w czasach powszechnej obecności druku cyfrowego cały czas można znaleźć odbiorców kolekcjonerów, bibliofili, miłośników ekslibrisu czy szerzej wszelkich wytworów warsztatu tradycyjnego.

Lepiej niż omówienia i argumentacje sytuację kształcenia w tych specjalizacjach w porównaniu do innych oddadzą liczby. W bieżącym roku szkolnym na 66 szkół plastycznych w Polsce aż 52 prowadziły kształcenie z projektowania graficznego, 14 w zakresie technik druku artystycznego, a tylko 4 z publikacji multimedialnych. Tylko jedna szkoła prowadzi kształcenie we wszystkich specjalizacjach technik graficznych — Zespół Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy. Oczywiście nie są to jedyne nauczane specjalizacje, jednak jak widać z powyższego, szkoły w znacznym stopniu przygotowują swoją ofertę, kierując się oczekiwaniami potencjalnych kandydatów, dla których kształcenie w kierunku plastycznym w coraz większym stopniu kojarzy się z kształceniem graficznym.



W systemie konkursów adresowanych do uczniów szkół plastycznych obecnie organizowane są dwie imprezy, będące konfrontacjami ściśle związanymi z grafiką — Ogólnopolskie Biennale Grafiki Projektowej organizowane przez Centrum Edukacji Artystycznej i Zespół Szkół Plastycznych im. Tadeusza Kantora w Dąbrowie Górniczej (VI edycja) oraz Międzynarodowe Biennale Grafiki Artystycznej dla Uczniów Szkół Średnich organizowane przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Constantina Brancusiego w Szczecinie.

Na zakończenie kilka uwag o charakterze osobistym. Z perspektywy autora, który skończył kształcenie w specjalności wystawiennictwo prawie 40 lat temu (w 1981 roku), nie notowano wcześniej tak szybkiego rozwoju technik pozwalających na utrwalanie, powielanie i rozpowszechnianie obrazu, jak to się dzieje od początku XXI wieku. Potwierdza się spostrzeżenie o bezpośrednim związku rozwoju grafiki z tak zwanym postępem cywilizacyjnym. Kwestie technologii cyfrowej to jedno, natomiast drugą sprawą jest nieskrępowana żadnymi granicami powszechność, szybkość obiegu i skuteczna perswazyjność tego obrazu, kształtująca nowe zachowania odbiorców, konsumentów, interpretatorów. Są to zjawiska znajdujące się w toku bardzo gwałtownych, nie do końca opisanych



Robert Rejmak, Zespół Szkół Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie — praca dyploma-
wa, ilustracje scen z Powstania Warszawskiego 1944, fragment cyklu 8 grafik komputerowych
poświęconych Powstaniu Warszawskiemu, 2017

Katalog Makroregionalnego Przeglądu „XIII Biennale Dyplom 2017” _____

i kontrolowanych procesów. Postępująca w kręgu naszej cywilizacji postawa „zrób to sam” (z gotowych elementów) i rozpowszechnione przekonanie o konieczności przełamywania wszelkich barier (*no limits*) tworzy potencjalnie sytuację, w której każdy może uważać się za artystę, zgodnie z zasadami „wyzwól wyobraźnię”, „przełam granice”, „bądź kreatywny”. Daje to fałszywą nadzieję, że każdy może być artystą, bo przecież chodzi tylko o kreatywne wykorzystanie tysięcy gotowych rozwiązań — trzeba jedynie posiadać hasło do czarodziejskiego Sezamu. Z drugiej strony rozwój wiedzy specjalistycznej oraz stopień złożoności realizowanych zadań powodują konieczność pracy zespołowej, jeśli jej rezultat ma spełniać wymóg profesjonalizmu i krótkiego terminu realizacji zamówienia. W edukacji, która jest elementem kultury (*cultura* — rozumiana jako uprawa, uprawianie jakiegoś zajęcia), należy brać pod uwagę kilkuletni przynajmniej horyzont pracy z uczniami. Jak to się ma do modelowania cykli kształcenia oraz do szybkości zmian wynikających z postępu technologicznego? Można zauważyć, poprzez sięgnięcie do historii ostatnich kilkudziesięciu lat w szkolnictwie artystycznym, że w żadnym typie zawodowego kształcenia w szkołach plastycznych nie mieliśmy do czynienia z tak szybko postępującymi zmianami, jak w przypadku technologii grafiki użytkowej i wizualnego komunikatu. Stajemy zatem wobec pytań, na które musimy wypracować przynajmniej kierunkowe odpowiedzi. Z pewnością grafika w formie kształtującej rzeczywistość świata post-



industrialnego nadal będzie niezbędna — w kontekście obrazu jako najważniejszego typu prostego komunikatu (istotna rola wobec kompulsywnych zachowań, które kreuje współczesny model życia), rozrywki w typie *entertainment* — chwilowych podnieć opakowanych w atrakcyjną formę, będącą formą spędzania wolnego czasu, a dla niektórych będącą wręcz sensem egzystencji oraz w ogóle — opakowania wszelkich form, w których istnieje społeczeństwo konsumpcyjne. W związku z tym, rozpoznając kierunek zmian, musimy dokonać korekty w kształceniu twórców tej nadchodzącej rzeczywistości. Wydaje się, że nie będzie już można utrzymać tak wielostronnego kształcenia w jednym typie grafiki projektowej, jak to obecnie ujmuje projektowanie graficzne. Wyraźnie rozchodzą się drogi projektantów opakowania produktu, grafików wizualnego komunikatu oraz ilustratorów, żyjących na pograniczu obrazu i fabuły, a działania grafików w coraz większym stopniu będą łączyć się z twórcami ruchomego obrazu — filmu, animacji, gry komputerowej. W przypadku ucznia działania te dotyczą różnych wrażliwości, a wymagają podjęcia wcześniej decyzji, zmierzającej do opanowania bardziej wyspecjalizowanego warsztatu. Nie da się bowiem podejmować tak złożonych warsztatowo projektów bez opanowania specjalistycznego oprogramowania — co nie jest takie oczywiste w kontekście pokolenia, które zapomina obsługi programów operacyjnych, wobec łatwości korzystania z gotowych aplikacji na smartfonach. Dlatego tak ważne jest kształtowanie cech osobowościowych: systematyczności, upor, dociekliwości, wytrwałości. Nie dadzą tego samouczki i instruktaże. Szkoła nadal jest tu niezbędna.

Podobnie jak w poprzednich stuleciach, charakter twórczości będzie warunkowany przez warsztat, narzędzia, organizację pracy. Dziś nie wystarczy po-

dzielić jej na technologie cyfrowe i tradycyjne. W ramach projektowania graficznego już można zauważyć pokoleniowe generacje, które kształciły się w różnych narzędziach grafiki wektorowej, animacji, projektowania 3D. Także i w tej mierze coraz bardziej kształtuje się specjalizacja. Osobną sprawą jest umiejętność pracy w zespole. Grafik nie może być artystą i zarazem menedżerem i kierownikiem do spraw obsługi klienta. W skutecznie działających zespołach funkcje te są rozdzielone i wymagają różnych umiejętności. W złożonych projektach stron WWW niezbędna jest pomoc informatyka, a przecież ta dziedzina nieustannie, dynamicznie się rozwija. Wątpliwe, aby uczeń szkoły artystycznej temu podolał. Reasumując, należy zweryfikować metody kształcenia tak, aby w dużej mierze uwzględniały realia takiego systemu pracy.

Wydaje się, że nadal jesteśmy przyzwyczajeni do sytuacji dawnego artysty pracującego w tradycyjnym warsztacie, który — tak jak rzemieślnik — sam wykonuje od początku do końca wszystkie czynności. Dziś w technologiach cyfrowych nie jest to już możliwe. Oczekiwania młodzieży pragnącej znaleźć się w przyszłości na rynku usług graficznych — coraz bardziej rozwijającym się i coraz bardziej wymagającym — powinny znaleźć odpowiedź w kształceniu harmonijnie wyważającym to, co autentyczne i indywidualne w osobowości ucznia, z tym, co stanowi i stanowić będzie specyfikę przyszłego miejsca pracy i społecznego kontekstu, w którym przyjdzie mu działać.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Florenski Paweł, *Ikonostas i inne szkice*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984.
- [2] Lewińska Beata, *Kształcenie artystyczne w szkołach plastycznych w Polsce w latach 1944–2017*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2018.
- [3] Nowicka Maria, *Z dziejów malarstwa greckiego i rzymskiego*, PIW, Warszawa 1988.
- [4] *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, Krystyna Kubalska-Sulkiewicz, Monika Biel-ska-Łach, Anna Manteuffel-Szarota (red.), PWN, Warszawa 1996.
- [5] Werner Jerzy, *Technika i technologia sztuk graficznych*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.

Fragment ekspozycji wyróżnionych prac dyplomowych szkół makroregionu południowo-zachodniego, Zespół Szkół Plastycznych im. J. Malczewskiego w Częstochowie — plansza z ekspozycją ilustracji książkowej, makieta książki, 2017



17

WYRÓŻNIENIE



Marijanna Baganova:



MATERIAŁY KOMPLEMENTARNE DLA NAUCZYCIELI
SZKOLI I OGNISK ARTYSTYCZNYCH



PARTNEROWANIE W TAŃCU KLASYCZNYM



... DLA NAUCZYCIELI
... YCZNYCH

W ćwiczeniu należy wstać i latwiej zrobić się swoim partnerem i przy battement w 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th, 8th, 9th, 10th, 11th, 12th, 13th, 14th, 15th, 16th, 17th, 18th, 19th, 20th, 21st, 22nd, 23rd, 24th, 25th, 26th, 27th, 28th, 29th, 30th, 31st, 32nd, 33rd, 34th, 35th, 36th, 37th, 38th, 39th, 40th, 41st, 42nd, 43rd, 44th, 45th, 46th, 47th, 48th, 49th, 50th, 51st, 52nd, 53rd, 54th, 55th, 56th, 57th, 58th, 59th, 60th, 61st, 62nd, 63rd, 64th, 65th, 66th, 67th, 68th, 69th, 70th, 71st, 72nd, 73rd, 74th, 75th, 76th, 77th, 78th, 79th, 80th, 81st, 82nd, 83rd, 84th, 85th, 86th, 87th, 88th, 89th, 90th, 91st, 92nd, 93rd, 94th, 95th, 96th, 97th, 98th, 99th, 100th.

Ćwiczenie: a początkowo należy uważać, by wykonać battement nie przekraczając 90° i aby do samego końca, jak i stało się w ćwiczeniu. Dlatego też nauczyciel powinien uważać na to, aby przy tym taneczku, a których dzięki indywidualnym wzniesieniom, do dół ciała nogi z latwiejszą postawą się na wysokość 120°. Tę technikę z opisaną techniką można wykonać przy wykonaniu do wolnej wykładki.

Grande battements pieds pointés

W tym ćwiczeniu należy wstać i latwiej zrobić się swoim partnerem i przy battement w 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th, 8th, 9th, 10th, 11th, 12th, 13th, 14th, 15th, 16th, 17th, 18th, 19th, 20th, 21st, 22nd, 23rd, 24th, 25th, 26th, 27th, 28th, 29th, 30th, 31st, 32nd, 33rd, 34th, 35th, 36th, 37th, 38th, 39th, 40th, 41st, 42nd, 43rd, 44th, 45th, 46th, 47th, 48th, 49th, 50th, 51st, 52nd, 53rd, 54th, 55th, 56th, 57th, 58th, 59th, 60th, 61st, 62nd, 63rd, 64th, 65th, 66th, 67th, 68th, 69th, 70th, 71st, 72nd, 73rd, 74th, 75th, 76th, 77th, 78th, 79th, 80th, 81st, 82nd, 83rd, 84th, 85th, 86th, 87th, 88th, 89th, 90th, 91st, 92nd, 93rd, 94th, 95th, 96th, 97th, 98th, 99th, 100th.



Z zagadnień nauczania w szkolnictwie baletowym

Rozwój pedagogiki baletowej w Polsce

*Żadnych stałych schematów ani też żadnych stałych norm dotyczących układu lekcji nie będę podawać. Jest to dziedzina, w której decydującą rolę odgrywa doświadczenie i czujność nauczyciela...*¹

Agrippina Waganowa

Polskie szkolnictwo baletowe ma długą, bo już ponad dwustuletnią historię, której bieg nadali francuscy tancerze, przybyli do Warszawy w 1818 roku². Takie są początki warszawskiej szkoły baletowej³, której losy nierozzerwalnie były związane ze sceną, najpierw Teatru Narodowego, a następnie Teatru Wielkiego, gdzie odbywała się nauka tańca, a podszkolona młodzież⁴ szybko była włączana do występów na deskach teatru. Taka praktyka z jednej strony wypełniała luki w zespole baletowym, a z drugiej, od pierwszych lat edukacji, zapewniała uczniom częsty dostęp do sceny i udział w przedstawieniach teatru.

Kolejne sto lat historii szkoły i zespołu warszawskiego powiązane było osobą dyrektora baletu, będącego zarazem szefem szkoły. Zaborca rosyjski sprzyjał baletowi, traktując tę formę rozrywki dla swoich urzędników i wojskowych jako szczególnie wygodną w odbiorze (niewymagającą tłumaczenia), jednak polscy artyści nie mieli dostępu do wyższych urzędów, a cenzura baczenie przyglądała się repertuarowi.

Poziom zaangażowanych do Warszawy choreografów był raczej średni i po okresie romantyzmu, gdy balet warszawski, a więc i szkoła, przeżywał swój rozkwit za sprawą Filippa Taglioniego i popieranego przezeń Romana Turczynowicza, nastał czas włoskich baletmistrzów. Wnieśli oni zamiłowanie do efektownych

¹ A. Waganowa, *Zasady tańca klasycznego*, tłum. z rosyjskiego O. Sławska, Kraków 1952, s. 18.

² Wcześniej dwór królewski i ośrodki teatralne magnaterii polskiej organizowały szkolenie własnych kadr muzyków i tancerzy, którzy wywodzili się najczęściej z poddanych chłopów.

³ Autorka stosuje w tekście skrócone nazwy szkół baletowych.

⁴ Na początku do szkoły przyjmowano dzieci w wieku 10–13 lat; za: J. Pudełek, *Warszawski balet romantyczny w latach 1802–1866*, Kraków 1968, s. 22.

popisów solistów i podtrzymali tradycję dominacji tancerek w zespole baletowym, zapoczątkowaną w romantyzmie, ale niestety treści spektakli były nie tylko banalne, ale niekiedy wręcz pozbawione sensu. Warszawscy recenzenci wyrażali tęsknotę za tradycjami francuskiego baletu, kojarzonymi z romantyczno-poetyckimi obrazami tańca, przenikniętego uczuciami bohaterów.

Do końca XIX wieku warszawski balet i szkoła miały więc okres wzlotów i upadków, wynikających z jednej strony z tendencji, które dominowały w balecie europejskim, a z drugiej strony były odzwierciedleniem trudnej historii naszego kraju — powstań narodowych i działań zaborcy, któremu nie zależało na stworzeniu wykwalifikowanej polskiej kadry.

Mimo szeregu trudności balet warszawski, a więc i szkoła baletowa, mógł poszczycić się wieloma utalentowanymi tancerzami, którzy nie tylko mieli wrodzone zdolności, lecz także szkoleni byli między innymi przez Filippa Taglioniego, Carla Blasisa, Virgilia Calorigo, Enrica Cecchettiego, utalentowanych i oddanych pedagogów, przekazujących swoje bezcenne doświadczenie baletowe i tworzących specjalne kompozycje baletowe dla swoich podopiecznych.

O tym, jak należy szkolić tancerzy, napisał w XIX wieku Carlo Blasis, jeden z wyżej wymienionych baletmistrzów, który przeszedł do historii baletu jako wybitny pedagog-reformator w dziedzinie kształcenia baletowego. Stworzył on wizerunek włoskiej szkoły tańca klasycznego, łączącej wirtuozerię taneczną z wyrazistą pantomimą. W swojej *Podstawowej rozprawie o teorii i praktyce sztuki tańca* z 1820 roku Blasis napisał: *...aby uczynić ze swego ucznia prawdziwego artystę, mistrz musi przekazać mu świadomość ducha jego sztuki, uczynić go wrażliwym na nią, poprowadzić go do zauroczenia nią...*⁵. Za sprawą Blasisa szkoła włoska od drugiej połowy XIX wieku szczyła się dominacją w świecie baletu, o czym przekonują premierowe afisze baletowe teatrów europejskich: wszędzie widnieją włoskie nazwiska solistek (w XIX wieku tancerze byli odsunięci na drugi plan). W Warszawie drugiej połowy XIX wieku uczyli Włosi: Virgilio Calori, Pasquale Borri, a na progu XX wieku — Rafael Grassi i słynny Enrico Cecchetti. Ten ostatni spędził w Warszawie tylko trzy lata, ale kilka roczników uczniów skorzystało z jego rozległej wiedzy, a kolejna grupa naszych rodaków trafiła pod jego skrzydła w zespole Balety Rosyjskie, gdzie był pedagogiem i tancerzem.

Dyrektorzy baletu, pełniący zarazem funkcję dyrektorów szkoły baletowej, znajdowali sobie współpracowników spośród doświadczonych tancerzy warszawskich, którzy uczyli dzieci i młodzież, a tak zwaną „klasę doskonalenia” od zawsze prowadził sam dyrektor. Istniała także możliwość ćwiczenia umiejętności pod kierunkiem zagranicznych autorytetów. Najlepsi tancerze zdobywali szlify

⁵ J. Pudełek, *Z teorii tańca. Carlo Blasis i jego Podstawowa rozprawa...*, „Taniec”, 1986, nr 10, s. 58.

u francuskich i włoskich pedagogów, otrzymując dofinansowanie ze strony dyrekcji teatru. Takie praktyki miały miejsce już w 1825 roku i powtarzały się w różnych latach. Inną formą podnoszenia poziomu wykonawstwa i nauczania były występy gościnne zagranicznych gwiazd baletu.

Kilkoro wychowanków warszawskiej szkoły baletowej osiągnęło także sukcesy międzynarodowe, na przykład: Karolina Wendt, Feliks Krzesiński, Roman i Konstancja Turczynowiczowie, Kamila Stefańska, Helena Cholewicka, a o poziomie kształcenia w warszawskiej szkole świadczyć może masowe angażowanie naszych tancerzy do zespołu Balety Rosyjskie Diagilewa, który działał w latach 1911–1929. Wspomnieć należy przynajmniej o jednym z nich — Leonie Wójcikowskim (1899–1975), który trafił do Diagilewa w wieku szesnastu lat i po kilku latach został solistą w Baletach Rosyjskich.

O tym, jak wyglądały egzaminy wstępne i nauka w szkole baletowej, napisał kolega Wójcikowskiego — Feliks Parnell (1898–1980), który w 1910 roku rozpoczął edukację taneczną: egzaminy do szkoły ogłaszano w prasie, a odbywały się w domu dochodowym Warszawskich Teatrów Rządowych przy ulicy Trębackiej 10. W sali baletowej zasiadała komisja, w skład której wchodził: kierowniczka szkoły, tancerka Janina Rutkowska, prezes WTR Jurij Małyszew, Helena Rządówna — primabalerina i nauczycielka baletu, Jan Walczak, solista i świetny pedagog, oraz Aleksander Gillert, także solista i pedagog. Na 110 chłopców przyjęto jedenastu, którzy zaraz po ogłoszeniu wyników otrzymali baletki i stroje do ćwiczeń z magazynu Teatru Wielkiego. Lekcje baletu rozpoczynały się codziennie od dziewiątej rano, a klasa Parnella trafiła pod opiekę Aleksandra Gillerta⁶. Parnell wspominał: *...nauczanie w szkole baletowej nie odbywa się za pomocą podręczników. Sztuka to niepisana, polega na naśladowaniu i bezpośrednim pokazywaniu. Nauczyciel pokazuje, uczeń stara się powtarzać. Szczególnie jest to ważne w początkowym okresie, kiedy uczniom nieznaną jest terminologia poszczególnych pozycji, póz i pas (kroków). Pan Gillert tylko z trudnością mógł coś niecoś pokazać, więc przeważnie tłumaczył, co nie jest równoznaczne z pokazywaniem. Z tych powodów na początku było dość ciężko. Osobiście doznałem głębokiego rozczarowania. [...] Nawet niechętnie pokazywałem Mamie, którą bardzo interesowało, czego mnie uczyć. Ale kryzys nudnych i nie-naturalnych ćwiczeń rekompensowało nowe środowisko, koledzy, zabawy w garderobach...⁷.*

Wkrótce Feliks Parnell zaczął występować na scenie, bowiem od początku istnienia szkoły uczniowie brali udział w spektaklach, najpierw Teatru Narodowego, a potem Teatru Wielkiego oraz na innych scenach WTR. *Młodość baletowa brała udział we wszystkich teatrach, statystując, tańcząc, grając różnego*

⁶ F. Parnell, *Moje życie w sztuce tańca. Pamiętniki 1898–1947*, Grako, Łódź 2003, s. 27.

⁷ Tamże, s. 28–29.

rodzaju rólki. Poza tym, że była to wspaniała praktyka sceniczna i to od najmłodszych lat, spełniała ona samoczynną selekcję. Kilkakrotne pojawienie się na scenie dawało zupełnie jasny obraz zdolności i przydatności scenicznej każdej jednostki. Nadzorca, którego zadaniem było obserwowanie i meldowanie, pisał raport z odpowiednią opinią. [...] Warunki u tancerzy to sprawa zasadnicza, jak głos u śpiewaka. Bywa, że przy doskonałych warunkach nie ma się drygu do tańca. Na to już nikt nie poradzi. Balet to wielka niewiadoma i musi się tu wiele plusów złożyć. Przyjęto nas jedenastu, zostało w zawodzie trzech...⁸.

Po odzyskaniu niepodległości baletem i szkołą przez wiele lat kierował Piotr Zajlich (1884–1948), wychowanek warszawskiej szkoły, solista, choreograf i pedagog. Bolączką pozostawał jednak brak kształcenia ogólnego w szkole baletowej. Sytuacja zmieniła się w 1920 roku i odtąd zajęcia praktyczno-zawodowe odbywały się w godzinach 9–13, a pozostałe w szkole ogólnokształcącej w godzinach 15–18. Pod względem organizacji warszawska szkoła baletowa wzorowała się na szkole paryskiej i jej silnym powiązaniu z Operą Paryską.

Przez lata wiodącym przedmiotem zawodowym był taniec klasyczny, który jest najtrudniejszy i wymaga wieloletniego i systematycznego treningu. Dopiero w latach 30. XX wieku do kształcenia w warszawskiej szkole baletowej wprowadzono jako przedmiot taniec charakterystyczny — wcześniej nauka odbywała się zazwyczaj na próbach, w zależności od zapotrzebowania repertuaru, który obfitował w tańce ludowe nie tylko w baletach, jak: *Pan Twardowski*, *We-sele na wsi* (inny tytuł *Karczma*), *Bajka* (później w skróconej wersji pod tytułem *Kupała*), ale także w operach Moniuszki: *Halce* i *Strasznym dworze*. Co ciekawe, Jan Ostrowski-Naumoff, uznany publicysta i recenzent życia baletowego, stwierdził po jednym z popisów szkoły: ...*A jednak najprecyzyjniej wykonane kroki tańców polskich, hiszpańskich, węgierskich czy rosyjskich, przy całej swej wierności, wychodzą na ogół tak, jak — powiedzmy — utwór klasyczny odegrany na pianoli. Niby wszystko jest jak z nut, ale brak tego, co dopiero można osiągnąć już nie pracą nad techniką, lecz drogą usilnej kultury artystycznej...*⁹.

Do wybuchu drugiej wojny światowej praktyka sceniczna nadal odgrywała pierwszorzędą rolę w kształceniu artystycznym i dotyczyła nie tylko spektakli repertuarowych Teatru Wielkiego, lecz także uroczystości okazjonalnych, jak widowisko z okazji francuskiego święta narodowego czy występy z okazji Bożego Narodzenia (po balecie *Wieszczka lalek* uczniowie recytowali i śpiewali kolędy)¹⁰. Jak wspominała Barbara Karczmarewicz, uczennica szkoły w latach

⁸ Tamże, s. 31.

⁹ B. Mamontowicz-Łojek, *Polskie szkolnictwo baletowe w okresie międzywojennym*, PWN, Warszawa 1978, s. 77.

¹⁰ Tamże, s. 99.

1919–1927: *Przeciętnie uczniowie występowali w 10–15 przedstawieniach na miesiąc, tj. w około 100–150 rocznie...*¹¹.

Bardzo ważną rolę odgrywały popisy szkolne, które odbywały się na scenie i składały się w pierwszej części z pokazu ćwiczeń lekcyjnych, a w drugiej z różnorodnych układów tanecznych, prezentowanych w kostiumach scenicznych. *Zdaniem krytyków, bezpośrednim celem tych pokazów ćwiczeń lekcyjnych powinno być „zademonstrowanie, w jakim stopniu kanon baletowy jest przez pedagogów prawidłowo ujęty, a przez adeptów przyswojony”*¹².

W latach 30. XX wieku w grupie teoretyków i recenzentów wyróżniali się: Jan Ostrowski-Naumoff (1901–1986), autor między innymi publikacji *Wzorowa polska szkoła baletowa* (1934) i Stanisław Głowacki (1875–1946), który w 1936 roku wydał na łamach „Sceny Polskiej” tekst pod tytułem *Balet, taniec sceniczny, szkolnictwo taneczne* (tuż za nim zamieszczono kolejny tekst Ostrowskiego-Naumoffa). Obaj autorzy postulowali konieczność zreformowania szkoły baletowej, rozszerzenia gamy przedmiotów zawodowych zarówno tanecznych, jak i teoretycznych oraz zapewnienia bliskiej współpracy z Teatrem Wielkim i Państwowym Instytutem Sztuki Teatralnej.

Ciekawą postacią polskiego życia baletowego był Edward Kuryło (1883–1938), tancerz, choreograf i pedagog, który wiele lat spędził za granicą, prowadząc własną szkołę w Nowym Jorku i Los Angeles, a od 1923 roku w Warszawie. Zajmował się także pracą teoretyczną w dziedzinie tańca, której fragmenty zamieszczane były w czasopismach. Niestety podręcznik *Metodyka tańca klasycznego*, który napisał na krótko przed śmiercią, nie został wydany przed wybuchem drugiej wojny światowej, a rękopis prawdopodobnie zaginął.

W okresie międzywojennym działało w Polsce łącznie trzydzieści prywatnych szkół tańca scenicznego, z czego trzynaście w Warszawie. Wtenczas edukację w warszawskiej szkole baletowej ukończyło 100 tancerek i 50 tancerzy, a z pozostałych szkół działających na terenie Polski łącznie około 200, z czego wynika, że szkoła baletowa wyróżniała się wykwalifikowaną kadrą i pełniła bardzo ważną funkcję w polskim życiu artystycznym, mając wpływ na działalność scen muzycznych w całym kraju¹³.

Dobrym przykładem wskazującym na wysoki poziom warszawskiej szkoły baletowej było stworzenie w 1937 roku Polskiego Baletu Reprezentacyjnego, do którego Bronisława Niżyńska wybrała blisko czterdziestu artystów spośród absolwentów i uczniów warszawskiej szkoły baletowej. Kilka miesięcy pracy przyniosło wielki sukces w postaci przyznania zespołowi Grand Prix na konkursie tanecznym w Paryżu, który towarzyszył Międzynarodowej Wystawie Techniki i Sztuki.

¹¹ Tamże, s. 103.

¹² Tamże, s. 116.

¹³ Tamże, s. 226.

Druga wojna światowa doprowadziła do niepowetowanych strat — zginęło wielu artystów, także uczniów i nauczycieli, a sześćioletnia przerwa w występach wielu tancerzom uniemożliwiła powrót na scenę, ponadto zniszczeniu uległa część teatrów wraz z wyposażeniem (magazynami kostiumów, nutami), spaliło się archiwum Teatru Wielkiego i szkoły. Nastąpiło przerwanie reformy szkolnictwa baletowego, która po zmianach politycznych w 1945 roku obrała kierunek na rosyjski system szkolenia baletowego. Nie odrodziły się prywatne szkoły tańca, reprezentujące przed drugą wojną światową powstałe na początku XX wieku kierunki taneczne, jak taniec plastyczny i wyrazisty. Ich miejsce zajęły ogniska taneczne, najczęściej oparte na zajęciach rytmiki i tańca ludowego.

Po wojnie z grona teoretyków tańca pozostał Stanisław Głowacki, który w Krakowie pełnił najpierw funkcję sekretarza Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej, a następnie został członkiem Komisji Programowej Szkolnictwa Muzycznego, w której stworzył Sekcję Tańca Artystycznego. Początkowo planowano utworzenie jednej, ośmioletniej szkoły baletowej, łączącej program nauczania przedmiotów zawodowych z edukacją ogólnokształcącą, której mimo wysiłków, przed wojną nie udało się zespolić w jedną całość. Szkoły prywatne, które licznie działały w okresie międzywojennym, po wojnie przeszły weryfikację i pozostało ich bardzo niewiele. Ostatecznie, w 1948 roku, nowo powstała Komisja Ustrojowo-Programowa Szkolnictwa Artystycznego podjęła decyzję o organizacji trzech liceów choreograficznych, do których w 1951 roku dołączono podstawowe szkoły choreograficzne. Rok później połączono oba piony i tak powstał model 9-letniej średniej szkoły baletowej. Najpierw działały szkoły w Sosnowcu (później przeniesiona do Bytomia), Warszawie i Gdańsku, w 1951 dołączyła do nich szkoła w Poznaniu, a najmłodszą otwarto w Łodzi w 1975 roku.

Żelazna kurtyna oddzieliła balet polski od rozwoju tańca spoza kręgu estetyki stricte baletowej i tylko sporadyczne występy zagranicznych zespołów pokazywały osiągnięcia amerykańskiego tańca modern i nowoczesne poszukiwania choreografów europejskich. Zmiany polityczne w kraju zamknęły drogę polskim tancerzom lub zniechęciły do powrotu tych, którzy przed wojną występowali za granicą. Spośród tych, którzy przeżyli wojnę, tylko część szukała pracy w zawodach artystycznych, a kilkoro podjęło się nauczania tańca klasycznego, mając za sobą piękne kariery przedwojenne. Byli to między innymi: Olga Sławska-Lipczyńska, Irena Szymańska, Irena Jedyńska, Barbara Karczarewicz, Stella Pokrzywińska i Zygmunt Dąbrowski.

Wybór rosyjskiego stylu kształcenia w dziedzinie baletu miał w Polsce podłoże polityczne, gdyż repertuar baletowy miał być zgodny z radzieckim wzorcem, negującym zachodnioeuropejskie techniki i style taneczne, i miał być zgodny z profilem programowym teatrów Związku Radzieckiego. Jednak technika tańca klasycznego nie była bezpośrednio powiązana z reżimem komunistycznym, a główna specjalistka w dziedzinie metodyki nauczania tańca klasycznego, Agrippina Waganowa (1879–1951), swoje umiejętności posiadała

w carskiej szkole baletowej, a jej kariera solistki w Teatrze Maryjskim trwała do wybuchu rewolucji październikowej.

Agrippina Waganowa po zakończonej karierze zajęła się nauczaniem tańca klasycznego i był to jej świadomy wybór, ponieważ już w latach swojej nauki w szkole zwracała uwagę na zalety i wady ówczesnych metod kształcenia baletowego. Swoje blisko dwudziestoletnie doświadczenie w dziedzinie nauczania tańca klasycznego Waganowa przeniósła na papier w 1934 roku, gdy został utworzony wydział pedagogiczny w leningradzkiej szkole baletowej. Książka nosi tytuł *Zasady tańca klasycznego (Osnowy klassiczeskowo tanca)* i do dziś stanowi fundament nauczania. Została przetłumaczona na wiele języków (w Rosji miała już sześć edycji). W Polsce publikacja Waganowej ukazała się w 1952 roku, rok po śmierci autorki, w tłumaczeniu Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej (z domu Prorubnikow), przedwojennej primabaleriny warszawskiej, która po wojnie podjęła się organizacji poznańskiej szkoły baletowej.

W książce Waganowej cenny jest wstęp autorki, który kończy zdaniem: *...osiągnięcie w ćwiczeniach pełnej koordynacji wszystkich ruchów ciała ludzkiego zmusza mnie w dalszej pracy do ożywienia tych ruchów myślą, nastrojem, czyli do nadawania im tego wyrazu, który nazywamy artyzmem. Nie zajmuję się omawianiem tej kwestii w niniejszym podręczniku, lecz naświetlam ją i opracowuję szczególnie bezpośrednio na codziennych lekcjach w klasach wyższych i w klasach doskonalących*¹⁴.

We wstępie do szóstego wydania podręcznika Waganowej czytamy: *Nowością w tej znakomitej metodzie było dokładne przemyślenie procesu kształcenia, znaczące utrudnienie ćwiczeń, skierowane w stronę wypracowania wirtuozerii, a przede wszystkim — dążenie do nauczenia uczennic świadomego podejścia do każdego ruchu. Uczennice Waganowej nie tylko skutecznie przyswajały pas, ale także umiały wyjaśnić, jak należy prawidłowo wykonać i jaki cel ma ćwiczenie. Każąc im zapisywać oddzielne kombinacje, proponując znaleźć przyczynę nieprawidłowego wykonania pas, Waganowa rozwijała rozumienie prawidłowej koordynacji ruchów*¹⁵.

Skuteczność metody Waganowej znana jest dzięki znakomitym tancerkom, które były jej uczennicami, a po zakończonych karierach pracowały jako pedagogy w teatrach lub szkołach, a były to między innymi: Nadieżda Bazarowa, Marina Siemionowa, Olga Jordan, Wiera Kostrowicka, Galina Ułanowa, Tatiana Wieczesłowa, Elena Szyripina, Warwara Mej, Nina Bielikowa, Natalia Dudinska, Ałła Szelest, Olga Mojsiejewa, Ninel Kurgapkina, Ałła Osipienko, Irina Kołpakowa.

¹⁴ A. Waganowa, *Zasady tańca klasycznego*, Kraków 1952, s. 15.

¹⁵ W. Czistiakowa, A.J. Waganowa i jej książka „Osnowy klassiczeskowo tanca”, Petersburg 2000, s. 8., http://prolisok.org/uploads/1318743515_vaganova_a_ya_osnowy_klassicheskogo_tanca.pdf (dostęp: 5.02.2020), tłum. autorki.

Zasługą Agrippiny Waganowej było stworzenie systemu kształcenia, który sprawdził się zarówno w repertuarze klasycznym (na przykład: *Giselle*, *Jezioro łabędzie*, *Śpiąca królewna*), jak i współczesnym lat 30. i 40. XX wieku (*Czerwony mak*, *Fontanna Bachczysaraju*, *Płomień Paryża*, *Laurencja*, *Romeo i Julia*, *Miedziany jeździec*). Z drugiej strony Waganowa przygotowała szereg następczyń wyszkolonych według jej metody, spośród których kilka poświęciło się kontynuowaniu dzieła mentorki.

Zrealizowanie pomysłu na powołanie w Polsce kilku ośrodków szkoleniowych w sferze baletu wymagało sporej kadry specjalistów, której brakowało, więc trzeba było znaleźć rozwiązanie problemu. Jedną z propozycji było powołanie Sekcji Baletowej, która powstała niedługo po zorganizowaniu w 1954 roku Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego. Sekcją Baletową, przez rok akademicki 1955/1956, kierował Tadeusz Zyglar¹⁶, wówczas dziekan Wydziału Choreograficznego, powstałego pod auspicjami Państwowej Wyższej Szkoły Teatralnej (istniał tylko cztery lata, a działy: baletmistrzowski i pedagogiczny ukończyło łącznie dwanaścioro absolwentów). W gronie wykładowców metodyki tańca klasycznego byli między innymi goszczący okresowo w Polsce rosyjscy pedagodzy: Olga Jordan (uczennica Waganowej) i Borys Kumsnikow, którzy w roku szkolnym 1958/1959 uczyli tańca klasycznego w warszawskiej szkole baletowej. Placówka ta *prowadziła także w latach 1956–73, jako jedyna w Polsce, dział pedagogiczny, na który kierowani byli uczniowie po ukończeniu V klasy, obdarzeni mniejszymi zdolnościami tanecznymi, a wykazujący zainteresowanie pedagogiką. Dział ten ukończyło około 100 osób...*¹⁷, spośród których część została nauczycielami tańca w szkołach baletowych.

Przez ponad czterdzieści lat Sekcję Baletu w Centralnym Ośrodku Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego, przekształconym w Centrum Edukacji Artystycznej, prowadziła Teresa Czajkowska, absolwentka warszawskiej szkoły baletowej i pedagogiki na Uniwersytecie Warszawskim. Trzeba zaznaczyć, że skład sekcji był jednoosobowy, co spowodowało, że obszar działań miał imponujący zakres poczynszy od sprawowania pieczy nad programami nauczania, przez organizację szkoleń, wprowadzanie nowych przedmiotów nauczania i pomocy naukowych w postaci tłumaczeń literatury zawodowej.

Jedną z cennych inicjatyw było zaproszenie do Warszawy Olgi Illiny z moskiewskiej szkoły baletowej, która w latach 1963–1965 prowadziła w budynku warszawskiej szkoły seminarium metodyki nauczania tańca klasycznego dla pedagogów polskich szkół baletowych. Ponadto przez wiele lat warszawską szkołę baletową wspierali swoją wiedzą rosyjscy artyści baletu, między innymi wspom-

¹⁶ W roku 1955/1956 Sekcja Baletowa była połączona z przedmiotami teatralnymi, następnie funkcjonowała już samodzielnie.

¹⁷ I. Turska, *Almanach baletu polskiego 1945–1974*, PWM, Kraków 1983, s. 98.

niana wyżej Olga Illina, Aleksander Sobol, Natalia Konius, Nikołaj Morozow, Irina Michajliczenko, Nikołaj Boczarnikow, Kira Kniaziewa, Gennadij Lediach, Ałła Lenina, Jurij Żdanow i Wiera Szewcowa (do pozostałych szkół baletowych również przyjeżdżali rosyjscy pedagodzy, najliczniej do gdańskiej).

Od 1972 roku kuźnią polskich kadr pedagogicznych stało się Wyższe Zaoczne Zawodowe Studium Tańca¹⁸, które powstało dzięki przychylności profesora Tadeusza Maklakiewicza, rektora Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Warszawie, oraz dziekana Wydziału Wychowania Muzycznego, profesora Antoniego Szalińskiego. Założenia organizacyjne i plan studiów zostały opracowane przez Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego z widocznym udziałem wizytatorki Sekcji Baletowej Teresy Czajkowskiej i Barbary Kasprowicz, wówczas kierownika artystycznego warszawskiej szkoły baletowej. Pierwszym kierownikiem studiów został Zbigniew Korycki, który przez dwadzieścia lat pełnił tę funkcję. Razem z nim podstawy programowe tworzyli: doktor habilitowana Janina Pudetek, Irena Turska, doktor Krystyna Świdarska, profesor doktor habilitowany Gerwazy Świdarski oraz Danuta i Jarosław Piaseccy.

Od niemal samego początku marzeniem grona pedagogicznego i kolegów z Sekcji Rytmiki w Instytucie Pedagogiki Muzycznej było utworzenie niezależnego Wydziału Pedagogiki Tańca, Choreografii i Rytmiki. Ostatecznie dopiero w październiku 2019 roku powstał autonomiczny Wydział Tańca, natomiast cztery lata wcześniej Sala Rytmiki i Tańca otrzymała dwoje patronów — Marię Wieman i Zbigniewa Koryckiego.

Od momentu powstania ośrodka akademickiego szkolącego przyszłych nauczycieli tańca, dzięki współpracy z wizytatorką Teresą Czajkowską (COPSA, od 1993 roku CEA), Sekcja Pedagogiki Tańca rozpoczęła prace nad stworzeniem profesjonalnej literatury z zakresu metodyki nauczania różnych technik tanecznych.

Najważniejszym podręcznikiem w dziedzinie nauczania tańca klasycznego były *Zasady tańca klasycznego Waganowej*, które w 1965 roku doczekały się w Polsce czwartego wydania. W tym czasie w Związku Radzieckim ukazały się kolejne cenne pozycje w literaturze przedmiotu, które miały na celu uzupełnienie programu szkolenia klas najmłodszych i średnich. Autorkami podręczników były dawne uczennice Agrippiny Waganowej — Nadieżda Bazarowa i Warwara Mej, które wspólnie napisały: *Alfabet tańca klasycznego (Azbuka klasycyjskowo tanca)*, dotyczący nauczania w pierwszych trzech klasach szkoły baletowej. Później Nadieżda Bazarowa napisała kolejną książkę pod tytułem: *Taniec klasyczny*.

¹⁸ PWSM, nazwa uczelni w latach 1946–1979, następnie do 2007 roku Akademia Muzyczna im. F. Chopina i od 2008 roku UMFC. W 2004 roku powstał kierunek Taniec, a od 2019 roku autonomiczny Wydział Tańca Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, który powołano 1 października 2019 roku na mocy Uchwały Senatu UMFC nr 37/209/2019 z dnia 28 czerwca 2009 roku.

Metodyka czwartego i piątego roku kształcenia (Klasyfikacja taniec. Metodika czterdzięciomiesięczna i pięćdziesięciomiesięczna obuczenia). Warto odnotować, że Bazarowa miała za sobą doświadczenie sceniczne wyniesione z Teatru im. Kirowa (nazwa Teatru Maryjskiego w latach 1935–1992), ukończony kurs pedagogiczny pod kierunkiem Waganowej i uczyła tańca klasycznego w latach 1938–1982, a przez ostatnie pięć lat kierowała gabinetem metodycznym w leningradzkiej szkole baletowej. Warwara Mej także miała za sobą długą sceniczną karierę na deskach Teatru im. Kirowa, ukończony kurs u Waganowej i dodatkowo wydział pedagogiczny pod kierunkiem Waganowej w Konserwatorium w Leningradzie i w latach 1938–1975 prowadziła lekcje tańca klasycznego w leningradzkiej szkole baletowej.

Za sprawą Teresy Czajkowskiej COPSA wydał obie książki, których tłumaczeniem zajęł się wykładowca i nauczyciel tańca klasycznego, Jarosław Piasecki, absolwent studiów w Konserwatorium i kursu pedagogicznego w szkole baletowej w Leningradzie. Publikacja ukazała się w 1974 roku pod tytułem *Alfabet tańca klasycznego. Pierwsze trzy lata nauczania* w zeszytcie 153 z serii wydawniczej „Materiały Pomocnicze dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych”.

Cztery lata później, w zeszytcie 176 „Materiałów Pomocniczych...”, w oparciu o tę samą formę współpracy, została opublikowana książka Nikołaja Sieriebriennikowa, wydana w Leningradzie w 1969 roku pod tytułem *Poddierżka w duetnom tance* — w polskim tłumaczeniu *Partnerowanie w tańcu klasycznym*. Za sprawą COPSA pojawiło się też kilkanaście wartościowych opracowań na temat roli akompaniamentu i przykładów muzycznych do lekcji tańca klasycznego oraz materiały z zakresu historii tańca i anatomii¹⁹.

Inną formą nabywania kwalifikacji przez absolwentów polskich szkół baletowych były studia na kilku kierunkach uczelni radzieckich Moskwy i Leningradu. Na przestrzeni blisko pięćdziesięciu lat otrzymali oni dyplomy pedagogów, choreografów, korepetytorów i historyków baletu (recenzentów)²⁰.

Wieloletnimi wykładowcami metodyki tańca klasycznego w Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina (obecnie UMFC) i nauczycielami tańca klasycznego w warszawskiej szkole baletowej byli Danuta i Jarosław Piaseccy, którzy w latach 60. XX wieku otrzymali dyplomy w zakresie choreografii w leningradzkim Konserwatorium i ukończenia kursu pedagogicznego w leningradzkiej szkole baletowej. Będąc w 2015 roku na konferencji w Akademii Baletu im. Agrippiny Waganowej w Petersburgu, Danuta Piasecka w swoim referacie za-

¹⁹ W 2017 roku Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina wydał dwie płyty DVD: *Literatura baletowa. Wzór odtwarzania*, pod redakcją merytoryczną Danuty Piaseckiej oraz *Lekcję tańca klasycznego w klasie V*, pod redakcją merytoryczną Elżbiety Raczyńskiej-Warzec.

²⁰ Dokładna liczba nie jest znana, ponieważ Departament Szkolnictwa Artystycznego nie prowadzi takiej ewidencji.

warła słowa swojego pedagoga, Wiery Kostrowickiej: *Metodyka A.J. Waganowej, która stale się rozwija, koncentrowała się na uczniach ze średnimi psychofizycznymi predyspozycjami, ponieważ talenty same się ujawniają. [...] Uczniowie nigdy nie powinni kopiować stylu wykonania pedagoga, ich celem jest stworzenie własnego emploi. Pedagog nie powinien odwoływać się do stwierdzenia „jak ja tańczyłam”, tylko do prawidłowego wykonania ćwiczeń*²¹. Wiera Kostrowicka (wychowanka Waganowej) opublikowała książki wysoko cenione przez nauczycieli tańca klasycznego: *Metodyka ruchów wiążących (Metodika swiazujuszczich dwiżenii)*, *Sto lekcji tańca klasycznego (Sto yrokov klassiczeskowo tanca)* i wspólnie z Aleksiejem Pisariewem *Szkoła tańca klasycznego (Szkoła klassiczeskowo tanca)*.

Specjalizacja Pedagogika Baletowa²² w Akademii Muzycznej, a później na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina wzbogaciła programy nauczania o kursy metodyczne z zakresu różnych technik tanecznych, na które byli i są zapraszani wybitni wykładowcy. Celem kursów jest poszerzenie wiedzy polskich pedagogów²³ i studentów na temat nie tylko rosyjskiego systemu Agrippiny Waganowej, lecz także innych metod pracy. Znakomity polski tancerz drugiej połowy XX wieku, Wojciech Wiesiołowski, który osiągnął sukces na skalę międzynarodową, znał zarówno metodykę rosyjską (warszawska szkoła baletowa i staż w Leningradzie), jak i system pracy i metody szkolenia szkół: francuskiej, włoskiej, duńskiej i amerykańskiej, różniące się charakterystycznymi elementami tańca ze swoimi zaletami i wadami. W książce *O nauczaniu tańca klasycznego* Wiesiołowski napisał: *Gdyby można było posługiwać się różnymi językami tańca jednocześnie, byłby to taniec idealny. Do idealnego tańca trzeba rosyjskich rąk, angielskiego układu ciała i amerykańskich stóp*²⁴.

Ta niewielkich rozmiarów książka Wojciecha Wiesiołowskiego zawiera wiele cennych spostrzeżeń napisanych przez świetnego praktyka, a została wydana przez warszawską szkołę baletową, której był absolwentem. Korekty merytorycznej dokonały Bożenna Jurkiewicz, wówczas dyrektor szkoły, i Barbara Sier-Janik, wówczas pedagog tańca klasycznego (obie są absolwentkami szkoły). I właśnie

²¹ D. Piasecka, *Z wdzięcznością o moich leningradzkich nauczycielach*, „Wiernik Akademii Russkowo Balieta im. A.J. Waganowej”, 2015, nr 6 (41), s. 76 (konferencja odbyła się pod hasłem „Rosyjsko-polskie powiązania kulturalne”, 10–12 XI 2015 w Akademii Baletu Rosyjskiego im. A.J. Waganowej), https://issuu.com/vaganovaacademy/docs/_6_41_2015_ (dostęp: 10.02.2020).

²² Od czasu powstania Zaocznych Wyższych Studiów Zawodowych Nauczycieli Tańca nazwa specjalizacji uległa kilku przemianom — najpierw była Pedagogika Tańca, potem Pedagogika Baletu i następnie działająca do dziś Pedagogika Baletowa.

²³ Kursy organizowane są wspólnie z CEA i adresowane zarówno do studentów, jak i pedagogów szkół baletowych.

²⁴ W. Wiesiołowski, *O nauczaniu tańca klasycznego*, C-DRUK, Warszawa 1993, s. 25–26.

warszawska szkoła zainicjowała organizowanie kursów metodycznych tańca klasycznego szkoły francuskiej. Współorganizatorami zostały Centrum Edukacji Artystycznej i Pedagogika Baletowa z Akademii Muzycznej, a kursy poprowadzili pedagodzy ze szkoły baletowej Opery Paryskiej (L'école de danse de l'Opéranational de Paris): Pierrette Malarte, Gilbert Mayer i Nicole Cavallin.

Na kursach z zakresu metodyki nauczania tańca klasycznego, organizowanych przez Pedagogikę Baletową i Centrum Edukacji Artystycznej, gościli także Thomas Lund, pierwszy solista Królewskiego Baletu w Kopenhadze i wykładowca w tamtejszej Królewskiej Akademii Tańca, kilkakrotnie pedagodzy reprezentujący styl Balanchinowski oraz pedagodzy rosyjscy, wywodzący się ze szkoły Agrippiny Waganowej: Ludmiła Sierieżnikowa, Ludmiła Kowaliowa, a od ubiegłego roku Elena Zabałkanskaja.

Nasz petersburski gość pojawił się w czasie, gdy w szkolnictwie baletowym nasiliły się tendencje mające na celu przyspieszenie rozpoczęcia edukacji baletowej. Rok wcześniej wykładowcy, pedagodzy i studenci mieli okazję uczestniczyć w międzynarodowej konferencji naukowo-artystycznej *Wczesnoszkolny etap nauczania tańca jako podstawa kształcenia tancerzy*, która odbyła się z okazji 45-lecia specjalności Pedagogika Baletowa na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie. Jednym z prelegentów była Maria Makarenko z Akademii Baletu Rosyjskiego im. Agrippiny Waganowej w Petersburgu, która opowiadała o swoim doświadczeniu w pracy z dziećmi, które w ciągu roku szkolnego przychodzą do Akademii Baletu tylko na zajęcia praktyczne, by następnie, razem z innymi kandydatami, zdawać egzamin wstępny do pierwszej klasy szkoły baletowej.

W czerwcu 2019 roku, w ciągu pięciu dni intensywnych zajęć, Elena Zabałkanskaja wyjaśniała metody pracy z dziećmi i młodzieżą, które obecnie uczęszczają do petersburskiej szkoły baletowej, mówiła o ich problemach z koncentracją i złych nawykach ruchowych wynikających ze współczesnego trybu życia. Ciekawe były informacje dotyczące organizacji kursów przygotowawczych, sposobu rekrutacji, nowych metod stymulujących koncentrację. Prowadząca kurs pokazywała nagrania lekcji i wyjaśniała metody pracy i błędy, które należy korygować. W czasie zajęć kładła nacisk na świadome wykonywanie ćwiczeń, rozwijanie muzykalności i wyjaśniała funkcjonowanie gabinetu metodycznego w swojej szkole. Bardzo ciekawe były wyjaśnienia Eleny Zabałkanskiej na temat przyczyny modyfikacji dokonujących się w obszarze metodyki nauczania tańca klasycznego, które spowodowane są zmianami w repertuarze baletowym i jego estetyce. Od lat 90. XX wieku do repertuaru teatrów rosyjskich trafiały znakomite dzieła choreograficzne takich twórców, jak: John Neumeier, Roland Petit, William Forsythe, Angelin Preljocaj, Jean-Christophe Maillot, czy z młodego pokolenia Alexander Ekman. Choreografowie ci mają określony styl i wymagają od tancerzy dostosowania się do innego sposobu tańczenia. Rosyjski system szkolenia musiał więc uelastyczyć się na tyle, by ułatwić swoim wychowankom pracę w nowym repertuarze.

Od Eleny Zabałkanskij otrzymaliśmy także materiały metodyczne w postaci nagrań DVD i programów nauczania — kluczy do zrozumienia tendencji i zmian, jakie dokonują się w rosyjskiej szkole tańca klasycznego, zwanej powszechnie systemem Agrippiny Waganowej. O tym, że metodyka nauczania tańca klasycznego ewoluuje, napisała Agrippina Waganowa w jednym z ostatnich listów: *Uczennice, które mnie dawno nie widziały, zauważają zmiany, progres w moim prowadzeniu lekcji. Skąd on się bierze? Z uważnego przyglądania się nowym spektaklom. Przecież otacza nas życie, wszystko rośnie, rozwija się. Dlatego radzę przyglądać się życiu i śledzić rozwój sztuki*²⁵.

W tym roku Elena Zabałkanskaja przyjedzie ponownie, by przekazać materiał nauczania kolejnych klas, i będzie to na pewno wspaniały czas, gdy nurtujące pytania znajdowane będą odpowiedzi, a logika i konsekwencja w kształceniu po raz kolejny przekonają, że metoda Waganowej nie tylko „żyje”, ale po prostu przechodzi z pokolenia na pokolenie, ponieważ tajemnicą jej siły jest tradycja.

Literatura przedmiotu w dziedzinie metodyki nauczania tańca klasycznego jest coraz zasobniejsza — niektóre książki są wydawane po raz kolejny i tłumaczone na języki obce; biblioteka baletowa wzbogaciła się o pozycje, które wyszły spod pióra między innymi: Sofii Gołówniny, Asafa Messerera, Aleksandra Puszkina, Nikołaja Tarasowa, do których dołączają kolejni autorzy młodszego pokolenia. Warto zwrócić uwagę nie tylko na książki, ale także periodyki, które wydawane są przez uczelnie baletowe — Akademię Baletu Rosyjskiego im. Agrippiny Waganowej w Petersburgu, która wydaje kwartalnik „Wiestnik Akademii Russkowo Balieta im. A.J. Waganowej”, i Moskiewską Państwową Akademię Choreografii, która co pół roku zamieszcza teksty w „Academia. Taniec. Muzyka. Teatr. Obrazowanie”. Przeglądając zawartość tych czasopism w internecie (<https://vaganov.elpub.ru/jour/issue/archive> czy <https://www.elibrary.ru/contents.asp?titleid=51003>)²⁶, można znaleźć ciekawe artykuły dotyczące między innymi zagadnień związanych z metodyką nauczania tańca klasycznego. Dla pedagogów nieznających języka rosyjskiego pozostaje szukanie podobnej literatury w innych językach lub podjęcie działań na rzecz tłumaczenia ciekawych artykułów na język polski. Zarówno cenne podręczniki, jak i ciekawe artykuły z dziedziny tańca klasycznego stanowią wartościową literaturę przedmiotu konieczną do poszerzania wiedzy.

Jednak do konfrontowania własnych doświadczeń wynikających z praktyki i literatury potrzebny jest bezpośredni kontakt z innym praktykiem-specjalistą.

²⁵ A. Waganowa, *Osnovy kłassiczeskowo tanca*, Petersburg 2000, s. 9, wersja elektroniczna, tłum. autorki. http://prolisok.org/uploads/1318743515_vaganova_a_ya_osnovy_klassicheskogo_tanca.pdf (dostęp: 5.02.2020).

²⁶ Dostęp: 20.02.2020. W przypadku wydawnictwa moskiewskiego konieczna jest rejestracja w e-bibliotece.

W ostatnich dniach grudnia odbyła się w Moskwie prezentacja nowej książki: *Sześć lekcji egzaminacyjnych tańca klasycznego P. Piętowa*²⁷, w czasie której współautor, Ilja Kuzniecowa, wyjaśnił, że: *...w książce są tylko modele i na ich podstawie nie można powiedzieć, że to jest metodyka Piotra Antonowicza Piętowa. To jest jedynie szkielet i czym on obrośnie: jakimi tempami, muzyką, pauzami, gdzie pedagog będzie wykonywać odpowiednie pociągnięcia plastyczno-muzyczne, zależy od niego*²⁸ [...]. *Szkoła Piętowa to przede wszystkim sposób podejścia do pracy i kopiowanie szkoły Piętowa jest utopią*²⁹.

Warto więc zapraszać pedagogów petersburskich (w Akademii Baletu Rosyjskiego działa katedra metodyki nauczania tańca klasycznego) i zainteresować się literaturą przedmiotu, która jest dostępna między innymi drogą elektroniczną: <https://vaganovaacademy.ru/nauchnaya/izdat/books.html>; <http://balletacademy.ru/nauka/nauchnye-i-metodicheskie-izdaniya-akademii>/<https://www.livelib.ru/selection/1232-horeografiya>.

Polecam lekturę on-line lub sprowadzenie — zakup książek i czasopism, ale równolegle zachęcam do zainteresowania się stronami internetowymi rosyjskich uczelni baletowych, gdzie można znaleźć wiele ciekawych informacji, włącznie z tematami konferencji i zakresem szkoleń metodycznych. W zawodzie nauczyciela nigdy nie ma znaku „stop”, a łaknienie wiedzy jest oznaką rozwoju i świeżego spojrzenia na dydaktykę.

System szkolenia Agrippiny Waganowej opiera się na tradycjach baletu rosyjskiego, które są hołubione, ale też rozwijane. Najlepiej o tym świadczą sukcesy tancerzy rosyjskich, bogactwo repertuaru baletowego, społeczne zainteresowanie tą dziedziną sztuki i jej status. Absolwenci rosyjskich szkół baletowych także obecnie podbijają sceny światowe, imponując zarówno umiejętnościami, jak i artyzmem, zaświadczając tym samym, że system szkolenia Waganowej jest ponadczasowy. System ten upowszechniany jest od dawna przez rosyjskich pedagogów na całym świecie.

Warto pamiętać, że Waganowa zebrała tradycje szkoleniowe francuskie i włoskie, które stworzyły fundament rosyjskiej szkoły, wzbogaconej rosyjskimi cechami narodowymi. Inne szkoły tańca klasycznego zachowały odrębność dzięki swojej niepowtarzalnej historii i kulturze oraz psychofizycznym cechom uczniów-tancerzy. Nie ma więc rywalizacji między szkołami, a jedynie ich własna historia, która pozwoliła stworzyć odrębny, wyróżniający się styl wykonawczy i w związku z tym dana szkoła posiada specyficzne metody szkolenia. O tym, że na-

²⁷ Książka *Szest ekzamenacionnyh urokow klassiczeskowo tanca P.A. Piętowa*, wydana pod redakcją Nikolaja Tsiskaridze i Ilji Kuzniecowa w grudniu 2019 roku.

²⁸ Prezentacja książki N. Tsiskaridze, I. Kuzniecowa, <https://www.youtube.com/watch?v=JIA2a8eP4XU> (dostęp: 10.02.2020, 45'43").

²⁹ Tamże, 54'58" i 55'26".

leży strzec tradycji wykonawczych, świadczą słowa Marii Gribanowej, kierowni-ka katedry metodyki nauczania tańca klasycznego i partnerowania w Akademii Baletu Rosyjskiego: *Leksyka tańca klasycznego zawiera w swojej strukturze i formie, i treść. Zadaniem pedagogów jest nie dopuścić do zniszczenia tej struktury. W przeciwnym razie istnieje niebezpieczeństwo utraty sensu i niepowtarzalności sztuki baletu klasycznego*³⁰.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Jankowski Wojciech, *COPSA — w 60-lecie powołania*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, Warszawa 2014, zeszyt nr 2.
- [2] Mamontowicz-Łojek Bożena, *Polskie szkolnictwo baletowe w okresie międzywojennym*, PWN, Warszawa 1978.
- [3] Pudetek Janina, *Warszawski balet romantyczny 1802–1866*, PWM, Kraków 1968.
- [4] Turska Irena, *Almanach baletu polskiego 1945–1974*, PWM, Kraków 1983.
- [5] Wiesiołowski Wojciech, *O nauczaniu tańca klasycznego*, C-DRUK, Warszawa 1993.
- [6] Waganowa Agrippina, *Zasady tańca klasycznego*, PWM, Kraków 1952.

³⁰ M.A. Gribanowa, I.W. Wasiliew, *O metodologii pedagogiki baletu*, „Więstnik Akademii Rosko-wo Balieta im. A.J. Waganowej”, 2018, nr 1(54), s. 84.



Kilka refleksji o zdalnym nauczaniu tańca

Spółeczna izolacja czy nie, tancerze baletowi potrzebują codziennej porcji ćwiczeń w skupieniu nad formą ruchu i własną fizyczną wytrzymałością. Dla profesjonalnych tancerzy lekcja tańca klasycznego jest jak poranny rytuał — wprowadza ich w stan świadomego czucia własnego ciała i przygotowuje do całego dnia pracy. W zależności od tradycji danego miejsca na świecie, bywa, że kilka razy w tygodniu oprócz lekcji wykonuje się również ćwiczenia cardio, pilates, jogę czy inne rodzaje aktywności wspomagające gotowość ciała tancerza do ogromnego wysiłku. W czasie pandemii koronawirusa członkowie zawodowych zespołów odbywają najbardziej odpowiadające im treningi. Wydaje się, że najczęściej sami, a rzadziej w zorganizowanej przez pracodawcę formie realizują założenia indywidualnej pracy artystycznej. Czy wystarczy tylko chcieć? Z całego świata płyną przecież propozycje lekcji i treningów on-line specjalnie dla tancerzy, i mając dostęp do Internetu, można czerpać pełnymi garściami. Oczywiście dyscyplina, wytrwałość, odporność psychiczna i pasja są tu nieodzowne, podobnie jak akceptowanie w swojej pracy zawodowej intensywnego wysiłku fizycznego. Chęciom muszą jednak towarzyszyć doświadczenie i wiedza. Do takiej dojrzałości uczniowie szkół baletowych dorastają w szkole pod wnikliwym okiem nauczycieli. Przez dziewięć lat, poprzez codzienne wymagające ćwiczenia rzeźbią swoje ciało i umysł. W obecnej sytuacji cała baletowa młodzież wraz ze swoimi pedagogami zdaje już teraz zawodowy egzamin dojrzałości.

Jak można efektywnie i bezpiecznie uczyć tańca z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość? Jak ja TO zrobię? Takie pytania w połowie marca zadali sobie wszyscy dyrektorzy szkół, nauczyciele tańca i z całą pewnością również uczniowie oraz ich rodzice. O ograniczeniach dostępności do technologii oraz wydajności łączy internetowych w kontekście edukacji zdalnej napisano wiele artykułów¹. Jak zapewniają dyrektorzy szkół baletowych, w przy-

¹ Na przykład: https://www.edziecko.pl/starsze_dziecko/7,79317,25815774,nauczyciele-o-pracy-zdalnej-1-3-klasy-nie-ma-polaczenia-z-internetem.html (dostęp: 27.04.2020) czy <https://www.fakt.pl/pieniadze/finanse/koronawirus-w-polsce-zdalna-szkola-rzecznik-praw-dziecka-apeluje-do-men/q6hge7d> (dostęp: 27.04.2020).

padku uczniów i nauczycieli tego typu szkół artystycznych to zagadnienie stanowi jednak promil problemu. Na plan pierwszy wysuwa się natomiast kwestia, czy nauczanie technik tanecznych na odległość jest zasadne.

Bezpieczeństwo pracy ucznia wymaga zapewnienia odpowiednich warunków² — przede wszystkim znacznej przestrzeni, nawet dla ćwiczeń wykonywanych w miejscu, i elastycznej podłogi odciążającej silnie pracujące stawy. Tancerz ze względu na szerokość zakresów ruchu kończyn w miejscu potrzebuje przynajmniej kinesfery³, czyli opisanego przez Rudolfa Labana dwudziestościanu, który jest bryłą idealnie odzwierciedlającą możliwości ruchu człowieka. Gdy tancerz zacznie się przemieszczać, ta umowna trójwymiarowa bryła (rozległa konstrukcja) porusza się wraz z nim. W obecnej sytuacji uczniowie rozstawiają własne kinesfery w przestrzeniach swoich domów i niejednokrotnie podróżują wraz nimi po różnych pokojach, aby sprostać wymogom ruchu. Nauczyciele dopasowują zakres zadawanych ćwiczeń do zestandaryzowanych możliwości domowych. Trzeba mieć jednak świadomość, że niektórzy uczniowie mają trudności i z tym minimum.

Z kolei podłoga baletowa to złożona konstrukcja składająca się z drewnianego rusztowania, parkietu oraz syntetycznej powierzchni⁴, mająca za zadanie przede wszystkim wesprzeć organizm tancerza. Badania prowadzone przez doktor Joannę Gorwę z Katedry Biomechaniki Akademii Wychowania Fizycznego w Poznaniu wykazały, że poszczególne *pas* techniki tańca klasycznego (będącej przedmiotem głównym w szkołach baletowych), zwłaszcza duże skoki, generują potężne obciążenia uderzeniowe dochodzące do dziesięciokrotnej wartości ciężaru pojedynczego tancerza⁵. W zależności od techniki lekcja tańca składa się z różnych części o różnym przeznaczeniu. Lekcja tańca klasycznego rozpoczyna się przy drążku, a potem następuje seria ćwiczeń na środku sali, składająca się z mniej lub bardziej zaawansowanych kombinacji przestrzennych. Dużą część lekcji powinny zajmować właśnie skoki, a w przypadku dziewcząt,

² Warunki realizacji podstawy programowej kształcenia w zawodzie tancerz określa *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 14 sierpnia 2019 roku w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1637: *Wśród sal lekcyjnych powinny znajdować się pomieszczenia przystosowane do realizacji zajęć ruchowych (posiadające podłogę baletową lub parkiet, lustro, drążki oraz fortepian/pianino dla akompaniatora lub sprzęt audio umożliwiające odtwarzanie materiałów dźwiękowych) oraz pomieszczenia do innych zajęć wynikających z tygodniowego lub semestralnego rozkładu zajęć.*

³ *Jest to osobista przestrzeń otaczająca każdego z nas; rozciąga się ona tak daleko, jak daleko jesteśmy w stanie sięgnąć w dowolnym kierunku*, zob.: J. Newlove, J. Dalby, *Laban dla wszystkich*, tłum. Patrycja Mikulska, Kined, Warszawa 2011, s. 20.

⁴ O budowie podłogi baletowej: <https://us.harlequinfloors.com/en/floors/harlequin-woodspring/> (dostęp: 28.04.2020).

⁵ <https://www.medscomonit.com/download/index/idArt/890126> (dostęp: 28.04.2020).

również ćwiczenia na palcach (pointy). Nauczyciele maksymalnie zawężają tę obowiązującą konstrukcję i skłaniają się raczej ku stosowaniu technik wspomagających ciało tancerza niż ku przeprowadzeniu lekcji jako takiej. Nawet wykonanie stacjonarnych, wydawałoby się, ćwiczeń przy drążku powoduje komplikacje. Śliska powierzchnia podłogi, krótko mówiąc — „nie sprzyja”. Poślizg można wyeliminować, kładąc na parkiecie kawałek plastiku baletowego czy matę do jogi i ćwicząc w skarpetkach zamiast w przeznaczonych do tego celu baletkach. Jednak już taka zmiana obuwia tanecznego kontynuuje efekt domina. Ograniczona przestrzeń i inne obuwie znacząco wpływają na jakość ruchu, a kształtowanie i utrwalanie prawidłowych wzorców ruchowych jest fundamentem nauczania.

Wśród badaczy wzorców ruchowych, a także wśród praktyków — zwłaszcza trenerów sportowych, powszechna jest wiedza, że potrzeba około trzystu uważnie wykonanych powtórzeń⁶, aby układ nerwowy przyswoił nowo poznany ruch. Aby następnie ten ruch zyskał walor automatyczności⁷, potrzeba wykonać go ponownie około dziesięć razy więcej⁸. Dzięki tak uzyskanej automatyzacji tancerz jest w stanie zapamiętywać bardzo złożone, długotrwałe sekwencje ruchowe i odtwarzać je wielokrotnie w powtarzalny sposób z tą samą precyzją, na przykład podczas spektaklu. W przypadku nabycia błędu wykonawczego liczba powtórzeń koniecznych do nauczenia danego ruchu cofa tancerza do około 3000 ponownych, żmudnych wykonań. Gdy przeanalizujemy realną możliwość korygowania ruchu uczniów przez nauczyciela podczas lekcji prowadzonej zdalnie, raczej dojdziemy do wniosku, że zamiast wprowadzać nowe treści programowe, lepiej swoją uwagę skierować na coś innego.

W typowych warunkach nawet najwybitniejsi soliści z wieloletnim stażem scenicznym pracują pod czujnym okiem pedagogów i repetytorów baletu⁹. Mło-

⁶ <https://kulturasportu.pl/technika-podstawowych-cwiczen/> (dostęp: 1.05.2020).

⁷ Automatyzacja nawyku ruchowego polega na stabilizacji i utrwaleniu jego formy. Oprócz utrwalenia i stabilizacji ruchu charakteryzuje go również możliwość dostosowania do zmiennych warunków bez naruszania jego przebiegu. Dobrze ukształtowany nawyk ruchowy to właściwe wykorzystanie siły, szybkości i zakresu ruchu, także energii kinetycznej. Posiada on również swoisty rytm, a więc przebiegający płynnie cykl napięć i rozluźnień mięśni. Dobrze opanowany ruch przebiega zawsze płynnie, a stopień tej płynności mówi nam o osiągniętym zaawansowaniu w koordynacji. Prawidłowy ruch jest także elastyczny, co eliminuje wszelkie przydźwięki i chroni nas przed przeforsowaniem. Cechą prawidłowo ukształtowanego nawyku ruchowego jest także właściwe przewidywanie ruchu, zaplanowanie określonej koncepcji ruchu prowadzącej do celu, jaki chcemy osiągnąć. Prawidłowo wykształcony ruch jest również precyzyjny i dokładny. Dokładność tę uzyskujemy poprzez częste ćwiczenie danego ruchu. Zobacz: <http://cojawiem.pl/pl/articles/21881-nawyki-ruchowe-w-sporcie> (dostęp: 30.04.2020).

⁸ <https://www.dbpublishing.pl/foto/ksiazki/pnf14podgl.pdf> (dostęp: 1.05.2020).

⁹ The Royal Ballet rehearse Coppélia <https://www.youtube.com/watch?v=nZSiT-McHLQ> (dostęp: 1.05.2020).

dzi adepci sztuki tańca wymagają więc szczególnej uwagi. Uczą się od swoich pedagogów poprzez wykonywanie określonych ćwiczeń, starając się zrealizować przekazane przez nauczyciela zalecenia. Stąd podstawowymi narzędziami w nauczaniu tańca są, oprócz metodycznie przemyślanych kombinacji, pokaz i objaśnienie. Pokaz ma być jak najbardziej dokładny i prawidłowy od strony technicznej, a komentarz słowny trafny i zrozumiale sformułowany. Ponadto nauczyciel jako reżyser całości lekcji i inicjator rozwoju umiejętności ucznia zobowiązany jest dostrzegać wszelkie błędy, a następnie oceniać ich wagę i na bieżąco korygować te najbardziej kluczowe. W trakcie lekcji nauczyciel porusza się w przestrzeni sali baletowej, obserwuje sylwetki uczniów z każdej strony. Może podejść do ucznia i pomóc mu z bliska dostrzec dany niuans. Dostrzec lub odczuć, gdyż skorygowanie błędu często wymaga dotyku, który modeluje ciało i pomaga mu doświadczyć poprawnego, właściwego ruchu. Pedagogzy tańca klasycznego uczący w klasach początkowych (nauka w szkole baletowej trwa dziewięć lat) dużą część lekcji spędzają wręcz na podłodze, przemieszczając się od jednych uczniowskich nóg do drugich, cały czas dbając o ich ustawienie. Postrzeganie nauczyciela prowadzącego lekcję on-line jest mocno ograniczone. Utrudnia je sama technologia. Na linii kamera–Internet–monitor może się wiele zdarzyć. Szerokokątny obiektyw kamery obejmuje dużą przestrzeń, a jednocześnie zniekształca to, co dzięki niemu widzimy. Ślone w czasie rzeczywistym dane docierają z mniejszym lub większym opóźnieniem. Na końcu tej drogi monitor czy ekran laptopa prezentują nienaturalnie wyglądający ruch, ponieważ standardowa liczba kadrów wyświetlanych w ciągu sekundy¹⁰ nie wystarcza do oglądania tańca. Nie bez znaczenia jest również dwuwymiarowość obrazu i wielkość monitora, na którego ekranie mieszczą się maleńkie okienka przedstawiające poszczególnych uczniów (lekcje tańca są zajęciami grupowymi). Na odbiór wykonania ucznia wpływają również wybrany przez niego sposób kadrowania czy panujące w pokoju oświetlenie.

Przekazywanie nowych ćwiczeń programowych i doskonalenie umiejętności technicznych to kilka zadań lekcji tańca. Odpowiednio skonstruowana wypracowuje u uczniów także siłę mięśni, kondycję, muzykalność taneczną i stwarza przestrzeń do uzewnętrznienia indywidualności oraz osobowości artystycznej. Dzięki równoważeniu tych elementów uczniowie mają wrażenie przyrostu umiejętności i rozwoju. Odczuwają też przyjemność oraz radość z odbycia ciekawej od strony artystycznych wyzwań, choć męczącej fizycznie lekcji. To zauważalnie sprzyja utrzymaniu ich motywacji.

Specyfika pracy w szkolnej sali baletowej nie pozwala na bezpośrednie przeniesienie lekcji do domu. Sposoby motywowania uczniów również potrzebują

¹⁰ W europejskiej telewizji wartość ta jest stała i wynosi 25 k/s. Najbardziej rzeczywisty obraz płynnego ruchu uzyskuje się w grach komputerowych dzięki minimum 60 k/s.

zmiany. Nauczyciele tańca szukają więc własnych dróg. Pracują z wykorzystaniem platform umożliwiających konferencje, nagrywają filmy instruktażowe, opisują kombinacje wraz z zaleceniami do nich. Istnieje jednak zgodność, że głównym celem tego działania nie jest realizacja pełni podstawy programowej, a podtrzymanie u uczniów formy gwarantującej trwałość umiejętności nabytych do 12 marca bieżącego roku. Społeczność szkolna kieruje swoją uwagę głównie na bezkontuzyjne treningi motoryczne oraz na te wymagania podstawy programowej, które odnoszą się do teorii. Dzięki udostępnianiu przez teatry z całego świata doskonałych realizacji spektakli uczniowie mogą poszerzać wiedzę o dziełach baletowych, ich twórcach i wykonawcach. Mogą ćwiczyć zmysł obserwacji i świadome posługiwanie się językiem tańca. Mogą naśladować idoli, jak ćwiczącą w domu przy desce do prasowania Marię Kochetkovą¹¹ (gwiazdę o międzynarodowej sławie, zapraszaną do wykonywania najtrudniejszych partii w najlepszych teatrach baletowych), czy rozbudzać wyobraźnię, przyglądając się, jak Stanisław Węgrzyn (pochodzący z Polski tancerz The Royal Ballet) ruchowo interpretuje swoje odosobnienie¹².

Warto podkreślić, że nauczyciele i uczniowie wykazują się dziś szczególnym zaangażowaniem oraz kreatywnością. Pokonują przeszkody, pracując w realiach dalekich od optymalnych warunków. *Po pierwsze nie szkodzić* — ta naczelna zasada etyczna medycyny wprost określa ich działanie. W profesjonalnym nauczaniu tańca nie można bowiem pozwolić sobie na pomyłki, utrwalone błędy wykonawcze, przeciążenia i kontuzje przez długi czas unieruchomionych w domach ciał uczniów. Wydaje się, że obecnie mniej znaczy lepiej.

¹¹ Never thought I'll be so grateful for an ironing board https://www.facebook.com/watch/?ref=search&v=210611420156337&external_log_id=91e10816336d9f34381e773656f369fc&q=kochetkova (dostęp: 2.05.2020).

¹² „Gole Bi Goldoon” choreografia i wykonanie Stanisław Węgrzyn https://www.youtube.com/watch?v=n2x8woyUkGg&feature=youtu.be&fbclid=IwAR033LECYUFyrGtGIXtX_2XgdHhF7IAPdmh9cpW8zvmTF4TF1HZ0OU-O5I (dostęp: 2.05.2020).



Język francuski w szkole plastycznej

Nauczanie języków obcych na każdym poziomie kształcenia jest niezaprzeczalnym wymaganiami współczesnej edukacji. W związku z licznymi podróżami, wyjazdami szkolnymi i rodzinnymi, ale też z kontaktami nawiązywanymi na całym świecie za pomocą mediów społecznościowych, nasi uczniowie dostrzegają potrzebę komunikowania się w różnych językach. Współczesna rzeczywistość technologiczna, zmiana kanałów komunikacji, pojawienie się dodatkowych źródeł wiedzy, takich jak na przykład zasoby internetowe, obligują nas — nauczycieli, do poszukiwania nowych metod pracy pedagogicznej.

W szkole artystycznej pracujemy z uczniem szczególnym, uczniem, który doskonale porusza się w obszarze nowoczesnych technologii, poszukuje kontaktu i inspiracji wśród rówieśników z całego świata, pozostając jednocześnie jednostką bardzo wrażliwą lub nawet czasami nadwrażliwą. Myślę, że właśnie z tego powodu metody nauczania języka obcego w szkole plastycznej powinny być dostosowane do potrzeb młodzieży o szeroko zakrojonych zainteresowaniach artystycznych.

Zgodnie z najnowszą podstawą programową¹ obowiązującą w pięcioletnim liceum plastycznym: *umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych, zarówno w mowie, jak i w piśmie, to podstawowa umiejętność społeczna, której podstawą jest znajomość norm językowych oraz tworzenie podstaw porozumienia się w różnych sytuacjach komunikacyjnych*². Ten fragment definiuje najważniejszy cel nauczania języków obcych na poziomie licealnym.

¹ Na potrzeby niniejszego artykułu posłużę się podstawą programową określoną w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej Kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 467. Wielu nauczycieli równocześnie pracuje z rocznikami realizującymi poprzednio ogłoszoną podstawę programową, która z czasem przestanie obowiązywać, dlatego w tym artykule skupię się na omówieniu nowych założeń. Myślę jednak, że większość pomysłów można wykorzystać we wszystkich klasach.

² Załącznik nr 1 do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku...*, dz. cyt.

Język francuski jest najczęściej nauczany, jako drugi język obcy, w dwóch wariantach:

- 1) III.2.0. — drugi język obcy nauczany od podstaw,
- 2) III.2.1. — drugi język obcy nauczany jako kontynuacja po szkole podstawowej.

W szkołach plastycznych częściej spotykana jest pierwsza wersja. Zarówno pierwszy, jak i drugi wariant zakłada następujące cele kształcenia, nazwane w rozporządzeniu wymaganiami ogólnymi:

I Znajomość środków językowych

Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych.

II Rozumienie wypowiedzi

Uczeń rozumie proste wypowiedzi ustne artykułowane wyraźnie, w standardowej odmianie języka, a także proste wypowiedzi pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

III Tworzenie wypowiedzi

Uczeń samodzielnie tworzy krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne i pisemne, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

IV Reagowanie na wypowiedzi

Uczeń uczestniczy w rozmowie i w typowych sytuacjach reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie, w formie prostego tekstu, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

V Przetwarzanie wypowiedzi

Uczeń zmienia formę przekazu ustnego lub pisemnego w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych³.

Cele te są doprecyzowane na poziomie tak zwanych wymagań szczegółowych, opracowanych w ramach dwóch wariantów nauczania. Jak już wcześniej wspomniałam, język francuski jest najczęściej nauczany na poziomie III.2.0. (jako drugi język obcy, od podstaw), więc skupię się właśnie na tej opcji, co jednak nie wyklucza stosowania proponowanych rozwiązań w wariantcie III.2.1. (drugi język obcy, kontynuacja po szkole podstawowej).

W niniejszym artykule zamierzam omówić pierwsze wymaganie (znajomość środków językowych), gdyż właśnie ono daje możliwość wzbogacenia zajęć o treści kulturowe. Wymaganie to obejmuje zasób środków leksykalnych, jaki

³ Tamże, s. 55–56.

uczeń powinien nabyć w trakcie nauki w liceum. Nie będę omawiać wszystkich trzynastu obszarów wskazanych w podstawie programowej, skupię się na tych, które w zdecydowany sposób można nakierować na ucznia szkoły plastycznej.

I. Człowiek

(np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, rzeczy osobiste, uczucia i emocje, umiejętności i zainteresowania)⁴

Przy wprowadzaniu słownictwa związanego z opisem zewnętrznym proponuję wykorzystać reprodukcje, zdjęcia, grafiki (dostępne w zasobach internetowych lub w tradycyjnych albumach) obejmujące portrety, na przykład Marii Antoniny, Ludwika XIV, Napoleona, Napoleona III, autoportrety artystów, portrety autorstwa słynnych fotografów francuskich. Uczniowie skorzystają na tym podwójnie, po pierwsze, utrwalać poznane słownictwo dotyczące wyglądu zewnętrznego (można też włączyć słownictwo dotyczące charakteru, a raczej nasze przypuszczenia na temat temperamentu wspomnianych postaci, wprowadzając konstrukcje *Selon moi, cette personne est sympathique / calme / sociable... / Według mnie ta osoba jest sympatyczna / spokojna / towarzyska...*), po drugie, wzbogacą wiedzę z zakresu historii sztuki, poznając autora dzieła, epokę, w której powstało, muzeum, w którym obecnie się znajduje.

Przykładowe ćwiczenia:

- Opracuj opis postaci (ustnie lub pisemnie) na podstawie jednego z portretów:

— *Marie Antoinette à la rose / Maria Antonina z różą* (1789)⁵, Marie Louise Élisabeth Vigée-Lebrun, Wersal, Francja;

— *Louis XIV / Ludwik XIV* (1701), Hyacinthe Rigaud, Luwr, Paryż, Francja;

— *Autoportrait de Paul Cézanne / Autoportret Paula Cézanne'a* (1875), Muzeum Orsay, Paryż, Francja,

— *Portrait d'Eugène Delacroix / Zdjęcie portretowe Eugeniusza Delacroix* (1857), Nadar, BNF, Paryż, Francja.

Wykonując takie ćwiczenia, uczniowie, oprócz utrwalenia materiału leksykalnego z zakresu człowiek, wygląd, charakter, poszerzają zakres słownictwa związanego ze sztuką.

- Propozycje wyrażenia do wprowadzenia: *un artiste / artysta, un peintre / malarz, un tableau / obraz, un auteur / autor, une œuvre / dzieło, une œuvre d'art / dzieło sztuki, un musée / muzeum, un portrait / portret, une peinture à l'huile / farba olejna, un pastel / pastela, une aquarelle / akwarela, ce tableau représente*

⁴ Tamże, s. 56.

⁵ Data powstania dzieła jest dodatkowym pretekstem do powtórzenia liczebników, można też wprowadzić wyrażenia typu XVIII^e, XIX^e, utrwalające liczebniki porządkowe.

sente un portrait de... / ten obraz jest portretem..., c'est de l'art abstrait, figuratif, hyperréaliste / to jest sztuka abstrakcyjna, figuratywna, hiperrealistyczna.

- Na stronie <http://www.cite-sciences.fr/au-programme/expos-permanentes/expos-permanentes-dexplora/image/mona/> (dostęp: 2.03.2020) zamieszczona jest interaktywna wersja *Mona Lizy* ułatwiająca uczniom zapamiętanie kilku przymiotników odnoszących się do cech charakteru i emocji. Polecam pokazanie uczniom *Giocondy* w kilku różnych odsłonach, będą się świetnie bawić, a przy okazji utrwalać przydatne wyrażenia.

2. Miejsce zamieszkania

(np. dom i jego okolica, pomieszczenia i wyposażenie domu, prace domowe)⁶

Realizując ten temat, zazwyczaj w pierwszym lub drugim roku nauki, uczniowie poznają podstawowe słownictwo dotyczące miejsca zamieszkania, formułowania adresu, nazywania pomieszczeń, określania ich rozkładu i wyposażenia.

Przykładowe ćwiczenia:

- Myślę, że ciekawym pomysłem na utrwalenie tej wiedzy jest ćwiczenie na podstawie filmu zamieszczonego na oficjalnej stronie internetowej pałacu wersalskiego w zakładce *découvrir* (<http://www.chateauversailles.fr/découvrir>, dostęp: 2.03.2020). Materiał przedstawia historię siedziby Burbonów, jest też dostępny w wersji z napisami. Prezentacja trwa około trzech minut i może być potraktowana jako ćwiczenie ze słuchu, na podstawie którego uczniowie muszą odgadnąć znaczenia wskazanych przez nauczyciela wyrażień, na przykład: *un château / zamek, l'appartement du roi / apartament króla, l'appartement de la reine / apartamenty królowej, le toit à la Mansard / dach mansardowy, l'opéra / opera, le jardin / ogród, la fontaine / fontanna, la chambre / sypialnia, la cour / dwór, Le Roi Soleil / Król Słońce, Louis XIV / Ludwik XIV.*

W zależności od stopnia zaawansowania uczniów bardzo łatwo można dopasować poziom trudności zadań. Jest to materiał ciekawy, wzbudzający zainteresowanie uczniów i umożliwiający stosowanie korelacji międzyprzedmiotowych język obcy — historia — historia sztuki.

- Wspomniany obszar leksykalny można też rozbudować na podstawie materiałów dotyczących szwajcarskiego, ale mieszkającego przez lata w Paryżu architekta Le Corbusiera. Część absolwentów liceów plastycznych kontynuuje kształcenie w ramach kierunku architektura bądź architektura wnętrz, zatem dobrze by było ich zachęcić do opracowania prezentacji (w formie pokaz multimedialnego, referatu lub plakatu) dotyczącej biografii i realizacji

⁶ Załącznik nr 1, dz. cyt., s. 56.

Le Corbusiera. Łatwo jest odszukać plan willi Savoye i poprosić uczniów o opisanie jej pomieszczeń w języku francuskim, przy czym mogą do tego wykorzystać prawdziwe informacje lub zdać się na swoją wyobraźnię.

- Poszerzenie słownictwa o wyrażenia związane z architekturą znanych zabytków, na przykład katedry Notre Dame.

Proponowana terminologia do wprowadzenia: *la cathédrale / katedra, la flèche / iglica, la façade / fasada, la tour / wieża, la nef / nawa, le croisillon / transept, la voûte / sklepienie, le contrefort / przypora, le vitrail / witraż, la chapelle / kaplica, le chœur / chór, la rose / rozeta, le portail / portal, le clocher / dzwonnica, l'arc / łuk.*

- Praca z dokumentem audiowizualnym zatytułowanym *Paris, la ville modèle du baron Hausmann* dostępnym w aplikacji *YouTube* pod adresem <https://www.youtube.com/watch?v=BGiuvblkY0A> (dostęp: 29.02.2020). Film trwa około dwunastu minut, zrozumienie go przez uczniów wymaga pomocy nauczyciela, ale bardzo dobrze obrazuje historię przebudowy Paryża za panowania Napoleona III. Jest źródłem słownictwa dotyczącego organizacji miasta: *la ville / miasto, la capitale / stolica, le quartier / dzielnica, la place / plac, le parc / park, le jardin public / ogród miejski, l'avenue / aleja, le boulevard / bulwar, la rue / ulica, la gare / dworzec, les réverbères / latarnie.*

3. Edukacja

(np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne)⁷

Ponieważ edukacja artystyczna zdecydowanie wykracza poza realia przedstawiane w większości podręczników do nauki języka francuskiego, to nauczyciel powinien, moim zdaniem, wzbogacić ten obszar komunikacji. Należy zatem wprowadzić słownictwo związane z nazwami przedmiotów plastycznych, przybarami, nazwami specjalizacji. Przykładowo: *la peinture / malarstwo, peindre / malować, le dessin / rysunek, dessiner / rysować, le croquis / szkic, la sculpture / rzeźba, sculpter / rzeźbić, la photographie / fotografia, prendre la photo / fotografować, la lutherie / lutnictwo, la menuiserie / meblarstwo, fabriquer des meubles / tworzyć meble, le dessin / rysunek, la graphique / grafika, le pinceau / pędzel, d'uto / le ciseau, la toile / płótno* i wiele innych, w zależności od nauczanych w szkole specjalizacji.

Przykładowe ćwiczenia:

- Opracowanie takiego słownictwa jest też dobrym pomysłem na pracę metodą projektu. Można zaproponować uczniom opracowanie wspólnego, kla-

⁷ Tamże.

sowego glosariusza w wersji cyfrowej (zaletą tej wersji jest łatwość upowszechniania) lub tradycyjnej, papierowej, zawierającego zwroty i wyrażenia pogrupowane według dziedzin sztuki. Jest to zadanie, które uczniowie mogą realizować w grupach, poza zajęciami w szkole, sami powinni zdecydować, jakie słownictwo jest im potrzebne do opisu działalności artystycznej. Rola nauczyciela polega w tym przypadku na monitorowaniu postępów pracy oraz konsultacji i sprawdzeniu poprawności opracowanych materiałów. Gdy poszczególne działy będą opracowane, to należy przeznaczyć jedno zajęcie na prezentację materiałów i umożliwić ich wymianę pomiędzy grupami. W ten sposób uczniowie otrzymają kompletny glosariusz.

4. Podróżowanie i turystyka

(np. środki transportu i korzystanie z nich, orientacja w terenie, hotel, wybieżki, zwiedzanie)⁸

Myślę, że ten obszar leksykalny można w sposób szczególny rozbudować, pracując z młodzieżą w liceum plastycznym. Proponuję skupić się tutaj na wskazananiu najważniejszych zabytków Francji i Paryża, wprowadzając nazwy francuskie i ich polskie odpowiedniki.

Przykładowe ćwiczenia:

- Opracowanie tygodniowego pobytu w Paryżu.
Uczniowie wyszukują najważniejsze zabytki Paryża, opracowują trasę zwiedzania, korzystając ze stron internetowych muzeów (*Louvre, Musée d'Orsay, Centre George Pompidou, Versailles*) i sprawdzając godziny otwarcia, możliwość dojazdu, ceny biletów, bilety łączone (*le billet combiné*) oraz ulgi. Korzystając dodatkowo z aplikacji Google Maps, można też wyćwiczyć wskazywanie celu i drogi, poruszając się na przykład po paryskich ulicach.
- Wprowadzenie francuskich tytułów wielkich dzieł sztuki, które czasem wcale się nie pokrywają z polskimi odpowiednikami:
 - *Mona Liza / Le portrait de Mona Lisa, La Joconde (Leonardo da Vinci / Léonard de Vinci)*;
 - *Nike z Samotraki / Victoire de Samothrace* — w języku francuskim w tytule rzeźby funkcjonuje nazwa rzymskiej bogini zwycięstwa, podczas gdy w języku polskim odwołujemy się do bogini greckiej;
 - *Kodeks Hammurabiego / Le⁹ Code d'Hammourabi*;
 - *Siedzący skryba / Le Scribeaccroupi*;

⁸ Tamże.

⁹ Podając tłumaczenia tytułów dzieł sztuki, warto zwrócić uczniom uwagę na zastosowanie (lub brak) rodzajnika określonego.

- *Zaklinaczka węży / La charmeuse de Serpents* (Henri Rousseau zwany *le Douanier/ Celnik*;
 - *Lilie wodne (Nenufary) / Les Nymphéas* (Claude Monet).
- Realizując tę część podstawy programowej, można wykorzystać też film dostępny w aplikacji *YouTube* zatytułowany *La maison de Monet à Giverny*, umieszczony pod adresem <https://www.youtube.com/watch?v=vk8b6TaEKYA> (dostęp: 3.03.2020).

Jest to reportaż zrealizowany w ramach cyklu *Visite privées*¹⁰, trwa około dziesięciu minut. Materiał jest w dużej części sformułowany w czasie przeszłym *passé composé*, co można wykorzystać w celu utrwalenia wiadomości gramatycznych. Proponuję opracowanie kart pracy, w zależności od stopnia zaawansowania uczniów i potrzeb wynikających z aktualnie realizowanego materiału. W mojej praktyce dobrze się sprawdzają ćwiczenia polegające na odnajdywaniu terminów zawartych w materiale, najlepiej jeśli jest to słownictwo związane z jednym, konkretnym polem semantycznym, na przykład: sztuka, malarstwo, kolory lub zagadnienia gramatyczne, zaimki wskazujące, rodzajniki, czas przeszły. Zakres terminów do odnalezienia i przetłumaczenia może być definiowany przez nauczyciela w języku polskim lub francuskim. Jest to po prostu lista wyrazów do przetłumaczenia (można ją wyświetlić na rzutniku lub rozdać w formie fotokopii). Najistotniejszym elementem zadania jest podsumowanie i sprawdzenie poprawności gramatycznej i ortograficznej. Angażujemy cały zespół, poddając analizie wyrażenia, jeśli są to rzeczowniki, uzupełniając je o rodzajniki¹¹.

5. Kultura

(np. uczestnictwo w kulturze, tradycje i zwyczaje, media)¹²

Ten fragment podstawy programowej jest wymarzoną tematem dla nauczycieli szkół artystycznych. Myślę, że można go wykorzystać do tego, by przybliżyć młodzieży artystyczne życie Francji, ale też uwrażliwić ją na aktualne wydarzenia francuskiego świata kultury, co może również być cenne w perspektywie poszukiwania inspiracji, na przykład do prac dyplomowych.

¹⁰ Reportaże z serii *Visite privées* są dostępne w aplikacji *YouTube*. Mimo dość dużego stopnia trudności, są bardzo ciekawym materiałem przydatnym w pracy z uczniem otwartym na zagadnienia kulturowe.

¹¹ W ćwiczeniach obejmujących rozumienie tekstu słuchanego uczniowie często zapominają lub błędnie używają rodzajników, jest więc to okazja do obserwacji i form, i użycia na podstawie tekstu o szerszym kontekście.

¹² Załącznik nr 1 do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku...*, dz. cyt., s. 56.

Przykładowe ćwiczenia:

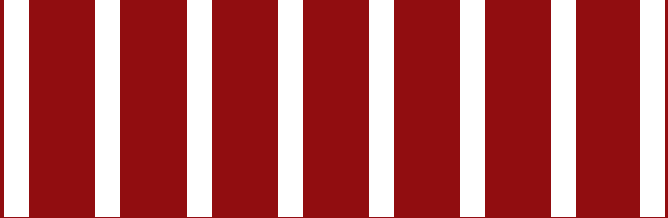
- Opracuj aktualną agendę wystaw w *Centre George Pompidou, Fondation Louis Vuitton, Musée National des Arts Asiatiques Guimet, Musée Cernuschi, Musée du quai Branly*. Napisz krótką notatkę na temat bieżących wystaw (informacje o artystach, ceny biletów, godziny otwarcia, lokalizacja). Jest to ćwiczenie, które rozwija kompetencje językowe (tworzenie własnego tekstu lub wypowiedź ustna), ale też obliuguje uczniów do poszukiwania informacji w zakresie sztuki współczesnej. Dodatkowym atutem jest możliwość wykorzystania zdobytych informacji podczas egzaminu dyplomowego bądź wstępnego (rozmowy kwalifikacyjnej) na uczelnie wyższe.

Przytoczone przeze mnie przykłady ćwiczeń nie muszą odwoływać się wyłącznie do zagadnień leksykalnych. Wykorzystując przykłady z zakresu francuskiej kultury i sztuki, można wyćwiczyć również kwestie gramatyczne i stylistyczne, takie jak użycie rodzajnika, zaimek wskazujący, czas przeszły, tworzenie wypowiedzi pisemnej i ustnej. Najistotniejsze jest zrównoważone przeplatanie wątków kulturowych z pozostałymi, zawartymi w podstawie programowej. Zachęcam wszystkich Państwa uczących języków obcych do eksperymentowania w tym zakresie i wzbogacania swoich zajęć tematami bliskimi naszym uczniom, którzy w przyszłości być może sami staną się częścią świata kultury i sztuki.

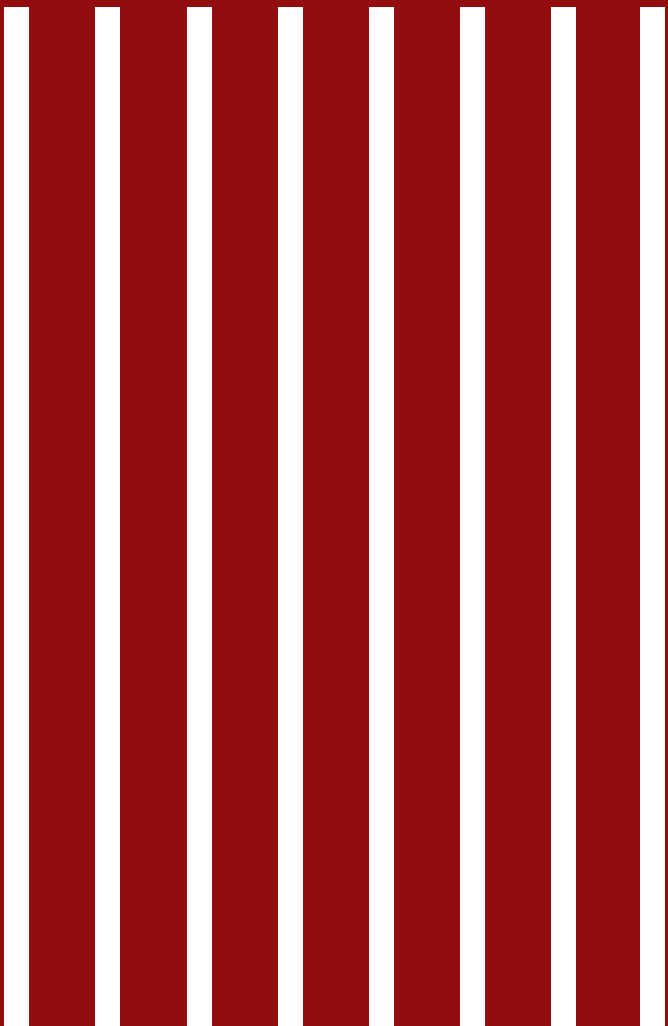
Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 467.





**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**





$$a) \frac{2x^2 - 3x + 1}{x^2 - 2x + 1} = \frac{2x^2 - 3x + 1}{(x-1)^2}$$
$$= \frac{2(x-1)^2 + 3(x-1) + 4}{(x-1)^2}$$
$$= \frac{2(x-1)^2}{(x-1)^2} + \frac{3(x-1)}{(x-1)^2} + \frac{4}{(x-1)^2}$$
$$= 2 + \frac{3}{x-1} + \frac{4}{(x-1)^2}$$

$$b) \frac{2x^2 - 3x + 1}{x^2 - 2x + 1} = \frac{2x^2 - 3x + 1}{(x-1)^2}$$
$$= \frac{2(x-1)^2 + 3(x-1) + 4}{(x-1)^2}$$
$$= \frac{2(x-1)^2}{(x-1)^2} + \frac{3(x-1)}{(x-1)^2} + \frac{4}{(x-1)^2}$$
$$= 2 + \frac{3}{x-1} + \frac{4}{(x-1)^2}$$

$$c) \frac{2x^2 - 3x + 1}{x^2 - 2x + 1} = \frac{2x^2 - 3x + 1}{(x-1)^2}$$
$$= \frac{2(x-1)^2 + 3(x-1) + 4}{(x-1)^2}$$
$$= \frac{2(x-1)^2}{(x-1)^2} + \frac{3(x-1)}{(x-1)^2} + \frac{4}{(x-1)^2}$$
$$= 2 + \frac{3}{x-1} + \frac{4}{(x-1)^2}$$

$$d) \frac{2x^2 - 3x + 1}{x^2 - 2x + 1} = \frac{2x^2 - 3x + 1}{(x-1)^2}$$
$$= \frac{2(x-1)^2 + 3(x-1) + 4}{(x-1)^2}$$
$$= \frac{2(x-1)^2}{(x-1)^2} + \frac{3(x-1)}{(x-1)^2} + \frac{4}{(x-1)^2}$$
$$= 2 + \frac{3}{x-1} + \frac{4}{(x-1)^2}$$

opadany

$$2x^2 - 3x + 1 = 2(x-1)^2 + 3(x-1) + 4$$
$$2(x^2 - 2x + 1) + 3(x-1) + 4 = 2x^2 - 4x + 2 + 3x - 3 + 4 = 2x^2 - x + 3$$
$$2x^2 - 3x + 1 = 2x^2 - x + 3$$
$$-2x + 1 = 3$$
$$-2x = 2$$
$$x = -1$$

$$\frac{2(x+1)}{(x+1)^2} = \frac{2}{x+1}$$

W głąb siebie — remedium na kryzys

Właśnie doświadczamy zaskakującego, nieprzewidzianego, dla wielu niełatwego czasu, kiedy to zostały sparaliżowane codzienne aktywności, naruszona została dotychczasowa rutyna, a także znacznie ograniczone wielopłaszczyznowe możliwości planowania. Pojawił się strach o zdrowie własne i bliskich, nieokreślonej mety izolacja, niepewność jutra oraz zburzenie tak zwanej „normalności”, poza którą trudno nam wyobrazić sobie odmienne tory funkcjonowania. Nie dość, że sami jesteśmy oszołomieni „niecodzienną” codziennością, sami potrzebujemy wiary, otuchy i wsparcia, to na naszych barkach spoczywa odpowiedzialność wspierania i budowania odporności dzieci (i to tych najwrażliwszych, uczestniczących w trudnym procesie edukacji artystycznej). Ale — tak jak w samolocie — najpierw ratującą maskę tlenową musimy założyć sobie, dopiero później możemy pomóc naszym podopiecznym.

Bezpieczeństwo zagrożone

W sytuacji zagrożenia (czyli zjawiska wywołanego działaniem sił natury bądź człowieka) poczucie bezpieczeństwa maleje bądź zanika zupełnie. Spośród różnych typologii zagrożeń, na przykład podziału na zagrożenia naturalne, związane z działalnością człowieka, destrukcyjne, gospodarcze, czy też podziału na zagrożenia ekologiczno-biologiczne, cywilizacyjno-techniczne, społeczno-psychologiczne, nietrudno dziś obawiać się tych wymienionych jako pierwsze. To właśnie zagrożenie naturalne *vel* ekologiczno-biologiczne, w postaci nieokreślonej pandemii, wysunęło się na czoło zaprzętających nas spraw. Mówi się, że koronawirus to dopiero „zwiastun” przyszłych zdarzeń i katastrof, zważywszy na eksplorację zasobów ziemi, zaburzenia równowagi w ekosystemach czy niszczące oddziaływania człowieka. Natomiast bezpieczeństwo (czyli stan pewności i gwarancja jej utrzymania, dająca poczucie stabilizacji, pozwalająca na rozwój jednostki), rozumiane jako elementarny składnik ładu i harmonii, jest jedną z podstawowych potrzeb egzystencjalnych człowieka. Poczucie bezpieczeństwa charakteryzuje się brakiem obawy przed utratą wartości, takich jak życie, zdrowie, praca, szacunek czy dobra — zarówno materialne, jak i niematerialne.

Amerykański psycholog Abraham Maslow (jeden z wiodących przedstawicieli nurtu psychologii humanistycznej i transpersonalnej) uczynił potrzebę bezpieczeństwa fundamentem schematu konstrukcji potrzeb człowieka. To z niej rozwijają się inne potrzeby, z szeroko rozumianą potrzebą samorealizacji, umieszczoną na szczycie piramidy. Potrzeba bezpieczeństwa przejawia się tu na poziomie jednostkowym (ale może dotyczyć także poziomu społecznego), tworząc podstawę funkcjonowania oraz dając wrażenie poczucia „normalności” i „stabilizacji”.

Między stresem a poczuciem kontroli

Sytuacja zagrożenia to zawsze sytuacja stresowa. Stres mobilizuje nas do działania — i nie jest to tylko reakcja „walcz” albo „uciekaj” — może to być również ostrzeganie, odstraszenie, wzywanie pomocy, poddanie się. „Mechanizm” stresu źle znosi sytuacje bezczynności. Standardowy proces to bodziec–reakcja, a innymi słowami można to ująć: zagrożenie–aktywizacja–działanie.



Rysunek 1. Hierarchia potrzeb według Abrahama Maslowa

Źródło: Opracowanie własne¹

Długo trwające niewidoczne niebezpieczeństwo, gdzie działaniem zaradczym jest brak aktywności, powoduje, że system stresu i aktywizacji zaczyna się chwiać. Dodatkowo potęgującym to czynnikiem jest brak poczucia kontroli, która ma zróżnicowany poziom umiejscowienia w psychicznej konstrukcji człowieka. Teoria poczucia umiejscowienia kontroli (ang. *locus of control*) stworzona została w drugiej połowie XX wieku jako jedna z teorii społecznego uczenia

¹ A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

się. Mówi o tym, że ludzie mają odmienne sposoby interpretowania przyczyn zdarzeń, które ich spotykają. Osoby o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli są przekonane, że ich życiem i różnymi zdarzeniami sterują one same. Zakładają, że od ich sprawczości i skuteczności, wysiłków, pracy i osobistego wpływu zależy to, co ważnego przydarza się im w życiu. Z kolei osoby o zewnętrznym umiejscowieniu kontroli wierzą, że życiem sterują czynniki niezależne od ich intencjonalnego, świadomego i celowego wpływu — Bóg, przeznaczenie, fatum, los, szczęście i tak dalej. Pierwsi muszą mieć coś do zrobienia, podejmować więcej działań zabezpieczających (dlatego dobrze, by mieli jakieś zajęcie), drudzy będą dobrze znosić bierność i oczekiwanie.

Jak sobie radzić?

Skierowanie w głąb siebie, budowanie zasobów i własnej odporności psychicznej, uważna praca nad myślami, emocjami i zachowaniami wydają się być drogą wartą wysiłku. Dlatego dobrze będzie przyrzeć się kilku poniższym aspektom kształtowania swojego życia wewnętrznego.

1. Dobre wykorzystanie stresu

Stres nie jest czymś, czego musimy pozbywać się z życia. Stres jest energią, którą możemy wykorzystać. Może stać się motywatorem, by zacząć lepiej dbać o siebie, podchodzić do swoich potrzeb z większą uważnością, bardziej szanować własne granice. W dobie pandemii przewartościliśmy wiele rzeczy. Warto wrócić do podstaw zdrowia i kondycji psychicznej, na które składają się: — aktywność fizyczna, poprawiająca pracę serca i mózgu, działająca też antydepresyjnie; — wyciszenie umysłu, medytacja, relaks; — sen — trwający 7–9 godzin na dobę.

2. Świadomy wybór informacji

Jestem tym, co myślę i czuję, jestem tym, co czytam i oglądam. Im więcej włączanych relacji o niebezpieczeństwie i zagrożeniu, tym bardziej niespokojne będą umysł i ciało. Są czysto informacyjne źródła, są stacje kulturalne, jest cisza. Czy sami nie zostaliśmy nosicielami strachu i nie zepchnęliśmy bezpośredniej rzeczywistości na boczne tory? Czym emanujemy wobec innych?

3. Przyglądanie się z boku

Przyjęcie postawy obserwatora wobec trudnej sytuacji i siebie. To, co obserwujemy, może być trudne, ale może być też czymś niecodziennym. Mamy możliwość obserwowania siebie samych i świata w tym wyjątkowym momencie historycznym. Pomocne może być obserwowanie swoich myśli, uczuć, reakcji, odruchów, obserwowanie swoich bliskich, przyjaciół i znajomych. Ważne może być porównanie naszych postaw wobec koronawirusa, które są lustrem naszego nastawienia, lęków, obaw, ale i nadziei.

4. Życzliwość wobec siebie

Jakże istotny element. Często za bardzo jesteśmy skłonni do samokrytyki, surowo oceniamy się za wszelkie potknięcia, obwiniamy się za wybory, decyzje, działania. Wierzmy, że wytykanie błędów zmotywuje nas do zmiany, i ten sam model stosujemy wobec bliskich, dzieci. Skutki braku życzliwości wobec siebie to niska samoocena, wypieranie i ukrywanie trudnych emocji, mała energia do zmian, obniżony nastrój i tym podobne. W zamian za to dobre byłyby:

- **empatia** — zrozumienie siebie, poszukiwanie własnych potrzeb, wyrozumiałość wobec siebie, która zaprocentuje zrozumieniem innych ludzi, a zwłaszcza tych najmłodszych;
- **uwaga** (ang. *mindfulness*) — widzenie rzeczy takimi, jakimi są, zanurzenie się w teraźniejszości, dostrzeganie własnych emocji i wczytywanie się w nie, bez konieczności ich wyciszania czy nadmiernej z nimi identyfikacji;
- **dobry wewnętrzny dialog** — konstruowanie pozytywnej narracji odnośnie do wyobrażenia tego, kim jesteśmy i jak nas postrzegają inni; świadomy wybór wspierających myśli i konstruktywnego „myślotoku”, świadoma rezygnacja z nieustannego rozpamiętywania przykrych zdarzeń;
- **dbałość o siebie** — troska i opiekuńczość wobec siebie, zwłaszcza w sytuacjach trudnych; regeneracja sił, czas na rzeczy, które sprawiają przyjemność, choć krótkie pobycie tylko ze sobą; troszcząc się o swoje zasoby i emocjonalny balans, kształtujemy wewnętrzną siłę;
- **wdzięczność** — umiejętność doceniania życia takiego, jakim jest, umiejętność cieszenia się życiem takim, jakie jest; praktykowanie wdzięczności powoduje wzrost poczucia dobrostanu, co staje się ważne zwłaszcza dzisiaj — w dobie tendencji do nadmiaru czy świata oferującego nam zbyt dużo bodźców.

5. Życzliwość wobec innych

W czasach pandemicznych bardzo potrzebne są integracja i poczucie wspólnoty. Życzliwość to nie tylko „bycie miłym” — to wewnętrzna filozofia życia. Cechuje ludzi, którzy z radością dbają o potrzeby innych, wyrażają gotowość do niesienia pomocy.

6. Budowanie swojej odporności psychicznej

Ważne jest również budowanie cech osobowości, które odpowiadają za to, w jaki sposób radzimy sobie z wyzwaniami, stresem i presją, niezależnie od okoliczności, w jakich przychodzi nam się z nimi zmierzyć (pogorszenie stanu zdrowia, warunków finansowych czy środowiska społecznego). Odporność psychiczna leży na skrzyżowaniu wielu czynników, jak akceptacja siebie i swojego życia, budowanie zaufania we własne możliwości, dbanie o siebie i swoje zasoby, umiejętność widzenia problemów w szerszym kontekście, utrzymywanie dobrych relacji z ludźmi i tak dalej.

Oczywiście powyższe punkty nie wyczerpują tematu, bo powiązane z nimi zagadnienia można multiplikować i rozszerzać o kolejne aspekty. Nie zmienia to jednak faktu, że praca nad jakimkolwiek z nich przynosi wiele korzyści i daje poczucie pomnażania swego dobrostanu. Warto nad nimi pracować, warto je zgłębiać, warto być świadomym. By móc jak najlepiej modelować postawy i zachowania zależnych od nas podopiecznych, by móc maskę tlenową założyć również dzieciom.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Aronson Elliot, Akert Robin, *Psychologia społeczna*, Zysk i Spółka, Poznań 2012.
- [2] Cervera Juan Antonio, *Zagrożenia cywilizacji XX wieku*, Nortom, Wrocław 1999.
- [3] Czapiński Janusz, *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- [4] Frankl Viktor, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Czarna Owca, Warszawa 2014.
- [5] Maslow Abraham, *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- [6] Strycharczyk Doug, Clough Peter, *Odporność psychiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2015.



Fot. Mateusz Woźniak



© 1994 by the artist. All rights reserved.

Jak radzić sobie z izolacją i przedłużającym się stresem?

Drogi Uczniu szkoły artystycznej!

Obecna sytuacja związana z pandemią może być dla Ciebie trudna. Możesz czuć się osamotniony, a „społeczne dystansowanie się” i przymusowa izolacja mogą prowadzić do przygnębienia. Twoje dotychczasowe życie uległo radykalnej reorganizacji, pozostajesz w domu, zamiast chodzić do szkoły, musisz rozwijać swoje pasje i talenty bardziej samodzielnie niż pod czujnym okiem nauczyciela, ograniczasz swoje życie towarzyskie, nie możesz brać udziału w wydarzeniach kulturalnych, boisz się o siebie i swoich bliskich. To wszystko przyczynia się do powstawania różnych emocji. Jest to całkowicie normalne i zrozumiałe, że w takich sytuacjach bardzo łatwo odczuwasz lęk, strach, złość, gniew, smutek czy też inne emocje, które nie są dla Ciebie przyjemne. Sytuacja, w jakiej się znalazłeś, może mieć negatywne konsekwencje dla Twojego zdrowia psychicznego. Dlatego tak ważne jest, szczególnie w okresie pandemii, zadbanie o nie. Od tego, w jakiej jest ono formie, zależy, jak sobie poradzisz i będziesz funkcjonował w codziennym życiu. Kiedy zadbasz o swoje zdrowie psychiczne i o siebie, poczujesz się dobrze sam ze sobą. Kiedy przestaniesz o nie dbać, stopniowo pojawią się tego widoczne skutki w postaci gorszego samopoczucia.

Brak dotychczasowej rutyny związanej z nauką w szkole, zajęciami muzycznymi, tanecznymi czy plastycznymi może powodować pewne zagubienie i problemy z motywacją. Jest to na pewno sytuacja, w której musisz się nauczyć funkcjonować na nowo i znaleźć swoje własne sposoby na poradzenie sobie z nią. Może zastanawiasz się, jak się zmotywować do samodzielnej nauki w ogóle i nauki gry na instrumencie, ćwiczeń tanecznych czy aktywności plastycznych w domu, jak zorganizować sobie czas, jak poradzić sobie z lękiem, jak zadbać o kontakty ze znajomymi, a przede wszystkim jak rozwijać

- ◀ Aleksandra Kubacka z Zespołu Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy — *Człowiek a przyszczerń* (nauczyciel — Ewa Gordon) — praca zaprezentowana w Ogólnopolskim Konkursie Plastycznym „Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — *Correspondance des Arts*”

Fot. Anna Jarecka-Bala

w pełni swoje zainteresowania i pasje. Może uda Ci się na te pytania znaleźć odpowiedź poniżej.

Jak o siebie zadbać w obecnej sytuacji?

1. Zmień swoje myślenie o aktualnej sytuacji. Bardzo ważne jest, jak myślisz o izolacji. Jeżeli obecne warunki traktujesz w kategoriach negatywnych jako ograniczenie lub karę, tylko wzmagasz swoje złe samopoczucie. Dostrzeżenie w sytuacji izolacji czegoś społecznie pożytecznego, tego, że swoim zachowaniem pomagasz zmniejszyć możliwość zachorowania, może Ci dać poczucie sprawstwa i kontroli.

2. Rozpoznaj swoje potrzeby i zadbaj o nie. Świadome dbanie o własne potrzeby w zdrowy sposób jest podstawą higieny psychicznej. Przyjrzyj się, jak zaspokajasz swoje potrzeby, jak na przykład rozładowujesz stres. Czy jest to zdrowy sposób? Czy masz świadomość, jak niektóre Twoje zachowania wpływają na Ciebie? Odpowiedz sobie na pytanie: Czego potrzebuję w tej chwili? Pamiętaj, bardzo ważne jest, żeby w ciągu dnia były zachowane odpowiednie proporcje na pracę, naukę, relaks, zabawę, sen czy jedzenie.

3. Naucz się zarządzać swoim czasem. Planuj czas na naukę, ale również na odpoczynek i regenerację. Uporządkowanie dnia wprowadza porządek w myślach i emocjach. Plany i rytuały codzienne pozwalają zachować higienę psychiczną. Regularne pory posiłków, nauki, porządków domowych czy relaksu dają poczucie stabilności i bezpieczeństwa. Zarządzanie czasem pozwoli Ci wykonywać swoje obowiązki w terminie, planować swój dzień, przewidywać, ile czasu zajmie Ci dana czynność. Jeśli Twój czas jest źle zaplanowany lub zbyt wiele zadań bierzesz na siebie, będziesz się stresować, że o czymś zapomnisz, albo będziesz odczuwać konsekwencje niewykonanych obowiązków.

Jak sprawnie zarządzać swoim czasem?

- Zobacz, ile czasu poświęcasz na różne czynności w ciągu dnia. Wypisz wszystkie rzeczy, które robisz w czasie przeciętnego dnia, pomyśl o wszystkich swoich obowiązkach, pasjach czy przyjemnościach. Spróbuj policzyć, ile czasu zajmuje Ci każda czynność.
- Postaraj się pilnować swojego czasu. Korzystaj z kalendarza i listy zadań do zrobienia (może być w formie papierowej albo pod postacią aplikacji w smartfonie). Odznaczaj rzeczy, które już zrobiłeś.
- Planuj sobie, co zrobisz danego dnia lub danego tygodnia, i porównuj późniejszy plan z rzeczywistością. Co się udało zrobić, a co nie i dlaczego.
- Ustal priorytety. Czasem trudno jest zrobić wszystko, co by się chciało, dlatego bardzo ważną umiejętnością jest ustalanie, które zadania są waż-

ne, a które mniej ważne. Możesz je ponumerować według znaczenia od jednego do pięciu, co pozwoli Ci określić, od czego powinieneś zacząć.

4. Dbaj o swoje zdrowie fizyczne. Odżywiaj się prawidłowo, zadbaj o odpowiednio długi sen. Postaraj się wstawać codziennie o podobnej porze. Przed snem nie korzystaj z urządzeń elektronicznych.

5. Bądź aktywny. Zadbaj o ruch. Zetknięcie się z sytuacją, która wywołuje lęk, powoduje gwałtowny wyrzut adrenaliny do krwi. Aktywność fizyczna pozwala wyregulować poziom adrenaliny, a to obniża poziom lęku. Badania pokazują, że osoby regularnie uprawiające sport mają o wiele niższy poziom stresu na co dzień. Ruch fizyczny pozwala odreagować stres. Ćwiczenia fizyczne mają też inne, przeciwnie działające:

- powodują zmęczenie mięśni, a to redukuje nadmiar energii i napięcia;
- uwalniają endorfiny — hormony odpowiedzialne za dobre samopoczucie i wywołujące stan radości, zadowolenia, szczęścia, zmniejszające odczuwanie bólu;
- ułatwiają naukę kontroli oddechu;
- podobnie jak rozmowa z kimś bliskim, są świetnym odwróceniem uwagi od problemu.

Aktywność fizyczna nie musi oznaczać ciężkich i wyczerpujących treningów. W obecnej sytuacji każda aktywność, nawet krótkie ćwiczenia w domu, poprawi samopoczucie. Ruch fizyczny, w jakiegokolwiek formie, jest najlepszym lekarstwem zarówno dla ciała, jak i umysłu. Możesz zrobić kilka ćwiczeń rozciągających albo zaangażować się w pomoc przy obowiązkach domowych.

6. Realizuj swoje pasje. Zastanów się, co lubisz robić, a może jest coś, czego zawsze chciałeś spróbować, ale do tej pory nie miałeś na to czasu. Najważniejsze dla Twojego samopoczucia jest bezinteresowne cieszenie się z wykonywania jakiejś czynności. Nie jest ważne, co to będzie — gra na instrumencie, rysowanie, składanie origami, nauka gotowania, a może coś całkiem innego. Niech to będzie coś, co pozwala Ci odreagować, cieszyć się tym i dobrze spędzić czas. Planuj terminy na realizację swojej pasji. A może będziesz dzielić tę pasję z kimś jeszcze, na przykład z którymś z domowników albo ze znajomymi przez Internet. Możecie wspólnie koncertować i nagrywać swoją twórczość. Możecie tworzyć swoje wirtualne galerie sztuki.

7. Nie rezygnuj z kontaktów społecznych. Kontaktuj się i komunikuj ze znajomymi i przyjaciółmi. Pamiętaj, że pomimo ograniczeń możesz być wspólnie z osobami dla Ciebie ważnymi. Kontakt z innym człowiekiem jest nam bardzo potrzebny, dlatego wykorzystaj zdobycze technologii, aby ten kontakt podtrzymać lub budować go na nowo. Rozmawiaj ze znajomymi przez tele-

fon, komunikatory, czaty, wideokonferencje, organizuj wieczorne spotkania grupowe. Takie spotkania są niesamowitą okazją do wspólnej zabawy i śmiechu. Podejdź kreatywnie do wspólnych spotkań on-line — a może tak kalambury muzyczne przez Internet? Pamiętaj również o tym, że kiedy jesteś w gorszej kondycji psychicznej, ważna jest obecność i pomoc innych ludzi. Możesz zrobić sobie listę osób, z którymi zawsze możesz się skontaktować, kiedy będziesz tego potrzebował.

Taką aktywność społeczną można połączyć z realizacją zainteresowań i znaleźć osoby, które również lubią to, co Ty, i wspólnie z nimi realizować pasje.

8. Dbaj o własne emocje. Rozpoznawaj je i naucz się sobie z nimi radzić. Bądź uważny na to, co dzieje się z Twoimi emocjami i z Twoim ciałem. Pamiętaj, że najważniejszym krokiem, aby dobrze radzić sobie z emocjami, jest ich akceptacja. Badania pokazują, że tylko pełne przeżywanie uczuć powoduje spadek ich intensywności albo przemianę. To normalne, że w obecnej sytuacji pojawia się wiele emocji trudnych dla Ciebie: lęk, strach, złość, gniew... Przyjrzyj się im, zaakceptuj, spróbuj zrozumieć, skąd się w Tobie biorą. Pamiętaj, jedną z metod radzenia sobie z trudnymi emocjami jest rozmowa o nich z osobą, z którą masz dobrą relację, może to być mama, tata, babcia, siostra, brat, przyjaciel lub nauczyciel.

9. Słuchaj muzyki. Dużo dobrej i kojącej muzyki. Może to być muzyka klasyczna, jazz, rock — każdy gatunek muzyki jest dobry, ale kluczem jest wybranie tego, który lubisz najbardziej. Muzykoterapia to uznana od lat forma wspomagania zdrowia. Melodia, rytm, harmonia mogą być wykorzystywane także w leczeniu lęków. Wzmagają one wydzielanie endorfin, które działają kojąco na nasze samopoczucie, wprowadzają w stan zadowolenia. Według badań najlepsze działanie ma taka muzyka, jaką lubimy, ale należy przy tym zwrócić uwagę na to, żeby wybrane utwory były raczej spokojne. Wybieraj utwory o łagodnym brzmieniu, w umiarkowanym tempie, zbliżonym do tempa bicia Twojego serca. Możesz też sam komponować muzykę, która później posłuży Ci jako forma relaksu, a sam proces komponowania może też być bardzo dobrą zabawą, która pozwoli Ci odreagować emocje.

10. Bądź uważny na to co tu i teraz. Naucz się żyć dniem dzisiejszym. Każdego dnia, w każdej chwili bądź otwarty na swoje myśli, uczucia i nie angażuj się w walkę z nimi. Angażuj się tylko w to, co jest dla Ciebie ważne. Bycie uważnym oznacza bycie świadomym i obecnym w tym, co robisz, podczas gdy to robisz, a także w zarządzaniu swoim stanem mentalnym i emocjonalnym. Praktykowanie uważności daje możliwość bycia świadomym własnych odczuć, emocji i myśli, nawet wtedy, gdy cały świat wali się nam na głowę, możemy

świadomie wybrać, jak chcemy działać. Uważność pomoże Ci szybciej się zregenerować, skoncentrować uwagę na danym zadaniu oraz efektywniej się uczyć.

Jak ćwiczyć uważność?

- Skup się na swoim pulsie i biciu swojego serca. Jak Twoje serce bije, kiedy jesteś zrelaksowany, a jak się zmienia po aktywności fizycznej. Licz jego uderzenia.
- Skup się na swoim oddechu, zauważ wdech i wydech, obserwuj swoje ciało, jak się porusza przy oddychaniu. Sprawdź, jak to jest, kiedy oddech jest długi i powolny, a kiedy krótki i szybki, a jak zmieniają się wrażenia z ciała, kiedy oddech jest normalny. Spróbuj własnym oddechem uspokajać się i zrelaksować.
- Napinaj każdy mięsień w swoim ciele tak mocno, jak potrafisz, a następnie rozluźniaj go. Bądź świadom odczuć płynących z ciała. Co czujesz, jak mięsień jest napięty, a co, jak jest rozluźniony.
- Z zamkniętymi oczami skup się na zapachu lub smaku ulubionej potrawy. Podążaj za tymi wrażeniami.
- Skoncentruj się na dźwiękach, które słyszysz wokół siebie.
- Obserwuj, co widzisz za oknem, skup się na poszczególnych obrazach, na całości i na szczegółach.
- Słuchaj muzyki uważnie. Włącz muzykę i niech Twoja uwaga podąża za nią. Poćwicz przenoszenie uwagi na różne elementy utworu. Skoncentruj się na jednym akcencie kompozycji przez jakieś trzydzieści sekund, a później na innym.
- Jeżeli grasz na instrumencie, staraj się grać bardziej świadomie, nawet jeśli oznacza to, że na początku musisz pracować trochę wolniej. Niech muzyka przepływa przez Ciebie. Skup się na niej, na poszczególnych ruchach swojego ciała.
- Tańcz uważnie. Wykonując każdy ruch, wykonuj go świadomie, bądź uważny na doświadczenia płynące z ciała.
- Maluj uważnie. Gdy malujesz, skoncentruj się w pełni na tym, jak przenosisz farbę na płótno czy jak kreślisz linie. Analizując obraz, przenoś uwagę na poszczególne jego aspekty. Zauważ detale, zobacz, jak układają się one w pewną całość.

11. Oddychaj świadomie. Świadome oddychanie to niesamowity sposób na walkę z codziennym stresem. **Dotlenia organizm, obniża tętno, rozluźnia mięśnie, wycisza i uspokaja, relaksuje fizycznie i psychicznie oraz ułatwia zasypianie. Świadomy oddech może być wstępem do relaksacji.** Polega na możliwie najpełniejszym skupieniu się na własnym oddechu. W procesie oddychania dostarczamy komórkom tlenu, a lepiej dotleniony organizm lepiej funkcjonuje.

W emocjonujących sytuacjach rośnie zapotrzebowanie na tlen i zaczynamy szybciej oddychać, natomiast w chwili stresu należy się zachować przeciwnie do naszej naturalnej reakcji, czyli spowolnić oddech, w myśl zasady: „im wolniej oddychamy, tym bardziej się uspokajamy”. Opanowanie odpowiednich technik oddechowych to sposób na dobre samopoczucie, wewnętrzny spokój i lepsze zdrowie. Warto ćwiczyć świadome i uważne oddychanie, aby pomóc sobie w obecnej trudnej sytuacji, która wywołuje stres, strach lub smutek.

Jak ćwiczyć oddychanie? Jest wiele dostępnych technik oddychania, które możesz zastosować:

- Zauważ swój oddech — oddychaj świadomie (patrz punkt wyżej). Obserwuj swój proces oddychania, wsłuchaj się w niego.
- Skup się na oddechu — możesz położyć dłonie na brzuchu i obserwować, jak wraz z wdechem i wydechem poruszają się. Uruchoń głębokie oddychanie brzuchem.
- Odblokuj nos. Weź wdech nosem, wyobraź sobie ulubiony zapach, na przykład kwiatów czy czekoladowego ciasta, który wpływa do Twojego wnętrza. Wydech ustami.
- Wprowadź pauzę. Weź wdech nosem, zatrzymaj się na chwilę i zrób pełny wydech ustami.
- Wizualizuj swój oddech — wyobraź sobie, że wraz z wdechem napelnia Cię spokój, a wraz z wydechem opuszczają Cię zmartwienia i troski.
- Ćwicz ziewanie — ziewanie bardzo dobrze dotlenia organizm, przywraca równowagę między poziomem tlenu i dwutlenku węgla we krwi, dlatego nigdy nie wolno go tłumić.
- Zdmuchnij świece na tortcie. Wyobraź sobie, że tort z zapalonymi świeczkami stoi przed Tobą, i zacznij zdmuchiwać świece najdłużej, jak potrafisz. Ćwiczenie poprawia wydolność oddechową.

12. Przejmij kontrolę nad niepokojącymi myślami. Niepokój nie bierze się z niczego. Jeśli pojawia się lęk, to dlatego, że coś go spowodowało — jakaś rzecz, sytuacja, a może myśl? Ludzki umysł ma tendencję do wpadania w spiralę negatywnych myśli. Niepokojące myśli w obecnej sytuacji są czymś normalnym. Dlatego nie udawaj, że ich nie ma, tylko znajdź na nie kwadrans w ciągu dnia i martw się wyłącznie wtedy. Wtedy też możesz sprawdzać informacje i doniesienia o epidemii, ale pamiętaj, korzystaj wyłącznie z wiarygodnych źródeł. Jest wiele strategii pomagających kontrolować negatywne myśli:

- myśl o tym, na co masz wpływ;
- kiedy pojawią się „czarne myśli”, powiedz im STOP i przekieruj uwagę na coś przyjemniejszego;
- powtarzaj sobie myśli pozytywne i uspokajające;
- prowadź dziennik — zapisywanie swoich odczuć i refleksji może mieć działanie terapeutyczne.

13. Znajdź sobie jakiś cel. Rozwijaj się. Ucz się. Zastanów się, co chcesz osiągnąć, czego się nauczyć. Pamiętaj, że potrzeba rozwoju jest naturalnym instynktem człowieka. Rozwój oparty na pozytywnych wartościach w życiu, w tym rozwój Twoich zdolności, wpłynie więc pozytywnie na Twój mózg, a co za tym idzie — na Twoje zdrowie psychiczne. Może to jest czas na zdobywanie nowych wiadomości albo poszerzanie tych, co masz. W Internecie jest dużo możliwości korzystania z ciekawych szkoleń, webinarów, spotkań z ciekawymi ludźmi, artystami i tym podobnych. Ucz się nowych rzeczy, języków, czytaj książki, słuchaj audiobooków, uczestnicz w koncertach, poznawaj nowe kultury, miejsca. Wyznaczaj sobie nowe cele, ale pamiętaj: mają Cię one motywować i ekscytować jednocześnie. To powinno być coś, co Cię napędza. I dobrze, aby to było coś, dzięki czemu będziesz w stanie pomagać innym. To również dobrze wpłynie na Twoje zdrowie psychiczne.

14. Zadbaj o osobiste przyjemności. Każdy z nas ma coś, co sprawia mu przyjemność, takie swoje sposoby na poprawę samopoczucia. Dlatego ważne jest, żeby każdego dnia znaleźć czas na te osobiste przyjemności. Może to być cokolwiek, co lubisz — gra na instrumencie, rozwiązywanie krzyżówek, malowanie, taniec.

15. Praktykuj wdzięczność. Jest to niesamowity sposób na polepszenie jakości własnego życia, na poradzenie sobie ze stresem, polepszenie relacji, a przede wszystkim na spojrzenie na życie w trochę innych barwach niż szare. Bycie szczęśliwym to po prostu bycie wdzięcznym za to, co już się ma. Dlatego warto być wdzięcznym za jak największą liczbę rzeczy, za nawet najmniejsze rzeczy, choćby takie, że możesz rano stanąć na własnych nogach, zjeść ciepły posiłek albo że masz dach nad głową.

Jak praktykować wdzięczność?

- Prowadź swój osobisty dziennik wdzięczności — zapisuj tam rzeczy, które Cię pozytywnie zaskoczyły, wspominaj ludzi, dzięki którym się uśmiechasz, sytuacje, za które jesteś wdzięczny.
- Powiedz komuś lub napisz do niego, za co mu dziękujesz, za co jesteś mu wdzięczny.
- Powiedz komuś komplement, spraw, by ktoś się uśmiechnął.
- Powiedz komuś, że jest dla Ciebie ważny.
- Powiedz sobie, za co sobie jesteś wdzięczny, za co sobie dziękujesz, co w sobie lubisz.
- Znajdź czas dla siebie, znajdź czas dla bliskich Ci osób.

16. Nie bój się marzyć. Uruchom marzenia — wyobrażaj sobie przyszłość. Trwanie tu i teraz w obliczu przygnębiających okoliczności może być frustrujące i obniżać samopoczucie. **Większość ludzi nie żyje marzeniami, a codzien-**

nością. A teraz jest idealny moment, by to odwrócić. Marzenia przede wszystkim dają coś, co jest bardzo istotne. Radość życia i poczucie sensu.

Pobaw się w planowanie tego, co będziesz mógł zrobić, kiedy czas izolacji już minie. Nie ograniczaj się — zaplanuj wyjazd, wyjdź na koncert lub do galerii, piknik w plenerze, spotkanie ze znajomymi w ulubionym miejscu, wspólne koncertowanie. Włącz kreatywne myślenie i pamiętaj, że marzenia się spełniają!

17. Poszukaj profesjonalnej pomocy, jeżeli jest Ci taka potrzebna. Jeśli czujesz, że potrzebujesz pomocy, to poproś o nią, porozmawiaj z rodzicami, skontaktuj się ze specjalistą, poszukaj grupy wsparcia. W dramatycznym momencie pierwszą pomoc o charakterze psychologicznym uzyskasz także nawet pod numerem **112** lub dzwoniąc na **Telefon Zaufania dla dzieci i młodzieży: 116 111**. Wsparcie uzyskasz również od psychologów Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej.

Kacper Marciniak z Zespołu Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie ►
— *Intrada* (nauczyciel — Piotr Kaniecki) — praca zaprezentowana w Ogólnopolskim Konkursie Plastycznym „Z inspiracji muzyką Stanisława Moniuszki — *Correspondance des Arts*”

Fot. Anna Jarecka-Bala





W jaki sposób zorganizować dzieciom warunki do nauki w domu — porady dla rodziców

Od dnia 12 marca 2020 roku, zgodnie z decyzją Ministerstwa Edukacji Narodowej, nauczanie w szkołach zostało zawieszono z powodu zagrożenia epidemiologicznego. **W związku z koniecznością wprowadzenia zdalnego nauczania i mając na względzie pierwszoplanową rolę rodziców w wychowaniu i edukacji dzieci**, zaprezentowano poniżej szczegółowe informacje, wskazówki i podpowiedzi, jak zorganizować dzieciom warunki do nauki w domu, motywować i wspierać je w systematycznym uczeniu się poza szkołą, a także zadbać o ich bezpieczeństwo w sieci.

W obecnej sytuacji, gdy nauka w domu stała się koniecznością, głównie na rodzicach, w porozumieniu z nauczycielami, spoczywa **obowiązek efektywnego zaplanowania dziecku czasu**, który powinien być przeznaczony nie tylko na naukę i ćwiczenie gry na instrumencie, lecz także na różnego rodzaju aktywności ruchowe (oczywiście możliwe do wykonania w warunkach domowych), obowiązki domowe, odpoczynek, wzmacnianie relacji rodzinnych oraz rozwijanie pasji i zainteresowań dziecka.

Bardzo ważnym elementem zapewniającym dziecku poczucie bezpieczeństwa jest **stały rytm funkcjonowania**. Ponieważ w ostatnim czasie ten element został zaburzony, zadaniem rodziców (i nauczycieli) jest **wprowadzenie powtarzalnego planu dnia**. Powinien on uwzględniać stałe pory wstawania i chodzenia spać, posiłków, stały czas na naukę i ćwiczenie gry na instrumencie oraz inne aktywności, a także odpoczynek. Dlatego tak ważne jest, żeby ustalić plan dnia, który w jasny i czytelny dla dziecka sposób będzie organizował jego funkcjonowanie. Tylko tak możliwe będzie realizowanie nauki w domu.

Pamiętajmy, że specyfika nauki w szkole muzycznej i tak wiąże się z **koniecznością codziennego ćwiczenia na instrumencie w domu**, na podstawie wskazówek udzielonych przez nauczyciela. **W sytuacji wymuszonej epidemią i zamknięciem szkół, zdalne nauczanie ma jednak tylko czasowo zastąpić nauczanie szkolne, w pewien sposób uzupełniając je i pomagając uczniom w domu (pod okiem rodziców) zorganizować się i uczyć.**

Szczegółowe wskazówki dla rodziców, dotyczące warunków i organizacji nauki dziecka w domu:

1. Rodzicu, dopilnuj, żeby dziecko wstawało o stałej porze (najlepiej rano), wspieraj dziecko w utrzymaniu „szkolnego” trybu dnia.
2. Planuj z dzieckiem jego dzień. Pamiętaj o właściwych proporcjach czasu nauki i odpoczynku.
3. Ustal z dzieckiem godziny, w których będzie uczyło się i odrabiało lekcje. Najlepiej zgodnie z dotychczasowym planem zajęć. Określ, we współpracy z nauczycielami, czego dziecko ma się nauczyć (przedmiot, zakres materiału), ile to zajmie czasu, jakie materiały powinno zgromadzić, by zacząć naukę (na przykład: zeszyt, książkę, wydrukować zadanie, otworzyć stronę w e-podręczniku). **Pamiętaj, że te wskazówki dotyczą też przedmiotów muzycznych.** Zadbaj o komfort pracy dziecka z nauczycielami przedmiotów artystycznych, których zdalne nauczanie jest szczególnie trudne. Zapewnij dziecku spokój do realizacji skomplikowanych zadań muzycznych, słuchowych dyktand czy ćwiczenia na instrumencie, w połączeniu z wirtualnym kontaktem z pedagogiem.
4. **Wyznaczaj przedział czasowy** (od–do), w którym dziecko będzie się uczyło i ćwiczyło. Staraj się trzymać określonych terminów.
5. **Sporządź rozkład zajęć** uwzględniający czas na naukę, ćwiczenie gry na instrumencie, rozrywkę i porcję ruchu.
6. **Podziel, wspólnie z dzieckiem, materiał do nauki na partie — zrób grafik (rozkład)** — zapisuj bieżące zadania do wykonania zlecane przez nauczycieli danych przedmiotów i terminy ich realizacji. Grafik umieść w widocznym miejscu. **Odnznaczaj razem z dzieckiem zrealizowane zadania — to bardzo motywuje**, bo jest wizualnym odzwierciedleniem wykonanej pracy.
7. **Pamiętaj o przerwach relaksacyjnych** (ale nie dłuższych niż 15 minut), odprężających rękę, wzrok oraz inne zmysły i narządy.
8. **Nie zapominaj o regularnej aktywności ruchowej**, która jest niezbędna do prawidłowego funkcjonowania mózgu.

Troska o komfort i bezpieczeństwo pracy ucznia:

1. **Zapewnij dziecku codzienny dostęp do komputera oraz Internetu** (a także, w miarę możliwości, dostęp do drukarki — niektórym osobom lepiej pracuje się z tekstem drukowanym niż przed ekranem komputera).
2. **Przed rozpoczęciem zdalnej nauki wywietrz pokój.**
3. **Przygotuj stałe miejsce do pracy** z odpowiednim oświetleniem i usytuowaniem zależnym od tego, którą ręką posługuje się dziecko (światło powinno padać od strony lewej lub z prawej w zależności od tego, czy dziecko jest prawo-, czy leworęczne).
4. Pokój powinien być wyposażony w biurko (stolik) i krzesło przystosowane do wzrostu dziecka.

5. Dziecko powinno mieć w domu niezbędne przybory szkolne.
6. Dbaj o to, żeby w miejscu nauki nie było zbyt wielu rzeczy, które mogą dziecko rozpraszać.
7. Nauka w domu powinna odbywać się stale w tym samym miejscu, gdzie bez problemu dziecko będzie mogło rozłożyć swoje przybory do nauki, książki i zeszyty, inne potrzebne materiały.
8. **Przed przystąpieniem do wykonywania zadania dziecko powinno uporządkować swoje miejsce pracy i przygotować potrzebne pomoce i przybory** (aby w czasie nauki nie odrywać się niepotrzebnie od niej, nie szukać wymówek).
9. **Dziecko nie powinno się uczyć i odrabiać zadań domowych bezpośrednio po obfitym posiłku**, zwłaszcza głównym (obiędie, kolacji), ponieważ wtedy organizm nastawiony jest na trawienie, a nie na myślenie i wytężoną pracę umysłową.
10. Nie jest wskazana także nauka późnym wieczorem.
11. **Zadbaj o miłą atmosferę, pozbawioną pośpiechu i nerwowości.**
12. **Pamiętaj, że ćwiczenie gry na instrumencie w domu wymaga od dziecka skupienia i ciszy.** Zadbaj o przestrzeń, w której dziecko ma ćwiczyć na instrumencie, tak samo jak o przestrzeń do nauki ogólnokształcącej. Ćwiczenie jest efektywniejsze w miejscu, do którego dziecko jest przyzwyczajone, w którym ma swobodny dostęp do instrumentu, pulpitu, nut i innych akcesoriów muzycznych potrzebnych w zależności od specyfiki instrumentu. Warto zachęcać dziecko do pilnowania porządku w otoczeniu, w którym uczy się i ćwiczy.
13. **Pochwała rodzica za odrobione lekcje i efektywne ćwiczenie skutecznie motywuje dziecko na kolejny dzień nauki.**
14. Gdy dziecko odrabia lekcje, **dyskretnie sprawdzaj**, czy rzeczywiście się uczy.
15. **W młodszych klasach sprawdzaj, czy dziecko odrobiło wszystko**, co było zadane (i czy zadania są wykonane prawidłowo). Miej jednak świadomość, że w życiu każdego rodzica przychodzi czas, że musi pozwolić dziecku podejmować pewne decyzje samodzielnie, a na pewno pozwolić mu samodzielnie się uczyć i ponosić konsekwencje swoich wyborów (**bądź jednak gotowy do pomocy, jeśli dziecko jej potrzebuje**).
16. **Nie zapomnij o zadbaniu o bezpieczeństwo dziecka w Internecie** — pamiętaj, gdy dziecko wykonuje pracę z użyciem komputera, **należy dopilnować**, żeby wchodziło na strony rekomendowane przez szkołę, proponowane przez rodziców; należy monitorować, czy dziecko poprzez swoją aktywność w sieci nie naraża się na doświadczanie cyberprzemocy.
17. **W aspekcie zdalnego nauczania ważną rolą rodziców jest pozostawanie w stałym kontakcie z nauczycielem uczącym gry na instrumencie, wychowawcą oraz innymi uczącymi nauczycielami.** W tym celu należy:
 - udostępnić swój numer telefonu komórkowego, adres e-mail,
 - na bieżąco korzystać z dziennika elektronicznego,

- sprawdzać stronę internetową szkoły,
- zgłaszać szkole na bieżąco swoje spostrzeżenia i wnioski dotyczące realizacji zdalnego nauczania.

18. Wypracowanie w tym trudnym dla nas wszystkich czasie metod współpracy rodziców z nauczycielami i ich **systematyczny kontakt zdecydowanie przyspieszą rozwój ucznia i uczynią współpracę bardziej efektywną.**

Motywowanie dziecka do pracy

1. **Przede wszystkim porozmawiaj z dzieckiem, dlaczego i po co musi codziennie się uczyć, tak jakby regularnie chodziło do szkoły.** Uświadom też, że jego systematyczna praca będzie zweryfikowana przez nauczycieli.
2. **Traktuj naukę dziecka jako sprawę bardzo ważną** (na przykład nie przerywaj mu w czasie odrabiania lekcji, nie rozpraszaaj drobnymi domowymi obowiązkami).
3. **Jeśli w domu jest rodzeństwo, zdecyduj, że wszystkie dzieci uczą się w tym samym czasie.** Niech żadne wtedy nie ogląda telewizji i nie gra na komputerze. To podstawowy błąd rodziców — pozwalanie, by jedno z dzieci się bawiło, gdy drugie się uczy.
4. **Naucz dziecko traktować naukę jak wyzwanie.** Pokazuj mu, jak wartościowe jest robienie czegoś, czego jeszcze nigdy się nie robiło, a co wydaje się trudne.
5. **Chwal dziecko** po każdej przerobionej partii materiału. **Doceniaj** prawdziwy wysiłek i trud oraz konsekwencję dziecka.
6. Wpajaj dziecku pogląd, że mądrość to coś, nad czym trzeba pracować.
7. **Nie wyręczaj dziecka w odrabianiu lekcji.** To bardzo ważne. Kiedy prosi o pomoc, nie podawaj mu gotowych rozwiązań, ale jedynie na nie naprowadź, udziel wskazówek, wyjaśnij wątpliwości. **Zachęć do samodzielności.** Samodzielnie rozwiązane zadanie może dostarczyć dziecku dużej satysfakcji, wzmacnia w nim również poczucie, że jest w stanie poradzić sobie z trudnościami.
8. **W sytuacji zniechęcenia wskazuj na postęp, jaki dziecko już poczyniło** w wykonanych zadaniach (w tym celu każdego dnia należy/można zadania spisać na kartce i skreślać je po ich wykonaniu). **Podkreślaj sukcesy zamiast braków.**
9. Jeśli dziecko ma ogromne problemy z jednym przedmiotem, zachęć je, żeby w widocznym miejscu pojawiła się kartka *Co już umiem*. Codziennie przed snem zapiszcie na niej to, czego dziś dziecko się nauczyło, oraz to, w czym jest kompetentne. Nawet jeśli to będą tylko dwie daty lub cztery słówka. Zwróć uwagę dziecka, jak szybko kartka się zapełniała, o ile stało się mądrzejsze, ile więcej wie dzięki nauce przez kilka dni.
10. **Ćwiczenie na instrumencie na ogół wymaga od ucznia wielokrotnego powtarzania.** Bardzo istotna jest tu jakość pracy w domu i unikanie powta-

rzania obfitującego w błędy (wynikające z trochę bezmyślnego powtarzania); w tym czasie szczególnie ważna jest systematyczność ucznia, jego pracowitość, cierpliwość i wytrwałość oraz efektywne gospodarowanie czasem.

11. Wspólnie ustal z dzieckiem, że po wykonaniu całej pracy **otrzyma nagrodę** w postaci czasu na rozrywkę.

Wspierająca postawa rodzica, konsekwentne przestrzeganie stałych pór w planie dnia dziecka, jasno sprecyzowane oczekiwania wobec niego w sytuacji nauki poza szkołą mogą ułatwić dziecku przystosowanie się do tej nowej, przejściowej sytuacji.

Motywowanie i wspieranie dziecka w systematycznej nauce poza szkołą

W sytuacji zdalnego nauczania **uczeń szkoły muzycznej powinien w szczególny sposób nauczyć się organizować swoje obowiązki szkolne i tak zarządzać czasem**, żeby przeznaczyć go zarówno na ćwiczenie i usprawnianie gry na instrumencie, jak i na naukę z pozostałych przedmiotów muzycznych i ogólnokształcących. **Bez pomocy rodziców we właściwym zaplanowaniu i zorganizowaniu dnia dziecko szybko może się zniechęcić**, gdyż nie poradzi sobie z właściwą organizacją czasu. Zacznie mu się wydawać, że nauka zajmuje cały dzień i traci on możliwość do zabawy i relaksu. Dlatego rodzice powinni zwrócić uwagę na racjonalny podział czasu i **ustalić priorytety**.

Motywuujemy dziecko. W procesie szkolnego uczenia się motywacja odgrywa dużą rolę. Jest siłą pobudzającą do nauki, zdobywania wiedzy, rozszerzania zainteresowań. Złotym środkiem jest nagroda — na przykład w postaci uznania rodziców, pochwały. Dziecko będzie miało poczucie, że rodzice interesują się jego życiem. Chwaląc dziecko, stosujemy tak zwaną pochwałę opisową, czyli opiszymy słowami to, co czujemy, oraz to, co w zachowaniu dziecka i w jego postawie było właściwe. Odwołujemy się do przykładów konkretnych zachowań.

Dziecko będzie pozytywnie myślało o sobie, gdy będzie **miało poczucie własnej wartości**. Zadaniem rodziców jest pomóc dziecku znaleźć jego mocne strony, aby wykorzystywać je do zdobycia upragnionych osiągnięć. Nazywane jest to procesem kompensacji i oznacza równoważenie słabości poprzez maksymalne wykorzystanie mocnych stron. Rolą rodziców jest pomóc wykształcić w dziecku energię i inicjatywę, by **zrekompensować ewentualne poczucie niskiej wartości** i znaleźć sposób zrównoważenia własnych słabości, by dziecko myślało: *Może nie jestem najlepszym uczniem w klasie, ale najlepiej śpiewam czy gram w piłkę*. Jest to szczególnie ważne w okresie dojrzewania, bo wówczas często jedynym źródłem poczucia własnej wartości jest akceptacja grupy rówieśniczej.

Bezcennym byłoby, gdyby rodzic, na przykład podczas procesu ćwiczenia na instrumencie, przyjął rolę **aktywnego obserwatora**. Mógłby wówczas dyskret-

nie kontrolować, czy dziecko gra zgodnie z zaleceniami nauczyciela, i wzmacniać je w stawaniu się coraz bardziej samodzielnym. Jest to ważne, tym bardziej że z uwagi na odroczone cele u niektórych uczniów następuje spadek motywacji. Dlatego **istotne jest, żeby dziecko codziennie, na bieżąco, odczuwało satysfakcję** wynikającą z kontaktu z muzyką i z gry na instrumencie. Dorosli powinni pamiętać, że ktoś i coś musi dziecku rekompensować jego trud i wysiłek. Dlatego na co dzień **uczniowi szkoły muzycznej nie powinno zabraknąć** — przynajmniej od jego najbliższych — **uznania i czasem zachwytu**. Uczniowie szkoły artystycznej to przecież wyjątkowe indywidualności i bardzo wrażliwi młodzi ludzie.

Propozycje zdalnego rozwijania zainteresowań i wiedzy szkolnej dziecka

Nauka w domu nie musi być jedynie żmudnym wypełnianiem ćwiczeń. Może być niezwykle ciekawa i interesująca. **Nie wychodząc z domu, można wspierać dziecko w muzycznym rozwoju i angażować je w wiele innych poznawczych aktywności:**

- wirtualne zwiedzanie muzeów, centrów sztuki i kultury, filharmonii, oper, teatrów, wystaw;
- oglądanie ciekawych programów edukacyjnych, filmów, ekranizacji lektur szkolnych, koncertów światowej klasy orkiestr, solistów, przedstawień operowych;
- utrwalanie i poszerzanie zdobytej wiedzy poprzez urozmaicone zainteresowania czytelnicze.

Narzędzia i aplikacje wykorzystywane do kontynuowania nauki na odległość mogą także wspierać rozwijanie pasji oraz zainteresowań dzieci. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że na stałe staną się ważnym elementem kształcenia. Wśród linków i propozycji internetowych wartych zainteresowania znajdują się:

- www.gov.pl/web/kultura/zostanwdomu--sztuka-przyjdzie-do-ciebie-cz2;
- www.muzykotekaszkolna.pl;
- www.gov.pl/web/edukacja/materialy-edukacyjne-teatru-wielkiego--opery-narodowej;
- www.ninateka.pl;
- www.gov.pl/web/edukacja/nauka-zdalna;
- www.gov.pl/web/edukacja/lekcje-z-internetu;
- www.lektury.gov.pl/;
- www.cke.gov.pl;
- www.gov.pl/zdalnelekcje;
- www.men.gov.pl;
- www.gov.pl/web/edukacja/lekcje-z-internetu;

- www.gov.pl/web/edukacja/pasma-edukacyjne;
- www.epodreczniki.pl.

Warto też zapoznać się z edukacyjnymi programami telewizyjnymi, takimi jak:

- **Telewizja Polska TVP ABC** — która w godzinach od 8:00 do 13:00 codziennie emituje edukacyjne pasmo dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym; programy te nie są przerywane reklamami; wśród wielu propozycji jest między innymi codzienny program *Alchemik*, który w przystępny sposób wyjaśnia zjawiska chemiczne i fizyczne, oraz *Zaczarowany świat*, zajmujący się trudnymi pojęciami związanymi ze sztuką, teatrem i muzyką. TVP ABC ma w swojej ofercie również takie programy, jak: magazyn ciekawostkowy *Teleranek*, audycję o zwierzętach *Zagadki zwierzogromadki*, program promujący czytanie książek *Zwierzaki czytaki* oraz serwis informacyjny dla najmłodszych *Studio ABC*.
- Programy dla dzieci i młodzieży na TVP Vod — gdzie udostępniono pasma z czterema specjalnymi kolekcjami zawierającymi materiały podzielone na kategorie dostosowane zarówno do najmłodszych, jak i starszych uczniów.
- **Kolekcja dla dzieci *To się nie nudzi*** — bajki, filmy familijne, programy rozrywkowe, archiwalne seriale i spektakle dla młodych widzów.
- **Kolekcja z dziedziny kultury *Kulturalny rock szkolny*** — magazyny i programy kulturalne, filmy i seriale dokumentalne, filmy i seriale fabularne oraz koncerty polskich i światowych artystów.
- **Kolekcja z dziedziny historii *Lekcja historii*** — programy telewizyjne, filmy i serie dokumentalne, filmy i seriale fabularne, archiwalne i historyczne, Teatry Telewizji.
- **Kolekcja *Lektury na ekranie*** — filmowe i serialowe ekranizacje lektur szkolnych oraz filmy dokumentalne o autorach z kanonu lektur.

Dla uczniów szkół artystycznych szczególnie interesujące mogą być materiały edukacyjne dotyczące właściwego zachowania w teatrze, spektakle operowe w formie wideo czy wirtualny spacer — to tylko część bogatej oferty on-line przygotowanej przez Teatr Wielki — Operę Narodową w Warszawie (www.vod.teatrwielenki.pl/edukacja).

W warunkach zdalnego nauczania oraz trudnej sytuacji zagrożenia epidemiologicznego istotne jest wykorzystanie przez rodziców zalecanych materiałów i zasad postępowania. Przyczyni się to bowiem do budowania poczucia bezpieczeństwa uczniów szkoły artystycznej, zwiększając ich motywację do nauki, a także umiejętności w zakresie radzenia sobie ze zmianami życiowymi i adaptacji do nowej rzeczywistości.



Motywowanie do ćwiczeń gry na instrumencie w czasie pandemii

W czasie pandemii rodzice mają przed sobą bardzo trudne zadanie. Często muszą pogodzić pracę on-line z pomocą dzieciom w nauce zdalnej i normalnymi domowymi obowiązkami. Tymczasem nauczyciele muszą przygotować się do zupełnie nowego sposobu prowadzenia lekcji. Poniżej zaproponowano rozwiązania, zarówno dla rodziców, jak i dla nauczycieli, dotyczące motywowania uczniów do regularnych ćwiczeń gry na instrumencie w czasie trwania stanu epidemii.

Podpowiedzi dla rodziców

1. Dbaj o dobrą relację z dzieckiem — zanim zaczniemy motywować dziecko do ćwiczenia gry na instrumencie, warto zadbać o polepszenie relacji z nim. Kiedy dzieci mają zaspokojoną potrzebę bliskości, czują się ważne dla swoich rodziców, chętniej ich słuchają i siadają do grania. W trakcie stanu epidemii rodziny są razem prawie cały czas, a to często zwiększa liczbę konfliktów. Można potraktować je jako doskonałe okazje, by pomóc dzieciom w nauce radzenia sobie z emocjami. Warto też pomyśleć, w jaki sposób spędzić wspólnie czas. Gry planszowe to nauka współpracy, logicznego myślenia, radzenia sobie z przegraną lub wygraną, planowania kolejnych kroków, by osiągnąć cel (w zależności od rodzaju gry). Wspólna gimnastyka, tańce, zumba czy aerobik pomagają utrzymać kondycję fizyczną, wspierają rozwój motoryki dużej i koordynacji wzrokowo-ruchowej. Głośne czytanie wspiera rozwój wyobraźni, myślenia przyczynowo-skutkowego, rozumienie emocji i relacji społecznych (zwłaszcza przy omawianiu treści). Prace plastyczne rozwijają motorykę małą, dostarczają różnych wrażeń sensorycznych. Wspólne gotowanie to nauka samodzielności, planowania, realizowania swoich pomysłów i cieszenia się sukcesem (kiedy danie wyjdzie) lub wyciągania wniosków na przyszłość (przy kulinarnym niepowodzeniu). Oczywiście to tylko przykłady. Każda rodzina ma swoje ulubione sposoby spędzania czasu razem. Obecnie, gdy dzieci tyle czasu spędzają przed telefonami lub komputerami, bo mają lekcje on-line, nie polecamy wspólnego oglądania filmów, bajek czy seriali w ramach odpoczynku.

2. Organizacja czasu — zależy w znacznym stopniu od liczby dzieci w rodzinie, możliwości logistycznych (w tym dostępu do komputera lub smartfona) oraz grafiku zajęć on-line w szkole. Czasami warto usiąść z kartką i rozpisać plan na każdy dzień. Kiedy wiemy, o jakich porach dziecko ma luźniejszy czas (oczywiście zostawiając margines na chwile odpoczynku w ciągu dnia), ustalamy określony moment na ćwiczenie (niektórzy lepiej się skupiają o wcześniejszych porach, inni po południu, młodzież często wieczorem).

3. Ograniczenie „rozpraszcaczy” — niektóre dzieci i młodzież lepiej uczą się w zupełnej ciszy, inne potrzebują muzyki w tle czy rozmów z kimś na dany temat. Podobnie jest z ćwiczeniem gry na instrumencie. Niektórzy potrzebują, by poćwiczyć na przykład w obecności rodzica, inni wolą być sami. Warto przygotować wcześniej instrument, nuty, pulpit, metronom (by ograniczyć marnowanie czasu na szukanie potrzebnych rzeczy w trakcie ćwiczenia). Następnie spróbować ustalić, co może rozproszyć uwagę — może dobrze jest schować wszelkie zabawki, gry, niepotrzebne aktualnie książki, smartfon, laptop, zabrać zwierzątko, młodsze rodzeństwo do innego pokoju...

4. Pomoc techniczna z organizacją lekcji on-line — w przypadku młodszych dzieci pomoc w obsłudze odpowiednich programów do nauki zdalnej jest bardzo potrzebna. Zawsze warto tu porozumieć się z nauczycielem i ustalić, w jaki sposób będą odbywać się zajęcia (na Skypie, Messengerze, Zoomie, innej platformie internetowej) i dopasować je do możliwości danej rodziny.

5. Kontakt z nauczycielem — w czasie pandemii niezwykle ważne jest bycie w stałym kontakcie z nauczycielem. Poza ustalaniem formy zajęć czasem potrzebne jest uzyskanie wskazówek co do pomocy dzieciom w codziennym ćwiczeniu.

6. Wzbudzanie zainteresowania — poza samymi lekcjami warto jest spędzić czas w domu, robiąc minikoncerty, oglądając wspólnie nagrania koncertów muzyki klasycznej, opery, musicali... Chodzi o wspieranie dzieci w rozwijaniu zainteresowań muzycznych, niezależnie od nauki gry na danym instrumencie.

Podpowiedzi dla nauczycieli

1. Wybór odpowiedniego narzędzia komunikacji — zależy od technicznych możliwości nauczyciela i ucznia. Najczęściej wybierany jest Skype i Messenger, w przypadku starszych uczniów często większy sens ma wysyłanie swoich nagrań (audio z dobrą jakością dźwięku) i omawianie ich później chociażby przez telefon.

2. Dbanie o relacje z uczniem — stałe utrzymywanie kontaktu z uczniami jest niezwykle ważne, bo nauczyciel instrumentu to wielki autorytet. Badania pokazują, że dobre relacje są szczególnie ważne w przypadku uczniów szkoły

muzycznej I stopnia¹. Poza prowadzeniem samej lekcji warto czasem pytać uczniów o samopoczucie, jak sobie radzą z nauką w czasie pandemii, czy ćwiczą regularnie, jak spędzają czas wolny w domu.

3. Ograniczanie wymagań — błędem jest zakładanie, że skoro uczniowie pozostają w domu, to teraz mają o wiele więcej czasu na codzienne ćwiczenie i z tego powodu można więcej wymagać. Po pierwsze, muszą też realizować obowiązki szkolny, a często ucząc się w domu, muszą poświęcić więcej czasu na naukę niż podczas chodzenia do szkoły. Po drugie, nie każdy ma w domu dobre warunki do grania, zwłaszcza jeśli jest dużo domowników, a mało pokoi. Po trzecie, lekcje instrumentu przez Internet nie są tak efektywne jak podczas bezpośredniego kontaktu z uczniem, więc warto zmodyfikować repertuar, na przykład wybrać utwory prostsze do zgrania z nagraniem akompaniamentem, mniej skomplikowane technicznie, ograniczyć granie w duecie z uczniem (ze względu na opóźnienia w transmisji obrazu i dźwięku przez Internet).

4. Ustalenie planu codziennego i tygodniowego ćwiczenia w trakcie kwarantanny — aby ćwiczenie uczniów było skuteczniejsze, warto im przedstawić konkretny plan codziennego grania na cały tydzień. Uczniowie powinni wiedzieć, ile należy poświęcić czasu na granie, co jest najistotniejsze, w jaki dokładnie sposób mają coś ćwiczyć.

5. Wzbudzanie zamiłowania do muzyki — to świetny czas na podrzucanie uczniom filmików z nagraniami wybitnych muzyków, stron z informacjami o danym instrumencie, lekcjami mistrzowskimi, ciekawostkami (np. niektórzy muzycy nagrywają w domu wszystkie partie utworu kameralnego i potem zgrywają razem w jeden utwór).

6. Zaakceptowanie sytuacji — lekcje on-line nie zastąpią tych w realnym świecie. Sytuacja pandemii może rodzić poczucie frustracji. Warto próbować nabrać wewnętrznego dystansu do tej nowej rzeczywistości i poczucia, że postępy uczniów mogą być wolniejsze i to jest normalne — wynika z okoliczności, a nie z braku umiejętności uczenia.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Davidson Jane W., Moore Derek G., Sloboda John A., Howe Michael J.A., *Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists*, „Journal of Research in Music Education”, 1998, nr 46.

¹ J.W. Davidson, J.A. Sloboda, D.G. Moore, M.J.A. Howe, *Characteristics of Music Teachers and the Progress of Young Instrumentalists*, „Journal of Research in Music Education”, 1998, nr 46, s. 141–160.



Jak wspierać swoje dziecko w szkole muzycznej?

Kiedy człowiek jest bardzo młody, często ma dość jasne i zdecydowane poglądy na temat tego, co rodzice powinni, a czego nie powinni robić. A potem... zostaje rodzicem — i nic nie jest już jak dawniej pewne i oczywiste. Teoria zderza się z praktyką, a wyjątkowość każdego dziecka i każdego rodzica sprawia, że otwiera się przestrzeń pełna pytań, wątpliwości i stopniowego odkrywania własnych odpowiedzi, opartych na doświadczeniu i refleksji.

Zanim dziecko pójdzie do szkoły, mamy już jako rodzice sporo pytań i odpowiedzi za sobą. Z grubsza wiemy, jak być rodzicem naszego małego dziecka. A wtedy nieuchronnie prawo zmian rozwojowych otwiera przed nami nowy obszar — szkołę. Do szkoły idzie bowiem po raz pierwszy nie tylko dziecko, ale i my, rodzice, w nowej dla siebie roli. Mamy za sobą wiele lat doświadczeń bycia uczniem, z których możemy korzystać, próbując zrozumieć punkt widzenia swojego dziecka — jednak perspektywa rodzica to teren nieznan, niejednokrotnie zaskakujący głębią wątpliwości i intensywnością uczuć.

Jako rodzice wspieramy swoje dziecko w różnych obszarach, więc także i w tym szkolnym. Zaczyna się to od pierwszego pytania: Kiedy i do jakiej szkoły posłać pociechę? Wybór szkoły muzycznej zazwyczaj związany jest z obserwowanymi zdolnościami muzycznymi dziecka oraz przekonaniem, że warto te zdolności rozwijać w sposób bardziej profesjonalny; dla części rodziców bywa to też kontynuacją rodzinnej tradycji. Mamy nadzieję, że nasze dziecko w toku edukacji zdobędzie odpowiednie umiejętności, które pozwolą mu rozwijać muzyczny talent. Snujemy mniej lub bardziej konkretne i ambitne plany co do jego przyszłości. Rozważamy wnikliwie wszystkie „za i przeciw” każdej opcji. Zapisujemy na zajęcia muzyczne, które mają pomóc dziecku przygotować się do podjęcia nauki.

I już na etapie egzaminów wstępnych i początków nauki w szkole muzycznej okazuje się, że nasze wyobrażenia to jedno, a rzeczywistość — to drugie. Czasem staramy się desperacko trzymać swojej wizji, ale dość szybko się przekonujemy, że skuteczniejszą strategią jest zgoda na poznawanie wraz z dzieckiem nowej przestrzeni, szukanie i znajdowanie własnych sposobów towarzyszenia dziecku w szkole muzycznej.

Na początku więc rozglądamy się — my po swojemu, dziecko po swojemu. W pierwszych tygodniach trzeba „ogarnąć logistykę” — dojazdy do szkoły, plan lekcji ogólnych i indywidualnych, kontakty z nauczycielami i rodzicami dzieci z klasy, podręczniki, zeszyty, instrument, strój, czas na odrabianie lekcji i ćwiczenia na instrumencie... Trzeba jeszcze uwzględnić w tym własne rodzicielskie zajęcia — zawodowe i osobiste. W międzyczasie pojawiają się różne okoliczności, które wymagają dodatkowych przemyśleń i rozstrzygnięć, na przykład:

- **lekcje indywidualne** — możemy się zastanawiać, czy posyłać dziecko samo, czy mu towarzyszyć, jak pomagać dziecku zapamiętać wskazówki nauczyciela, czy zapisywać, czy nagrywać, jak rozmawiać z nauczycielem, by było to dobre dla dziecka;
- **choroby** — poza tym, że oczywiście leczymy, to jeszcze musimy decydować, ile czasu dziecko powinno spędzić w domu, jak uzupełniać lekcje, żeby nie miało zaległości, co z codziennymi ćwiczeniami na instrumencie;
- **nieporozumienia szkolne** — przynoszą dużo trudnych uczuć i wątpliwości, czy i jak na nie reagować; na ile się zgadzać z tym, co się dzieje, na ile, jak i komu zgłaszać swoje uwagi krytyczne w sytuacjach, w których zdaniem naszego dziecka lub naszym nie dzieje się dobrze;
- **audycje, egzaminy, koncerty, konkursy** — oprócz pytania kluczowego, jak pomóc dziecku radzić sobie ze stresem, są i inne — jak pomóc mu się przygotować, żeby jak najlepiej mogło pokazać swoje możliwości, co naszykować do ubrania, jedzenia, picia, jak spędzić czas przed, kiedy przywieźć do szkoły, jak pomóc mu się rozegrać, jak poradzić sobie z własnym napięciem, czy słuchać pod drzwiami, w jaki sposób zaopiekować się dzieckiem po występie, bardziej lub mniej udanym (zdaniem dziecka, nauczyciela, naszym);
- **powodzenia i niepowodzenia** — skłaniają do przemyśleń, jak wspierać swoje dziecko w takich chwilach, żeby czuło się dobrze z samym sobą mimo różnych okoliczności zewnętrznych, jak budować jego odporność emocjonalną, umiejętności radzenia sobie z sukcesami i porażkami, oceną, porównywaniem z innymi, rywalizacją;
- **kontakty towarzyskie dziecka** — zastanawiamy się, jak je organizować, kogo zapraszać i kiedy (w tak wypełnionym zadaniem czasie), jak rozmawiać z dzieckiem o tym, co dla niego ważne w kontaktach z rówieśnikami, jak przy tym kształtować nasze kontakty z rodzicami koleżanek i kolegów naszej pociechy;
- **wyjazdy rodzinne** — gdy dziecko chodziło do przedszkola, był to po prostu czas wolny, a teraz trzeba zdecydować, co w tym czasie będzie z codziennym ćwiczeniem na instrumencie, czy zabierać ze sobą/zorganizować na miejscu instrument, jak włączyć to w plan rodzinnych atrakcji, i wreszcie — jak potem nadrabiać zaległości;

— **kryzysy** — nasze dziecko nie chce wstawać rano, nie chce odrabiać lekcji, nie chce ćwiczyć na instrumencie (tyle i w taki sposób, jak to zaleca nauczyciel albo w ogóle), nie chce iść do szkoły, chce zmienić instrument, nauczyciela, szkołę. I znów pytania — odpuszczać? Zmuszać? Motywować? A jeśli tak, to jak? Co będzie dla niego dobre? Teraz? W przyszłości?

Po jakimś czasie udaje nam się wyjaśnić większość wątpliwości i wydaje nam się, że już wiemy — a wtedy przychodzą nowe wyzwania, zmieniające się okoliczności zewnętrzne lub wewnętrzne, które przynoszą kolejne pytania i wątpliwości.

Jak wynika z powyższych rozważań, trudno jest znaleźć jeden dobry sposób wspierania dziecka w szkole muzycznej, pomoc w tym może nam cierpliwe szukanie odpowiedzi i rozwiązań w kontakcie ze sobą i z dzieckiem.

Przydatnych może być też kilka refleksji — opartych na doświadczeniach innych rodziców i literaturze — nad tym, co w rodzicielskim towarzyszeniu może dziecku służyć.

Bezpieczna relacja

Wiele badań wskazuje na to, że podstawą rozwoju dziecka są jego relacje z opiekunami. Tak więc niezwykle ważnym czynnikiem wspierającym dziecko jest z pewnością jego bezpieczna więź z rodzicem.

Zagadnieniami związanymi z relacją rodzic–dziecko zajmuje się, pośród wielu innych, teoria przywiązania Johna Bowlby'ego, od kilkudziesięciu lat rozwijana przez wielu badaczy i klinicystów. Według niej *do istotnych potrzeb dzieci należą nie tylko potrzeby pożywienia i schronienia, ale także ciepła emocjonalnego, pocieszenia, poczucia własnej wartości oraz rozwoju autonomii i poczucia, że świat zamieszkały przez ludzi jest przyjaznym miejscem*¹. Oparta na niej koncepcja „Kręgu ufności”² kładzie akcent na zaspokajanie przez rodzica dwóch rodzajów potrzeb małego dziecka — potrzeby bezpiecznej przystani (*zachowaj „mnie” i „siebie” w „nas” — chroń mnie, pociesz mnie, ciesz się mną, uporządkuj moje uczucia*) i potrzeby bezpiecznej bazy do eksploracji (*bądź ze mną, abym mógł to zrobić samodzielnie — czuwaj nade mną, ciesz się mną, pomagaj mi, ciesz się ze mną*)³.

Rodzicielska umiejętność trafnego odczytywania sygnałów wysyłanych przez dziecko, odpowiedniego interpretowania ich i zaspokajania jego potrzeb jest

¹ B. Powell, G. Cooper, K. Hoffman, B. Marvin, *Krąg ufności. Interwencja wzmacniająca przywiązanie we wczesnych relacjach rodzic–dziecko*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 44.

² Tamże.

³ Tamże, s. 55 i 80.

niezwykle ważnym sposobem troszczenia się o nie, umożliwiającym mu budowanie bezpiecznego przywiązania, rozumianego jako uwewnętrzniony model relacji, siebie i innego. Na te rodzicielskie kompetencje wpływają przede wszystkim własne doświadczenia rodzica związane z jego relacjami, to one stają się filtrem, przez jaki może on spostrzegać potrzeby dziecka.

W momencie rozpoczęcia nauki w szkole i dziecko, i jego rodzic mają już wiele wspólnych doświadczeń za sobą. Historia ich relacji wpływa na to, co dzieje się aktualnie. Jednocześnie nowy kontekst zewnętrzny także wpływa na dalsze budowanie relacji.

Dwa rodzaje potrzeb związanych z relacją dziecka z rodzicem — potrzeba pocieszenia i ochrony, związana z uruchomieniem systemu przywiązania, oraz potrzeba uczenia się i zdobywania sprawności, związana z systemem eksploracji — są obecne także w wieku szkolnym, choć przejawiają się trochę inaczej niż we wczesnym dzieciństwie. Nadal ważne jest też ich rozpoznawanie i odpowiednie zaspokajanie, umożliwiające dziecku dalszy dobry rozwój. W skrócie wskazówki dla rodzica można ująć następująco: *Zawsze: bądź większy, silniejszy, mądrzejszy i dobry. Ilekroć to możliwe: podążaj za potrzebą dziecka. Ilekroć to konieczne: przejmij kontrolę*⁴.

Uważność w kontakcie z dzieckiem, chęć głębszego rozumienia jego przeżyć i zachowań, pomaga w naturalnym dostrajaniu się do potrzeb dziecka, zarówno w podążaniu za nimi, jak i stawianiu dziecku potrzebnych granic.

Relacja z rodzicem rozumiana jako bezpieczna przystań i bezpieczna baza ułatwia dziecku budowanie dobrych relacji z sobą samym i z innymi — dorosłymi i rówieśnikami — a także znajdowanie przyjemności w swobodnym poznawaniu i opanowywaniu świata.

Dobra komunikacja

Będąc w relacji z dzieckiem, potrzebujemy się z nim komunikować. Ważna jest nie tylko wymiana konkretnych informacji, ale przede wszystkim dzielenie się uczuciami, spostrzeżeniami, refleksjami. Nie zawsze łatwo jest słuchać lub mówić — każda komunikacja zawiera w sobie nie tylko udane porozumiewanie się, lecz także błędy komunikacyjne i ich naprawianie; cenne jest dochodzenie do porozumienia.

Pomocą rodzica dla dziecka może tu być chętnie odpowiadanie na inicjatywę rozmowy ze strony dziecka, stwarzanie okazji do dobrego kontaktu werbalnego i niewerbalnego (bliskość fizyczna, dotyk), naprawianie komunikacji, pomoc w rozumieniu i nazywaniu swoich stanów emocjonalnych, uczuć, potrzeb, odczuć, przeżyć, wspólne zastanawianie się nad stanami wewnętrznymi i za-

⁴ Tamże, s. 64.

chowaniem innych osób, sytuacjami społecznymi (zwłaszcza trudnymi dla dziecka), szukanie rozwiązań, a w razie potrzeby pomoc w komunikacji z innymi osobami.

Wsparciem dla rodzica mogą być rozmowy z innymi, a także lektury i warsztaty dotyczące dobrej komunikacji z dzieckiem⁵.

Rozwijanie uzdolnień

Wychowywanie dziecka uzdolnionego nie jest łatwe, niesie ze sobą sporo niepewności, jak je wspierać, przy czym nie ma wielu dostępnych źródeł, z których rodzic mógłby czerpać wskazówki. Tym ciekawsza może być w związku z tym lektura książki Eriki Landau *Twoje dziecko jest zdolne*, która chce pomóc rodzicom, wychowawcom i nauczycielom spojrzeć na dziecko jako niepowtarzalną jednostkę, uznać jego zdolności i zrozumieć jego potrzeby, a jednocześnie zapewnić mu bezpieczeństwo i swobodę bycia takim, jakim być może; zagwarantować miejsce dla jego kreatywności, podtrzymywać w nim zamięłowanie do zabawy i traktować jego agresywność jako siłę motoryczną. Tylko wówczas dziecko ośmieli się realizować swe zdolności i przyjmować odpowiedzialność za siebie i swoje otoczenie⁶.

Szkoła muzyczna, dzięki dobrym, doświadczonym pedagogom, może być ogromnym wsparciem w rozwijaniu zdolności muzycznych naszego dziecka. Nawiązują oni dobrą relację z dzieckiem, kreatywnie szukają sposobów porozumienia, przekazywania wiedzy i umiejętności, niejednokrotnie inspirując także nas, rodziców. Czasami bywa jednak, że niedostrojenie metod nauki do możliwości indywidualnych dziecka może utrudniać rozwój jego zdolności. Niezwykle ważna w tym kontekście staje się współpraca nauczycieli i rodziców, dzięki której obie strony, żywo przecież zainteresowane dobrem dziecka — ucznia, mogą wspierać się w wysiłkach tworzenia dlań optymalnych warunków. Warto doceniać wzajemnie swoje kompetencje i starania, taktownie przekazywać sobie uwagi krytyczne, a ewentualne nieporozumienia z szacunkiem szybko rozwiązywać. Poza wspieraniem zalecanych przez nauczyciela ćwiczeń, uwzględnianiem preferencji dziecka w wyborze utworów, można też stwarzać dziecku okazje do przyjemności swobodnego grania czy wspólnego muzykowania, bez presji na doskonałość i popis.

Zdarza się, że zdaniem rodziców jakieś rozwiązania systemowe wyraźnie nie służą dzieciom, wtedy sensowna współpraca rodziców z kadrą pedagogiczną na rzecz zmian w szkole może przynosić dobre rezultaty. Inspirujące

⁵ A. Faber, E. Mazlish, *Jak słuchać, żeby dzieci nam mówiły, jak mówić, żeby dzieci nas słuchały*, Media Rodzina, Poznań 1998; M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2009.

⁶ E. Landau, *Twoje dziecko jest zdolne*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2003, s. 12.

w tym kontekście mogą być doświadczenia szkół muzycznych z innych krajów, a także niektóre lektury⁷. W pewnych sytuacjach może się okazać, że dziecku potrzebna jest rezygnacja z nauki w szkole muzycznej i szukanie innych sposobów rozwijania jego zdolności.

Patrząc całościowo na możliwości psychofizyczne dziecka, możemy dostrzec także jakieś inne jego zdolności, a czasem i trudności, warto — nie tracąc z oczu zdolności muzycznych — zaopiekować się odpowiednio także tymi obszarami.

W rozwijaniu uzdolnień bardzo ważna jest postawa kreatywna, w rozwoju której potrzebne są zarówno wolność, jak i poczucie bezpieczeństwa. Pomaga ona także radzić sobie ze zmianami, a my naprawdę nie wiemy, jak zmieni się świat i czym nasze dziecko będzie zajmować się w przyszłości.

Docenianie różnych obszarów życia dziecka

Jako rodzice wspieramy dzieci w procesie przechodzenia w stronę większej samodzielności, coraz lepszego rozumienia siebie, innych ludzi, świata, coraz sprawniejszego i bardziej satysfakcjonującego korzystania z różnych możliwości i umiejętności.

Kiedy dziecko zostaje uczniem, często zdarza się, że kwestie związane z jego nauką przesłaniają dorosłym inne aspekty jego życia. Tymczasem trzeba mieć na uwadze całość funkcjonowania tego małego człowieka — szkoła jest ważna, ale to (tylko i aż) część jego życia, nadmierne jej przecenianie może zaburzać równowagę w rozwoju dziecka. Warto między innymi brać pod uwagę takie obszary, jak:

- **potrzeby związane z ciałem dziecka** — odpoczynek, przyjemna aktywność fizyczna, sport, sen, jedzenie, ubieranie, leczenie i rekonwalescencja w razie choroby, kontakt z naturą — o to warto się troszczyć i jednocześnie stopniowo przekazywać dziecku umiejętność życzliwego i rozsądnego troszczenia się o siebie. W ostatnich latach więcej mówi się o zróżnicowanych potrzebach sensorycznych dzieci, których rozpoznawanie i uwzględnianie może poprawiać samopoczucie i funkcjonowanie dzieci także w sferze emocjonalno-społecznej⁸;
- **własna aktywność dziecka** — swobodne dysponowanie (z uwzględnieniem granic bezpieczeństwa) częścią swojego czasu i możliwości służyć poznawaniu i odkrywaniu siebie i świata, nawet najbardziej rozwijające zajęcia zorganizowane przez dorosłych tego nie zastąpią;

⁷ M. Marcela, *Jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku. Wszystko, co możesz zrobić, żeby edukacja miała sens*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2020.

⁸ S. Shanker, T. Barker, *Self-reg.*, Wydawnictwo Maman, Warszawa 2016.

- **kontakty z rówieśnikami** — przebywanie z dziećmi w szkole to jedna z możliwości, wielu dzieciom służy poszerzanie doświadczeń społecznych także o koleżanki i kolegów spoza szkoły, zawieranie i podtrzymywanie przyjaźni, współtworzenie różnych grup społecznych;
- **relacje z dorosłymi** — zwłaszcza w rodzinie i w szkole dziecko ma kontakt z różnymi osobami dorosłymi, niektóre z nich stają się dla niego bardzo ważne, a tworzone z nimi dobre relacje wzbogacają życie dziecka i rodzica;
- **nabywanie codziennych umiejętności życiowych** (np. przez włączanie się w obowiązki domowe) — oprócz oczywistego zysku praktycznego ma wpływ na budowanie poczucia własnej sprawczości, wspiera poczucie własnej wartości;
- **rozwijanie odporności emocjonalnej** — nie polega ani na nierealnym na dłuższą metę unikaniu frustracji, ani też na nadmiernym frustrowaniu dziecka — ale na towarzyszeniu mu w procesie uczenia się radzenia sobie z frustracjami i wyzwaniem;
- **stres** — część to stresory biologiczne, ale część tworzymy my, jako dorośli objaśniający świat, warto uważać, aby nie fundować dziecku nadmiaru złych wiadomości, napięć, nadmiernego przeżywania przez nas jego wyzwań, sukcesów, porażek, ocen czy egzaminów;
- **dyscyplina wewnętrzna** — długoterminowo lepiej sprawdza się od zewnętrznej kontroli rodzicielskiej; jej stopniowemu rozwojowi sprzyjają w odpowiednich proporcjach takie czynniki, jak przewidywalne, spokojne otoczenie z logicznymi zasadami, zapobieganie niewłaściwym zachowaniom (działanie za dziecko i nadzór) oraz konsekwencje — poprawianie i naprawianie błędów, pomoc dziecku w zrozumieniu tego, co źle zrobiło, i zachęta do poprawy na przyszłość⁹;
- **radzenie sobie z rywalizacją** — pomaga, gdy rodzic szanuje uczucia dziecka związane z rywalizacją, nie rywalizuje na poważnie z dzieckiem, ale oswaja w zabawie wygrywanie i przegrywanie, nie zachęca dzieci do rywalizacji, ale uczy współpracy¹⁰;
- **poczucie własnej wartości** — można je wzmacniać poprzez szanowanie emocji, granic, intencji, potrzeb, opinii i upodobań dziecka, innych ludzi, niewartościującą, bezwarunkową akceptację, a także stwarzanie dziecku możliwości wzbogacania życia innych; szkodzi mu koncentracja dorosłych na ocenie, zachowaniu, porównywanie dziecka i stawianie nieadekwatnych wymagań¹¹;

⁹ E. Furman, *Jak wspierać dziecko w rozwoju. Podręcznik psychoanalizy dla rodziców*, Jacek Santorski&Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 1994.

¹⁰ A. Stein, *Dziecko z bliska idzie w świat*, Wydawnictwo Mamina, Warszawa 2014, s. 254–259.

¹¹ Tamże, s. 176–179.

- **motywacja** — warto wspierać u dziecka rozwój motywacji wewnętrznej, co wiąże się z ograniczaniem względem niego motywacji zewnętrznej;
- **poszerzanie horyzontów** — poza szkołą jest wiele inspiracji i wartości intelektualnych, kulturalnych, duchowych, moralnych, dobrze jest w odpowiednich dawkach dzielić się z dziećmi swoim postrzeganiem świata, aby mogły rozwijać swój świat wartości;
- **wybieranie** — nasze dzieci są zazwyczaj zalewane nadmiarem bodźców, informacji i zajęć, warto uczyć je umiejętności wybierania swoich aktywności, rezygnowania z nadmiaru wrażeń, znajdowania czasu na to, co ważne dla nich, ale i na „nicnierobienie”.

Reagowanie na zmiany

Zmiany są wpisane w rzeczywistość rodzica. Dzieci przechodzą w swoim rozwoju przez różne fazy, które bywają zaskakujące zarówno dla rodziców, jak i dla nich samych. Ważne jest uwzględnianie tych procesów, podejmowanie próby rozumienia aktualnych zachowań w kontekście momentu rozwojowego, zgoda na dorastanie, usamodzielnianie się dzieci z jednoczesną gotowością do pomocy im w tym, w czym jeszcze tej pomocy potrzebują.

Poznawanie prawidłowości rozwojowych dziecka pomaga w odróżnianiu zachowań, które — choć trudne — są normalne na tym etapie, od zachowań wskazujących na głębsze trudności dziecka, wymagających dodatkowego wsparcia.

Dostępnych jest wiele inspirujących pozycji na temat rozwoju dziecka i rodziny¹². Jedną z nich jest książka O. Enderlein *Duże dzieci*, która ukazuje *rozwoj jako proces, w którym człowiek przechodzi od małego, ograniczonego, chroniącego świata do dużo większego. Patrząc z takiej perspektywy, każdy świat stanie się pewnego dnia za ciasny, ponieważ człowiek z niego wyrasta*¹³. Najpierw wkraczamy w nową przestrzeń, potem zdobywamy ją i szukamy niespokojnie jej granic, w których następnie osiadamy i z zadowoleniem wykorzystujemy stopniowo wszystkie jej możliwości, a gdy zaczyna nam być zbyt ciasno, przełamujemy granice i wyruszamy w nową, szerszą przestrzeń¹⁴.

Pewnie dlatego wejście w wiek nastoletni zazwyczaj jest wyzwaniem — przejście od dzieciństwa do dorosłości nie jest łatwe ani dla dziecka, ani dla rodzica¹⁵. Szczególnie ważne jest takie towarzyszenie dziecku w domu i w szkole,

¹² R. Skinner, J. Cleese, *Życie w rodzinie i przetrwać*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2005; D. Terakowska, J. Bomba, *Być rodziną, czyli jak budować dobre życie swoje i swoich dzieci*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.

¹³ O. Enderlein, *Duże dzieci. Fascynujący wiek od 7 do 13 lat. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Jedność, Kielce 2004, s. 94.

¹⁴ Tamże, s. 96–97.

¹⁵ L. Damour, *Zaplątane nastolatki. Jak dobrze przeprowadzić córkę z dzieciństwa do dorosłości*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2017.

by mogło uczyć się coraz większej samodzielności i niezależności, a jednocześnie nadal korzystać z ochrony bezpiecznej relacji z rodzicami i ważnymi dorosłymi. To na tym etapie możemy szczególnie docenić dobre relacje dziecka z nauczycielami i innymi dorosłymi, którzy bywają życzliwą alternatywą kontaktu dla dzieci w momentach napiętych stosunków z rodzicami.

Radzenie sobie z zagrożeniami

Wiedza o zagrożeniach, na jakie narażone są obecnie dzieci, wzmacnia rodzicielski niepokój. Dbając o bezpieczeństwo dziecka, możemy korzystać z ważnych czujników, jakimi są bezpieczna relacja, dobra komunikacja i reagowanie na zmiany. Dzięki temu możemy szybciej zauważać niepokojące zachowania, lepiej rozumieć ich znaczenie oraz adekwatnie do tego reagować.

Podstawową umiejętnością przydatną dziecku do radzenia sobie z zagrożeniami jest ochrona własnych granic, którą dziecko buduje od samego początku na podstawie wielu doświadczeń, ucząc się rozpoznawania, sygnalizowania i zaspokajania swoich potrzeb w kontekście relacji z innymi. Sprzyja temu opiekowanie się dzieckiem z poszanowaniem jego granic cielesnych i psychicznych oraz wspieranie go w stopniowym przejmowaniu opieki i ochrony nad sobą. Gdy dziecko lubi siebie, może ufać swoim odczuciom i reagować na nie, potrafi lepiej się chronić, radzić sobie samodzielnie lub szukając i korzystając z pomocy różnych osób. W związku z tym dziecięcych odczuć lepiej nie ignorować, nie bagatelizować, nie wyolbrzymiać, ale szukać z dzieckiem sposobów poradzenia sobie z trudną sytuacją, w razie potrzeby udzielając też innego wsparcia.

Sygnalami zagrożenia bezpieczeństwa i rozwoju dziecka są zwykle zmiany jego samopoczucia fizycznego i psychicznego — nadmierne pobudzenie lub apatia, wycofywanie się z kontaktów, kłopoty ze snem, odżywianiem, odpoczynkiem, nauką, częste choroby, nasilenie reakcji emocjonalnych, niecodzienne zachowania, trudności w relacjach z samym sobą, z rówieśnikami, z dorosłymi. Czasem możemy profilaktycznie zacząć udzielać dodatkowego wsparcia, gdy pojawiają się trudne okoliczności zewnętrzne, na przykład zmiany w rodzinie (następne dziecko, rozwód rodziców, poważna choroba bliskiej osoby, żałoba) czy wchodzenie w nowe środowisko.

Rodzicielska „pierwsza pomoc” to wszystko to, co możemy zrobić, by nasze dziecko mogło poczuć się lepiej — dać czas, uwagę, kontakt fizyczny, pomóc dziecku i sobie zrozumieć, co się dzieje, czego potrzebuje. Czasami wystarczy to, by dziecko — doświadczając akceptacji i wsparcia z naszej strony — uzupełniło nadwątlone trudną sytuacją zasoby odporności fizycznej i emocjonalnej i mogło poczuć się lepiej¹⁶. Jeśli mimo naszej pomocy dziecko nadal czuje się

¹⁶ R. Campbell, *Sztuka akceptacji, czyli jak po prostu kochać swego nastolatka*, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa 1999.

źle — swoim lub naszym zdaniem (możemy różnić się w ocenie sytuacji) — warto skorzystać z pomocy specjalisty; w przypadku trudności emocjonalnych może to być konsultacja psychologa, psychoterapeuty lub psychiatry, która może pomóc nam w lepszym rozeznaniu sytuacji i podjęciu skuteczniejszego dalszego działania na rzecz dziecka. Pomocna jest wiara w to, że dziecko może dać sobie radę, jeśli dostanie odpowiednie wsparcie.

Potrzeby rodzica

Trudno jest dobrze wspierać swoje dziecko, jeśli samemu nie czuje się zbyt pewnie. Jednym z ważniejszych sposobów wspierania dziecka jest więc zaopiekowanie się swoimi potrzebami przez rodzica. Ujmując to żartobliwie — rodzic też człowiek.

Rodzicielskie poczucie bezpieczeństwa bywa często wystawiane na próby lęku i poczucia winy, czy dobrze wychowujemy nasze dzieci. Uspokajająca w tym kontekście jest koncepcja, że dzieci nie potrzebują rodziców idealnych, ostatecznie ważne jest, że — jak pisał Donald Woods Winnicott — *od naszych „wystarczająco dobrych” matek i ojców otrzymaliśmy wystarczająco dobrą opiekę*¹⁷. Jako „nieidealni”, ale „wystarczająco dobrzy” możemy akceptować siebie takich, jakimi jesteśmy, a dzięki temu i dziecko takie, jakie jest.

Jako dorośli również przeżywamy swoje zmiany rozwojowe¹⁸, do tego dochodzą zmiany rodzinne, życiowe — wyzwania, straty, konflikty, frustracje, fascynacje. Pomaga nam czas i uwaga dla siebie i swoich spraw, znajdowanie oparcia w godnych zaufania dorosłych — to też dobry przykład dla dziecka.

Przydaje się nam mądry rodzicielski dystans — aby być na tyle blisko, żeby mieć dobry kontakt z dzieckiem, a jednocześnie na tyle daleko, by móc także szanować swoje dziecko jako odrębną osobę, a nie swoje przedłużenie czy efekt swojej pracy. Aby drobnym niepowodzeniom nie nadawać rangi katastrofy. Aby przyjmować to, że czasami „uczeń przewyższa mistrza”. Aby z nadzieją przechodzić przez trudniejsze momenty. Aby cieszyć się tym, co jest, i rozwijać się dalej.

W wychowywaniu dzieci droga też jest celem. Dzień dzisiejszy to niezwykle ważne „tu i teraz”, wyjątkowy czas rozpięty między przeszłością a przyszłością. Najważniejsza jest dobra relacja z dzieckiem — ta realna i ta uwewnętrzniona, którą nosimy w sobie. Tkana jest z drobnych codziennych interakcji i nadawanych im znaczeń. Miłość wyraża się przez czas i uwagę, warto je znajdować dla siebie i dziecka.

¹⁷ D.W. Winnicott, *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne*, Wydawnictwo Imago, Gdańsk 2010, s. 116.

¹⁸ D. Terakowska, J. Bomba, *Być rodziną, czyli jak zmieniamy się przez całe życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.

W tym kontekście wspieranie swojego dziecka w szkole muzycznej, podobnie jak całe nasze rodzicielstwo, może być fascynującą przygodą — choć czasem przypomina sport ekstremalny.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Campbell Ross, *Sztuka akceptacji, czyli jak po prostu kochać swego nastolatka*, Oficyna Wydawnicza Vocatio, Warszawa 1999.
- [2] Damour Lisa, *Zaplątane nastolatki. Jak dobrze przeprowadzić córkę z dzieciństwa do dorosłości*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2017.
- [3] Enderlein Oggi, *Duże dzieci. Fascynujący wiek od 7 do 13 lat. Poradnik dla rodziców i wychowawców*, Jedność, Kielce 2004.
- [4] Faber Adele, Mazlish Elaine, *Jak słuchać, żeby dzieci nam mówiły, jak mówić, żeby dzieci nas słuchały*, Media Rodzina, Poznań 1998.
- [5] Furman Erna, *Jak wspierać dziecko w rozwoju. Podręcznik psychoanalizy dla rodziców*, Jacek Santorski&Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 1994.
- [6] Landau Erika, *Twoje dziecko jest zdolne*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2003.
- [7] Marcela Mikołaj, *Jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku. Wszystko, co możesz zrobić, żeby edukacja miała sens*, Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA, Warszawa 2020.
- [8] Powell Bert, Cooper Glen, Hoffman Kent, Marvin Bob, *Krąg ufności. Interwencja wzmacniająca przywiązanie we wczesnych relacjach rodzic–dziecko*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
- [9] Rosenberg Marshall Bertram, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Jacek Santorski&Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2009.
- [10] Shanker Stuart, Barker Teresa, *Self-reg*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2016.
- [11] Skinner Robin, Cleese John, *Życ w rodzinie i przetrwać*, Jacek Santorski&Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2005.
- [12] Stein Agnieszka, *Dziecko z bliska idzie w świat*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2014.
- [13] Terakowska Dorota, Bomba Jacek, *Być rodziną, czyli jak budować dobre życie swoje i swoich dzieci*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2003.
- [14] Terakowska Dorota, Bomba Jacek, *Być rodziną, czyli jak zmieniamy się przez całe życie*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
- [15] Winnicott Donald Woods, *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne*, Wydawnictwo Imago, Gdańsk 2010.



MP3 — Muzyczne Pogotowie: trema, kryzys, tożsamość

Nikt inny nie może za mnie chcieć.

Karol Wojtyła¹

*Bo ludzie mówią, że wszystko przemija
Ale Ty mówisz, że się wciąż rozwija
I że nie wiedzą, o czym mówią ludzie.*

Stefan Szuman²

Dlaczego MP3?

Skrót przywołany w tytule artykułu odnosi się do formatu powszechnie znanego, w którym można zapisać i odtworzyć między innymi utwory muzyczne. Plik dźwiękowy zapisany w tym formacie jest odpowiednio skompresowany, to znaczy, że na dysku zajmuje mniej miejsca kosztem jakości dźwięku. Przyjmuje się, że strata jakości dla większości słuchaczy nie jest na tyle dokuczliwa, aby przesłonić właściwy odbiór muzyki. Trzywarstwowa kompresja pliku oraz nazwa grupy twórczej — Moving Picture Experts Group (MPEG) — dały podstawę nazwy skrótu rozpowszechnionego jako MP3³.

Konotacja muzyczna oraz rozpoznawalność takiego skrótu szczególnie wśród młodzieży oraz młodych dorosłych w wieku studenckim była podstawową inspiracją wykorzystania nazwy MP3 jako skrótu do zajęć fakultatywnych, które od 2018 roku odbywają się w Akademii Muzycznej imienia Karola Lipiń-

¹ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2015, s.26.

² S. Szuman, *Natura, osobowość i charakter człowieka*, Wydawnictwo WAM, Księża Jezuit, Kraków 1995, s. 5.

³ <https://www.apowersoft.pl/czym-jest-format-mp3.html> (dostęp: 10.03.2020).

skiego we Wrocławiu. Rozwinięcie skrótu stanowi trzon pracy treningowej wokół tremy, kryzysu oraz tożsamości artysty. Niniejszy artykuł opisuje istotę autorskiego projektu i zawiera refleksje związane z wynikami badań przeprowadzonych wśród uczestników zajęć.

Rozwój młodego artysty

Ważnym elementem rozwoju młodego artysty jest bez wątpienia doskonalenie warsztatu. Dla muzyków aparat wykonawczy, sprawność gry na instrumencie to wielogodzinne ćwiczenia, niejednokrotnie kilkanaście, a nawet kilkadziesiąt lat w ciągu życia. Na jakość wykonania wpływa również kondycja psychofizyczna, nastrój. Odporność na stres oraz indywidualne predyspozycje mają również nie małe znaczenie. Czy jednak w ferworze realizacji podstaw programowych, przygotowania do konkursów i doskonalenia aparatu gry rozwój osobowości artystycznej młodego muzyka zajmuje istotne miejsce w edukacji? Czy zawsze brak czasu i natłok obowiązków jest obiektywną przyczyną ograniczania działań wobec artysty jedynie do warsztatu gry na instrumencie?

Rozwój osobowości wiąże się między innymi z naturalnymi predyspozycjami oraz wpływem środowiska. Szczególnie w okresie dziecięcym i dorastania wsparcie osób bliskich oraz wpływ autorytetów ma ogromne znaczenie dla rozwijającej się osobowości młodego człowieka. To od nich dowiaduje się, jak postępować, naśladuje określone wzorce, buduje swój system wartości. Niezwykle istotna jest również praca nad sobą. Nikt nie jest w stanie tej pracy za drugiego człowieka wykonać. Jak pisał Karol Wojtyła w swoim studium *Miłość i odpowiedzialność*: *nikt za mnie nie może chcieć. [...] Ja mogę nie chcieć tego, czego on chce, abym ja chciał. Jestem i powinienem być samodzielny w swoich poczynaniach*⁴.

Ze względu na fakt, że w psychologii istnieje wiele teorii osobowości i trudno znaleźć jedną uniwersalną definicję, na potrzeby niniejszej pracy posłużę się modelem polskiego psychologa Stefana Szumana, który określa ją w sposób następujący:

*Natura jest darem, osobowość jest rezultatem samorzutnego rozwoju człowieka, a charakter jest jego zasługą. Naturę naszą dziedziczymy, osobowość rozwija się i wyrasta z naszej natury, a charakter jest zdobyczą woli uległej sumieniu i nakazom etycznym. [...] Osobowością kieruje jaźń. [...] Charakter nie jest przeciwieństwem osobowości, lecz jej dopełnieniem.[...] Osobowość dąży do pełni rozwoju swych indywidualnych możliwości. [...] W osobowości musi urzeczywistnić się natura, a w charakterze natura i osobowość*⁵.

⁴ K. Wojtyła, dz. cyt., s. 26.

⁵ S. Szuman, dz. cyt., s. 19.

Według Stefana Szumana istotną rolę w rozwoju osobowości człowieka pełni jaźń. Traktuje ją jako świadomość własnej osoby, która powinna zajmować stanowisko centralne. Świadomość *swojego myślącego, czującego, chcącego i działającego jestestwa stanowi niezbędną podstawę kształtowania i rozwoju osobowości człowieka. To dzięki jaźni poznajemy własne cele, przeznaczenie oraz powołanie, w czym według autora pomaga człowiekowi dojrzała harmonia wewnętrzna*⁶.

Wracając zatem do młodego artysty: czy współczesna rzeczywistość edukacji, mediów oraz otaczającego świata pomaga w rozwoju integracji wewnętrznej? Nie zawsze. Pierwsza porażka prowadzi do rezygnacji z obranego celu, widmo wzmoczonego wysiłku skłania ku wyborom łatwiejszym, a sukces kolegi uwalnia destrukcyjne myśli: *to wszystko nie ma sensu*. Podczas indywidualnych konsultacji z artystami, uczniami oraz rodzicami dzieci ze szkół muzycznych często można usłyszeć, że kryzys rozumieją jako synonim stwierdzenia *nie nadaję się do tego*, co więcej, stanowi on źródło ogromnej frustracji i prowadzi do konkluzji, że skoro się przytrafił, to trzeba zmienić zawód, szkołę czy kierunek studiów. A przecież doświadczenie kryzysu jest elementem rozwoju. Kazimierz Dąbrowski — doktor medycyny, filozofii, psycholog oraz pedagog — twierdzi, że kolejny, wyższy poziom w rozwoju osobowości wiąże się zawsze z procesem dezintegracji, czyli swego rodzaju kryzysem. Dla podkreślenia, jak bardzo (właściwie rozwiązane) kryzysy są potrzebne człowiekowi, Dąbrowski nazywa je okresami dezintegracji pozytywnej⁷. Pozytywnej dlatego, że prowadzą ku lepszemu, ku rozwojowi, ku pozytywnej zmianie.

Niejednokrotnie rodzice z doświadczeniem rezygnacji ich pociech ze szkoły muzycznej w trakcie edukacji twierdzą po czasie: *Gdybym wtedy wiedział o kryzysach to, co wiem teraz, jestem przekonany, że moje dziecko nie zrezygnowałoby z nauki gry*. Brak świadomości, że dobrze rozwiązany kryzys otwiera nowe perspektywy rozwoju, może owocować lękiem. Człowiek w doświadczeniu sytuacji trudnej może obawiać się oceny i reakcji otoczenia, odrzucenia, okazania słabości czy porażki⁸. Pod wpływem lęku zaś nasza psychika jałowieje i ubożeje. Niejednokrotnie, jak twierdzi Antoni Kępiński, różne formy naszego życia redukujemy do naczelnej zasady: Nie dać się pożreć przez otoczenie. Należy raczej otoczenie zniszczyć i pokonać, zanim ono pokona nas⁹.

Kluczowa dla rozwoju osobowości młodego artysty zdaje się być świadomość, a wraz z nią podstawowa wiedza na temat procesów psychicznych

⁶ Tamże.

⁷ K. Dąbrowski, *Trud istnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975, s. 177.

⁸ A. Golema, M. Kramarz, *Szkoła muzyczna od kuchni. Moje dziecko już nie chce grać. Krótko o tym, jak mu pomóc*, Fundacja Rozwoju Umiejętności Społecznych „Konsensus”, Wrocław 2017, s. 6.

⁹ A. Kępiński, *Lęk*, Wydawnictwo Lekarskie, Kraków 2015, s. 293.

i właściwa interpretacja rzeczywistości. Te właśnie elementy stanowią podstawę autorskiego projektu MP3 — Muzyczne Pogotowie: trema, kryzys, tożsamość. Idea prowadzenia zajęć treningowych ze studentami zrodziła się w oparciu o wyniki kwestionariusza ankiety przeprowadzonego wśród studentów wszystkich wydziałów wrocławskiej Akademii Muzycznej¹⁰. Sto procent ankietowanych zadeklarowało, że (w odniesieniu do swojego życia artystycznego) jest w trakcie kryzysu lub doświadczyło kryzysu w ostatnich miesiącach lub latach. Ponad połowa respondentów wyraziła bezradność wobec problemu, a ponad dziewięćdziesiąt procent stwierdziło, że brakuje na uczelni zajęć, podczas których nauczyliby się radzić sobie w sytuacjach trudnych, niekoniecznie ograniczając sytuacje trudne jedynie do zjawiska tremy na scenie.

Wykorzystując formułę prowadzenia zajęć w dwugłosie, wraz z wykładowcą Akademii Muzycznej imienia Karola Lipińskiego we Wrocławiu Małgorzatą Kramarz stworzyliśmy autorski projekt treningu skierowany do studentów jako forma zajęć fakultatywnych. W maksymalnie piętnastoosobowej grupie prowadzony jest roczny trening ukierunkowany na:

- 1) poznanie sposobów, technik oraz metod skutecznego radzenia sobie ze stresem scenicznym;
- 2) prezentację wybranych strategii radzenia sobie w sytuacji kryzysowej;
- 3) wypracowanie modelu kształtowania własnej tożsamości artystycznej.

O zapotrzebowaniu na tego typu zajęcia może świadczyć fakt, że na początku roku akademickiego przy określeniu limitu do piętnastu osób pojawia się ponad siedemdziesiąt osób chętnych¹¹.

Czy warto rozumieć siebie? Psychologiczny aparat wykonawczy

Z całą pewnością warto rozumieć siebie oraz innych. Jak to jednak zrobić? Czy można się tego nauczyć? Dziewięćmiesięczny trening MP3 potwierdza możliwość nabywania pewnych umiejętności przydatnych artyście w jego rozwoju osobowości. Grupę tych umiejętności, nie wyłączając naturalnych predyspozycji i różnic indywidualnych, można określić mianem psychologicznego aparatu wykonawczego. O ile wszyscy muzycy raczej są zgodni w kwestii zasadności udoskonalania aparatu gry, sprawności mięśniowej czy na przykład pracy prze-

¹⁰ W roku akademickim 2017/2018 zostały przeprowadzone badania (N = 150) wśród społeczności studenckiej Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego we Wrocławiu. Realizacja badań oraz autorski kwestionariusz ankiety: wykładowca Małgorzata Kramarz — pedagog, doradca psychologiczno-pedagogiczny, pracownik AMKL, oraz adiunkt dr Amelia Golema — muzyk, psycholog, pracownik AMKL.

¹¹ W roku akademickim 2018/2019 — 72 osoby chętne, w roku akademickim 2019/2020 — 74 osoby chętne.

pony w przypadku muzyków grających na instrumentach dętych, to z psychologicznym aparatem wykonawczym różnie bywa. Dość często pojawia się problematyka tremy, jednak doskonale wiadomo, że to jeden z wielu elementów, który kształtuje szeroko rozumianą osobowość artysty. Umiejętność właściwego rozwiązywania kryzysów osobowościowych¹² dla wrażliwego artysty powinna stanowić (równolegle do strategii radzenia sobie z treścią) podstawowe „wypoosażenie” psychologicznego aparatu wykonawczego.

Jak wcześniej zostało opisane, zajęcia MP3 to swego rodzaju forma treningu skoncentrowana wokół trzech zagadnień. Pierwszym z nich jest poznanie sposobów, technik oraz metod skutecznego radzenia sobie ze stresem scenicznym. Zgodnie z definicją treningu to systematyczne ćwiczenia ukierunkowane na zwiększenie sprawności w uprawianej dyscyplinie¹³. Podczas zajęć systematycznie powtarzane są wybrane ćwiczenia oddechowe, głosowe oraz zwiększające świadomość ciała. Wykorzystując elementy gimnastyki rytmicznej według metody Emile’a Jaques’a-Dalcroze’a, można osiągnąć skutki, które sam Jaques-Dalcroze określa jako *lepsze poznanie siebie i łatwe, jak najpełniejsze wykorzystanie wszystkich swoich możliwości*¹⁴. Ćwiczenia utrwalające wiedzę dotyczącą strategii radzenia sobie w sytuacji kryzysowej, stanowiące drugi element treningu, skoncentrowane są wokół analizy przypadków cytowanych w literaturze przedmiotu, jak również doświadczeń własnych uczestników. Każdy ma możliwość podzielenia się swoimi skutecznymi strategiami i sposobami radzenia sobie w sytuacji trudnej. Rozmowa oraz analiza konkretnych działań na forum grupy pozwala znaleźć analogie do innych doświadczeń z życia artystycznego. Trzeci obszar to refleksja nad własną tożsamością artystyczną. Wypracowanie własnego modelu, „uszytego na miarę” indywidualnych różnic, osobowościowych niuansów i dotychczasowych artystycznych nawyków, stanowi nie lada wyzwanie dla młodych artystów. To przede wszystkim osobista refleksja wspierana odpowiednimi lekturami dobieranymi podczas indywidualnych konsultacji, prowadzone dzienniki lub instrukcje do działania na poszczególne tygodnie¹⁵. Podczas trzydziestotygodniowego treningu pojawiają się za-

¹² Pojęcie kryzysu osobowościowego cytuję za Zenomeną Płużek. Wśród kryzysów osobowościowych autorka wyróżnia między innymi kryzysy rozwojowe (według typologii Erika Eriksona) oraz organizmiczne, czyli takie, które są związane z działaniem stresu z zewnątrz pochodnego. Patrz: Z. Płużek, *Kryzysy psychologiczne i rodzaje kryzysów osobowościowych*, [w:] D. Kubacka-Jasiecka, A. Lipowska-Teutsch, *Oblicza kryzysu psychologicznego i pracy interwencyjnej*, Wydawnictwo ALL, Kraków 1997, s. 33.

¹³ SJP <https://sjp.pwn.pl/szukaj/trening.html> (dostęp: 20.04.2020).

¹⁴ E. Jaques-Dalcroze, *Pisma wybrane*, WSiP, Warszawa 1992, s. 163.

¹⁵ Przykład instrukcji do refleksji na tydzień: W czym wyraża się moja niepowtarzalność jako artysty? Podczas kolejnych zajęć osoby chętne mogą (ale nie muszą) podzielić się swoimi przemyśleniami na forum grupy.

tem ćwiczenia i zadania powtarzane regularnie, jak również takie, które wynikają z kolejno omawianych zagadnień — tropy, kryzysu oraz tożsamości artystycznej.

Poniżej cytuję fragmenty wypowiedzi studentów po trzech miesiącach udziału w treningu. Badanie zostało przeprowadzone metodą PAPI (Paper&Pen Personal Interview). W kwestionariuszu, potocznie nazywanym *Kartką z pamiętnika*, wykorzystano pytania otwarte dotyczące ewentualnych korzyści z uczestnictwa w treningu dla rozwoju osobowości artystycznej.

Pogłębiona refleksja, ćwiczę cierpliwość i osiągam wewnętrzny spokój.

Forma codziennej pracy nad sobą i pomaganie sobie samemu — to, czego bardzo potrzebowałam.

Poznaję i lepiej rozumiem siebie, o czym wcześniej nawet nie myślałam.

Trzy miesiące, a ja lepiej się czuję na akademii: nie martwię się o przyszłość, tylko staram się jak najlepiej pracować.

Zajęcia są dla mnie cotygodniowym punktem pomocy i pracy nad rzeczami, z którymi dotychczas byłam pozostawiony sam sobie.

W końcu cieszę się z tego, że gram (w zeszłym roku straciłem chęć do grania, a teraz na nowo zaczynam doceniać wszystko, co jest wokół mnie i co pozwala mi się rozwijać).

Dzięki zajęciom doświadczyłam, jak bardzo ważna jest świadomość ciała w zawodzie muzyka, i poznałam i uporządkowałam paraliżujące zachowania; większa świadomość stanowi dla mnie klucz do dalszej ciężkiej pracy.

Moje życie artystyczne zyskało przede wszystkim pod kątem większej świadomości, a co za tym idzie, kontroli stresu.

Przesunęłam moją uwagę podczas koncertów z napięć ciała na to, co jest ważne dla mnie w muzyce.

Dzięki zajęciom z mniejszym poczuciem wstydu podchodzę do własnych problemów i uczę się, jak je rozwiązać.

Staram się myśleć pozytywniej niż wcześniej.

Mój głos wewnętrzny już nie jest tak krytyczny.

Staram się szukać dobrych stron, na przykład występów.

Nie jestem już spięty.

Podczas gry myślę o oddychaniu, dzięki czemu mam lepszą kondycję.

Mam większą odwagę w wypowiedziach publicznych.

Dzięki tym zajęciom jestem bardziej świadomy tego, co dzieje się w mojej głowie, i mogę efektywniej pracować nad zmianą złych nawyków i łatwiejszego wychodzenia z kryzysowych sytuacji.

Mam mniejsze problemy ze skupieniem uwagi podczas ćwiczenia.

Lepiej radzę sobie z sytuacjami stresowymi.

Zajęcia rozjaśniają rzeczy, o których wcześniej się nie mówiło.

Dzięki zajęciom stałem się bardziej świadomy jako artysta.

Zostały naświetlone tematy tabu i widzę, że nie jestem w tym osamotniony — innym też się zdarzają.

Inaczej się zachowuję przed występami, dzięki temu lepiej je wykonuję, mniej nerwowo podchodzę do różnych spraw.

Większa świadomość napięć ciała i umiejętność relaksowania przed występami. W ćwiczeniach jestem w stanie wsłuchać się w samą siebie, znaleźć tkwiący we mnie problem i sposób na jego rozwiązanie.

Dzięki zajęciom uświadomiłem sobie, że kryzysy są nieuniknione i wartościowe, jeśli je dobrze przeżyjemy.

Bardzo, bardzo dziękuję! Dzięki MP3 udało mi się dużo w moim życiu zbudować. Zajęcia motywują mnie do systematycznej pracy.

Zyskałem poczucie misji i motywacji.

Czerpię radość z publicznego występowania i nie zdręczam się myślami po występach.

Podczas ćwiczeń zacząłem kreatywnie poszukiwać lepszych rozwiązań w graniu, nie trzymam się kurczowo sprawdzonych sposobów.

Te zajęcia podniosły poziom mojej samooceny jako artysty.

Dzięki systematycznemu uczęszczaniu na zajęcia mogłem otworzyć drzwi do swojego wnętrza, których sam bałem się otworzyć.

Powrót do źródła stresu scenicznego i braku pewności własnych umiejętności uświadomił mi, że przez lata nie mogłem uporać się z pewnymi sprawami.

Dzięki zajęciom staram się powoli zmieniać myślenie o sobie jako o bezna-dziejnej.

Człowiek uświadamia sobie, jak wielkie pokłady wewnętrznej siły płynącej od nas samych i od bliskich życziwych osób w sobie mamy i jak wiele zależy od nas samych.

Jako artysta daję sobie teraz pewien margines błędu.

Mam możliwość wyciągania wniosków z trudnych sytuacji i popatrzenia na nie łaskawym i też trzeźwym okiem.

Buduję stopniowo poczucie samoświadomości i wartości.

Wróciła mi wiara w to, że mogę być muzykiem.

Znowu lubię występować, a miałam ochotę z tego zrezygnować.

Nie czuję się bezsilny.

Na ostatnich koncertach mogłem być sobą, panowałem nad mięśniami.

Uwolniłem pozamykaną, artystyczną osobowość i jest to dla mnie ogromna ulga.

Przyjemniej mi się ćwiczy i mam chęć do podejmowania kolejnych wyzwań¹⁶.

¹⁶ Fragmenty wypowiedzi studentów. Badanie przeprowadzone w grupie 57 osób — studentów Akademii Muzycznej — po trzymiesięcznym treningu psychologicznego aparatu wykonawczego. Tak zwana *Kartka z pamiętnika* dotyczyła podjęcia tematu ewentualnych zmian oraz korzyści osobistych wynikających z udziału w zajęciach.

Jak wynika z cytowanych fragmentów — każdy uczestnik miał poczucie (w mniejszej lub większej mierze) wykonanej pracy nad sobą. Wyniki poszczególnych studentów między sobą są nieporównywalne, trudno byłoby bowiem stworzyć wykresy liczbowe, o ile punktów wyższa jest teraz ich jakość życia. Każdy z uczestników podkreślał nieco inny oraz w inny sposób obszar poprawy szeroko rozumianego funkcjonowania w przestrzeni artystycznej. Wartością oraz owocem uczestnictwa w treningu MP3 był również fakt, że wszyscy studenci wyrazili opinię *nie żałuję, że się zapisałem* lub *to z całą pewnością nie był stracony czas*.

Z wypowiedzi studentów można wyłonić zatem dwa podstawowe elementy istotne dla rozwoju artystycznej osobowości:

1. Wsparcie i odpowiednia interwencja kryzysowa (nawet jeżeli ograniczona jedynie do rozmowy, spotkania i podania kilku wskazówek).
2. Praca własna skierowana na rozwój samoświadomości oraz umiejętność właściwej interpretacji rzeczywistości.

Wymienione wyżej obszary stanowią trzon pracy w psychologicznym ujęciu interwencji kryzysowej¹⁷. Sam fakt udzielanego wsparcia i pozytywnych efektów nie jest z całą pewnością niczym nowym. Elementem istotnym był trening osadzony w realiach artysty-muzyka. Umiejętność wskazania i analizy czynników wynikających z naturalnych różnic indywidualnych, osobowościowych oraz specyfiki profesji muzycznej stanowiła dla uczestników treningu największą wartość.

Wybrane elementy treningu MP3 zostały również wykorzystane jako cykl spotkań z uczniami szkoły muzycznej drugiego stopnia. *Cztery wątki z życia artysty* dotyczyły problematyki tremy, kryzysu oraz tożsamości młodego artysty. Uczestnictwo dla uczniów było dobrowolne, zajęcia cieszyły się zainteresowaniem młodych adeptów sztuki, a informacje zwrotne otrzymane po spotkaniach jednoznacznie wskazywały na potrzebę kontynuacji w kolejnych semestrach.

Podsumowanie

Trud istnienia, o którym pisze Kazimierz Dąbrowski, oraz trud rozwoju syntetycznie opisany przez Marię Grzywak-Kaczyńską¹⁸ odnosi się do przemian zachodzących w życiu człowieka. W obu przypadkach podkreślony jest wysiłek, jaki powinno się włożyć, aby właściwie żyć i się rozwijać. Być może zbyt często ulegamy pokusie stwierdzenia, że życie powinno być łatwe: bez problemów, wysiłku, różami usłane. Nie zważając na refleksje i doświadczenia starszych, brniemy w kłamstwo, które brzmi: przecież powinno być bez trudu. Tak wiele

¹⁷ Z. Płużek, dz. cyt.

¹⁸ M. Grzywak-Kaczyńska, *Trud istnienia*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1988.

rzeczy we współczesnym świecie mamy już w zasięgu ręki — bez czekania, szybko, już, teraz. Czy służy to naszemu rozwojowi osobowemu?

Prawie sześćdziesiąt lat temu amerykański psycholog Uniwersytetu Stanfor-
da Walter Mischel napisał w swej książce, że umiejętność odroczonej gratyfikacji, czyli umiejętność czekania, ma ogromną wartość¹⁹. Z całą pewnością, jak na większość umiejętności przystało, potrzebny jest trening, czas i wiedza, jak ową umiejętność doskonalić. Nie zmienia to faktu, że zdolność odroczenia gratyfikacji, zwana również zdolnością samokontroli, jest elementem woli, która z kolei współtworzy osobowość człowieka. Maria Grzywak-Kaczyńska wymienia trzy składniki woli — zdolność do wysiłku, zdolność do powściągnięcia oraz zdolność do decyzji²⁰. Pierwszy z nich — wysiłek, traktuje jako podstawową aktywność człowieka, która według autorki decyduje o całym życiu. W połączeniu z umiejętnością świadomego powstrzymywania się *od realizacji jakiejś silnej, lecz nieaprobowanej chęci*²¹ oraz wyboru między jakimiś chęciami, które się ścierają, determinują jakość życia. W podejmowaniu decyzji bierze udział cała osobowość. Nie jest łatwo skierować aktywność na coś wartościowego, co jednocześnie jest trudne. Pokonanie trudności wewnętrznych lub zewnętrznych to niejednokrotnie ogromna batalia, która dzieje się w umyśle człowieka. Czy warto ten wysiłek podejmować? Kanadyjski psychiatra, doktor Norman Doidge, w przedmowie do książki psychologa Jordana Petersona²² jednoznacznie stwierdza, że każdy, kto nie wkłada wysiłku we własny rozwój, pozostawiony jest bez nadzoru i wsparcia oraz zabraknie mu zasad, które skłaniają do ciągłego podnoszenia standardów moralnych, będzie miał tendencję, aby w życiu celować nisko, a w decyzjach kierować się instynktami.

*Dorabianie się zdrowia psychicznego jest oparte na potencjale rozwojowym pozytywnym, na wybiórczym przyjmowaniu wpływów otoczenia społecznego i na rozpoznaniu i rozwoju własnych sił autonomicznych i autentycznych. Te właściwości pozwalają na coraz głębsze poznanie rzeczywistości, są podstawą własnego rozwoju*²³.

¹⁹ W. Mischel, *Test Marshmallow. O korzyściach płynących z samokontroli*, Smak Słowa, Sopot 2015.

²⁰ M. Grzywak-Kaczyńska, dz. cyt., s. 48.

²¹ Tamże.

²² J. Peterson, *12 życiowych zasad. Antidotum na chaos*, Fundacja Biały Bizon, Wrocław 2018, s. 8.

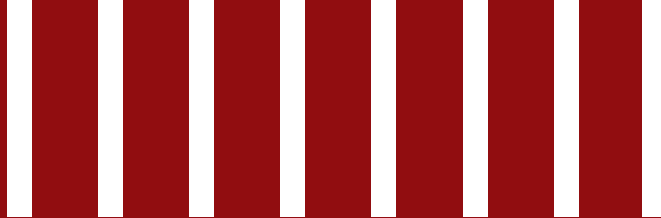
²³ K. Dąbrowski, dz. cyt., s. 194.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Jaques-Dalcroze Émile, *Pisma wybrane*, WSiP, Warszawa 1992.
- [2] Dąbrowski Kazimierz, *Trud istnienia*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1975.
- [3] Golema Amelia, Małgorzata Kramarz, *Szkoła muzyczna od kuchni. Moje dziecko już nie chce grać. Krótko o tym, jak mu pomóc*, Fundacja Rozwoju Umiejętności Społecznych „Konsensus”, Wrocław 2017.
- [4] Grzywak-Kaczyńska Maria, *Trud istnienia*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1988.
- [5] Kępiński Antoni, *Lęk*, Wydawnictwo Lekarskie, Kraków 2015.
- [6] Mischel Walter, *Test Marshmallow. O korzyściach płynących z samokontroli*, Smak Słowa, Sopot 2015.
- [7] Peterson Jordan, *12 życiowych zasad. Antidotum na chaos*, Fundacja Biały Bizon, Wrocław 2018.
- [8] Płużek Zenomena, *Kryzysy psychologiczne i rodzaje kryzysów osobowościowych*, [w:] Kubacka-Jasiecka Dorota, Lipowska-Teutsch Anna (red.), *Oblicza kryzysu psychologicznego i pracy interwencyjnej*, Wydawnictwo ALL, Kraków 1997.
- [9] Szuman Stefan, *Natura, osobowość i charakter człowieka*, Wydawnictwo WAM, Księża Jezuitów, Kraków 1995.
- [10] Wojtyła Karol, *Miłość i odpowiedzialność*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Lublin 2015.
- [11] <https://www.apowersoft.pl/czym-jest-format-mp3.html> (dostęp: 10.03.2020).

Kładka Ojca Bernatka w Krakowie — *Na kładce Bernatka zawieszono dziewięć rzeźb. Jak wyjaśniają przedstawiciele fundacji Art & Balance, która organizuje wystawę, rzeźby ustawiono na linie, pręcie z jednym lub dwoma punktami podparcia, przecząc prawom grawitacji. Figury montowali fachowcy-alpiniści, pod okiem autora rzeźb, Jerzego Kędziory. „To rzeźby pełnych postaci, akrobatów. Są ustawione na linach, balansują, żyją ruchem natury, powiew wiatru i ruch kładki wprowadza je w życie” — tłumaczy autor.*





**Wokół konkursów,
przesłuchań
i przeglądów**





Przegląd z rysunku, malarstwa i rzeźby dla uczniów szkół plastycznych

W listopadzie 2019 roku odbył się przegląd prac z rysunku, malarstwa i rzeźby dla uczniów klas III liceum plastycznego oraz klas V ogólnokształcących szkół sztuk pięknych, organizowany przez Centrum Edukacji Artystycznej. Wszyscy uczniowie wskazanych klas wykonali prace w swoich szkołach, a następnie były one przesyłane do trzech szkół, współorganizujących przegląd — Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni (prace malarskie), Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach (prace rysunkowe) oraz Zespołu Szkół Plastycznych w Częstochowie (prace z dziedziny rzeźby). W szkołach tych obradowały komisje, które oceniały zakodowane prace. Wybrane prace przeglądowe prezentujemy na łamach „Szkoły Artystycznej”.

SZKOŁA ARTYSTYCZNA 2(10)/2020



WOKÓŁ KONKURSÓW, PRZESŁUCHAŃ I PRZEGLĄDÓW

Ma-2596 — Justyna Bilicka z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu



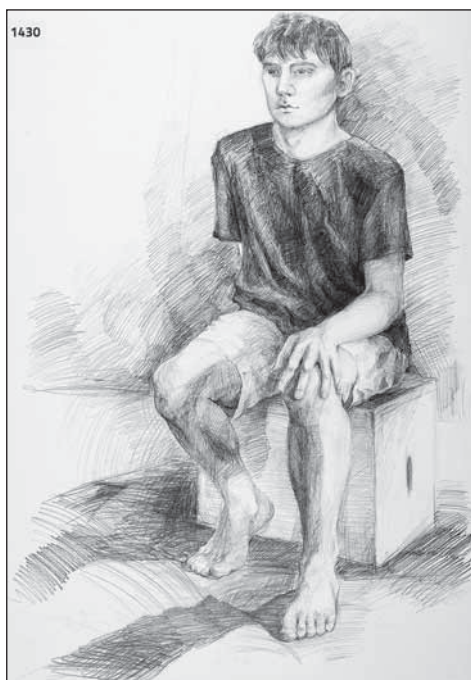
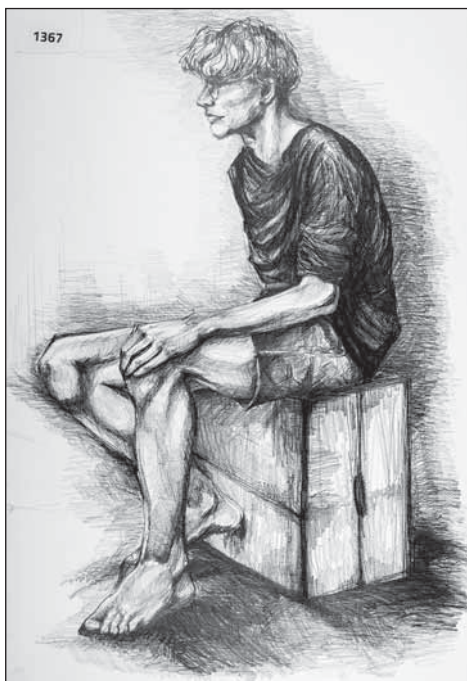
Ma-2282 — Julia Włodarczyk z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu;
Ma-2279 — Aleksandra Roszkowska z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w War-
szawie; Ma-2315 — Ada Hop z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Supraślu



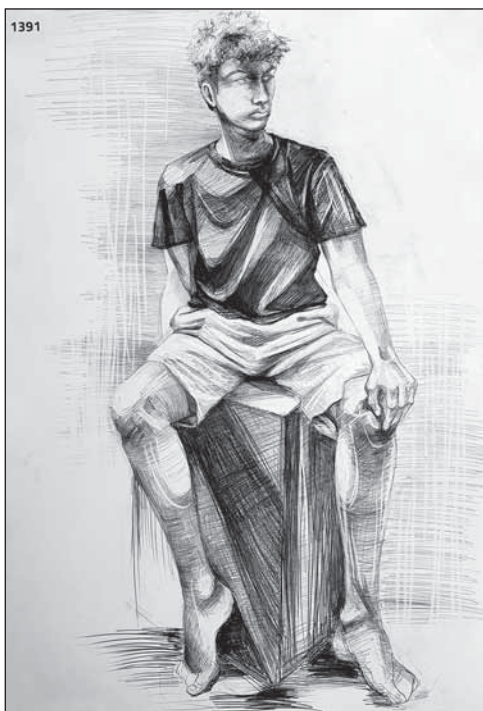
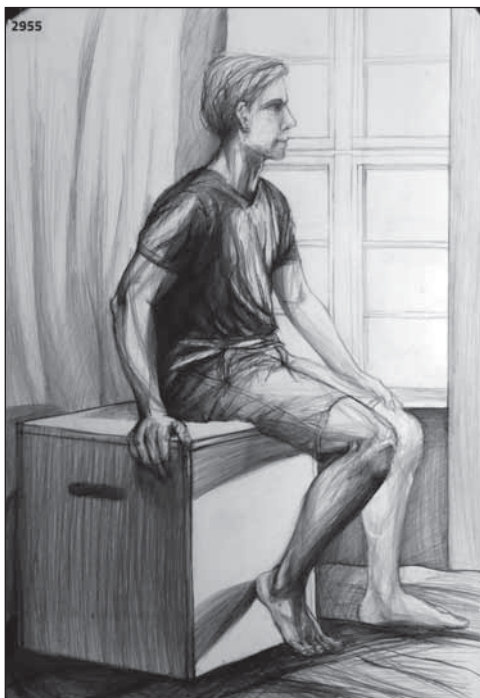
Ma-2302 — Emilia Samuel z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Łomży; Ma-2406 — Weronika Pisarek z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Olsztynie; Ma-2377 — Oliwia Stępień z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Łodzi



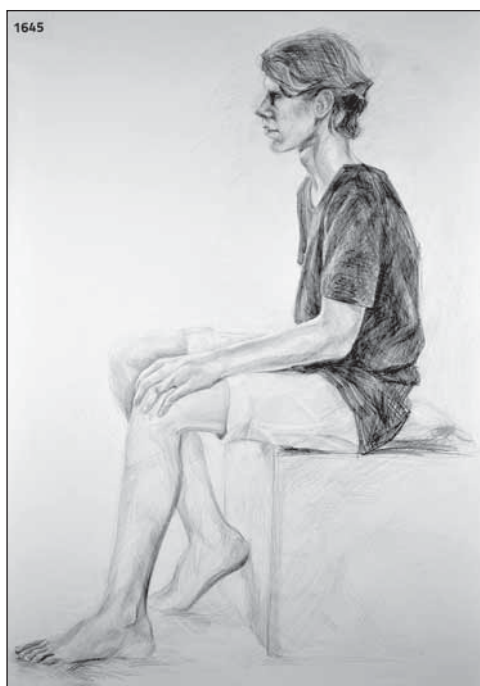
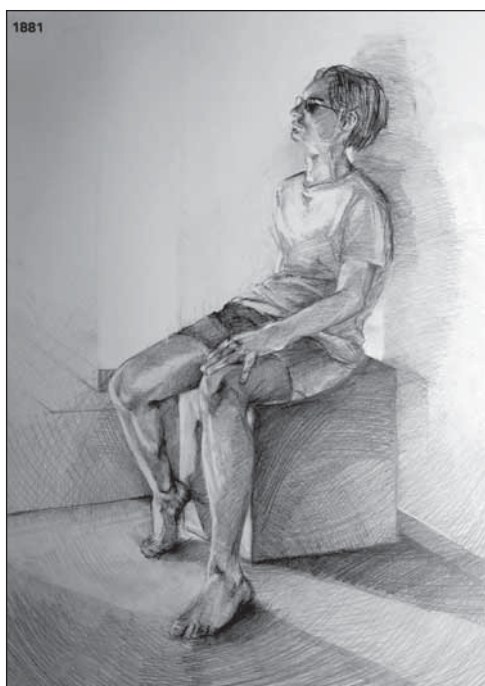
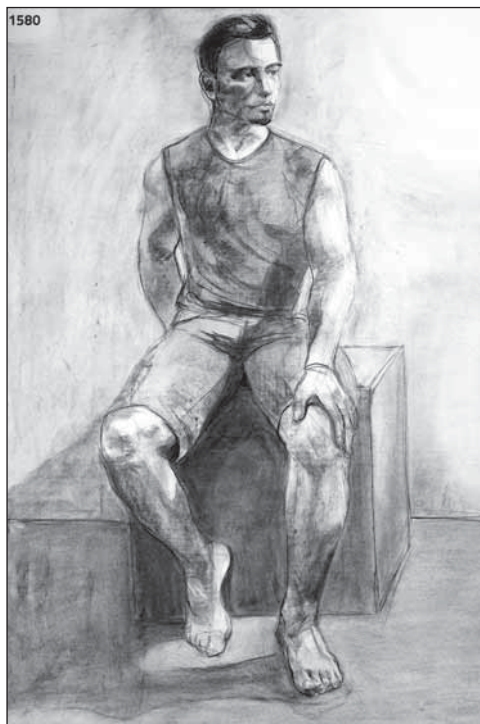
Ma-2605 — Marta Maron z Zespołu Szkół Plastycznych w Bydgoszczy; Ma-2471 — Paulina Bazan z Zespołu Szkół Plastycznych w Rzeszowie; Ma-2457 — Szczepan Zalewski z Zespołu Szkół Plastycznych w Zielonej Górze; Ry-1367 — Natalia Mamczur z Zespołu Szkół Plastycznych we Wrocławiu

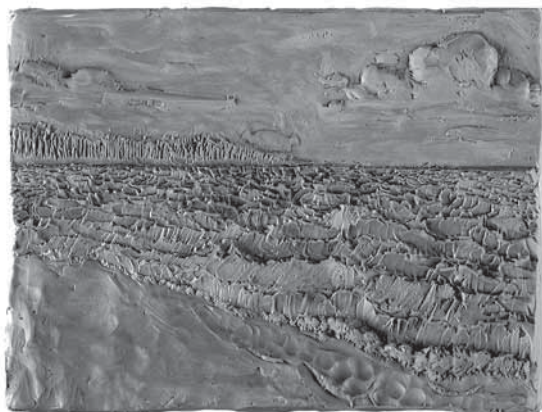


Ry-1430 — Anna Stróżyk z Zespołu Szkół Plastycznych we Wrocławiu; Ry-1407 — Blanka Wierszelis z Zespołu Szkół Plastycznych we Wrocławiu

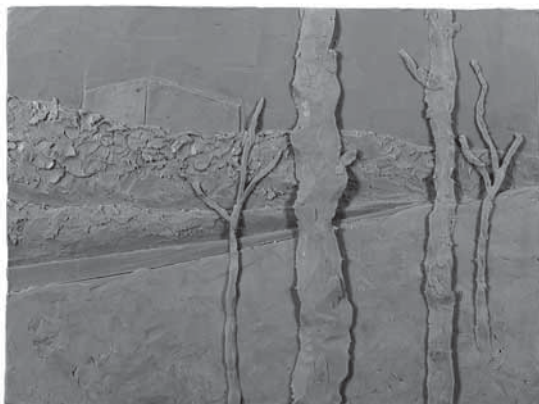


Ry-2955 — Paulina Mucha z Zespołu Państwowych Placówek Kształcenia Plastycznego w Opolu; Ry-2917 — Kinga Bednarz z Zespołu Szkół Plastycznych w Rzeszowie; Ry-1391 — Alicja Lechowicz z Zespołu Szkół Plastycznych w Zakopanem; Ry-1695 — Paulina Orzeł z Zespołu Szkół Plastycznych w Bielsku-Białej; Ry-1580 — Marcelina Stasiak z Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie; Ry-1881 — Sandra Skurnóg z Niepublicznego Liceum Sztuk Plastycznych w Słupsku; Ry-1645 — Maria Stefanek z Zespołu Szkół Plastycznych w Łodzi





Rz-2982



Rz-2889

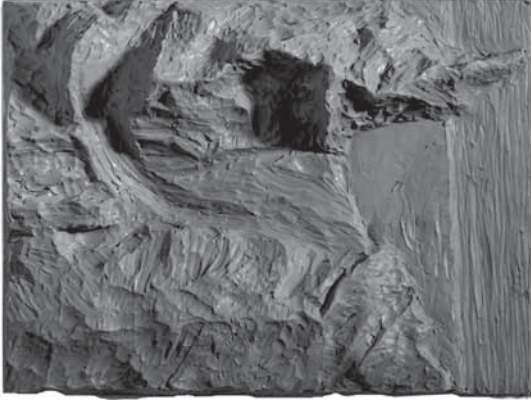


Rz-1611



Rz-1541

Rz-2982 — Agnieszka Oko z Zespołu Szkół Plastycznych we Wrocławiu; Rz-2889 — Julia Pudlik z Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni; Rz-1611 — Helena Król z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie; Rz-1541 — Nikola Kowalska z Zespołu Szkół i Placówek Artystycznych w Nysie; Rz-2861 — Krzysztof Duda z Zespołu Szkół Plastycznych w Katowicach; Rz-2971 — Maria Oleksiak z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie; Rz-1314 — Julia Braun z Zespołu Szkół Plastycznych w Tomaszowie Mazowieckim; Rz-1339 — Maja Jarenek z Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie; Rz-1379 — Weronika Grochal z Zespołu Szkół Plastycznych w Lublinie; Rz-1313 — Paweł Gołaszewski z Zespołu Szkół Plastycznych w Koszalinie



Rz-2861



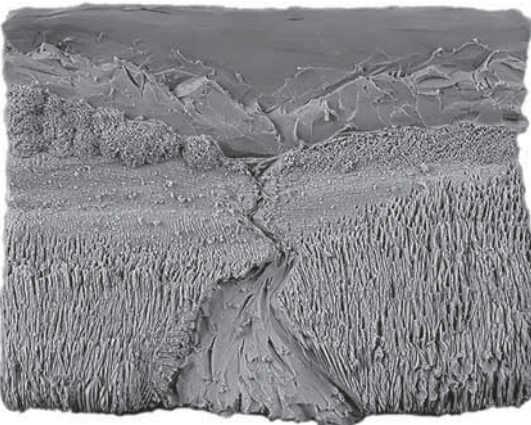
Rz-2971



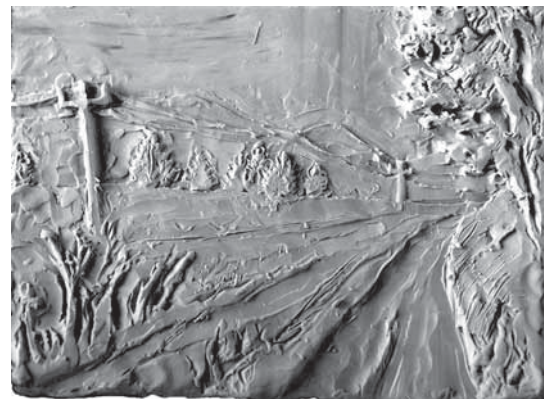
Rz-1314



Rz-1339



Rz-1379



Rz-1313



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



Doskonalenie dyrektorów szkół artystycznych w poszanowaniu praw do prywatności i praw autorskich w świetle Ogólnego Rozporządzenia RODO¹ — studium przypadku 2018–2019

W tekście autorstwa dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej², opublikowanym³ w pierwszym numerze „Szkoły Artystycznej”, omawiającym rolę CEA, podkreślone zostały istotne elementy działań każdego dyrektora szkoły lub placówki w kontekście przestrzegania prawa, w tym szczególnego rodzaju praw podstawowych, to jest prawa do ochrony danych osobowych.

Ze względu na wprowadzenie do unijnego i polskiego porządku prawnego nowej regulacji dotyczącej ochrony danych osobowych należy zwrócić uwagę na:

- znaczenie zorganizowanego planowania realizacji zadań szkoły i placówki w zgodności ze statutowymi zadaniami w świetle przepisów RODO;

¹ Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych osobowych), Dziennik Urzędowy UEL119 z 4.05.2016 (dalej RODO).

² Centrum Edukacji Artystycznej — dalej CEA.

³ Zdzisław Bujanowski: *Wysoki poziom nauczania w szkołach artystycznych jest rezultatem nieustannego podnoszenia kompetencji i kwalifikacji przez nauczycieli, co odbywa się w formach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (organizowanego przez dyrektorów szkół) oraz pozaszkolnego doskonalenia nauczycieli (organizowanego przez Centrum Edukacji Artystycznej w formie szkoleń o zasięgu regionalnym, makroregionalnym i ogólnopolskim, konferencji, warsztatów, kursów, seminariów i tym podobnych)*, „Szkoła Artystyczna”, kwartalnik Centrum Edukacji Artystycznej, z. 1/2018, s. 153.

- konieczność stosowania Ogólnego Rozporządzenia i krajowych przepisów prawa oraz ich wpływu na konieczność dokonania zmian w regulacjach wewnętrznych;
- sposób osiągania sukcesów, unikania sytuacji kolizyjnych interpretacji przepisów RODO i efektywnej realizacji projektów zmieniających podejście pracowników do prywatności innych osób.

Niniejsza publikacja ma na celu przybliżanie, porządkowanie, uspokajanie i uzupełnianie wiedzy z problematyki ochrony prywatności, ochrony danych osobowych, wykorzystania wizerunku i praw autorskich w działaniach szkoły lub placówki artystycznej.

Szczególnie istotne znaczenie przetwarzania danych należy dostrzegać w inicjatywach i wydarzeniach związanych z organizowanymi w szkole przesłuchaniami, koncertami, konkursami i innymi aktywnościami według potrzeb szkoły.

Każda szkoła i placówka jest podmiotem zobowiązanym do stosowania od 25 maja 2018 roku przepisów o poszanowaniu prawa do prywatności i ochronie danych osobowych według nowych reguł tak zwanego RODO⁴. W ostatnich miesiącach RODO obrosło mitami, licznymi błędami, przeinaczeniami we właściwym interpretowaniu oraz stosowaniu przepisów na gruncie szkoły lub placówki. Dokonanie wstępnej oceny wprowadzania zmian organizacyjnych, przekształceń dokumentacji i sposobu uświadamiania nowych zasad ochrony danych może wykazać, czy poniesione wysiłek i koszty finansowe placówki są współmierne do uzyskanych efektów.

Ważnym elementem wprowadzania nowych zasad jest potwierdzenie, czy w przypadku pojawiających się pytań i wątpliwości rodziców lub opiekunów dyrektor posiada adekwatne rozwiązanie do powstałej sytuacji. Taki bilans jest jednocześnie testem pracy, przydatności procedur i podstawą do określenia odpowiedzialności inspektora ochrony danych osobowych w proponowanych rozwiązaniach. Skala problemów związana z ochroną danych osobowych zaczyna się od klasyfikacji pojęć podstawowych i nowych definicji.

Przepisy RODO, w związku z odmiennym do poprzednich regulacji⁵ enumeratywnym wyczeniem dokumentów wewnętrznych i wzorów dokumentacji, wprowadzają konieczność wykonania wysiłku, polegającego na określeniu charakteru działalności administratora.

W ujęciu bardzo ścisłym, należy dokonać klasyfikacji przepisów prawa pracy, prawa oświatowego, przepisów wykonawczych wydanych przez Ministra Kultury

⁴ Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z 27 kwietnia 2016 roku, dz. cyt.

⁵ Poprzedni stan prawny wliczał i nazywał konieczne opracowania, obecnie administrator samodzielnie określa nazwę i ilość dokumentów z nielicznymi wskazaniem w RODO.

i Dziedzictwa Narodowego, aby móc określić typy przetwarzanych danych i możliwości ich gromadzenia i przekształcania w odpowiednim celu i sposobie zabezpieczenia. Oznacza to, że w oparciu o specyfikę szkół i placówek artystycznych, koniecznym staje się precyzyjne określenie ilości i jakości gromadzonych danych osobowych.

I Prywatność a dane osobowe

W nowej regulacji (RODO) zdefiniowane zostały w art. 4 pkt 1 nowe cechy danych powszechnie określane jako dane osobowe. Poszerzono ilość informacji personalnych, identyfikacyjnych i dodatkowych informacji związanych z aktywnością osoby, jako katalog danych osobowych. Jest to dyspozycja ustawowa, zbieżna z ogłoszoną w Polsce ponad 30 lat temu *Koncepcją praw do intymności i do prywatności życia osobistego*⁶ profesora Andrzeja Kopffa. Wówczas to autor koncepcji wskazał wagę poszanowania praw podstawowych jednostki, a treść opracowania była jednocześnie prognozą i ostrzeżeniem przed rozwijającym się poprzez stosowanie wysokich technologii informatycznych nadmiernym wkraczaniem w prywatność jednostki/osoby. Podkreślano z całą mocą prawo do ograniczonego ingerowania w prywatność osoby i określano obszary jej spraw osobistych, zwrócono uwagę na potrzebę równowagi stron i możliwość transparentnego wykazania celu korzystania z danych konkretnej osoby fizycznej.

Z perspektywy wielu lat należy w tych publikacjach dostrzegać fundament rozwoju idei ochrony życia prywatnego. Wprowadzone przepisy RODO opierają się w wielu aspektach na tych samych założeniach i nie stanowią deklarowanej rewolucji w ochronie danych osobowych.

W przypadku szkół i placówek zapisy ustawy o prawie oświatowym, prawie pracy oraz innych przepisach powiązanych nie zostały znacznie zmienione przepisami RODO, ale w procesie dostosowania uzupełnione wymaganiami organizacyjno-technicznego przekształcenia procedur wewnętrznych. Ustawodawca dokonał zmiany w podstawach prawnych przetwarzania danych związanych z obserwacją i rejestrowaniem zdarzeń na terenie szkoły czy placówki z zamiarem odpowiedniego wykonywania zadań związanych z bezpieczeństwem osób i mienia. Bez zmian pozostały przepisy, gdy chodzi o rekrutację kandydatów do szkoły.

Niezmienność przepisów dotyczących możliwości gromadzenia danych można dostrzec w art. 51 ust. 5 Konstytucji RP, w związku z art. 6 RODO, a także w analogicznych zapisach poprzedniej ustawy o ochronie danych osobowych

⁶ M. Pryciak, *Prawo do prywatności*, [w:] *Studia Erasmiiana Wratislaviensia*, 2010, t. 4, s. 214, <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/37379/011.pdf> (dostęp: 19.04.2020).

(art. 23). Zatem przesłanki gromadzenia danych w porządku krajowym zostały niezmiennie — patrz *Prawo oświatowe* art. 150 w trakcie rekrutacji.

II Klasyfikacja danych o osobie

W przepisach *Ogólnego Rozporządzenia* ustawodawca dokonał specyfikacji, podziału informacji personalnych ujętych w definicji „dane osobowe”.

Przykład 1 zapisów

„dane osobowe” oznaczają informacje o zidentyfikowanej lub możliwej do zidentyfikowania osobie fizycznej („osobie, której dane dotyczą”); możliwa do zidentyfikowania osoba fizyczna to osoba, którą można bezpośrednio lub pośrednio zidentyfikować, w szczególności na podstawie identyfikatora takiego jak imię i nazwisko, numer identyfikacyjny...

Prezentowany częściowo katalog informacji o osobie umożliwia rzeczywistą identyfikację konkretnej osoby w działaniach administratora. Gromadzenie danych w celu zatrudnienia czy rekrutacji uczniów jest usprawiedliwione i dokonywane zgodnie z przepisami. Analogicznie następuje przetwarzanie i wykorzystanie danych przez administratora.

Inaczej w społeczeństwie informacyjnym przedstawiają się kwestie wymienione w kolejnej części definicji. Otóż w dalszym charakteryzowaniu określenia „dane osobowe” ustawodawca wprowadził pojęcia:

- dane o lokalizacji,
- identyfikator internetowy lub
- jeden bądź kilka szczególnych czynników określających fizyczną, fizjologiczną, genetyczną, psychiczną, ekonomiczną, kulturową lub społeczną **tożsamość** osoby fizycznej.

Posiadając urządzenia elektroniczne wyposażone w aplikacje określające położenie, można precyzyjnie podać lokalizację danej osoby, czyli monitorować jej zachowania i aktywności, na przykład fizyczne. Świadomość takiej możliwości rodzi skojarzenia luksusu w orientacji przestrzennej, ale warto dostrzegać jej dodatkową cechę, mianowicie pełną identyfikację i stałe monitorowanie użytkownika tego przedmiotu.

Częstą kwestią nasuwającą się w tej sytuacji jest skala poszanowania prywatności i bezpieczeństwo zgromadzonych przez operatorów danych. Czy nie występuje nadmiarowość pozyskiwania danych oraz profilowanie zachowań użytkownika przez operatora? Przykłady codziennych aktywności, jak płatności dokonywane kartą bankową, autonawigacje, *watchesy* z kółkami zadań użytkow-

nika, kroki pokonywanego dystansu z bilansem spalonych kalorii i rodząca się refleksja, czy nie za głęboko operatorzy ingerują w naszą prywatność?

W związku z dynamicznym rozwojem technologii informatycznych i komunikacyjnych społeczeństwa informacyjnego⁷ warto zwrócić uwagę na specyficzne cechy naszej prywatności określone w RODO jako informacje o:

psychicznej, ekonomicznej, kulturowej lub społecznej tożsamości osoby fizycznej.

Klasyfikacja danych w zgodności z wyżej wymienionymi kryteriami ma praktyczne znaczenie w operowaniu danymi w ścisłym powiązaniu z przesłankami przetwarzania. Odpowiednie ich zastosowanie umożliwi administratorowi uniknięcie nadmiarowości gromadzenia danych, co gdyby się zdarzyło, stanowiłoby naruszenie **przepisów o ochronie danych osobowych**.

W tym miejscu warto dokonać zapowiedzi kolejnego tekstu, który będzie wyjaśnieniem określeń zawartych w RODO i polskiej ustawie o ochronie danych osobowych, dotyczących różnic w pojęciach i znaczeniu zapisów RODO.

Jako przykład wieloznaczności można przywołać określenie — „naruszenie”, co istotnie ma znaczenie w rozpoznawaniu zdarzenia i odpowiedniej na nie reakcji.

Przykład 2 — zestawienie pojęcia „naruszenie” w przepisach

- *naruszenie ochrony danych osobowych,*
- *naruszenie bezpieczeństwa danych,*
- *naruszenie niniejszego rozporządzenia,*
- *naruszenie przepisów o ochronie danych osobowych,*
- *naruszenie praw i wolności osób,*
- *naruszenie obowiązków wynikających z przepisów o ochronie danych osobowych,*
- *naruszenie dóbr osobistych.*

Tak bogaty katalog pojęcia „naruszenie” może stanowić problem w określeniu rzeczywistego naruszenia praw i wolności osoby co do danej sytuacji. Może także posiadać znamiona błędu organizacyjnego lub niewłaściwego działania pracownika. Nie każda zatem sytuacja, określana mianem „naruszenie”, będzie wyzwalala konieczność zastosowania się do rygorystycznej procedury zgłaszania tego zdarzenia w Urzędzie Ochrony Danych Osobowych.

⁷ T. Goban-Klas, *Spółczesność informacyjna: szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wyd. Fundacji Postępu Telekomunikacji, Kraków 1999, s. 34.

Istotą takich sytuacji będą fakty i dowody potwierdzające złamanie przepisów dotyczących prawa do prywatności lub prawa do wolności osoby, której dane dotyczą. Zapewne pomocne będzie w tym zakresie orzecznictwo sądów i zapadające rozstrzygnięcia.

Odrębną kwestię w studium przypadku i próbie określenia, czym są dane osobowe, jest aktywność użytkowników w przykładowych komunikatorach i mediach społecznościowych — bardzo obecnie popularna.

III Prywatność i poszanowanie praw do ich ochrony

Prywatność i ochrona danych osobowych w rzeczywistym działaniu administratora, to systematyczne doskonalenie pracowników, współpracowników i inspektora⁸ w celu zapewnienia odpowiedniego poziomu stosowania przepisów prawa.

RODO daje autonomię kierownictwu jednostki w zakresie odpowiedniego typowania kandydata na inspektora ODO, zarówno w wymiarze zatrudnienia własnego pracownika, jak również możliwości zlecenia usługi innemu podmiotowi.

Przepis wprowadza obligatoryjność zmian strukturalnych w zakresie funkcjonowania szkoły lub placówki w postaci zapisów w regulacjach wewnętrznych (statut i Biuletyn Informacji Publicznej lub strona www) poprzez podporządkowanie inspektora ODO dyrektorowi szkoły/placówki.

Zadaniem inspektora ODO jest sprawdzanie przesłanek legalnego przetwarzania danych osobowych w szkole lub placówce, na przykład w zakresie zatrudnienia, rekrutacji uczniów/wychowanków, pozyskiwania danych w postaci fotografii i zezwoleń na ich publikację, a także określenie terminów przechowywania zgromadzonych danych.

Kolejnym zadaniem wykonywanym w szkole/placówce jest aktualizacja dokumentacji przetwarzania⁹ danych, w szczególności zmiana zapisów treści umów z wykonawcami usług zewnętrznych. Mamy tu na względzie dokumenty przetwarzania danych w postaci wniosków, formularzy, umów, zgłoszeń, zgód, a także dokumentacji pracowniczej oraz uczniów/wychowanków. Warto podkreślić, że dokumentacja przetwarzania danych to dokumenty tradycyjne — papierowe, a także dokumenty elektroniczne i wideo oraz fotografie, które można wykorzystywać zgodnie z obowiązującymi przepisami o prawach autorskich, kodeksie pracy i zasadach archiwizacji.

⁸ Artykuł 38.2. RODO: *Administrator oraz podmiot przetwarzający wspierają inspektora ochrony danych w wypełnianiu przez niego zadań, o których mowa w art. 39, zapewniając mu zasoby niezbędne do wykonania tych zadań oraz dostęp do danych osobowych i operacji przetwarzania, a także zasoby niezbędne do utrzymania jego wiedzy fachowej.*

⁹ Dokumentacja przetwarzania danych to formularze, kwestionariusze, teczki akt personalnych, decyzje, orzeczenia, zaświadczenia oraz inne dokumenty lub zapisy elektroniczne (w tym CCTV) o charakterze personalnym.

Obowiązkiem dyrektora i współpracującego z nim inspektora jest przekształcenie i zatwierdzenie dokumentacji zabezpieczenia¹⁰ danych i procedur wewnętrznych administratora. Szczególnie dokumentacji określającej zasady gromadzenia danych, publikowania wyników naboru do szkoły i wewnętrznych procedur ogólnych oraz szczegółowych metod zabezpieczenia nośników.

Wyliczone jako ostatnie, lecz pierwszorzędne w znaczeniu jakości przetwarzania danych, jest wyrażone w RODO ustawiczne kształcenie i uświadamianie personelu.

Inspektor na rzecz administratora po dokonaniu podziału obowiązków na poszczególnych funkcyjnych, w rozumieniu personelu szkoły/placówki, zachęca wszystkie osoby do współdziałania w rozwiązywaniu codziennych problemów związanych z koniecznością wypracowania właściwego stanowiska i zgodnego przetwarzania danych.

Działania te stanowią radykalną zmianę w dotychczasowym przeświadczeniu, że za ochronę danych odpowiada — kiedyś ABI¹¹ — a dziś inspektor ODO. Obecne regulacje wyraźnie stanowią: *...inspektor ochrony danych ma następujące zadania: a) informowanie administratora, podmiotu przetwarzającego oraz pracowników, którzy przetwarzają dane osobowe, o obowiązkach spoczywających na nich na mocy niniejszego rozporządzenia oraz innych przepisów Unii lub państw członkowskich o ochronie danych i doradzanie im w tej sprawie*¹² — tym samym każda osoba posiada prawo i obowiązek znać minimalne wymagania zabezpieczenia, w tym podstawy prawne przetwarzania danych.

W konstrukcji RODO przewidziano, oprócz możliwości przetwarzania danych przez pracowników lub dalej użytkowników, możliwość uprawnionego działania na danych przez wykonawców usług. Tym samym nazwano ich odpowiednio — podmiotem przetwarzającym.

Na gruncie poprzednich przepisów UODO istniała taka możliwość w postaci umowy przetwarzania danych¹³. Obecna nazwa to umowa **przetwarzania w imieniu administratora** lub inny instrument prawny określony w polskim prawie, na przykład porozumienie, zapisy w umowach handlowych lub oświadczenia stron realizujących określone działania na danych.

Nazwa „przetwarzanie danych w imieniu administratora” (tu — dyrektora) pozwala na łatwe skojarzenie działań polegających na wykonaniu określonych czynności przez wykonawcę przetwarzania na korzyść zlecającego ich wykonanie administratora.

¹⁰ Dokumentacja zabezpieczenia danych to regulaminy, polityki, instrukcje.

¹¹ Administrator Bezpieczeństwa Informacji (ABI), według poprzedniej ustawy ODO.

¹² *Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z 27 kwietnia 2016 roku*, dz. cyt.

¹³ Nazwa i ustawa uchylona w dniu 24 maja 2018 roku.

Przykład 3

Zakresem przetwarzania danych może być świadczenie usługi informatycznego wsparcia szkoły/placówki przez zewnętrzny podmiot posiadający w tym zakresie zarówno odpowiednią wiedzę, jak i kwalifikacje oraz narzędzia (usługi bieżące IT, prowadzenie strony www, BIP lub usługi e-dziennik), świadczenie usług szkoleniowych lub innych przewidzianych przepisami BHP, badanie medycyny pracy przez wykonawców zewnętrznych i wiele innych działań według potrzeb administratora.

Obowiązujące od 25 maja 2018 roku przepisy wiążą administratora koniecznością dokonywania weryfikacji wprowadzonych rozwiązań w trybie audytu bezpieczeństwa przetwarzania i zabezpieczenia danych. Określone w przepisach RODO i przepisach krajowych zadania inspektora odpowiedzialnego za informowanie i doradzanie kierownictwu w tych sprawach czyni tego funkcyjnego istotną postacią w strukturze szkoły.

Jakimi kryteriami powinien kierować się administrator w podejmowaniu decyzji o wyznaczeniu inspektora ochrony danych? To temat na kolejny materiał i komentarz.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Goban-Klas Tomasz, *Spółeczeństwo informacyjne: szanse, zagrożenia, wyzwania*, Wyd. Fundacji Postępu Telekomunikacji, Kraków 1999.
- [2] Pryciak Marcin, *Prawo do prywatności*, [w:] *Studia Erasmiana Wratislaviensia*, 2010, t. 4, <http://www.bibliotekacyfrowa.pl/Content/37379/011.pdf> (dostęp: 19.04.2020).
- [3] *Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych osobowych)*, Dziennik Urzędowy UEL 119 z 4.05.2016.

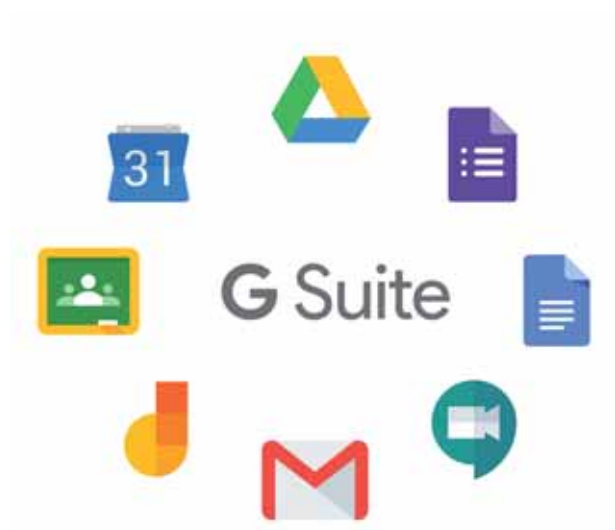
System zdalnego nauczania Google G Suite w szkole muzycznej

Od ponad 20 lat pracuję w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Krzysztofa Komedy w Lubaczowie jako dyrektor, nauczyciel, administrator szkolnej strony internetowej, szkolnych portali społecznościowych i wszelkich systemów informatycznych wspomagających codzienną pracę szkoły. W październiku 2019 roku zacząłem szukać sposobu, aby zapewnić możliwość przekazywania uczniom pewnych treści nauczania i materiałów dydaktycznych za pomocą Internetu w bezpieczny i usystematyzowany sposób, nie wiedząc jeszcze, co czeka polski i światowy system edukacji w roku 2020 i jakie wyzwania zostaną przed tym systemem postawione. Obecnie takie działania nazywamy „kształceniem na odległość”, a wielu nauczycieli, bez względu na to, czy już pracuje w „wirtualnej szkole”, czy ma dopiero zamiar skorzystać z bardziej zaawansowanych narzędzi, zastanawia się, jak to zrobić. Obawy związane z transmisją COVID-19 pozamykały szkoły na całym świecie, a miliony uczniów nie mogły fizycznie uczęszczać do szkoły, w tym i uczniowie szkół artystycznych. Aby temu zaradzić, wprowadziłem w swojej szkole platformę G Suite dla Szkół i Uczelni. **G Suite zawiera wszystko, czego potrzebuje szkoła artystyczna do prowadzenia zajęć on-line.**

G Suite dla Szkół i Uczelni to pakiet bezpłatnych narzędzi opartych na chmurze i dostosowanych do potrzeb szkół usług Google, które umożliwiają nauczycielom i uczniom współpracę on-line. Jest on dostępny na całym świecie dla wszystkich instytucji edukacyjnych, które kwalifikują się do jego używania¹.

G Suite to zintegrowane narzędzia od Google, dzięki którym praca w sieci jest zdecydowanie prostsza i wygodniejsza. Te najważniejsze narzędzia to między innymi:

¹ Wszystkie materiały edukacyjne są udostępnione bezpłatnie do użytku: G Suite dla Szkół i Uczelni — pakiet bezpłatnych narzędzi i usług Google dostosowanych do potrzeb szkół, także źródło: G Suite dla Szkół i Uczelni <https://support.google.com/a/topic/3035696> (dostęp: 6.05.2020).

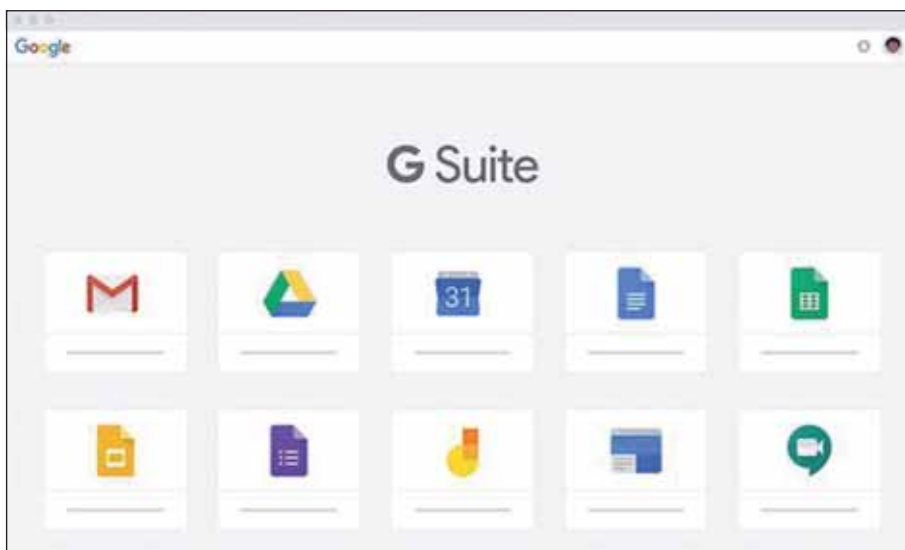


- poczta Gmail bez reklam, posiadająca niestandardowy szkolny adres e-mail w domenie @twojaszkoła, nieograniczoną liczbę adresów e-mail w grupie, dwa razy więcej miejsca na dane niż w przypadku bezpłatnego Gmaila, całodobową pomoc telefoniczną i e-mailową, narzędzie G Suite Sync for Microsoft Outlook, zapewniające współpracę z programem Microsoft Outlook, i wiele innych korzyści;
- wirtualny dysk (Dysk Google), na którym — jak na zwykłym dysku twardym — można przechowywać pliki, materiały dźwiękowe, wideo czy dokumenty, którymi w bardzo łatwy sposób możemy się dzielić z innymi;
- narzędzia biurowe, takie jak: arkusz kalkulacyjny (Arkusze Google), zaawansowany edytor tekstu (Dokumenty Google), narzędzie do tworzenia formularzy on-line (Formularze Google) oraz narzędzie do tworzenia profesjonalnych prezentacji (Prezentacje Google);
- Hangouts Meet (obecnie Google Meet)&Chat — narzędzie do telekonferencji (do 250 osób), dzięki któremu możliwe jest prowadzenie zajęć zdalnych z instrumentu, jak również zajęć zespołów instrumentalnych, orkiestry czy chóru;
- Google Classroom — narzędzie dedykowane dla szkół do zarządzania klasami, materiałami dydaktycznymi oraz pracami domowymi, zawierające także system oceniania uczniów. Classroom łączy wszystkie wymienione powyżej narzędzia i pozwala całkowicie odmienić sposób współpracy między uczniami a nauczycielami.

Dzięki usłudze G Suite mamy możliwość przenieść nasze codzienne szkolne działania do sieci i pracować on-line. Platforma zmienia też sposób myślenia — działamy z uczniami w cyfrowym świecie jako sieć społecznościowa, na bieżąco komentujemy, dzielimy się informacjami, linkami, udostępniamy materiały. Jest to świetne narzędzie ułatwiające pracę nam i uczniom.

Nauczanie ZDALNE z G Suite

G Suite zmienia sposób, w jaki nauczyciele komunikują się, współpracują i uczą. Aplikacje Google G Suite umożliwiają efektywną pracę zdalną nauczycieli z uczniami, stając się jednocześnie niezbędnym zestawem narzędzi zapewniających ciągłość edukacji. G Suite pomaga zbudować wirtualne środowisko komunikacji i współpracy pomiędzy uczniami, nauczycielami i rodzicami, które zastępuje rzeczywistą interakcję i **pomaga podtrzymać zaangażowanie uczniów w proces kształcenia artystycznego, gdy są w domu**. Podstawowe zalety korzystania z tej platformy to prosta i intuicyjna obsługa wszystkich narzędzi, niewiarygodna łatwość zarządzania i dzielenia się treściami i dokumentami w ramach placówki oraz prywatność i bezpieczeństwo narzędzi Google zgodne z wymaganiami rozporządzenia RODO. Nauczyciele mogą błyskawicznie przekazywać informacje i otrzymywać informacje zwrotne oraz śledzić postępy uczniów w ich osobistym rozwoju. Narzędzia G Suite dla Szkół i Uczelni mają wbudowane funkcje ułatwień dostępu, aby wspierać uczniów o różnych potrzebach i stylach uczenia się. Uczniowie mogą korzystać z tych narzędzi także za pomocą głosu lub czytnika ekranu. Narzędzia te są również w pełni kompatybilne z ogólnie dostępnymi akcesoriami.



Jakie aplikacje zawiera G Suite i co można z nimi zrobić?

Wszystkie aplikacje G Suite działają w chmurze i są dostępne z dowolnego urządzenia (komputera, laptopa, tabletu lub smartfona). Oznacza to, że uzyskujemy do nich dostęp przez Internet za pomocą loginu, którym jest adres

e-mail przypisany przez szkołę, i hasło, zamiast instalować oprogramowanie na komputerze lub innym urządzeniu. Możemy udostępniać dokumenty innym użytkownikom i jednocześnie pracować na tym samym pliku. Ponadto wszystkie wprowadzane przez nas zmiany są aktualizowane automatycznie, zapewniając informacje w czasie rzeczywistym. Podstawowe usługi G Suite nie zawierają reklam ani nie wykorzystują informacji w tych usługach do celów reklamowych.



Gmail pozwala szkołom na używanie własnej domeny do tworzenia kont e-mail dla użytkowników. To internetowa usługa poczty e-mail, która umożliwiła szkole stosowanie rozwiązań Google do obsługi systemów pocztowych. Usługa ta pozwala na uzyskiwanie dostępu do skrzynki odbiorczej użytkownika w obsługiwanej przeglądarce internetowej, czytanie poczty, tworzenie wiadomości, odpowiadanie na nie i przekazywanie ich dalej, a także przeszukiwanie wiadomości oraz zarządzanie nimi za pomocą etykiet czy spersonalizowanych folderów. Zapewnia filtrowanie pod kątem spamu i wirusów oraz umożliwia administratorom tworzenie reguł obsługi wiadomości zawierających określone treści lub kierowanie wiadomości do innych serwerów pocztowych. Rodzice i opiekunowie mogą regularnie otrzymywać e-maile z podsumowaniem aktywności uczniów, na przykład z Google Classroom. Przydatną funkcją w szczególności dla nauczycieli i osób pełniących funkcje kierownicze w szkole jest możliwość przypisania do jednego użytkownika wielu adresów e-mail. Wymaga to utworzenia aliasów e-mail, takich jak na przykład dyrektor @twojaszkoła. Każdemu użytkownikowi można utworzyć do 30 aliasów e-mail. Narzędzia G Suite do obsługi migracji umożliwiają również zaimportowanie e-maili z dotychczas używanych środowisk, takich jak Microsoft czy IBM Notes.



Kalendarz pozwala planować i udostępniać lekcje indywidualne i zbiorowe, spotkania i wydarzenia, a także odbierać i wysyłać przypomnienia do uczniów. Domyślnie Kalendarz wyświetla okienko z przypomnieniem 10 minut przed wydarzeniem. Terminy przypomnień można zmienić w ustawieniach Kalendarza. Można także tworzyć wiele kalendarzy, na przykład kalendarz osobisty, kalendarz szkolny czy kalendarz sekcyjny. Oferuje on użytkownikom interfejs umożliwiający przeglądanie, planowanie spotkań z innymi użytkownikami, ale także sprawdzanie informacji o dostępności innych użytkowników. Jest bardzo przydatnym narzędziem przy wyznaczaniu terminów realizacji zajęć indywidualnych lub grupowych. Dyrektor ma natomiast możliwość przeglądania tygodniowych, miesięcznych czy dziennych rozkładów zajęć i sposobu ich realizacji, w taki sam sposób, jak może to robić w tradycyjnym dzienniku elektronicznym. W Kalendarzu, podobnie jak w Gmailu, można przeprowadzić migrację i syn-

chronizację wszystkich posiadanych przez użytkownika kalendarzy. Opcje migracji są dostępne w przypadku wielu typów kalendarzy, w tym kalendarzy środowiska Microsoft i IBM.



Kontakty to usługa internetowa, która pozwala użytkownikom na importowanie, przechowywanie i wyświetlanie informacji kontaktowych, a także tworzenie osobistych grup kontaktów, dzięki którym można wysyłać e-maile do wielu osób naraz. W bardzo łatwy i przystępny sposób można organizować, przeglądać i scalać swoje kontakty oraz tworzyć osobiste listy mailingowe. Szybko wyślemy wiadomości do grup osób, z którymi najczęściej się kontaktujemy, bez indywidualnego wprowadzania ich adresów. Dzięki Kontaktom Google łatwo jest przechowywać wszystkie dane kontaktowe w jednym miejscu i docierać do kilku osób jednocześnie.



Narzędzia biurowe, czyli między innymi: dokumenty, arkusze, prezentacje i formularze, to usługi internetowe, które umożliwiają użytkownikom tworzenie, edytowanie, udostępnianie, wspólne opracowywanie, rysowanie i eksportowanie dokumentów, arkuszy kalkulacyjnych, prezentacji i formularzy oraz dodawanie do nich treści. Oznacza to, że wielu użytkowników może jednocześnie pracować nad jednym dokumentem w czasie rzeczywistym. Osoba, która utworzy dokument, może udzielić dostępu do edycji, komentarza lub przeglądania dokumentów. Formularze wchodzące w skład dokumentów Google to doskonałe narzędzie ankietowe umożliwiające zbieranie informacji i analizowanie wyników w czasie rzeczywistym. W szkole muzycznej może posłużyć na przykład jako karta zgłoszeniowa on-line na potrzeby organizowanego konkursu muzycznego, przesłuchania czy warsztatów metodycznych. W stworzonych przez szkołę formularzach każdy może udzielać odpowiedzi, nie trzeba mieć konta G Suite, by wpisać odpowiedź w formularzu.



Dysk oferuje szkole nieograniczone miejsce w chmurze. Można organizować i udostępniać dokumenty i foldery, pliki dźwiękowe i wideo w jednym miejscu oraz uzyskiwać do nich zdalny dostęp z dowolnego miejsca platformy. Na Dysk można przysyłać dowolne typy plików. Można też konwertować określone typy plików na formaty internetowych dokumentów Google — Dokumentów, Arkuszy i Prezentacji. Każdy użytkownik otrzymuje 30 GB miejsca w chmurze do wykorzystania na Dysku i w poczcie Gmail.



Google (Hangouts) Meet oferuje zdalne konferencje wideo i głosowe. Można prowadzić rozmowy wideo, lekcje indywidualne i zajęcia zbiorowe, na które zapraszamy całą klasę lub określoną grupę uczniów. Dyrektor szkoły jest w stanie za pomocą tej aplikacji organizować na przykład zdalne zebrania członków rady pedagogicznej. W trakcie transmisji można wszystkim jej uczestnikom udostępnić i pokazać swój komputer i to, co na nim w danej chwili robimy, na przykład udostępnić przygotowaną przez siebie prezentację oraz dołączyć wiele dokumentów, aby uczestnicy zobaczyli je w trakcie transmisji, przedyskutowali i pobrali na swoje urządzenia. Obecnie zaawansowane funkcje Google (Hangouts) Meet są dostępne bezpłatnie dla każdego, kto korzysta z G Suite na całym świecie. Oznacza to, że do rozmowy można włączyć do 250 osób. Cała klasa lub grupa dołączy się do lekcji jednocześnie. Ponadto można nagrywać spotkania i zapisywać je na Dysku Google. Gdy uczniowie nie będą mogli dołączyć do lekcji, bez problemu uzyskają dostęp do jej treści w późniejszym czasie. Podobnie jak w przypadku Formularzy Google do rozmowy, spotkania, czyli lekcji zorganizowanej przez Meet, mogą dołączyć uczestnicy spoza naszej szkoły. Treści spotkań (lekcji, konferencji) są odpowiednio zabezpieczone, ponieważ wszystkie strumienie wideo i audio w Meet są szyfrowane.



Classroom to imponujące wirtualne środowisko uczenia się zaprojektowane przez Google we współpracy z nauczycielami. To usługa internetowa, dzięki której użytkownicy mogą tworzyć klasy i grupy powiązane z konkretnymi zajęciami i w nich uczestniczyć. Za pomocą Classroom uczniowie wyświetlają i przesyłają zadania, materiały dźwiękowe oraz otrzymują oceny od nauczycieli. W Google Classroom mogą pracować zarówno nauczyciele teorii, jak i zajęć indywidualnych, zachęcając uczniów do współpracy. Łatwo też pedagodzy komunikują się ze swoimi wychowankami podczas prowadzenia zajęć z domu. Uczniowie mogą zadawać pytania i wchodzić w interakcje w oknie czatu. Podstawowe zalety Classroom to:

- **łatwa konfiguracja** — nauczyciele tworzą zajęcia i zapraszają na nie uczniów oraz nauczycieli współprowadzących. Mogą udostępnić informacje — projekty, pytania, materiały nutowe i dźwiękowe;
- **oszczędność czasu** — nauczyciele tworzą zajęcia, przydzielają projekty, komunikują się i organizują pracę w jednym miejscu;
- **lepsza organizacja** — uczniowie otrzymują zadania na stronie „Do zrobienia”, w strumieniu zajęć i w kalendarzu zajęć. Materiały do zajęć są automatycznie zapisywane w folderach na Dysku Google;
- **sprawniejsza komunikacja i przekazywanie uwag** — nauczyciele tworzą zadania, wysyłają ogłoszenia i natychmiast rozpoczynają klasowe dyskusje.

Uczniowie dzielą się materiałami i komunikują się w strumieniu zajęć lub przez e-maile. Nauczyciele od razu widzą, kto wykonał zadanie, i mogą bezpośrednio przekazywać swoje uwagi w czasie rzeczywistym oraz wystawiać oceny;

- **współpraca z aplikacjami, których używamy** — Classroom współpracuje z Dokumentami Google, Kalendarzem, Gmailem, Dyskiem i Formularzami;
- **bezpieczeństwo** — usługa nie zawiera reklam, a nasze materiały i dane uczniów nie są wykorzystywane do celów reklamowych.



Witryny pozwalają szkole, nauczycielom i uczniom stworzyć prostą stronę internetową do przechowywania materiałów, programów nauczania lub projektów — bez żadnych umiejętności projektowania stron internetowych i kodowania. Umożliwiają użytkownikom tworzenie stron internetowych i publikowanie ich wewnątrz szkoły lub poza nią. Użytkownicy mogą tworzyć witryny za pomocą narzędzia internetowego, a następnie udostępniać je grupie innych użytkowników, całej szkole, wybranej klasie albo wszystkim użytkownikom Internetu. Twórca danej witryny decyduje, kto może ją edytować, a kto wyświetlać. Na utworzonych wewnętrznych stronach internetowych można umieszczać na przykład informacje o lekcjach, zadania czy nagrania audio-wideo.



Jamboard to tablica cyfrowa do współpracy przy projektach wraz z towarzyszącymi aplikacjami mobilnymi i internetowymi. To aplikacja pozwalająca uczniom dzielić się pomysłami i współpracować na tablicy opartej na chmurze za pomocą tabletu lub przeglądarki internetowej. Podczas zajęć można korzystać z tablicy Jamboard i udostępniać swój ekran lub przydzielać uczniom zadania do wspólnego tworzenia. Na tablicy można pisać, rysować i dodawać notatki. Dzięki niezwykle responsywnemu i dokładnemu wyświetlaczowi na Jamboard rysuje się i szkicuje tak jak na tradycyjnej tablicy, dzięki czemu wydaje się to niezwykle naturalne.



Grupy dyskusyjne pozwalają dzielić materiały informacyjne i linki z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami. Przydają się również do wysyłania ogłoszeń e-mail do rodziców. Można tu utworzyć listę mailingową, dzięki której wszyscy użytkownicy platformy będą na bieżąco informowani o naszej działalności. W Grupach dyskusyjnych Google można tworzyć internetowe grupy dla szkoły, zespołów, klas lub innych zbiorów użytkowników.



Vault zapewnia kontrolę nad danymi i ustawieniami bezpieczeństwa. Usługa Vault jest przeznaczona dla administratorów. Umożliwia przechowywanie, blokowanie, wyszukiwanie i eksportowanie danych, co zapewnia szkole możliwość pozyskiwania danych elektronicznych oraz ich archiwizacji.

Jak bezpieczny jest G Suite dla Szkół i Uczelni?

G Suite spełnia wymagania przepisów prawnych obowiązujących w instytucjach edukacyjnych, a więc w pełni wypełnia standardy bezpieczeństwa wymagane od szkół. Ponadto zaawansowane ustawienia Google zapewniają szkole kontrolę nad danymi. G Suite to usługa, która została stworzona od podstaw z myślą o zmniejszeniu zagrożeń charakterystycznych dla systemów działających w chmurze. Standardy Google dotyczące wydajności i niezawodności stosowane są współcześnie w firmach, szkołach i instytucjach państwowych na całym świecie.

Te standardy to między innymi:

- **Bezpieczne serwery.** Wszystkie aplikacje G Suite mają kontrolę dostępu klasy korporacyjnej, dzięki czemu dane pozostają prywatne i bezpieczne.
- **Ochrona przed utratą danych** pomaga zachować ważne dane.
- **Brak reklam.** Podstawowe usługi G Suite dla Szkół i Uczelni nie zawierają reklam, a dane uczniów ze szkół nie są wykorzystywane do ukierunkowanego profilowania reklam.
- **Zgodność z prawem.** G Suite dla Szkół i Uczelni spełnia rygorystyczne standardy zawarte w następujących dokumentach:
 - FERPA (*Family Educational Rights and Privacy Act* — ustawa o prawach rodzinnych do edukacji i prywatności),
 - COPPA (*Children's Online Privacy Protection Act* — ustawa o ochronie prywatności dzieci w Internecie z 1998 roku),
 - *Student Privacy Pledge*, to jest zobowiązanie do ochrony prywatności uczniów wprowadzone przez Future of Privacy Forum (FPF),
 - ISO/IEC 27018:2014 (standardy bezpieczeństwa, ochrony i prywatności danych).
- **Ochrona uczniów.** G Suite pomaga zapewnić bezpieczeństwo młodym ludziom w Internecie. Oznacza to, że administratorzy mogą ustawiać kontrole i tworzyć raporty w celu monitorowania interakcji on-line. Można zablokować niektóre słowa kluczowe związane z przemocą lub nieodpowiednimi rozmowami, a następnie powiadomić administratora, gdy będą używane przez uczniów.

Pomoc przy wdrażaniu platformy G Suite

G Suite oferuje kilka sposobów wsparcia. Pierwszym z nich jest Centrum pomocy, które jest dostępne dla wszystkich użytkowników i zawiera instrukcje krok po kroku dotyczące konfigurowania różnych aspektów konta G Suite. Administratorzy mają również dostęp do całodobowej pomocy przez telefon, e-mail i czat. Pomoc telefoniczna i e-mail jest dostępna w 14 językach, natomiast obsługa czatu jest stosunkowo szybka i przydatna, a pracownicy helpdesku Google dokładają rzeczywistych starań, aby rozwiązać nasze problemy (zamiast wskazywać nam np. istniejące artykuły w Centrum pomocy).

Inne zasoby pomocy obejmują forum użytkowników społeczności Google, gdzie można znaleźć wiele ciekawych materiałów i konkretnych rozwiązań administracyjnych związanych z konfigurowaniem i wdrażaniem platformy G Suite.

Google ma świetne materiały szkoleniowe:

- Centrum Nauczycieli dostępne pod adresem:

<https://teachercenter.withgoogle.com/training>
(dostęp: 6.05.2020)

Teacher Center

- i wiele samouczków wideo na kanale

YouTube Google dla Szkół i Uczelni
dostępnych pod adresem: <https://www.youtube.com/channel/UCt84aUC9OG6di8kSdKzEHTQ>
(dostęp: 6.05.2020)

Google
for Education

- oraz polski przewodnik po rejestracji i przygotowaniu zajęć on-line dostępny pod adresem: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLw5jyfs5KDSRbO-XazOFXOReTGV1b9OCx>

(dostęp: 6.05.2020).

Google Polska

Jednym z liderów w dziedzinie edukacji cyfrowej jest nauczycielka, pisarka i innowatorka z certyfikatem Google, Alice Keeler. Jej strona internetowa dostępna pod adresem <https://alicekeeler.com/> (dostęp: 6.05.2020) oferuje setki porad, samouczków i szablonów na wszystkie tematy. Na polskich kanałach YouTube również pojawiają się ciekawe materiały szkoleniowe pomocne przy wdrażaniu poszczególnych usług G Suite.

Cała platforma G Suite, jej poszczególne usługi i aplikacje oraz konsola administracyjna, jest w języku polskim.

G Suite dla Szkół i Uczelni jest bezpłatna!

G Suite dla Szkół i Uczelni to darmowa oferta dla instytucji edukacyjnych! Zapewnia szkołom za darmo nieograniczoną przestrzeń dyskową. Szkoły, które wybierają G Suite dla Szkół i Uczelni jako platformę do prowadzenia zajęć on-line, mają bezpłatny dostęp do światowej klasy infrastruktury Google do

obsługi usług i aplikacji dla nauczycieli i uczniów, rodziców, ale również i dla pracowników administracyjnych.

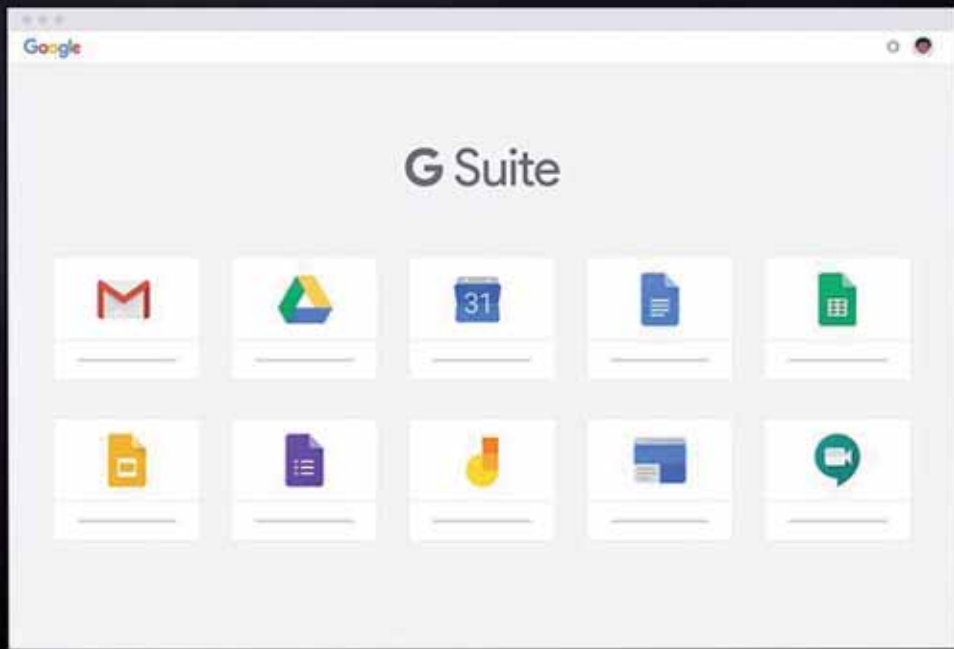
Podsumowanie

G Suite dla Szkół i Uczelni rewolucjonizuje sposób, w jaki instytucje edukacyjne komunikują się, współpracują, przechowują i uzyskują dostęp do danych. Budując infrastrukturę edukacyjną w oparciu o Google G Suite, szkoła jest w stanie zapewnić nauczycielom, pracownikom i uczniom narzędzia i komunikację niezbędną w dzisiejszym świecie współczesnej edukacji, ale jednocześnie stwarza możliwość zdalnego nauczania w pełnym wymiarze. G Suite jest platformą w pełni internetową, a więc działa bezpośrednio w przeglądarce internetowej. Oznacza to również, że uczniowie nic nie muszą instalować na swoich urządzeniach. Wszystko, na czym pracują, jest zebrane w jednym miejscu i odbywa się w ramach jednej organizacji, którą w tym przypadku jest nasza szkoła. Istotny jest również fakt, że wszystkie usługi i aplikacje oferowane w ramach platformy G Suite mają swoje wersje mobilne dostępne za darmo w sklepie Google Play, co znacznie usprawnia prowadzenie zajęć on-line. Po wielu tygodniach pracy na tej platformie mogę stwierdzić z pełnym przekonaniem, że umożliwiła mi ona realizację zdalnego nauczania w 100 procentach na bardzo wysokim poziomie. Nauczanie on-line pomogło mi wypracować nową strategię dla tradycyjnej formy kształcenia artystycznego. Ilość narzędzi i funkcji, jakie ma do zaoferowania G Suite, jest ogromna i daje szkole pełen wachlarz możliwości kształcenia on-line w różnych wymiarach i na różnych poziomach, a ich wykorzystanie zależy wyłącznie od dyrektora, kadry pedagogicznej i uczniów. Trzeba pamiętać jednak, że zdalna edukacja niewątpliwie wymaga innego podejścia niż tradycyjne nauczanie w szkole. Najważniejsze jest znalezienie strategii wykorzystania narzędzi i aplikacji, dostępnych na platformie G Suite, która będzie najlepsza dla szkoły, nauczycieli, uczniów i rodziców i która będzie jednocześnie stanowiła inspirację dla całej społeczności szkolnej do przyjęcia nowych modeli i form nauczania w szkole.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] G Suite dla Szkół i Uczelni: <https://support.google.com/a/topic/3035696> (dostęp: 6.05.2020).
- [2] <https://www.youtube.com/channel/UCt84aUC9OG6di8kSdKzEHTQ> (dostęp: 6.05.2020).
- [3] <https://teachercenter.withgoogle.com/training> (dostęp: 6.05.2020).
- [4] <https://alicekeeler.com/> (dostęp: 6.05.2020).

G Suite





Zdalne nauczanie, zdalne wychowanie — rozwiązanie systemowe w szkole plastycznej i bursie¹

W czasie gdy 12 marca 2020 roku *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej* zawieszono zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze, w Zespole Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie rozpoczęły się przygotowania do funkcjonowania w nowych warunkach. Przedstawione poniżej działania dyrekcji szkoły przysposobiły nauczycieli przedmiotów artystyczno-zawodowych i ogólnokształcących do odnalezienia się w nowej, jakże trudnej sytuacji. Wyposażeni w nowe narzędzia, 26 marca 2020 roku rozpoczęli zdalne nauczanie. Właśnie mija miesiąc od jego wdrożenia i pora na pierwsze refleksje.

Przedmioty artystyczne w nauczaniu zdalnym

Dyrekcja postanowiła ulepszyć możliwości zdalnego komunikowania się nauczycieli z uczniami. Oprócz prowadzenia dziennika elektronicznego podjęto decyzję, jak się potem okazało słuszną, o korzystaniu z platformy Microsoft Office 365. Każdy nauczyciel i uczeń na Outlook otrzymał konto o pojemności 1 terabajta do obsługi poczty, wymiany informacji, magazynowania danych. Zaproponowano również korzystanie z komunikatora Microsoft Teams, połączonego z programem pocztowym, który oferuje duże możliwości w zdalnym nauczaniu. Zarządzeniem dyrektora ustalono, że jest to, obok dziennika elektronicznego i służbowego adresu mailowego nauczyciela, jedyny oficjalny kanał

¹ Artykuł powstał dzięki uprzejmości i pomocy: wicedyrektora ds. ogólnokształcących i wychowawczych, wicedyrektora ds. przedmiotów artystycznych, nauczycieli przedmiotów artystyczno-zawodowych, nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, uczniów Zespołu Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie, a także dyrekcji i wychowawców Bursy Szkół Artystycznych w Lublinie oraz na podstawie własnych spostrzeżeń.

przepływu informacji, będący źródłem tworzenia dokumentacji przebiegu nauczania w formie zdalnej. Komunikator ten posiada również wersję na urządzenia mobilne. Wiemy z ankiety przeprowadzonej wśród uczniów, że mają ograniczony dostęp do sprzętu komputerowego w domu, natomiast każdy posiada własnego smartfona. Dodatkowo uczniowie i nauczyciele utworzyli grupy przedmiotowe na komunikatorze Messenger. Kolejnym działaniem uwzględniającym potrzeby rozwojowe uczniów było dostosowanie rozkładu lekcji w zdalnym nauczaniu. Jednostka lekcyjna została skrócona do 25 minut, a bloki 1+2, 3+4, 5+9 podzieliły 20-minutowe przerwy po to, żeby cały proces przebiegał z zachowaniem zasad bezpieczeństwa i higieny pracy przy monitorze komputera i jednocześnie dawał więcej czasu na samodzielną pracę domową ucznia. Dyrekcja zwróciła uwagę nauczycieli, aby przekazywane treści programowe uwzględniały różne aktywności ucznia w ciągu dnia. Ostatnim krokiem było opracowanie, w oparciu o podstawy programowe, zalecanych form realizacji zajęć z przedmiotów artystyczno-zawodowych w zakresie dostosowanym do formuły nauczania zdalnego. Przekonsultowany z nauczycielami zestaw zagadnień został opublikowany na stronie internetowej szkoły.

Początki, jak to często bywa, były niełatwe, ale ostatecznie kadra wypracowała swoje metody realizowania podstawy programowej. Nauczyciele chętnie dzielą się swoimi spostrzeżeniami i rozwiązaniami. *W jaki sposób prowadzić zajęcia z technik rzeźbiarskich i snycerstwa w czasach epidemii, kiedy nie można bezpośrednio spotykać się z uczniami?* — zastanawia się Wojciech Koryciński. *Gdyby kilka lat temu ktoś zadał mi to pytanie, odparłbym, że to niemożliwe. Rzeczywistość pokazała nam jednak, jak bardzo potrafimy być kreatywni, kiedy znajdziemy się w niespodziewanych sytuacjach.* Nauczyciel przyznaje również, że okres termomodernizacji szkoły dwa lata temu, gdy przez wiele miesięcy nie było dostępu do pracowni i maszyn, okazał się finalnie doświadczeniem, z którego można czerpać w aktualnej sytuacji. Obecnie uczniowie tworzą projekty rysunkowe i modele w masie plastycznej. W każdej klasie na tym przedmiocie za pośrednictwem MS Teams zostały utworzone grupy robocze, w których umieszczone są zadania do realizacji wraz z instrukcją wykonania. Podczas zajęć w czasie rzeczywistym, prowadzonych metodą wideoczata, uczniowie prezentują i omawiają swoje projekty oraz otrzymują korektę. Czas, który pozostaje, jest przeznaczony na samodzielną pracę lub indywidualny kontakt z nauczycielem. O poszukiwaniach nowych rozwiązań i działań niejako zastępczych, które umożliwią prowadzenie zajęć artystycznych, oraz towarzyszących im zmaganiach mówi również Agnieszka Kasprzak, nauczycielka rzeźby: *Próbowałam wprowadzić masę solną w zastępstwie gliny, której w warunkach domowych nie można wykorzystać z powodu potrzeby stałego nawadniania i brudzenia, oraz w zastępstwie plasteliny, którą uczniowie pozostawili w szkole, nie przeczuwając tak długiej, przymusowej absencji.* Okazało się to jednak dosyć problematyczne, ponieważ uczniowie nie byli w stanie otrzymać odpowiednio plastycznego

i trwałego materiału, który poddawałby się obróbce w dłuższej perspektywie. Dlatego z czasem, gdy dostarczanie przesyłek kurierskich stało się bardziej sprawne, uczniowie mogli pozyskać plastelinę. Prace są realizowane na zmniejszonym formacie, co ma też swoje atuty, ponieważ pozwala na dokładniejsze opracowanie detalu, a tym samym uczy precyzji i skupienia.

Doświadczenia nauczycieli w zakresie zdalnej komunikacji są zróżnicowane. Poziom jej skuteczności zależy od wielu czynników, między innymi wieku ucznia, jego indywidualnych cech, takich jak motywacja, samodyscyplina czy okres nauki u danego nauczyciela. Zdzisław Kwiatkowski, nauczyciel rysunku i malarstwa, wypracował optymalne zasady zdalnego nauczania, które bardzo dobrze sprawdzają się w praktyce: *W programie MS Teams wpisuję temat zadania, ogólne zasady realizacji na każdym etapie powstawania pracy i ostateczny termin ukończenia obrazu. Na grupie FB przekazuję te same informacje, ponieważ szybciej docierają.* Nauczyciel przekazuje również uczniom linki do zamieszczonych w chmurze katalogów imiennych, zawierających prace każdego ucznia. Taka praktyka daje im możliwość obserwowania postępów w pracy kolegów i koleżanek, co stanowi próbę odzwierciedlenia sytuacji naturalnie występujących w nauczaniu stacjonarnym.

Małgorzata Przygodzka, również nauczyciel rysunku i malarstwa, dostrzega pewne mankamenty nauczania zdalnego. Stwarza ono uczniom większe możliwości na poczucie anonimowości w grupie i minimalizowanie swojej aktywności, szczególnie tym, którzy już wcześniej wykazywali się mniejszym zaangażowaniem na lekcjach. Podobne spostrzeżenia ma nauczyciel tkaniny, Piotr Strobel, który zauważył pogłębiającą się dysproporcję pomiędzy uczennicami dobrze zorganizowanymi i samodzielnymi, a tymi dotychczas wymagającymi zwiększonej uwagi i wsparcia ze strony nauczyciela. Pozostaje również istotna kwestia kontaktu bezpośredniego. *Osobisty kontakt z uczniem jest bardzo wartościowy — korekty, omawianie skróconych prac. Ten aspekt nie jest zaletą zdalnie prowadzonych zajęć* — przyznaje Małgorzata Przygodzka.

Wspólnym mianownikiem dla wszystkich przedmiotów artystycznych, szczególnie w tych okolicznościach, było zwrócenie uwagi na dokumentację cyfrową pracy własnej ucznia, a zwłaszcza na jej stronę techniczną. Do tej pory proces ten przebiegał na zajęciach w specjalistycznej pracowni pod okiem nauczyciela. Teraz odbywa się samodzielnie w domu. Dokumentacja cyfrowa prac zawsze była ważna w procesie kształcenia, ale w zdalnym nauczaniu staje się głównym elementem pozwalającym przeprowadzić korektę do dalszej pracy i w konsekwencji ją ocenić. Jak zauważa Piotr Strobel: *Występują trudności w przekazywaniu własnych projektów w postaci plików graficznych i wyraźne braki w umiejętności wykonania odpowiedniego zdjęcia, przekazania go w postaci elektronicznej w formie załącznika w wybranych kanałach komunikacji.* Próbą rozwiązania tej sytuacji jest udzielenie uczniom bardzo szczegółowych wskazań odnośnie do parametrów, oświetlenia czy tła.

Nauczyciele zweryfikowali również tematy, które obecnie realizują, tak by dostosować się do realnych możliwości uczniów. Na zajęciach z tkaniny artystycznej, obok projektów, dużo uwagi poświęca się zagadnieniom teoretycznym w zakresie historii tkaniny, techniki i technologii. Uczennice otrzymują zadania samodzielnego wyszukiwania i weryfikacji materiałów z zalecanej tematyki oraz sporządzają notatki na zadany temat. Zdzisław Kwiatkowski dodaje: *Przesyłam linki z materiałami dydaktycznymi, korzystam z własnych zbiorów umieszczonych w chmurze, z gromadzonych materiałów na stronach internetowych i na YouTube. Dla tych bardziej ambitnych przesyłam na bieżąco informacje o programach dotyczących sztuki w TVP oraz proponuję wybrane materiały archiwizowane na VOD i na platformie Ninateka. Zmodyfikowane przez niego przykładowe tematy zajęć brzmią następująco:*

1. Wnętrze — zewnętrzne, spojrzenie w stronę okna. Malarskie studium światła.
2. Portret — szkice, studia malarskie. Portrety domowników wpisujące się w klimat społecznego odosobnienia.
3. Pastisz — realizacja wybranych dzieł artystów z książki *Techniki wielkich mistrzów malarstwa*.

Anna Świerbutowicz-Kawalec, nauczyciel aranżacji wnętrz, podkreśla: *Podczas pierwszych tygodni pracy zdalnej zauważyłam, że uczniowie mają kłopot z interpretacją korekt na odległość, zwłaszcza tych dotyczących zagadnień abstrakcyjnych i niejednoznacznych. Dlatego podczas zajęć zdalnych realizuję krótkie tematy, dotyczące głównie zagadnień technicznych, opierających się na wiedzy teoretycznej. A następnie dzieli się swoim doświadczeniem w prowadzeniu lekcji: Do komunikacji z uczniami używam platformy MS Teams. W zakładce „Zadania” umieszczam temat opatrzone opisem oraz załącznikami do lekcji (filmy, zdjęcia, rysunki, szkice). Każde zadanie ma jasno określony czas realizacji — jest to czas, w którym uczniowie muszą wgrać pliki zdjęciowe zrealizowanego ćwiczenia. Pliki wgrywają pod swoim nazwiskiem w zakładce stworzonej do konkretnego zadania. Jako komunikatora alternatywnego dla osób, które nie mają bieżącego dostępu do MS Teams, używam aplikacji Messenger, tą drogą uczniowie informują mnie również o ewentualnych kłopotach, przesyłają pliki do korekty. A oto przykłady tematów zrealizowanych w czasie izolacji:*

1. Rzut mieszkania w skali 1:50.
2. Wymiarowanie rzutu — korekta indywidualna.
3. Quiz z wiedzy na temat technicznej dokumentacji architektonicznej.

Jak się okazuje, wymuszona sytuacją zewnętrzną reorganizacja zajęć może się też wiązać z ekscytującą zmianą, na co zwraca uwagę Robert Wojniusz, nauczyciel projektowania graficznego i projektowania multimedialnego: *Zamiast w pracowniach, zadania są obecnie realizowane w uczniowskich domach. W różnych warunkach. I te różne warunki, choć czasem mniej sprzyjające, wybijają z rutyny i zmuszają do innego, nowego podejścia. Do wykorzystania innych ma-*



Wnętrze — szkic, technika cyfrowa

Klaudia Puławska, klasa 3A, Zespół Szkół Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie _____

teriałów. Czasem do zupełnej rezygnacji z komputera, do obróbki zdjęć na małym wyświetlaczu telefonu, do pogodzenia się z ograniczeniami. Do większego udziału przypadku w procesie projektowania. Jakże odświeżające! Dużym wsparciem w realizacji nauczania tych przedmiotów było również zapewnienie młodzieży zdalnego dostępu do komputera stacjonarnego, pracującego w stanie permanentnym w szkolnej pracowni aranżacji wnętrz, co pozwoliło na korzystanie z pakietu profesjonalnego oprogramowania, którego uczniowie raczej nie posiadają na prywatnych laptopach.

Ze spostrzeżeń nauczycieli wynika, że nauczanie zdalne daje dużo szans, ale ważna jest również perspektywa, jaką się przyjmie w posługiwaniu się tą formą pracy z uczniem. Niewykluczone, że część rozwiązań ze zdalnego kontaktu przejdzie do praktyki szkolnej po zakończeniu izolacji społecznej. Może to być doświadczenie pobudzające do pomysłowości i odkrywania własnych pokładów kreatywności, by dotrzeć z wiedzą do uczniów oraz wspomóc ich w rozwijaniu praktycznych umiejętności.

Przedmioty ogólnokształcące w nauczaniu zdalnym

Nauczanie na odległość to nowe wyzwanie, które pojawiło się również przed nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących. Na początku, w bardzo krótkim

etapie przygotowawczym, zdefiniowali źródła i materiały przewidziane do realizacji nauczania zdalnego oraz dokonali korekty przedmiotowych systemów oceniania w zakresie sposobów weryfikacji wiedzy i umiejętności uczniów. Dokonali też szczegółowej analizy planów dydaktycznych, jednocześnie modyfikując sposoby i formy realizacji programowych treści edukacyjnych, uwzględniających zalecane warunki nauczania zdalnego. Specyfika nowej współpracy z uczniem zobligowała niewątpliwie nauczycieli kształcenia ogólnego do wieloaspektowej przebudowy warsztatu pracy, w szczególności do wykorzystywania szerokiego spektrum technologii cyfrowych, inspirujących do pogłębiania wiedzy przedmiotowej. Nauczyciel każdego przedmiotu, planując swoje działania, musiał uwzględnić liczebność grup, zróżnicowaną motywację uczniów (również z dysfunkcjami) do samodzielnej pracy, a przede wszystkim zadbać o budowanie u wychowanków odpowiedzialnej i refleksyjnej postawy wobec dostępnych informacji. Dodatkowo nauczanie na odległość nałożyło na nauczycieli obowiązek cyfrowej dokumentacji efektów pracy ucznia (zadania domowe, testy, sprawdziany), jak również jej archiwizacji. Trzeba też pamiętać o systematycznym, konsekwentnym i precyzyjnym przekazywaniu informacji oraz zapisywaniu korespondencji z uczniem/rodzicem/opiekunem, która może stanowić istotny argument w procedurze odwoławczej. Alina Tkaczyk, wicedyrektor do spraw ogólnokształcących i wychowawczych, a jednocześnie nauczyciel języka francuskiego, podkreśla, że zdecydowana większość nauczycieli kształcenia ogólnego wykazała się wyjątkowym zaangażowaniem, mimo że skomplikowana sytuacja pandemii postawiła przed nauczycielami te liczne i niełatwe zadania z dnia na dzień. Korzystając z własnych zasobów bądź życzliwej pomocy koleżanek i kolegów, a z czasem przy wykorzystaniu materiałów pokazowych zamieszczonych na stronie szkoły, rozpoczęli lekcje on-line. Jak wylicza Joanna Kozłowska, na prowadzonych przez nią zajęciach z matematyki: *aplikacja MS Teams, Forms, Microsoft Whiteboard, Outlook, One Drive, a także urządzenia peryferyjne, takie jak dodatkowa kamera i tablet graficzny, pozwalają na prezentację realizowanych treści w sposób sprawny i czytelny*. Alina Tkaczyk dostrzega wiele pozytywnych aspektów nowej formy nauczania. Przede wszystkim zauważyła wzrost frekwencji uczniów na zajęciach on-line oraz sprawdzianach wiedzy w kontekście tradycyjnych zajęć w szkole. Wielu uczniów docenia lekcje zdalne, zachowuje się odpowiedzialnie i wykazuje wysoki poziom zaangażowania. Przywołuje w tym miejscu przykład inicjatywy uczniów klasy przedmaturalnej, którzy nie mogąc zalogować się o wyznaczonej godzinie z powodów technicznych, poprosili o zrealizowanie tej lekcji po zajęciach. Okazuje się, że uczniowie doceniają również wykorzystanie ciekawych materiałów audiowizualnych w pracach domowych, które chętniej odrabiają. Skrupulatnie wywiązują się ze swoich zobowiązań, odsyłając zadane prace na przykład w czasie umówionych 10 minut po zajęciach. Zdarzają się również pozytywne doświadczenia w zakresie komunikacji z młodzieżą, pozwalające spojrzeć na ucznia z zupełnie innej perspektywy.

Przykładem tego są uczniowie, dotychczas nieco wycofani i milczący, którzy obecnie korespondują z nauczycielami, wysyłając wiadomości zdumiewająco rozbudowane, napisane z dbałością o poprawność stylistyczną oraz bogate w sformułowania grzecznościowe. Nauczanie w czasie rzeczywistym jest także sytuacją, w której niejako przy okazji można bliżej poznać uczniów oraz ich środowisko rodzinne. Zdarza się, że lekcje on-line upubliczniają sceny z życia rodzinnego (obecność rodziców lub rodzeństwa) i powodują, że nauczyciele są świadkami sytuacji — na szczęście — zazwyczaj wzbudzających uśmiech. Prowadzący zajęcia zauważają też pewne braki lub awarie sprzętu (np. kamerek, mikrofonów) niezbędnego do oceniania umiejętności ucznia w zakresie języka mówionego. Zastanawiające jest, że uczniowie, których to dotyczy, nie są zainteresowani pomocą szkoły w zapewnieniu potrzebnych narzędzi do nauki.

Pojawiają się również dosyć zaskakujące obserwacje. Powszechnie wiadomo, że młodzież jest biegła w obsłudze serwisów społecznościowych, komunikatorów internetowych czy też aplikacji mobilnych. Nauczanie zdalne ujawniło, że uczniowie klas pierwszych (po szkole podstawowej) mają trudności w dostępie do programów edytorskich i ich obsłudze. Wielu z nich ma problem z przesłaniem za pośrednictwem poczty elektronicznej zdjęcia pracy domowej lub plików w formie załącznika.

Niewątpliwie konieczność zachowania higieny pracy z komputerem generuje następny problem nauczycieli — skrócony czas zajęć i wynikająca z tego presja, by zdążyć przekazać niezbędną wiedzę, a w dalszej perspektywie, zrealizować podstawę programową. Poszczególne fazy lekcji uległy modyfikacji. Niewiele jest czasu na zapamiętanie nowych treści i ich utrwalenie, ograniczona liczba ćwiczeń powoduje, że faza memoryzacji realizowana jest najczęściej w samodzielnej pracy ucznia. Nauczyciele zwracają uwagę na to, że młodzież chętniej sięga po gotowe opracowania. Joanna Kozłowska zauważa negatywne następstwa tego niepokojącego trendu: *Niestety kuszące okazuje się dla uczniów uzyskanie pozytywnej oceny w wyniku niewielkiego wysiłku, jakim jest poszukiwanie rozwiązań w zasobach Internetu i bezrefleksyjne ich skopiowanie, często trudne do podważenia przez nauczyciela, co jednak w przyszłości w warunkach weryfikacji wiedzy i umiejętności może się okazać zgubne.* Jednym z pomysłów przeciwdziałania takim sytuacjom (szczególnie na języku obcym lub polskim), jaki proponuje Alina Tkaczyk, jest bardzo precyzyjne formułowanie tematu prac oraz definiowanie konkretnych problemów i informacji do przekazania. Odnalezienie w sieci prac napisanych według tak dokładnych wytycznych jest znacznie trudniejsze i ogranicza możliwości skorzystania przez uczniów z gotowych rozwiązań. W nauczaniu na odległość niewątpliwie trudniej jest opracować skuteczne narzędzie do weryfikacji wiedzy ucznia. Stawia to często nauczyciela przed licznymi dylematami, w rozwiązaniu których powinien wykorzystywać doświadczenie i zawodową intuicję. Niewątpliwie czas nauczania zdalnego jest zarówno dla nauczycieli, jak i większości uczniów okresem wy-

tężonej pracy i interdyscyplinarnego doskonalenia. Przeprowadzane aktualnie ankiety, badające efekty tej wymuszonej przez życie formuły nauczania, pozwalają oczekiwać, że jej skuteczność zmotywuje nauczycieli i uczniów do kontynuowania tej formy współpracy w bardziej przyjaznych warunkach, jako nauczania uzupełniającego, na przykład w kołach zainteresowań lub na zajęciach fakultatywnych.

Uczniowie w czasach izolacji z perspektywy psychologa szkolnego

Nasi uczniowie są przyzwyczajeni do spędzania większości swojego dnia w murach szkoły. Czasem narzekają, że lekcji jest tak dużo, ale gdy mają okazję, żeby spędzić tam dodatkowe godziny z powodu różnych wydarzeń szkolnych, to z nową energią się w niej pojawiają. Dlatego też przymusowa izolacja i zdalne nauczanie wprowadziły duże zmiany również w ich życie. Nowa organizacja dnia, rezygnacja z dodatkowych zajęć, zakaz wychodzenia, spędzanie czasu non stop w gronie członków najbliższej rodziny i często na małych przestrzeniach — to zaledwie kilka przykładów tych przeobrażeń. Zapytałam więc uczniów, jak sobie radzą w tej sytuacji. Wielu z nich przyznaje, że przyzwyczaili się do funkcjonowania w oparciu o liczne niewygody. I owszem, nieraz boleśnie ich doświadczają, ale przyjmują do wiadomości, że jest to stan szczególny i niezależny od nich, więc nie wpływają one jednoznacznie negatywnie na postrzeganie swojego położenia. To z kolei dobrze świadczy o umiejętnościach adaptacyjnych oraz kształtującej się dojrzałości tych młodych osób. Tym bardziej, że jak pisze jedna z uczennic, wśród domowników (cyt.) *dochodzi do częstszych spięć, wynikających z poirytowania całą sytuacją, ale ostatecznie nikt nie ma do nikogo żalu, bo wie, skąd się to bierze. Wśród doświadczanych emocji pojawiają się też smutek, tęsknota i niepokój. Uczniowie muszą być bardziej zorganizowani, zmotywowani i odpowiednio planować swój czas, a kiedy — kolokwialnie mówiąc — przecieka on między palcami, może to rodzić frustrację i niezadowolenie z siebie. Dla uczniów bardzo dotkliwa jest również rozłąka z przyjaciółmi, chłopakiem czy dziewczyną. Komunikatory, na których się nieomal wychowali, w ostatecznym rozrachunku nie są tak satysfakcjonującym sposobem kontaktu, jak obecność drugiego człowieka. Rozumiem, że nie zawsze się ma ochotę rozmawiać, a w szkole, nawet w ciszy, można było ze sobą przynajmniej pobyc* — mówi uczennica rozgoryczona brakiem bezpośredniego kontaktu z kolegami i koleżankami. Naturalne jest to, że wartość dóbr i zasobów, które są z jakichś względów ograniczone, wzrasta. Czy w kontekście kontaktów społecznych okaże się to być predyktorem większego zacieśnienia więzów w czasach już niezagrażających zdrowiu, to dopiero czas pokaże. Z drugiej strony nie brakuje i takich spostrzeżeń, że lekcje zdalne jednak dają pewną namiastkę normalności i funkcjonowania w klasie. Jedna z uczennic docenia zarówno

ideę nauczania on-line, jak i pracę nauczycieli: *Domowe nauczanie to najlepsze rozwiązanie w sytuacji, jaka nas dotyka, i jest to najbezpieczniejsza metoda kontynuacji nauki. W dodatku nauczyciele są niezwykle mili, trudno poznać niektórych z nich.* Doświadczanie wspomnianego już niepokoju oraz stresu szczególnie dotknęło uczniów klas maturalnych, którzy stoją w tym roku przed ważnymi decyzjami odnośnie do dalszego kształcenia, a zanim do tego dojdzie, przystępują do egzaminu maturalnego i dyplomowego. Napływające negatywne wiadomości o sytuacji w kraju oraz przez długi czas brak jakichkolwiek informacji ze strony MEN w sprawie egzaminów powodowały lęk, poczucie bezradności i ogólne zniechęcenie. Duże znaczenie dla przynajmniej częściowego rozładowania tych napięć miały rozmowy z dyrekcją, kontakt z psychologiem oraz wsparcie wychowawców, a także rozmowy on-line między samymi uczniami, którzy w ten sposób tworzyli nieformalną grupę wsparcia. Starając się wychodzić naprzeciw zapotrzebowaniom uczniów, zaproponowałam kontakt przez dziennik elektroniczny, pocztę służbową oraz Skype'a. Najbardziej przyjęła się pierwsza formuła. Widzę, że ważne jest, by uczniowie mieli szansę nazwać swoje emocje i podzielić się wszystkim, co sprawia im trudność. Na stronie szkoły wspólnie z pedagogiem zamieszczamy wartościowe materiały stanowiące odpowiedź na najpilniejsze potrzeby, między innymi są to porady w zakresie radzenia sobie z emocjami, stresem, dbania o dobre samopoczucie psychiczne, organizację i planowanie czasu. Niepokojąca jest świadomość, że na pewno są uczniowie, którzy potrzebują większego wsparcia, a czas izolacji mógł nasilić przeżywane już wcześniej trudności, ale niestety nie wszystkie te osoby zgłaszają potrzebę pomocy. Wówczas pozostaje mieć nadzieję, że mają wystarczające oparcie w rodzinie lub korzystają z pomocy już funkcjonujących bądź uruchomionych w ostatnim czasie telefonicznych linii wsparcia zapewniających pomoc psychologiczną.

Zdalne wychowanie, czyli wyzwanie dla placówek opiekuńczo-wychowawczych

Nauczanie zdalne to prawdziwa próba sił dla szkół. A co można powiedzieć o zdalnym wychowywaniu, bo przed takim właśnie wyzwaniem stanęły bursy i internaty? Do połowy marca mogły swobodnie realizować swoje zadania w ramach działalności opiekuńczo-wychowawczej. Obecnie opiekę nad naszą młodzieżą w całości realizują rodzice. To, co pozostało nam, to zaważczenie o wychowanie na odległość. Tylko w jaki sposób tego dokonać? W Bursie Szkół Artystycznych w Lublinie postanowiliśmy docierać do naszych wychowanków poprzez stronę internetową placówki oraz serwis społecznościowy Facebook. Psycholog i kadra pedagogiczna przygotowują materiały dotyczące zróżnicowanej tematyki, których zadaniem jest rozwijanie zainteresowań: plastycznych, muzycznych, kulturalnych, zdrowotnych, czytelniczych oraz rozwijanie sfery du-

chowej. *Pomysł utworzenia Grupy Duchowego Wsparcia na Facebooku zrodził się z doświadczenia — tłumaczy wychowawczyni Anna Lutowicz. Na co dzień duża grupa wychowanków przeżywając trudniejsze chwile, na przykład egzamin, problemy zdrowotne, prosi o modlitwę. Widzę, że młodzież wierzy w moc modlitwy, ponieważ daje im poczucie bezpieczeństwa i siłę do pokonywania trudności. Sytuacja epidemii to czas obfitujący w niepokój, niepewność i lęk, a prawdopodobieństwo pojawienia się problemów jest większe niż zazwyczaj. Stąd wsparcie modlitewne może być szczególnie potrzebne.* Poprzez kontakt on-line wychowankowie mogą zainspirować się do wartościowego spędzania wolnego czasu. Mogą więc skorzystać z propozycji spektakli, koncertów, wirtualnego zwiedzania ciekawych miejsc (muzea, biblioteki, skansen) oraz zgłębiać twórczość wybitnych poetów i filozofów. Wychowankowie są zachęceni do dbania o swój dobrostan psychiczny i fizyczny poprzez dawkę dobrego humoru, podpowiedź, jak sobie radzić z lękiem w obliczu epidemii, jak zadbać o relaks, czy samodzielnie wykonać maseczkę i płyn do dezynfekcji. Kadra wychowawcza poprzez systematyczne publikacje motywuje młodzież do dalszego rozwijania artystycznego potencjału, proponując między innymi zamieszczanie zdjęć swoich wytworów artystycznych w wirtualnej Galerii Prac na stronie placówki oraz zachęcając do szlifowania swojego wokalu na okoliczność konkursu, który został nieco przesunięty w czasie. Wychowawca Robert Kaczorowski, który prowadzi w bursie dwa teatry, usiłuje spotykać się z młodzieżą on-line i robić próby: *Staram się, a właściwie staramy się trwać w „teatralnej kondycji” poprzez utrzymywanie w dobrej formie aparatu mowy, artykulacji i dbanie o kulturę żywego słowa. Poza typowymi/nietypowymi próbami, w obydwu zespołach wybieramy szczególnie interesujące spektakle udostępniane przez inne teatry. Dyskutujemy o nich i nie tracimy kontaktu z teatrem. Nie jest w stanie zniechęcić nas ta sytuacja.* Pomimo wskazanych przykładów oddziaływań wychowawczych, zdalna forma pracy nie stanowi prawdziwego źródła satysfakcji, ponieważ, jak tłumaczy wychowawczyni, Edyta Podkowa: *Podstawowym elementem naszej pracy wychowawczej są relacje społeczne, które tworzymy poprzez bezpośredni kontakt z wychowankiem. Obecnie właśnie tego bardzo nam brakuje, tęsknimy za normalną rozmową i codziennymi problemami. Kontakty społeczne zastąpiły nam urządzenia — telefon i komputer — to bardzo trudne.* Podobnie postrzega tę kwestię inna wychowawczyni: *Czy można kogoś wychowywać zdalnie? Nie jesteśmy robotami, potrzebujemy bezpośredniej interakcji z innymi ludźmi. Nic nie zastąpi spotkania, uśmiechu czy ciepłego gestu. Nic nie zastąpi człowieka w wychowaniu młodzieży.* Nowa sytuacja oraz związana z nią całkowita reorganizacja pracy spowodowała, że pożegnanie maturzystów i dyplomantów, które zajmuje szczególne miejsce w tradycji bursy, w tym roku wyglądało zupełnie inaczej. Uwzględniając zasady bezpieczeństwa, młodzież otrzymała *Dezyderatę* Maxa Ehrmanna oraz podziękowania, upominki i uśmiechy słane zza maseczek.



Pożegnanie maturzystów w BSA w Lublinie, 29 kwietnia 2020 roku

Fot. ze zbiorów Autorki _____

Pomimo podejmowania tych działań każdy z nas ma poczucie, że to tylko namiastka oddziaływań wychowawczych, które do czasu zamknięcia bursy mogliśmy zaoferować wychowankom. Jak podkreśla Barbara Bartoś, dyrektor Bursy Szkół Artystycznych w Lublinie: *Nauczyciele muszą sprostać dużym wyzwaniom związanym z przekazaniem podstawy programowej w znacznie trudniejszych warunkach niż dotychczas. My natomiast możemy, przede wszystkim poprzez publikacje, inspirować młodzież, podpowiadać, doradzać.* Jest to również w dużej mierze próba podtrzymania kontaktu i pokazania wychowankom, że o nich myślimy. Jedno jest pewne — wszyscy, zarówno w szkole, jak i bursie, czekamy na ustabilizowanie sytuacji epidemiologicznej w kraju oraz powrót do placówek, do naszych uczniów i wychowanków.



Zdalne nauczanie na przykładzie Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu

Sytuacja spowodowana pandemią koronawirusa wywołała ogromne zamieszanie w prowadzeniu procesu dydaktyczno-wychowawczego w szkolnictwie. Nie jest tajemnicą, że większość szkół, a co za tym idzie — nauczycieli, uczniów i ich rodziców, nie była przygotowana do sytuacji, w jakiej się znaleźliśmy. Szkoły są wyposażone w sprzęt komputerowy i łącza internetowe, ale z oprogramowaniem do realizacji zdalnego nauczania bywa różnie. Nauczyciele w większości mają w domach komputery własne bądź szkolne, co umożliwia im prowadzenie zajęć. Różnie jest jednak z wydajnością łączy internetowych, co rodzi niewielkie problemy.

Znacznie bardziej skomplikowana jest jednak sytuacja uczniów. Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Supraślu jest szkołą dość specyficzną. Znajduje się w małej miejscowości, położonej na skraju Puszczy Knyszyńskiej. Znacząca część uczniów pochodzi z regionu północno-wschodniego Polski. Aby podjąć naukę w szkole, musieli zamieszkać w internacie bądź na stancjach. Na stałe mieszkają najczęściej w małych miejscowościach lub w wioskach, gdzie jest duży problem z zasięgiem sieci internetowej. Część z nich ma także problem z dostępem do komputerów (funkcjonują w rodzinach wielodzietnych, w których jest jeden komputer dla wszystkich). Większość natomiast posiada smartfony, co umożliwia kontakt z nauczycielami. Zatem zdalne nauczanie musiało być dostosowane do możliwości uczniów i należało poszukać takich rozwiązań, które będą najlepsze.

Nauczyciele supraskiego „plastyka” od momentu zamknięcia szkół podjęli próby zdalnego nauczania. Nie mając żadnego w tym doświadczenia, zaczęli poszukiwać metod i sposobów prowadzenia zajęć na odległość. Wykorzystując oprogramowanie społecznościowe, komunikatory i pocztę mailową, zaczęli przysyłać młodzieży materiały dydaktyczne.

W momencie, w którym nauczyciele zostali zobligowani do zdalnej realizacji podstaw programowych — szkoła założyła wszystkim nauczycielom i uczniom konta w pakiecie Microsoft Office. Miał on być główną platformą komunikacyj-

ną i e-learningową „plastyka”. Niestety to rozwiązanie nie do końca się sprawdziło, głównie z powodu wymagań sprzętowych oraz potrzeby posiadania wydajnego łącza sieciowego do obsługi pakietu. Okazało się zatem, że nie każdy był w stanie skorzystać z tego rozwiązania. Ci nauczyciele, którzy nie mogli się posłużyć tą platformą, wykorzystują w swojej pracy prostsze programy komunikacyjne. Niektórzy z nich, którzy pracują równocześnie w innych szkołach (część nauczycieli pracuje w szkole plastycznej zaledwie przez parę godzin w tygodniu), korzystają także z takich narzędzi, jakie stosowane są w szkołach, w których są zatrudnieni.

Podstawowym narzędziem komunikacyjnym i e-learningowym jest dziennik elektroniczny Librus. Przesyłana jest przez niego większość informacji oraz prowadzony i rejestrowany jest w nim proces dydaktyczny. Aby rejestrować w tym dzienniku uczestnictwo uczniów w zajęciach, została utworzona specjalna rubryka w zakładce „Obecności”. Jest to rubryka „zn” (zdalne nauczanie). Nie można bowiem było sprawdzać obecności i dokumentować jej w rubryce, w której rejestrowane są zwykłe obecności. Nie można też zwalniać uczniów lub usprawiedliwiać ich nieobecności.

Większość nauczycieli w kontaktach bezpośrednich używa komunikatora ZOOM, Google Meeting Roomi Microsoft Teams. Wykorzystuje się pocztę mailową oraz dyski sieciowe Google i Microsoftu. Messenger, Discord, Whatsapp to podstawowe komunikatory, z których korzystają nauczyciele w kontaktach z uczniami. Dostęp do nielimitowanych rozmów komórkowych jest bardzo dużym ułatwieniem, jeżeli chodzi o bezpośrednie kontakty z uczniami. Nauczyciele korzystają również z Camtasia Studio i Any Video Recorder do rejestracji wykładów i prezentacji działania oprogramowania.

Ze sprawozdań z realizacji zdalnego nauczania wynika, że największy dostęp do materiałów dydaktycznych mają nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących. Wykłady wzbogacają ćwiczeniami interaktywnymi, które czerpią z różnych stron internetowych, takich jak: scholaris.pl, ninatoka.pl, edukator.pl, epodreczniki.pl, szaloniczby.pl, pistacja.tv, YouTube.com czy spektakli udostępnionych przez TVP VOD.

Preferowane formy pracy z uczniem to: wykład, wykład nagrany w oparciu o prezentację multimedialną, samodzielnie przygotowane materiały (notatki, karty pracy), filmy edukacyjne. Materiały dydaktyczne i zadania domowe przesyłane są za pomocą dziennika Librus. Zanim uczniowie je wykonają, są omawiane i tłumaczone przez nauczycieli. Lekcje prowadzone są najczęściej za pomocą komunikatora ZOOM, uważanego przez większość pedagogów z Supraśla za proste i w miarę stabilne narzędzie komunikacji. Do przeprowadzania testów wykorzystują natomiast strony: testportal.pl, kahoot.com oraz quizlet.com. Z dodatkowego sprzętu nauczycielka matematyki posługuje się tabletem graficznym do prowadzenia zajęć (elektroniczna tablica). Nauczanie wychowania fizycznego polega na prowadzeniu spotkań na ZOOM-ie i wysyłaniu materiałów

czerpanych z takich stron jak: lekkoatletykadlakazdego.pl, e-wychowaniefizyczne.pl, ewf.h1.pl, czasnaprogres.pl czy wychowaniefizyczne.pl.

Bardzo duże możliwości w pracy zdalnej mają nauczyciele języków obcych. Oprócz narzędzi interaktywnych iTools do podręczników *Oxford Solutions* i *Focus 3* wykorzystują aplikacje: Learning Apps, Nearpod, Kahoot oraz zasoby YouTube i BBC English. Wydawnictwo Pearson stworzyło także możliwość korzystania z kompatybilnych z podręcznikiem ćwiczeń on-line. Jest to platforma My English Lab, z której uczniowie po zarejestrowaniu mogą bezpłatnie korzystać przez dwa miesiące. Platforma pozwala na wykonanie ćwiczeń z lekcji on-line, a nauczyciel otrzymuje raport, kiedy i ile ćwiczeń zrobił uczeń, a także o błędach popełnionych przez niego. Na podstawie progów procentowych (wcześniej ustalonych przez nauczyciela) system generuje ocenę. Jest to duże ułatwienie zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia, gdyż i prowadzący zajęcia, i ich odbiorca mogą przeanalizować popełnione błędy.

Jeżeli chodzi o zajęcia artystyczne, sytuacja jest znacznie bardziej skomplikowana i różnicowana. Nauczanie rysunku i malarstwa przebiega w zasadzie bezproblemowo. W czasie zajęć zgodnie z planem lekcji wysyłane są uczniom zadania z opisem sposobu ich realizacji poprzez dziennik elektroniczny, a w przypadku wielu załączników zawierających: materiały z przygotowaną prezentacją i objaśnieniami, linki do tutoriali, przykłady prac, kryteria brane pod uwagę przy ocenianiu pracy oraz termin realizacji zadania — materiały przesyłane też są w inny sposób, np. poprzez pocztę elektroniczną. Uczniowie przesyłają drogą elektroniczną (mail, Messenger) dokumentację fotograficzną pracy i projektów wraz z opisem zastosowanych przez nich środków wyrazu plastycznego. Korekty i konsultacje związane z projektami i pracami plastycznymi uczniów odbywają się na podstawie przesłanych fotografii, po zakończeniu lub w trakcie realizacji zadania. Nauczyciele systematycznie co tydzień oceniają realizację zadań w dzienniku elektronicznym. Praca w dużej mierze jest zindywidualizowana, z dostosowaniem wymagań do możliwości warsztatowych ucznia. Zadania obowiązkowe realizowane są na małych formatach, techniki wykonania są dowolne. Problem stanowi realizacja prac na dużym formacie i w niektórych technikach malarskich (olejna) w domu ucznia, dlatego nauczyciele muszą dostosowywać wymagania technologiczne do możliwości uczniów.

Znacznie bardziej skomplikowane jest nauczanie głównego przedmiotu zawodowego (specjalizacji artystycznej). W Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Supraślu uczniowie realizują cztery specjalizacje. Wykonywanie zadań w domu możliwe jest tylko na specjalizacji tkanina artystyczna i częściowo na zajęciach intermedialnych. Na specjalizacjach: techniki rzeźbiarskie oraz techniki druku artystycznego możliwa jest właściwie jedynie praca projektowa, a realizacja projektów pozostawiona jest na czas, kiedy uczniowie wrócą do szkół. Rzeźbienie w takich materiałach jak drewno, wykonanie i wypalenie ceramiki, praca w metalu są niemożliwe bez warsztatu i nadzoru nauczyciela. W techni-

kach druku artystycznego efektem końcowym są prace wykonane w technikach metalowych trawionych (akwaforta, akwatinta itp.), do wykonania których potrzebna jest możliwość obróbki matryc (m.in. szlifowanie, trawienie, odbicie na prasie drukarskiej), niemożliwa do wykonania w warunkach domowych. Korekta projektów prowadzona jest bardzo podobnie, jak w przypadku rysunku i malarstwa. Główne narzędzia to Librus, poczta elektroniczna, komunikatory i rozmowy telefoniczne. Pozwalają one na ocenianie, przekazywanie zadań i materiałów dydaktycznych. Udzielanie korekty jest najczęściej realizowane w formie pisemnej. Zajmuje to sporo czasu i wymaga bardzo dokładnego opisywania rozwiązań problemów projektowych ze względu na złożoność zagadnień.

W przypadku innych przedmiotów artystycznych, takich jak rzeźba, programy multimedialne, podstawy projektowania, podstawy fotografii i filmu — metody, techniki i narzędzia pracy z uczniami są takie same, jak wymienione przy innych przedmiotach artystycznych. Jako zadania realizuje się przede wszystkim projektowanie. Problemem podstawowym jest brak materiałów, takich jak glina, plastelina i innych elementów do tworzenia struktur przestrzennych, co stwarza duży problem zwłaszcza w nauczaniu rzeźby.

Istotnym problemem w pracy z uczniem na odległość jest brak oprogramowania graficznego na komputerach uczniowskich (pakiet Adobe) ze względu na jego cenę. Uczniowie realizują swoje prace na oprogramowaniu Affinity Photo i Designer (trzymiesięczny bezpłatny dostęp) oraz w darmowym programie do montażu filmów Da Vinci Resolve. Zadania zadawane uczniom dostosowane są zatem do możliwości wykonania ich w domu.

Reasumując — nauczanie zdalne w przypadku szkół artystycznych jest trudne. Brak platform edukacyjnych przeznaczonych dla przedmiotów artystycznych ogromnie utrudnia prowadzenie zajęć. Mnóstwo czasu poświęca się na znalezienie materiałów ilustrujących poszczególne zagadnienia, tak aby były wystarczająco zrozumiałe dla młodzieży. Tutoriale do wyjaśniania zagadnień i nauki oprogramowania są bardzo różne pod względem jakości. Darmowe są najczęściej słabe, a te dobre są odpłatne. Z każdym tutorialiem należy się starannie zapoznać, aby nie marnować czasu uczniów. Pracę utrudnia brak możliwości realizacji niektórych zadań ze względu na niedostępność materiałów, a przede wszystkim specyfikę zajęć (przy pracy na zajęciach warsztatowych w przypadku niektórych specjalizacji musi być obecny technik). Korekta pisemna nauczycielom zajmuje bardzo dużo czasu. Bywa, że problemem jest także brak rozumienia tekstu pisanego przez młodzież, na co warto zwrócić uwagę.

Praca z domu dla niektórych dzieci jest naprawdę trudna. Brak motywacji płynącej z uczestnictwa w grupie rówieśniczej powoduje określone problemy psychiczne. Świadczy o tym intensywność kontaktów z psychologiem szkolnym. W wielu przypadkach uczniowie (zwłaszcza mieszkający na wsi) obciążeni są też dodatkowymi obowiązkami — opieką nad młodszym rodzeństwem, sprzątnięciem, gotowaniem i odrabianiem lekcji z rodzeństwem. Jeśli rodzice pra-

uczają, obowiązki te spoczywają na starszym dziecku. Wszystkim tym uczniowie muszą się zająć równolegle do uczestniczenia w zdalnym nauczaniu. Kiedy są w internacie, zajmują się tylko swoimi obowiązkami szkolnymi, a zatem mogą uczestniczyć w pełni w procesie dydaktycznym, co sprzyja ich rozwojowi. Tym uczniom, którzy mieszkają w miastach, także nie służy zmiana trybu życia rodziny. Przyzwyczaili się do obecności pełnej rodziny kilka godzin wieczorem, a teraz muszą funkcjonować ze sobą nawzajem 24 godziny na dobę. Problemem w rodzinie jest utrata pracy rodziców i co za tym idzie, brak środków do życia, co wpływa znacząco na problemy, z jakimi borykają się uczniowie. Zdecydowana większość młodzieży sobie z tym jakoś radzi, ale ma to wpływ na uczestnictwo w spotkaniach on-line i terminowość wykonywania prac domowych. Największym problemem są osoby, z którymi nie ma praktycznie kontaktu (nawet rodzice nie odpowiadają na próby nawiązania kontaktu).

Nauczyciele zwracają uwagę na mankamenty wiążące się ze zdalnym nauczaniem. Szczególnie jeżeli chodzi o egzekwowanie od uczniów wiedzy i umiejętności. Brak kontroli nad samodzielnością ich pracy czyni postępy uczniów w tej sferze wątpliwymi. Dzień pracy nauczyciela nie ogranicza się do kilku godzin. Nie ma podziału czasu na pracę i wypoczynek. Pedagodzy próbują to opanować, wymagając kontaktu w godzinach lekcyjnych, ale młodzież wysyła wykonane prace w momencie, kiedy je skończy (często późnym wieczorem). Dodatkowo nauczyciele boleśnie odczuwają brak kontaktu bezpośredniego z koleżankami i kolegami z pracy. Skarżą się też na brak bezpośredniego kontaktu z uczniami, co wpływa na jakość ich pracy (o wiele łatwiej jest wytłumaczyć zagadnienia w kontakcie bezpośrednim, szczególnie jeżeli chodzi o kwestie plastyczne).

Okres pandemii jest dla nas wszystkich bardzo trudny. Nawet jeżeli nie dotyka nas bezpośrednio choroba, to skutki dla całej naszej społeczności są bardzo poważne. Zmiany, jakie zaszły w funkcjonowaniu szkoły, są ogromne. Społeczność szkolna „plastyka” w Supraślu jakoś sobie radzi z tymi problemami i powiedzieć można, że szczęśliwie, mimo wszystko, zacieśniają się kontakty międzyludzkie. Empatia na los i sytuację drugiej osoby bardzo wzrosła. Nauczyciele i uczniowie są coraz bardziej zjednoczeni we wzajemnym wspieraniu się w tych trudnych czasach. Jako dyrektor szkoły jestem z nich bardzo dumny.



Pilska szkoła muzyczna kulturalnie promieniuje już 50 lat

Przechadzając się nad rzeką Gwdą, często można usłyszeć różne dźwięki dobiegające z jednego z najbardziej rozpoznawalnych budynków w Pile — Zespołu Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina. To tu młodzi mieszkańcy Piły i okolic mogą rozwijać swoje zdolności muzyczne oraz stawiać pierwsze kroki na scenie. W szkole muzycznej pierwszego stopnia funkcjonują trzy sekcje — fortepianu i akordeonu, instrumentów strunowych oraz instrumentów dętych i perkusji, a w szkole drugiego stopnia dodatkowo rytmika oraz śpiew. Początki przeważnie są trudne, gdyż uczniowie oprócz wielu godzin nauki gry na instrumentach uczestniczą w zajęciach z zakresu rytmiki czy kształcenia słuchu. Jednak systematyczna i wyłożona praca przynosi efekty i stopniowo pierwsze nieudolne próby przekształcają się w brzmienie miłe dla ucha. Szczególnie wytrwali, dla których muzyka okazuje się być prawdziwą pasją, mogą kontynuować naukę, by ostatecznie zdobyć dyplom ukończenia państwowej szkoły muzycznej II stopnia.

Okolo dziewięćdziesięciu procent naszych absolwentów z powodzeniem przechodzi proces rekrutacyjny do akademii muzycznych w kraju i za granicą. Ponadto uzyskują oni międzynarodowe oraz krajowe stypendia. Wśród nich są nie tylko wspaniali, cenieni na scenie światowej i ogólnopolskiej artyści, ale także osoby niezwiązane zawodowo z muzyką, posiadające natomiast wielką wrażliwość i zamiłowanie do niej, zaszczerpione w naszej placówce — mówi dyrektor Zespołu Szkół Muzycznych Karol Urbanek. Wielu wychowanków dzieli się swoim artystycznym zamiłowaniem w szkołach oświatowych, do których uczęszczają na co dzień. Warto przy tym wspomnieć, że pogodzenie standardowych obowiązków uczniowskich z zajęciami w szkole muzycznej wymaga od dzieci i młodzieży dużego poświęcenia i ogromnego nakładu pracy. Mimo wszystko wielu młodych ludzi nie wyobraża sobie życia bez istotnej jego części, jaką jest muzyka.

Czy szkoła muzyczna stanowi hermetyczne środowisko melomanów, zamkniętych w murach pięknie odnowionego w ramach termomodernizacji gmachu ogrodzonego wysokim płotem? Dyrektor zaprzecza: *Na przestrzeni ostatnich kilku*



Fot. z archiwum Zespołu Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Pile _____

dziesięcioleci byliśmy inicjatorami oraz organizatorami wielu wydarzeń kulturalnych i edukacyjnych. Na szczególną uwagę zasługują Ogólnopolskie Warsztaty Rytmiki, które już na stałe wpisały się w kalendarium artystycznych i pedagogicznych wydarzeń szkoły, gdyż do tej pory odbyło się ich aż 14 edycji. Organizujemy także liczne warsztaty, kursy mistrzowskie, konsultacje oraz koncerty skierowane do społeczności miasta i regionu.

Obecnie pilska szkoła muzyczna obchodzi 50-lecie istnienia. Dwudziestego czwartego stycznia 2020 roku odbyła się Gala Jubileuszowa rozpoczynająca obchody tego ważnego wydarzenia. Uczestniczyli w niej przedstawiciele władz, instytucji kulturalnych, a także licznie zebrani goście, którzy mogli wysłuchać utworów w wykonaniu najzdolniejszych uczniów. W kalendarzu imprez związanych z obchodami jubileuszu szkoły znajdują się także koncerty, w których wezmą udział nauczyciele oraz absolwenci szkoły.

To dla nas bardzo ważny rok. Stanowi pewnego rodzaju podsumowanie dotychczasowej pracy wielu pokoleń zarówno pracowników, jak i wychowanków — relacjonuje Karol Urbanek. — Nasza szkoła na mapie Wielkopolski jest bardzo ważną instytucją edukacyjną i kulturotwórczą. Osiągnięcia artystyczne oraz działalność na rzecz lokalnej społeczności zostały wielokrotnie docenione i nagrodzone. I rzeczywiście szkoła może pochwalić się między innymi otrzymaniem ho-



Fot. z archiwum Zespołu Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Pile _____

norowego tytułu Lidera Sukcesu 2005, przyznanego *za wybitny wkład w kulturalny i społeczny rozwój oraz promocję Powiatu Piłskiego, Certyfikatem HIT 2004 za kulturotwórcze promieniowanie na społeczność północnej Wielkopolski, Piły oraz osiągnięcia edukacyjne i artystyczne*, a także Nagrodą Starosty Piłskiego *za osiągnięcia w dziedzinie edukacji muzycznej dzieci i młodzieży, upowszechniania i ochrony kultury*.

Dyrektor szkoły zaznacza jednak, iż grono pedagogiczne jest gotowe na nowe wyzwania i ma nadzieję na to, że „kulturotwórcze promieniowanie” nadal będzie przyciągać chętnych do przekroczenia bram instytucji, za której progiem kryje się pełen tajemnic muzyczny świat. Być może tym chętnym okaże się ktoś z przechodniów spacerujących wzdłuż płynącej obok rzeki...



Miscellanea





Galina Ułanowa (1909–1998) i Maja Plisiecka (1925–2015) — heroiny rosyjskiego i światowego baletu

W latach 60. i 70. dwudziestego wieku najbardziej popularnymi artystkami baletu w Związku Radzieckim były Galina Ułanowa i Maja Plisiecka. Obie pochodziły z rodzin związanych z tańcem, z czasem obie stały się symbolem rosyjskiego baletu.

Galina Siergiejewna Ułanowa

Galina Siergiejewna Ułanowa urodziła się 26 grudnia 1909 roku / 8 stycznia 1910 roku¹ w Petersburgu. Była córką artysty i reżysera baletu Teatru Maryjskiego, Siergieja Ułanowa oraz Marii Fiodorowny Romanowej, która była jej pierwszą nauczycielką tańca w Piotrogrodzkiej Szkole Teatralnej. Przez pierwsze sześć lat uczyła się pod kierunkiem matki, tancerki i pedagoga, a w starszych klasach (także dyplomowej) pod kierunkiem profesor Agrippiny Waganowej (1879–1951), solistki baletu, następnie wybitnego pedagoga i metodyka tańca klasycznego. W 1928 roku ukończyła Leningradzką Szkołę Choreograficzną (od 1957 roku imienia Waganowej). Na koncercie dyplomowym wystąpiła w *Chopinianach* i *Pas de deux z Dziadka do orzechów*. W tym samym roku została przyjęta do zespołu Państwowego Teatru Opery i Baletu, w którym debiutowała partią księżniczki Floriny w *Śpiącej królownie*. W 1929 roku, w wieku 19 lat, wykonała swoją pierwszą rolę Odetty w *Jeziorze łabędzim*. W czasie drugiej wojny światowej wraz z całym zespołem teatru została ewakuowana do Ałma-Aty, skąd w 1944 roku została przeniesiona do moskiewskiego Teatru Bolszoj. Do 1960 roku Galina Ułanowa była solistką tegoż teatru.

¹ Różnica dat wynika ze stosowania nowego i starego porządku rachuby czasu związanego z przechodzeniem poszczególnych krajów z kalendarza juliańskiego na gregoriański (przyp. kor.).

◀ Galina Ułanowa w roli Odetty z baletu *Jezioro łabędzie* — figurka porcelanowa wykonana przez Elenę Janson-Manizer

Fot. ze zbiorów prywatnych

Trudno zliczyć wszystkie partie, w których występowała Ułanowa. Najważniejsze to między innymi: tytułowa partia w *Giselle*, Odetta-Odylia w *Jeziorku łabędzim*, Car-Dziewica w *Koniku Garbusku*, Aktorka w *Płomieniu Paryża*, Diana w *Esmeraldzie*, Rajmonda, Kopciuszek (1945), Parasza w *Miedzianym Jeźdźcu*, Tao Choa w *Czerwonym maku*, Komsomołka w *Złotym wieku*, Katarzyna w *Legendzie o kamiennym kwieciu* (1954). Przede wszystkim jednak Ułanowa przeszła do historii baletu jako pierwsza wykonawczyni ról: Marii (*Fontanna Bachczysaraju* w choreografii R. Zacharowa, 1934) i Julii (*Romeo i Julia* w choreografii L. Ławrowskiego, 1940). Rola Julii stała się jej wizytówką. Tysiące miłośników baletu na całym świecie właśnie Ułanową utożsamiały z bohaterką baletowej wersji dramatu Szekspira. Szczyty dramatyzmu artystka osiągała także w partii *Giselle* — ponoć scena szaleństwa w jej wykonaniu dosłownie porażała widzów.

Po wojnie, w lipcu 1945 roku Galina Ułanowa po raz pierwszy wystąpiła w Wiedniu, a w lipcu 1956 roku w Londynie. Odnosiła ogromne sukcesy za żelazną kurtyną, zdobywając tam serca widzów. Jej talent porównywano z talentem niezapomnianej Anny Pawłowej (1881–1931).

Galina Ułanowa wystąpiła w kilku filmach-koncertach (*Wielki koncert, Mistrzowie rosyjskiego baletu*), powstała również słynna filmowa wersja baletu *Romeo i Julia* z jej udziałem oraz filmy dokumentalne: *Odinokaja bogini (Samotna bogini)* i *Mir Ułanowej (Świat Ułanowej)*. Tancerka była laureatką licznych nagród i wyróżnień krajowych i zagranicznych, między innymi Nagrody Anny Pawłowej (najwybitniejszej tancerki początku XX wieku) czy Paryskiej Akademii Tańca.

W 1960 roku Galina Ułanowa zatańczyła w swoim ostatnim przedstawieniu *Chopiniana*, a dwa lata później rozpoczęła pracę pedagoga-korepetytora baletu Teatru Bolszoi, współpracując z solistami w: Operze Paryskiej, Szwedzkim Baletcie Królewskim, Baletcie Australijskim, Hamburg Ballett oraz z tancerzami z zespołów japońskich. Pracowała przede wszystkim z tancerkami, między innymi z: Jekateriną Maksimową, Ałłą Michalczenko, Ludmiłą Semieniaka, Niną Semizorową i Mają Plisiecką, ale także z tancerzami mężczyźni. Jej uczniami byli, między innymi, Władimir Wasiliew i Nikołaj Tsiskaridze.

W 1964 roku pełniła funkcję przewodniczącej jury I Międzynarodowego Konkursu Baletu w Warnie (Bułgaria), a w 1969 — I Międzynarodowego Konkursu Artystów Baletu w Moskwie.

Była bardzo wymagająca w stosunku do siebie. Rano gimnastykowała się, łącznie z wykonywaniem baletowych *pas*. Zawsze ważyła, jak w młodości — 49 kilogramów; przy tym była elegancka, wyróżniała się lekkim sposobem chodzenia.

Artystka nie miała hobby ani dodatkowych zajęć. Kochała zwierzęta i przyrodę, mówiła: *Przyroda dla mnie jest tym samym, co muzyka — tak samo zagadkowa. Dawniej w Petersburgu koniom zakładali na oczy klapki, żeby nic ich nie rozpraszało. W takich „klapkach” ja spędziłam prawie całe moje życie; żeby nic nie rozpraszało mnie w pracy. Najbardziej komfortowy dla mnie sposób życia —*

samotność. Zwykle nie podchodzę do nikogo. Jeśli ktoś podchodzi do mnie, to zaczynam mówić o teatrze².

Ułanowa zmarła 21 marca 1998 roku, pozostawiając nieprzemijającą legendę. Jej pomnik stoi w Sztokholmie, wykonany przez Elenę Janson-Menizer, i w Sankt Petersburgu, autorstwa Michaiła Anikuszyna. Również w Sankt Petersburgu stało jej popiersie z brązu, zaprojektowane przez Michaiła Anikuszyna i Wiaczesława Buchajewa.

Oto wypowiedzi kilku artystów o Galinie Ułanowej:

- Sergiusz Prokofiew: *Galina Ułanowa — geniusz baletu rosyjskiego, nieuchwytna dusza, jest natchniona poezją*³.
- Faina Raniewska (aktorka): *Chcę, żeby Pani wiedziała, że widzieć Panią, Pani sztukę — to najwyższe szczęście*⁴.
- Małżonkowie Nina Dorliak i Światosław Richter: *Droga Galino Siergiejewna! Kiedy Pani przestała tańczyć, my przestaliśmy chodzić na przedstawienia baletowe. Dowiedziała się Pani o tym przypadkowo; czy pamięta Pani? I powiedziała Pani wówczas tylko jedno słowo: „Niepotrzebnie”. Teraz my znowu ходzimy na balet i cieszymy się z sukcesów Pani uczniów. To rzadki dar — umieć szczerze, nie zachowując sekretów, przekazywać swoje doświadczenie. Ale dla nas jest Pani, jak zawsze, żywym ideałem, który i dzisiaj jest niezwykle, przyciągający uwagę*⁵.
- Siergiej Eisenstein: *Ułanowa — to olbrzym, to dusza, poezja, muzyka*⁶.
- Maurice Béjart: *Galina Ułanowa to tancerka, która potrafiła dotrzeć do najgłębszych tajemnic tańca — udało jej się połączyć w całość uczucia i tańcem przekazać ich ekspresję*⁷.

Maja Plisiecka (1925–2015)

*Najpiękniejsza i najbardziej wytworna. Na zawsze pozostanie dla nas natchnieniem Boga*⁸ — tak wspomina jedną z najciekawszych współczesnych artystek, primabalerinę Maję Plisiecką, zmarłą w Monachium 2 maja 2015 roku, jej kolega Michaił Barysznikow, zaliczany także do najbardziej wszechstronnych tancerzy baletowego Olimpu.

² <https://stuki-druki.com/authors/Ulanova-Galina.php> (dostęp: 9.02.2020).

³ <https://www.belcanto.ru/ulanova.html> (dostęp: 9.02.2020).

⁴ <https://www.culture.ru/persons/8765/galina-ulanova> (dostęp: 9.02.2020).

⁵ I. Liepa, *Wsielionnaja russkowo balieta* (dostęp: 9.02.2020).

⁶ https://spb.aif.ru/culture/person/obyknovennaya_boginya_kak_galina_ulanova_stala_voploshcheniem_russkogo_baleta (dostęp: 9.02.2020).

⁷ https://ru.qwe.wiki/wiki/Galina_Ulanova (dostęp: 9.02.2020).

⁸ <https://ria.ru/20150503/1062279657.html> (dostęp: 9.02.2020).

Maja Michajłowna Plisiecka urodziła się 20 listopada 1925 roku w Moskwie. Pochodziła z rodziny o wielkich tradycjach artystycznych. Pięcioro rodzeństwa jej mamy, Rachel Messerer (1902–1993), poświęciło się sztuce, a w następnym pokoleniu Maja i jej dwaj bracia, a nawet bratanica Ania Messerer oraz kuzyn — baletowi klasycznemu.

Niezwykle ciekawym człowiekiem był dziadek Mai, powszechnie szanowany lekarz medycyny, ojciec jej matki, Mendel Berkowicz Messerer, na co dzień Michaił Pawłowicz. Jako samouk ukończył Uniwersytet Stefana Batorego w Wilnie. Dzięki czemu — zgodnie z zarządzeniem cara — miał prawo zamieszkać w każdym dużym mieście Rosji. Wybrał Moskwę, dokąd przeniósł się z żoną Szimą, z domu Szabad, i dziećmi. Pracował jako stomatolog. Poza zamiłowaniem do medycyny, miał ogromne zdolności językowe. Posługiwał się w mowie i piśmie ośmioma językami europejskimi. Hebrajskiemu poświęcił kilka lat życia, tworząc słownik języka hebrajskiego. W czasach wojny domowej zdarzył mu się mający z tym związek tragicomiczny wypadek. Podczas kolejnego nalotu czekistów⁹ zostały zniszczone wszystkie notatki Messerera. Czekiści bowiem zinterpretowali zapisane w nieznanym dla nich języku zbiory jako zaszyfrowane materiały szpiegowskie. Mendel pogodził się z tym. Był bardzo mądry i miał ogromne poczucie humoru.

Drugą miłością dziadka Mai były święte księgi. Studiował je całe życie nie tylko zgodnie z tradycjami i wychowaniem w rodzinach ortodoksyjnych. Często opowiadał swoim dzieciom kolejne rozdziały Starego Testamentu, wcielając się w postacie biblijne. Dla dzieci było to również pierwsze spotkanie z teatrem. A jedna z córek, słynna balerina Teatru Bolszoi, Sulamith Messerer, wiele lat później podkreślała we wspomnieniach (żyła 96 lat), że tym tłumaczyły się zdolności artystyczne jego dzieci.

Z dwóch małżeństw Mendel miał dwanaścioro dzieci. Dwoje zmarło w dzieciństwie, pozostałe zapisały się złotymi zgłoskami w historii radzieckiego teatru, filmu, baletu. Niektóre z nich, w latach 30. i 40. dwudziestego wieku, podzieliły tragiczne losy społeczeństwa radzieckiego.

Michaiłowi Pawłowiczowi bardzo dużo zawdzięczała też Maja, która do szóstego roku życia przebywała beztrąsko na dacy dziadka. Sytuacja diametralnie zmieniła się po 1938 roku, kiedy aresztowano jej ojca, Michaiła Plisieckiego (1899–1938) — generalnego konsula i dyrektora radzieckiej kopalni węgla w Norwegii na Spitsbergenie („Арктикуголь”). W tymże roku został rozstrzelany, o czym Maja i jej matka dowiedziały się dopiero w latach 60. Matka, Rachel Messerer, pseudonim artystyczny Ra, córka Mendla i Szimy, ukończyła WGIK (obecnie: Wszechrosyjski Państwowy Uniwersytet Kinematografii im. S.A. Gierasimowa w Moskwie), była aktorką kina niemego. W 1938 roku, po aresztowaniu

⁹ Czeka, CzK, WCzK — akronim nazwy tajnej policji w Rosji Sowieckiej w latach 1917–1922.

męża, jako żonę „wroga ludu”, z niemowlęciem na ręku, młodszym bratem Mai, Azarijem, zesłano ją do łagru w Akmolińsku, w Kazachstanie. Do Moskwy wróciła wiosną 1941 roku, tuż przed wybuchem wojny niemiecko-radzieckiej. W tym okresie Maję adoptowała¹⁰ siostra matki, wyżej wspomniana Sulamith. Ona też pokierowała rozwojem Mai w dziedzinie baletu. Starszy brat Sulamith, Asaf Messerer (1903–1992), czołowy solista Teatru Bolszoi, baletmistrz, pedagog, zaopiekował się z kolei jej młodszym bratem Aleksandrem. Dla pełnego obrazu należy dodać, że Maja i jej bracia byli uczniami Asafa, a ich kuzyn, syn Sulamith, Michaił Messerer, również specjalizujący się w balecie klasycznym, został choreografem i w ostatnich latach w Teatrze Bolszoi odtworzył słynne przedstawienie wuja zatytułowane *Lekcja-koncert* (muz. Aleksander Gładunow, Anatolij Liadow, Anton Rubinstein, Dymitr Szostakowicz w aranżacji Aleksandra Cejtlina). Przedstawienie odniosło ogromny sukces, ponieważ — według pomysłu Asafa — stopniowo włączano wszystkich uczniów-uczestników do występu, z możliwością zaprezentowania ich indywidualnych zdolności. Oczywiście stało się to możliwe dopiero po zmianach ustrojowych w Rosji, ponieważ wcześniej, w 1980 roku, Michaił razem z matką, podczas występów Teatru Bolszoi w Japonii, zdecydował się na azyl w Stanach Zjednoczonych¹¹.

Wracając do Mai, wspomnijmy, że w 1943 roku, po ukończeniu szkoły baletowej (Московское Художественное Училище — pedagogzy: E. Gerdt i M. Leontjewa; obecnie: Московская Академия Хореографии), Maja została przyjęta do zespołu Teatru Bolszoi. Po wycofaniu się Galiny Ułanowej została pierwszą wykonawczynią partii solowych i ugruntowała pozycję primabaleriny.

W 1958 roku wyszła za mąż za kompozytora Rodiona Szczedrina. Tu warto przytoczyć anegdoty dotyczące ich związku. Ktoś kiedyś w rozmowie z Mają zauważył, że mąż zapewne daje jej w prezencie brylanty (?!). Na co Maja odpowiadała: *Szczedrin nie ofiarowuje mi brylantów, ofiarowuje balety*¹². Napisał dla niej: *Annę Kareninę*, *Damę z pieskiem*, Suitę do muzyki Bizeta *Carmen*, *Mewę* według Antona Czechowa, podpisując niezmiennie: *Mai, dla Mai, dla Mai jedynie...* Przeżyli razem 58 lat. Nie przeszkodziła im różnica wieku (był młodszy o siedem lat) ani rezygnacja z posiadania dzieci, mimo że Szczedrin bardzo pragnął mieć potomstwo. Dla Mai najważniejsza była jednak jej sztuka — taniec. Dziecko skomplikowałoby życie, odsunęłoby ją od tańca. Rodion to rozumiał i pogodził się z tym. Nie przeszkodziło również ogromne profesjonalne zaangażowanie obydwójga. Mężowi dedykowała swoją pierwszą książkę *Ja, Maja Plisiecka* (1994, polskie wydanie w 1999).

¹⁰ Adoptowanie dzieci było konieczne, ponieważ władze radzieckie w podobnych sytuacjach umieszczały dzieci aresztowanych rodziców w domach dziecka, zmieniając im często nazwiska.

¹¹ Sytuację tę opisuję szczegółowo w artykule *Maja Plisiecka — dzieje rodu*, „Ruch Muzyczny”, 2009, nr 2.

¹² <https://www.kp.ru/daily/24594/762075/> (dostęp: 9.02.2020).

W ostatnich latach, po rozpadzie Związku Radzieckiego, dużo podróżowali. Mieszkali przeważnie w Niemczech, w Monachium, w hotelach, żyli na walizkach — Rodion miał podpisany wieloletni kontrakt w Związku Kompozytorów i z Filharmonią Monachijską. Oprócz tego bywali w Rosji — w Moskwie i w Sankt Petersburgu. Od 1994 roku Maja Plisiecka pełniła między innymi funkcję przewodniczącej Międzynarodowego Konkursu Baletowego „Maja”, który odbywał się co roku najpierw w Petersburgu, potem w Moskwie. Odpoczywali na Litwie, w mieście Troki. Rodzina ze strony jej mamy pochodziła z Litwy. Małżeństwo Plisiecka–Szczedrin jako pierwsze w wolnej Litwie otrzymało paszporty.

W latach 80. dwudziestego wieku, równoległe do wykonywania obowiązków wynikających z kontraktów męża, Plisiecka pracowała jako kierownik artystyczny w Teatrze Opery i Baletu (Teatro dell'Opera) w Rzymie (1983–1984), następnie w Teatrze Baletu Narodowego (Teatro Real) w Madrycie (1988–1990), znowu w Rzymie. W Teatrze Operowym w Termach Karakalli (Włochy, 1984) wystawiła balet Aleksandra Głazunowa *Rajmonda* w choreografii Mariusa Petipy, a w 1987 roku w Nowym Jorku razem z Rudolfem Nuriejewem i Michaiłem Barysznikowem tańczyła w Koncercie Galowym poświęconym Marcie Graham.

O przykrych rzeczach, które zdarzały się jej nawet po zmianach ustrojowych w Rosji, Maja Plisiecka opowiada szczegółowo w swoich książkach. Po pierwszej książce — *Ja, Maja* — napisała następną pod tytułem: *Trzydzieści lat później: gniewne uwagi w trzynastu rozdziałach*¹³, a w 2011 — *Czytając swoje życie...*¹⁴ (dwie ostatnie nie ukazały się w tłumaczeniu polskim). Na zarzuty czytelników, nazwijmy „patriotów”, że tak bardzo narzekła na swoją ojczyznę, starając się niejako wytłumaczyć się przed samą sobą i czytelnikami, odpowiadała: *...Tak się składa, że o radościach zapomina się szybciej niż o zdradzie. Starasz się odrzucać niedobre, zmuszasz się myśleć o czymś przyjemnym, a tymczasem natrętnie włazi do głowy negatywne. Niestety, nie wychodzą drzazgi z serca.*

W 1966 roku podpisała list dwudziestu pięciu przedstawicieli kultury i nauki do generalnego sekretarza KC KPZR Leonida Breżniewa przeciwko rehabilitacji Stalina. A wiele lat wcześniej, podczas drugiej wojny światowej, należała do Antyfaszystowskiego Komitetu Żydowskiego (1943–1948).

Maja była podziwiana na całym świecie: w Rosji, Francji, w Stanach Zjednoczonych, Hiszpanii, we Włoszech, w Japonii. Wszędzie spotykała wybitnych ludzi, którzy okazywali jej podziw i radość. Do ostatnich dni zachowała urodę, sylwetkę, wdzięk. Z tańcem nie rozstawała się przez 60 lat (w 2008 roku na scenie Teatru Wielkiego Opery Narodowej w Warszawie tańczyła kompozycję

¹³ М. Плисецкая, *Тринадцать лет спустя: Сердитые заметки в тринадцати главах*, Moskwa 2007.

¹⁴ М. Плисецкая, *Читая свою жизнь...*, Moskwa 2010.

taneczną Maurice'a Bédarta). Zmarła przy boku swojego jedyne go, kochającego męża. Kilka dni po jej śmierci Rodion Szczedrin opowiadał, że w szpitalu, kiedy na moment otworzyła oczy, zwrócił się do niej z pytaniem: *Czy poznajesz mnie?* Usłyszał krótkie: *Uwielbiam cię i ...uśmiechnęła się swoim niepowtarzalnym uśmiechem...*¹⁵.

W testamencie napisanym wspólnie z Rodionem Szczedrinem zastrzegli, że życzą sobie wspólnego pochówku dopiero po śmierci drugiego członka ich związku, w postaci skremowania obu ciał i rozsypania ich prochów nad Rosją. Testament został odczytany na spotkaniu poświęconym Mai Plisieckiej w jej ukochanym Teatrze Bolszoi, w którym zamierzała uczcić swoje 90. urodziny.

Barysznikow na drugi dzień po wiadomości o śmierci Mai Plisieckiej przesłał do rosyjskiej telewizji film — dla przypomnienia — *Umierającego łabędzia* do muzyki Saint-Saënsa w wykonaniu Mai. RTV zrobiła wzruszający gest. Bezpośrednio po filmie, który przesłał Barysznikow, pokazała ten sam utwór w jej wykonaniu, kiedy miała 73 lata. Jakby nie było przerwy — te same elastyczne ruchy, ten sam wyraz.

A tak Maję Plisiecką wspominali jej koledzy i współpracownicy¹⁶:

- Władimir Miediński — minister kultury Federacji Rosyjskiej: *Wybitna Maja Plisiecka wydawała nam się wieczna... I taką pozostanie.*
- Władimir Zeldin — zasłużony artysta ZSRR, niedawno ukończył 100 lat: *Razem z Mają odchodzi wielka epoka. Była cudem natury we wszystkim: figura, temperament. [...] Do dzisiaj jest w moich myślach, bo umiera ciało, a jej dusza pozostaje młoda. Patrzy na nas wszystkich, jak zawsze młoda i piękna.*
- Władimir Urin — dyrektor generalny Teatru Bolszoi: *Rzadko mówię takie słowa, ale w tym przypadku rzeczywiście odeszła epoka, bardzo oryginalna, личностная, na wysokim poziomie intelektualnym. Ona była wielką tancerką i wielką kobietą. Plisiecką należy pochować w Rosji, z pewnością.*
- Michaił Barysznikow — tancerz: *Jedna z największych tancerek naszych czasów, muza Yves'a Saint Laurenta i Pierre'a Cardina, przepiękna i pełna wdzięku Maja Plisiecka, dzisiaj zmarła.*
- Borys Messerer — cioteczny brat Plisieckiej, artysta teatru: *Razem szliśmy przez życie, i w twórczości także. Przygotowałem scenografię jej spektaklu Carmen. Pracować z nią było szczęściem, radością, był to bardzo pogodny, ciepły i utalentowany człowiek.*

¹⁵ <https://www.ntv.ru/novosti/1402716/> (dostęp: 9.02.2020).

¹⁶ Wszystkie cytaty pochodzą z: <https://bloknot.ru/kul-tura/znamenity-e-rossiyane-skazali-poslednie-slova-o-maje-plisetskoj-217797.html> (dostęp: 9.02.2020).

I sama Maja o ludziach¹⁷:

- *Do czego doszłam przez przeżyte lata, do jakiej filozofii? Najbardziej prostej. Prostej, jak kubek wody, jak łyk powietrza. Ludzie nie dzielą się na klasy, rasy, systemy państwowe. Ludzie dzielą się na złych i dobrych. Na bardzo dobrych i bardzo złych. Tylko tak. Dobrzy są zawsze wyjątkiem, darem nieba...*
- *Nie lubię próżności. Ani na scenie, ani w życiu... Zbędne słowa także niepotrzebne.*
- *W sztuce nie jest ważne „co”. Najważniejsze — „jak”. Trzeba, by trafiło do każdego, żeby wzruszyło duszę — wtedy jest to prawdziwe, inaczej nie można.*

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Monko-Ejgenberg Tamara, *Maja Plisiecka — dzieje rodu*, „Ruch Muzyczny”, 2009, nr 2.
- [2] Гугляр Николай (Gugliar Nikołaj), *Уланова Галина Сергеевна*, Moskwa 2015.
- [3] Plisiecka Maja, *Ja, Maja Plisiecka*, 1997; wyd. polskie: Prószyński i S-ka, Warszawa 1999.
- [4] Плисецкая Мая (Plisiecka Maja), *Тринадцать лет спустя: Сердитые заметки в тринадцати главах (Trzynaście lat później: gniewne uwagi w trzynastu rozdziałach)*, Moskwa 2007.
- [5] Плисецкая Мая (Plisiecka Maja), *Читая свою жизнь [Czytając swoje życie...]*, Moskwa 2010.

¹⁷ Cytaty pochodzą z: <https://www.adme.ru/svoboda-kultura/20-beskompromisnyh-citat-maj-pliseckoj-2058515/> (dostęp: 9.02.2019).



Alleluja

Radujta sa i ceszta (MT 5, 12a)

A. Roclawska-Musialczyk

Allegro con vigore ♩ = 70

SOPRANO 1 *mp* Al - le-lu - ja, al-le-lu - ja, al - le-lu - ja, al-le-lu - ja, al - le-lu - ja,

SOPRANO 2 *mp* Al - le-lu - ja, al-le-lu - ja, al - le-lu - ja, al-le-lu - ja, al - le-lu - ja,

ALTO 1 *mp* al - le -

ALTO 2 *mp* al - le -

6 *mf* al-le-lu - ja, al - le-lu - ja, al-le-lu - ja, Ra-duj-ta sa, *1.f* Al - le-lu - ja,

mf al-le-lu - ja, al - le-lu - ja, al-le-lu - ja, Ra-duj-ta sa, *2.p* Al - le-lu - ja,

mf lu - ja, al - le-lu - ja, al-le-lu ja, al - le-lu - ja Ra-duj-ta sa, *p* Al - le-lu - ja,

mf lu - ja, al - le-lu - ja, al-le-lu ja, al - le-lu - ja Ra - duj - ta, ra-duj-ta i ce - szta,

12 *p* ra-duj-ta sa, al - le-lu - ja, bo wio-lgo je wa - ja nod-gro-da wnie - bie.

p ra-duj-ta sa, al - le-lu - ja, bo wio-lgo je wa - ja nod-gro-da wnie - bie.

p ra-duj-ta sa, al - le-lu - ja, bo wio-lgo je wa - ja nod-gro-da wnie - bie.

ra - duj - ta, ra-duj-ta i ce - szta, bo wio-lgo je wa - ja nod-gro-da wnie - bie.

Alleluja śpiewem aniołów

Szkoła XXI wieku nastawiona jest na przekazywanie wiedzy, informacji i faktów, organizację konkursów, egzaminów i olimpiad. Dążymy do sukcesów, pragniemy zdobywać i coraz więcej osiągać. Opracowujemy skuteczne metody uczenia się, zapamiętywania, szybkiego czytania. A może warto zatrzymać się, by podjąć pogłębioną refleksję nad tym, dokąd zmierzamy?

Kim jestem? — to pytanie człowiek stawiał sobie zawsze. Z różną intensywnością i natarczywością. Ze spokojem, radością, a nawet dumą lub z niepokojem, lękiem i goryczą. Starotestamentalne psalmy, średniowieczne śpiewy mnichów oraz bogata religijna twórczość artystyczna kolejnych wieków ukazywały duchowość człowieka, jego sposób poszukiwania prawdy o nim samym i rzeczach ostatecznych oraz stosunek wobec Stwórcy. Szczególnie głośno i przejmująco rozbrzmiewał zwłaszcza śpiew *Kyrie eleison* — *Panie zmiłuj się*. Melizmatyczne przebiegi dźwiękowe na jednej sylabie symbolizowały śpiew „z głębokości”, z otchłani grzechu i niemocy. Były wyrazem żarliwej prośby, ale też uwielbienia i dziękczynienia za dar pojednania. Średniowieczni mnisi swoje uwielbienie wyrażali jednak przede wszystkim w jubilacjach *Alleluja*. Swobodnie rozwijająca się linia melodyczna stanowiła odzwierciedlenie muzyki duszy, która swój mistyczny śpiew łączyła z niebiańską pieśnią aniołów: *Będę Cię sławił, Panie, z całego serca, bo usłyszałeś słowa ust moich: będę Ci śpiewał psalm wobec aniołów*¹. Stary Testament posłużył się słowami „śpiewać”, „śpiew”, „pieśń” ponad trzysta razy, a słowo „alleluja” rozbrzmiewało najobficiej w *Księdze Psalmów*. *Alleluja, niech będzie uwielbiony Bóg Izraela!* — wypowiedział w hymnie dziękczynnym Tobiasz², a w *Księdze Apokalipsy św. Jana* „dziękczynne niebiańskie Alleluja” donośnie zaśpiewały niezliczone tłumy: *Alleluja! Zbawienie i chwała, i moc u Boga naszego, Alleluja, bo zakrólował Pan Bóg nasz, Wszechmogący*³.

¹ Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, Wyd. Pallotinum, Poznań 2008, s. 795.

² Tamże, s. 532.

³ Tamże, s. 1624.

Teologia muzyki wielokrotnie podejmowała zagadnienie śpiewu ku chwale Boga. Na ten temat pisała mniszka, święta Hildegarda z Bingen⁴, podkreślając, że *zastępy dobrych aniołów wpatrują się w Boga i poznają Go w całej symfonii chwały*⁵. Ich śpiew tworzy szczególną „niebiańską harmonię”. Te pełne blasku duchy *trwając w uwielbieniu Boga, nigdy nie doznają znużenia, gdyż wpatrując się w Boga, nigdy nie mogą dojść do końca*⁶. Śpiew aniołów jest więc przedziwnym językiem: *wzniosłym, pięknym i przewyższającym możliwości poznawcze człowieka*⁷. *Aniołowie, którzy są duchami* — stwierdza Hildegarda — *słowami zrozumiałymi posługują się wyłącznie ze względu na ludzi, albowiem ich języki rozbrzmiewają chwałą*⁸. Do śpiewu aniołów dołączają głosy ludzi świętych. Ich pieśń współtworzy niebiańską harmonię, wypełnioną radością z powodu dokonanego przez Chrystusa dzieła zbawienia. Dominikanin, ojciec Błażej Matusiak pisze tak: *Hildegarda w trojaki sposób ujmuje zbawcze dzieło Chrystusa w kategoriach muzycznych. Po pierwsze, Chrystus jest idealnym, harmonijnym człowiekiem. Po drugie, zbawienie polega na przywróceniu człowiekowi pierwotnej harmonii [...]*. Po trzecie, zbawienie skłania stworzenia do śpiewania pieśni chwały⁹.

Mieczysław Tomaszewski w artykule *Wokół fenomenu pieśni romantycznej* zadaje pytanie: Kiedy człowiek śpiewa? I cytując Wystana Hugh Audena, odpowiada: *...śpiewa — by dać upust uczuciom w sposób, którego mowa zastąpić nie może*¹⁰. Osip Mandelsztam z kolei stwierdza, że *...śpiewający człowiek posiada status szczególny: przekazuje to, co w człowieku pochodzi z Boga*¹¹. Podobne pytanie odnajdujemy w refleksji kardynała Josepha Ratzingera, który tak na nie odpowiada: *Człowiek śpiewa, kiedy porusza go wielka radość. Śpiewa, jeśli musi wyrazić coś, czego nie można wyrazić za pomocą zwykłej mowy. Potrzebuje wówczas takiego wymiaru mowy, komunikacji, który nie rezygnuje z rozumu, ale go przekracza i otwiera nowe możliwości słyszenia. Człowiek śpiewa, gdy chce po-*

⁴ Święta Hildegarda z Bingen — benedyktynka, mistyczka i wizjonerka, doktor Kościoła Rzymskokatolickiego, poetka, kompozytorka, uzdrowicielka, autorka moralitetu *Ordo Virtutum*, którego treścią jest walka o Duszę, pomiędzy Diabłem i Cnotami. Poza tym dziełem zachował się także zbiór 77 jednogłosowych utworów pt. *Symphonia armonie celestium revelationum*, zawierający antyfony ku czci świętych, responsoria, hymny i sekwencje. Melodie jej kompozycji są bardzo ozdobne, melizmatyczne, o szerokim *ambitus*.

⁵ B. Matusiak, *Hildegarda z Bingen. Teologia muzyki*, Tyniec Wydawnictwo Benedyktynów, Kraków 2012, s. 36.

⁶ Tamże, s. 33.

⁷ Tamże, s. 34.

⁸ Tamże.

⁹ Tamże, s. 117.

¹⁰ M. Tomaszewski, *Od wyznania do wołania. Studia nad pieśnią romantyczną*, Akademia Muzyczna, Kraków 1997, s. 15.

¹¹ Tamże, s. 14.

darować radość. Śpiewa, gdy chce wyrazić miłość. [...] Otwórzcie się na radość z obecności Boga, który nas stworzył i który nas nie opuszcza. Wtedy będziecie śpiewać¹².

Radosne pieśni i śpiewy rozbrzmiewają ze szczególną mocą podczas liturgii Zmartwychwstania. To wtedy Kościół, po czterdziestu dniach Wielkiego Postu, wyśpiewuje uroczyste *Alleluja*: melizmatyczne, pełne wzniosłego piękna, natchnione.

Alleluja zostało włączone do rzymskiej liturgii wielkanocnej w IV wieku. Papięzowi Grzegorzowi I Wielkiemu przypisuje się natomiast, że podczas swego pontyfikatu na przełomie VI i VII wieku, wzorując się na liturgii wschodniej, bizantyjskiej, zalecił śpiew *Alleluja* w niedziele i święta w całym roku kościelnym. W VIII wieku zrezygnowano ze śpiewania *Alleluja* podczas Wielkiego Postu i w niektóre dni powszednie, zastępując je śpiewem *tractus*.

„Kto się raduje, ten nie zna słów”¹³

Śpiew *Alleluja* był szczególnym rodzajem śpiewu, ponieważ polegał na tak zwanej jubilacji, czyli wokalizie na kilku zaledwie sylabach, zwłaszcza ostatniej sylabie — *ja*. Był znakiem natchnionego uwielbienia Boga, wyrazem modlitwy mistycznej, kontemplacyjnej, zachwytem nad wspaniałością i pięknem Stwórcy. Ojcowie Kościoła postrzegali muzykę jako wyjątkowy charyzmat, czyli specjalny, wyjątkowy dar Ducha Świętego. Melizmatyczna, bogato rozwinięta linia melodyczna na słowie *alleluja* była śpiewem płynącym z głębi serca. Średniowieczna, gregoriańska jubilacja stanowiła swoisty metajęzyk, śpiew wydobywający się z pokładów podświadomości, przekraczający schematy i reguły. Rezygnacja z tekstu pokazywała, że słowa są zbyt ograniczone, aby mogły wyrazić głębię wewnętrznego przeżycia człowieka oraz jego intuicyjne odczucie *sacrum*. O natchnionym „śpiewie językami” wspominał również święty Paweł w trzynastym rozdziale *Listu do Koryntian: Gdybym mówił językami ludzi i aniołów...*¹⁴. Dar natchnionego, melizmatycznego śpiewu Ojcowie Kościoła rozumieli jako przejaw obecności Ducha Świętego i rodzaj duchowej łączności człowieka z aniołami. Według wspomnianej wcześniej świętej Hildegardy z Bingen śpiew i muzyka były powrotem do pierwotnej niewinności człowieka w raju. Adam mógł przechadzać się wraz ze swym Stwórcą i czystym głosem włączać się w śpiew aniołów. Popelnivszy grzech, utracił jednak tę zdolność. I dopiero męka, śmierć

¹² J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego*, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki, Gdańsk 2012, s. 128.

¹³ Słowa św. Augustyna zacytowane przez ks. prof. Ireneusza Pawlaka; zob.: I. Pawlak, *Muzyka liturgiczna po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*, Polihymnia, Lublin 2001, s. 73.

¹⁴ 1 Kor, 13,1, Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, dz. cyt., s. 496.

i zmartwychwstanie Zbawiciela sprawiły, że człowiek na nowo odzyskał umiejętność śpiewania z całej głębi swego ducha.

Śpiew liturgiczny wspólnoty wierzących miał jeszcze jedną niezwykłą cechę — poprzez muzykę wyrażała się jedność członków Kościoła. Wspólny oddech, próba zharmonizowania głosów, ujednoczenia barwy, wspólne odczuwanie muzycznego czasu wymagało wzajemnego wsłuchiwania się w głosy chóru. Szczególne wyzwania stawiała w tym zakresie kunsztowna muzyka polifoniczna, symbol zespolenia indywidualnych, zróżnicowanych głosów łączących się w harmonijną, symfoniczną całość. Według słynnego astronoma i matematyka Johanna Keplera muzyka polifoniczna była odbiciem muzyki kosmosu. O jedności całego stworzenia w tworzeniu niebiańskiej muzyki pisał on w następujący sposób:

A zatem ruchy niebieskie są jedynie swego rodzaju koncertem — rozumowym raczej aniżeli słyszalnym czy wokalnym. [...] nie ma większego ani wznioślejszego cudu niż zasady wspólnego harmonijnego śpiewu wielogłosowego, nie znane starożytnym, lecz w końcu odkryte przez człowieka, naśladowcę Twórcy. Poprzez umiejętne zharmonizowanie wielu głosów może on więc w krótkiej części godziny odtworzyć wizję całej wieczności świata w czasie. W najłodszym zaś poczuciu szczęścia doznawanego dzięki Muzyce, która jest echem Boga, zakosztowuje niemal tej samej radości, jaką Bóg Stwórca czerpie ze Swego stworzenia¹⁵.

Kompozytorzy zatem, według Keplera, to osoby szczególnie uprzywilejowane, ponieważ dzięki swemu talentowi i umiejętności tworzenia polifonicznych linii melodycznych odtwarzają niezwykłą muzykę kosmosu, harmonię planet i gwiazd poruszających się po swoich sferach, naśladują mistyczną, tajemną *musicaemundi*.

Literatura muzyczna wielkich twórców dostarcza wielu niezwykłych przykładów dźwiękowej interpretacji *Alleluja*. Nie ma chyba Europejczyka, który nie znałby *Alleluja* z oratorium *Mesjasz* Georga Friedricha Händla. Tradycja przekazała zwyczaj przyjmowania pozycji stojącej podczas słuchania tegoż fragmentu. Po raz pierwszy, zachwycony majestatem kompozycji, powstał król Anglii Jerzy II. Podniosłość utworu podkreśla homorytmiczny, zgodny chór głosów rozchodzących się następnie w polifonię linii melodycznych, wspomagany przez jasne barwy instrumentów dętych oraz monumentalne brzmienia kotłów. Tekst, zaczerpnięty z *Apokalipsy św. Jana* (z rozdziału 19, fragmenty wersów 6–16) głosi:

Hallelujah: for the Lord God omnipotent reigneth, Hallelujah. The kingdom of this world is become The Kingdom of our Lord and of his Christ; and He shall reign forever and ever, Hallelujah. King of kings, and Lord of lords, and He shall reign forever and ever. Hallelujah.

¹⁵ K. Popper, *Nieustanne poszukiwania. Autobiografia intelektualna*, Wyd. Znak, Kraków 1997, s. 80.



Obraz Zmartwychwstania nad wejściem do kaplicy Kościoła koptyjskiego na tyłach Grobu Pańskiego (z lewej); Sztandar procesyjny Zmartwychwstania na ścianie kaplicy Kościoła koptyjskiego na tyłach Grobu Pańskiego (z prawej)

Fot. Benedykt Odyła

W polskim tłumaczeniu:

*Alleluja, dla Pana Boga wszechmocnie panującego, Alleluja! Królestwo tego świata stało się Królestwem naszego Pana i Chrystusa; i On będzie panował na wieki, Alleluja; Król królów, i Pan panów; i będzie panował na wieki, Alleluja!*¹⁶

Wykonanie tego utworu wymaga dużej obsady wykonawczej — oprócz głosów chórnych, pełnej obsady orkiestrowej. W bogatej literaturze polskiej i światowej znajdziemy natomiast wiele wspaniałych chórnych opracowań słowa *alleluja*, które można wykorzystać w praktyce szkolnej.

Warto sięgnąć do polskiego renesansu. *Psalm 116, Alleluja, chwalcie Pana* Wacława z Szamotuł jest czterogłosową kompozycją na chór mieszany o kon-

¹⁶ Por.: *Dziękczynne Alleluja niebian. Ap 19, 6–16*, [w:] Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, dz. cyt., s. 1624.

strukcji zwartej i prostej, ale kunsztownej. Obejmuje dwie zwrotki napisane dziesięciogłoskowcem, które stanowią zachętę, aby wszystkie narody ziemi chwaliły wszechmocnego Boga, Jego święte Imię i wszechogarniającą miłość. Motet otwiera sylabiczne, homorytmiczne, czterodźwiękowe *Alleluja*, zamyka natomiast szerzej rozbudowany, melizmatyczny motyw.

Niezwykle wzruszające jest *Alleluja* Randalla Thompsona (1899–1984), amerykańskiego kompozytora, który stworzył swoje dzieło na zamówienie Siergieja Kusewickiego w ciągu pięciu pierwszych dni lipca 1940 roku z przeznaczeniem do wykonania podczas otwarcia Berkshire Music Center. Mimo że od kompozytora oczekiwano radosnej fanfary na chór czterogłosowy, wobec trwającej w Europie wojny Randall Thompson postanowił stworzyć dzieło bardzo spokojne, o kantylenowej melodyce i łagodnie zmieniającej się dynamice. Inspiracją dla Thompsona były słowa z *Księgi Hioba* (Hi 1, 20) *Dał Pan i zabrał Pan. Niech będzie imię Pańskie błogosławione!*¹⁷, które bohater biblijnej opowieści wypowiedział na wieść o tym, że stracił cały swój majątek, a w wyniku szalonego pustynnego wichru także swoje dzieci. W ten sposób powstało dzieło przejmujące swoim smutkiem, rezygnacją i pokorną zgodą na życie i na śmierć. *Alleluja* Thompsona to równocześnie utwór pełen nadziei i liryzmu. Słowo *alleluja* powraca w polifonicznych konfiguracjach głosów, a jednocześnie wybrzmiewa w pięknie prowadzonej linii melodycznej sopranu. W utworze kompozytor wykorzystał tylko jedno słowo *alleluja*. Jedynie w zakończeniu wprowadził krótkie, kończące *amen*.

Przeglądając kompozycje polskich twórców XX wieku, skoncentrowane wokół słowa *alleluja* oraz przesłania radości i chwały, chciałabym zatrzymać się przy kilku utworach. Będzie to sześć liturgicznych wezwań *Alleluja* wraz z melodiami aklamacji Mariana Sawy (2002) oraz utwory koncertowe: *Alleluja* Romualda Twardowskiego (1990), *Cantus gloriosus* (1980), *Alleluja* (1996) i *Psalm 150* Józefa Świdra (2000), *Alleluja* Miłosza Bembinowa (2005) i *Alleluja. Radujtasa i ceszta* Anny Roślawskiej-Musiałczyk (2016). Wszystkie te kompozycje łączą ekspresja radości i energii. Zatrzymajmy się nad każdą z nich.

***Alleluja* Mariana Sawy**

Wśród kompozytorów tworzących muzykę religijną **Marian Sawa** zajmuje miejsce szczególne. Jego niezwykle bogata twórczość obejmuje około 1000 kompozycji¹⁸

¹⁷ Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, dz. cyt., s. 629.

¹⁸ Strona Towarzystwa im. Mariana Sawy podaje, że ustalenie liczby skomponowanych przez Sawę utworów jest w zasadzie niemożliwe, dlatego że twórca nie sporządził katalogu swoich dzieł, nie zabiegał o ich publikowanie, a także często ofiarowywał je wykonawcom, zapominając o tym fakcie. Wiele jego kompozycji znajduje się więc w rękach prywatnych. Zob.: <http://mariansawa.org/marian-sawa/kompozycje/> (dostęp: 13.03.2020).

i są to przede wszystkim utwory organowe i chóralne. Urodzony w 1937 roku w Krasnymstawie, syn organisty, na kolanach ojca uczył się gry organowej i poznawał to, co nadprzyrodzone. Jako nastolatek trafił do Salezjańskiej Szkoły Organistowskiej w Przemyślu, gdzie studiował elementy chorału gregoriańskiego, wykonywał antyfony, psalmy i hymny. Stąd też w jego utworach tak głębokie zrozumienie ducha muzyki sakralnej i liturgicznej. Biografowie zgodnie stwierdzają, że ten właśnie czas w życiu kompozytora był prawdopodobnie także decydującym w kształtowaniu jego osobowości¹⁹. Kolejne etapy życia Mariana Sawy to nauka gry na organach pod kierunkiem Feliksa Rączkowskiego, studia kompozytorskie u Piotra Perkowskiego i Kazimierza Sikorskiego, a następnie praca organisty i pedagoga, najpierw w szkołach muzycznych, a następnie w Wyższej Szkole Muzycznej²⁰ oraz na Uniwersytecie im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie na wydziale muzykologii w charakterze wykładowcy gry na organach i gry liturgicznej. Ogromna liczba utworów chóralnych powstała dla Chóru Akademii Teologii Katolickiej²¹ prowadzonego przez księdza profesora Kazimierza Szymonika. Ze względu więc na specyfikę drogi artystyczno-pedagogicznej Mariana Sawy jego twórczość doskonale odpowiada wymogom liturgii, wykazuje pełne zrozumienie dla jej ducha, dlatego też może służyć podczas sprawowania obrzędów liturgicznych. Jednocześnie jest przykładem pomysłów muzycznych o wysokiej wartości estetycznej, wynikającej ze szlachetnej linii melodycznej, niezwyklej prostocie, naturalności i pięknie.

Warto więc sięgnąć do sześciu muzycznych ujęć *Alleluja* wraz z aklamacjami przeznaczonymi na trzy głosy równe. Ich charakter jest zróżnicowany, dzięki temu można je dopasować do różnych okresów liturgicznych. Są to krótkie kompozycje, od 4 do 8 taktów, opatrzone odpowiednio określeniami: *Allegro*, *Moderato*, *Energico*, *Andante*, *Festivo* i *Vivace*. W przeważającej części oparte są na tradycyjnej harmonii dur-moll (w tonacjach D-dur, A-dur), a niektóre z nich mają charakter archaizujący, a to za sprawą stosowania kwint i przesuwania akordów. Dominującym interwałem w linii melodycznej sopranu jest w nich interwał kwarty, łatwo nasuwający skojarzenia ze słynnym *Alleluja* G.F. Händla. Tak więc *Alleluja* Mariana Sawy stanowią znakomitą propozycję dla chórów i zespołów śpiewających podczas liturgii mszy świętej.

Zaprezentowane poniżej utwory chóralne są kompozycjami koncertowymi, pięknymi miniaturami chóralnymi, które mogą być wykonane podczas koncertów lub specjalnych uroczystości, nie tylko religijnych.

¹⁹ Zob.: <http://mariansawa.org/marian-sawa/biografia/dluga/> (dostęp: 13.03.2020).

²⁰ Obecnie Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.

²¹ ATK — to Akademia Teologii Katolickiej w Warszawie, obecnie Uniwersytet im. Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

Alleluja Romualda Twardowskiego

Romuald Twardowski to kompozytor i pedagog urodzony w 1930 roku w Wilnie, gdzie spędził dzieciństwo i młodość. Lata wileńskie, kiedy obcował z kulturą sakralną współistniejących na tym terenie różnych wyznań religijnych, wpłynęły znacząco na charakter twórczości kompozytora i zaowocowały bogatym nurtem muzyki religijnej, zarówno związanej z Kościołem Rzymskokatolickim, jak i prawosławnym. Swoje zainteresowania Romuald Twardowski pogłębiał, studiując chorał gregoriański i polifonię średniowiecza w latach 1963 i 1966 pod kierunkiem słynnej Nadii Boulanger w Paryżu. W latach 80. dwudziestego wieku kompozytor zainicjował prestiżowy Międzynarodowy Festiwal Muzyki Cerkiewnej w Hajnówce i od 1982 roku pełnił w nim funkcję przewodniczącego jury. Za swoje utwory Romuald Twardowski był wielokrotnie nagradzany: między innymi dwukrotnie otrzymał Grand Prix w Monako, I Nagrodę na Festiwalu „Praska Wiosna”, I miejsce na Trybunie Kompozytorów UNESCO w Paryżu, a ponadto za utwory chóralne uzyskał II nagrodę w Skopje, dwie nagrody w Tours oraz prestiżową nagrodę Zachodniemieckiej Federacji Chórów AGEZ za *Mały koncert* na chór mieszany. Utwór *Alleluja* z 1990 roku został nagrodzony dwukrotnie — w międzynarodowym konkursie Florilège Vocal de Tours oraz w Konkursie Kompozytorskim Polskiego Związku Chórów i Orkiestr w 1990 roku.

Alleluja Romualda Twardowskiego funkcjonuje w trzech wersjach obsadowych: na chór mieszany, żeński i męski w wersji łacińskiej jako *Alleluja* i prawosławnej *Allituja*²². Może więc być wykorzystany przez różne chóry, w zależności od potrzeb i możliwości zespołów szkolnych. Utwór składa się z dwóch pomysłów muzycznych. Pierwszy z nich, *misterioso*, rozwija się w dynamice piano, w wolnym tempie, homofonicznie, w charakterze cichej medytacji. Głosy poruszają się w ruchu przeciwnym. Drugi pomysł cechuje ruchliwość, polifoniczność, imitacyjne powtarzanie motywów i powracanie krótkich formuł melodyczno-rytmicznych. Całość zmierza do kulminacji w zakończeniu. Utwór jest bardzo efektowny, zróżnicowany ekspresyjnie, w drugiej części gęsty fakturalnie, skonstruowany na zasadzie równoległego przesuwania interwałów i akordów, rozbrzmiewający motywami w wysokim rejestrze sopranu (do G², w zakończeniu a², z propozycją wykonania h²). Powtarzalność motywów nawiązuje do cerkiewnej tradycji wielokrotnego powtarzania jednej formuły modlitewnej, a grupy szesnastek naśladują szybko wypowiedane słowa w śpiewie prawosławnym.

²² Utwór został wydany przez następujące wydawnictwa: Edition — PZCHIO 1990; Editio Coeur Joie, Lyon 1992; Fundacja „Muzyka Cerkiewna”, Hajnówka 2001 (*W królestwie Twoim*); Edition Guangzhou, Chiny 2002; Ferrimontana (wersja na chór żeński) 1997; Por.: <http://twardowski-kompozytor.com.pl/muzyka-choralna-na-chor-mieszany.php> (dostęp: 12.03.2020).

***Cantus gloriosus, Psalm 150 i Alleluja* Józefa Świdra**

Józef Świder (1930–2014), jako kompozytor i pedagog, poświęcił swoje twórcze życie na rozwijanie przede wszystkim muzyki chóralnej. W jego bogatej twórczości, na którą składa się ponad 300 kompozycji, przeważają utwory o obsadzie chóralnej (*a cappella* lub z instrumentami), o tematyce religijnej. Najczęstszą obsadą jest chór mieszany, ale wiele utworów wykorzystuje także obsadę chóru jednorodnego — żeńskiego, męskiego lub dziecięcego. Józef Świder związany był głównie z Akademią Muzyczną w Katowicach, gdzie pracował jako wykładowca kompozycji i teorii muzyki, od 1988 roku na stanowisku profesora zwyczajnego. Przez piętnaście lat kierował również Instytutem Muzyki Uniwersytetu Śląskiego — Filią w Cieszynie. Był także przez wiele lat wykładowcą (od 1984 roku), a następnie kierownikiem Podyplomowego Studium Chórmistrzowskiego przy Akademii Muzycznej w Bydgoszczy (1994–2012). Uzyskał wszechstronne wykształcenie muzyczne, zostając absolwentem teorii muzyki, kompozycji u Bolesława Woytowicza oraz fortepianu. Jako stypendysta Accademia Nazionale di Santa Cecilia (Akademii Muzycznej św. Cecylii) w Rzymie kształcił się pod kierunkiem Goffredo Petrassiego. Z niezwykłą pasją angażował się w rozwój amatorskiego i zawodowego ruchu śpiewaczego. Działał w Związku Kompozytorów Polskich oraz w Oddziale Śląskim Polskiego Związku Chórów i Orkiestr. Jako juror brał udział w przeglądach i konkursach śpiewaczych, a także w ogólnopolskich konkursach wokalnych. Wśród wielu nagród i odznaczeń, które otrzymywał, była również Nagroda Prymasa Polski „Srebrna Piszczalka” (2002) uzyskana za wybitne osiągnięcia i wkład w rozwój muzyki sakralnej w Polsce²³.

Utwory chóralne Józefa Świdra to znakomite miniatury, o wspaniale wyważonych proporcjach między poszczególnymi głosami oraz świetnie zaplanowanej dramaturgii i kulminacjach. Niekiedy liryczne i nostalgiczne, innym razem błyskotliwe i wirtuozowskie, polifoniczne i fugowane.

Cantus gloriosus to utwór trzyczęściowy, w formie ABA₁. W części pierwszej opiera się na słowie *alleluja* oraz frazie *Laudate Dominum* (w tłum. *Chwalmy Pana*). Szybkie repetycje akordów durowych z pierwszych taktów utworu pojawiają się w nieregularnym takcie 5/4 z udziałem rytmów synkopowanych. Na ich tle chorałowa melodia ze słowami *Laudate Dominum* śpiewana jest początkowo przez basy, a następnie przez sopran i tenory. Faktura zmienia się i przechodzi w polifoniczny ruch głosów, który rozpoczynają sopran, a kończą basy. Ten rodzaj faktury przystaje do symboliki odniesień słowno-muzycznych i może być zinterpretowany jako typ figury retorycznej przedstawiającej chwałę Pańską sphywającą z wysokości Nieba na ziemię. Taki sposób rozumie-

²³ Por.: <https://jzefswider.pl/biografia/> (dostęp: 12.03.2020).

nia nabiera szczególnego znaczenia w kontekście części środkowej, w której występują słowa *Tu solus Sanctus, Tu solus Dominus, Tu solus Altissimus*. Są one zaczerpnięte z liturgii mszy świętej, z *Gloria in excelsis Deo* (*Chwała na wysokości Bogu*) i w tłumaczeniu znaczą: „tylko Tyś jest Święty, tylko Tyś jest Panem, tylko Tyś Najwyższy”. *Cantus gloriosus* nawiązuje zatem do wczesnochrześcijańskiego hymnu liturgicznego, zwanego też „hymnem anielskim”, którego pierwsze słowa zapisane zostały w *Ewangelii według św. Łukasza* i pochodzą od aniołów zwiastujących narodzenie Chrystusa. Część środkowa wprowadza istotny kontrast ekspresji za sprawą znacznie wolniejszego tempa, homofonicznej faktury i dużych różnic dynamicznych. Stanowi więc uwielbienie o majestatycznej i pełnej godności sile wyrazu. Kulminacja występuje na słowach *Altissimus* i zawiera charakterystyczne, pełne napięcia skoki interwałów septymy i nony. W ostatniej fazie utworu powraca dynamiczne i pełne energii *alleluja* wraz z uroczystą frazą *Laudate Dominum*.

Z tematyką uwielbienia bezpośrednio związane są jeszcze dwa inne utwory Józefa Świdra: *Psalm 150 Chwalcie Pana* oraz *Alleluja*. Utwory te łączy podobny pomysł motywiczny. *Psalm 150* rozpoczyna się kilkakrotnie powtórzonym słowem *alleluja*. Trzy kolejne motywy wznoszą się coraz wyżej, stwarzając atmosferę podniosłości i radości. Po tej wstępnej frazie, będącej rodzajem powracającego refrenu, pojawiają się słowa *Psalmu 150*, ujęte w dwie wariacyjnie, psalmodycznie opracowane zwrotki:

- 1 *Chwalcie Boga w Jego świątyni,
chwalcie Go na wyniosłym Jego nieboskłonie!
Chwalcie Go za potężne Jego czyny,
chwalcie Go za wielką Jego potęgę!*
- 2 *Chwalcie Go dźwiękiem rogu,
chwalcie Go na harfie i cytrze!
Chwalcie Go bębniem i tańcem,
chwalcie Go na strunach i flecie!
Chwalcie Go na cymbałach dźwięcznych,
chwalcie Go na cymbałach brzęczących:
Wszystko, co żyje, niech chwali Pana!²⁴*

Z kolei w *Alleluja* na chór mieszany z fortepianem lub organami Józef Świder wykorzystał tylko jedno tytułowe słowo *alleluja*. Rys narodowy zaznaczył przez zastosowanie cech metrycznych i agogicznych poloneza. Tak więc w metrum 3/4 pojawia się najpierw wirtuozowski, szesnastotaktowy wstęp fortepianu (lub organów), a następnie taneczne, niezwykle śpiewne, cztero-, a później pięciogłosowe *Alleluja*. Kolejne takty prowadzą poprzez narastającą dyna-

²⁴ Por.: <https://biblia.deon.pl/rozdzial.php?id=983> (dostęp: 10.03.2020).



Mozaika *Chrystus Pankrator*, Bazylika Grobu Pańskiego, czyli Bazylika Zmartwychwstania
Fot. Benedykt Odyja

mikę od *piano* do *fortissimo*, od *tempo di polonaise* do ożywionego tempa *avvivando* i *allegro*, a w konsekwencji linia melodyczna sopranu osiąga swą kulminację na g². Koda, oparta na rozłożonych akordach, kończy utwór w majestatycznym i podniosłym charakterze.

Alleluja Miłosza Bembinowa

Miłosz Bembinow (1978) to wszechstronny kompozytor, dyrygent i organizator życia muzycznego nie tylko w Polsce. Od początku swej aktywnej działalności związany jest z Warszawą i Uniwersytem Muzycznym Fryderyka Chopina,

gdzie najpierw studiował kompozycję i dyrygenturę, a obecnie pracuje jako adiunkt. Angażował się w wiele wydarzeń artystycznych. Był między innymi inicjatorem Ogólnopolskiego Festiwalu i Konkursu Kompozytorskiego Uczniowskiego Forum Muzycznego. Pełnił funkcję prezesa Stowarzyszenia Polskiej Młodzieży Muzycznej „Jeunesses Musicales” (2003–2007). Był także wicedyrektorem międzynarodowego projektu Keimyung–Chopin Academy of Music w Daegu w Korei Południowej (2008–2009). Jego dorobek twórczy obejmuje wiele gatunków muzycznych, także w zakresie muzyki filmowej i rozrywkowej. Znaczna część utworów związana jest z muzyką o tematyce religijnej (*Stabat Mater, Veni Sancte Spiritus, Avemarisstella, Jubilate Deo, Beatus vir, Alleluja, Regina coeli*).

Alleluja Miłosza Bembinowa to utwór na czterogłosowy chór żeński *a cappella* w formie ABA₁, w całości oparty na słowie *alleluja*. Tempo *Andante con moto* oraz motywika części A i A₁ nawiązują do barokowej energii ruchu. Najpierw w głosie altowym, następnie w sopranie, aż wreszcie już we wszystkich głosach występuje ostinatowy, jednotaktowy motyw ósemkowy, o wąskim *ambitus* mieszczącym się w tercji. Głosy prowadzone są w równoległych kwintach i oktawach. Powstające harmonie interwałów brzmią w związku z tym archaicznie, ale stopniowo przechodzą do pełnych akordów molowych i durowych. Centrum tonalnym jest dźwięk *d* i akord *d-moll*. Już w części pierwszej wezwanie *Alleluja* zaczyna wybrzmiewać coraz donośniej w dłuższych wartościach rytmicznych w najniższym głosie altowym. W części środkowej majestatyczne *Alleluja* obejmuje już wszystkie głosy i przechodzi do nastroju bardziej medytacyjnego. Melodia jest zdecydowanie spokojniejsza, oszczędna w środkach, w dynamice *piano* wzrastającej stopniowo do kulminacyjnego *fortissimo*. Na zakończenie powraca ostinatowy motyw, który w kodzie utworu ukazany jest w augmentacji i w ten sposób zamyka tę dynamiczną, a jednocześnie skonstrastowaną wyrazowo kompozycję.

Alleluja Anny Roćławskiej-Musiałczyk

Anna Roćławska-Musiałczyk należy do najmłodszego pokolenia polskich twórców. Urodziła się w 1987 roku w Wejherowie na Kaszubach i swoją działalność artystyczną związała z Wybrzeżem. Ukończyła Akademię Muzyczną im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku, zdobywając trzy dyplomy — w zakresie fortepianu, dyrygentury chóralnej oraz teorii i kompozycji. Wszechstronne wykształcenie pozwala Annie Roćławskiej-Musiałczyk z powodzeniem brać udział w licznych międzynarodowych i ogólnopolskich konkursach kompozytorskich i chóralnych. Jako pianistka specjalizuje się w muzyce kameralnej. Posiada w swym dorobku trzy płyty CD, na których znajdują się między innymi *Psalmy z Księgi Dawida w języku kaszubskim* na sopran, kontratenor i organy. Współpracuje z artystami scen muzycznych i teatralnych w Polsce, komponując i aran-

żując muzykę do spektakli oraz słuchowisk radiowych. Jej zainteresowanie folklorem przejawia się nie tylko w wykorzystaniu tekstów w języku kaszubskim, lecz także użyciem tradycyjnych instrumentów ludowych. Przykładem tego rodzaju utworu jest oratorium *Osiem Pieśni z Księgi Koheleta* na recytatora, głosy solowe, instrumenty ludowe (bazuna, duduk), grupę perkusyjną, chór i orkiestrę.

Alleluja Anny Roślawskiej-Musiałczyk, współzałożycielki i członkini Zespołu Wokalnego Art'n'Voices, powstało dla amatorskiego chóru żeńskiego Cartusia, z przeznaczeniem do wykonania podczas Międzynarodowego Festiwalu Muzyki Religijnej im. Księdza Stanisława Ormińskiego w Rumi. Chodziło o to, aby podczas konkursu chór mógł zaśpiewać utwór w języku kaszubskim, co również było wyróżniane nagrodą specjalną. *Alleluja* nie jest zatem aklamacją liturgiczną, ale efektowną miniaturą koncertową. Oprócz słowa *alleluja*, kompozytorka wybrała jeden werset z Biblii, a dokładniej z *Ewangelii św. Mateusza: Cieszcie się i radujcie, albowiem wasza nagroda wielka jest w niebie*²⁵. Tekst ów w tłumaczeniu na język kaszubski (dokonanym przez Eugeniusza Gołąbka) brzmi: *Radujtasa i ceszta, bo wiolgo je waja nodgroda w niebie*. Słowa te zapisane zostały w *Ewangelii* na zakończenie Kazania Jezusa na Górze Ośmiu Błogosławieństw. Utwór wykorzystuje rytmikę taneczną w metrum 6/8 w tempie *Allegro con vigore*. Opiera się na tonalności dur-moll i koncentruje wokół tonacji D-dur. Motywikę utworu stanowią dwa krótkie pomysły muzyczne. Dzięki temu kompozycja jest jednolita, spójna, pełna energii i życia. Jedyny kontrast wprowadza quasi-chorałowa fraza przypominająca swym brzmieniem uroczystą pieśń kościelną, zawierająca cytowane powyżej kaszubskie słowa. Wybrzmiewają one ze szczególną siłą, gdyż wyodrębnione są przez zmianę metrum, wolniejsze tempo i kunsztowną harmonikę. *Alleluja* Anny Roślawskiej-Musiałczyk stanowi ciekawą i przystępną pozycję dla zespołu amatorskiego i szkolnego o jednorodnych głosach, a wykorzystanie języka kaszubskiego w utworze o tematyce religijnej poszerza polską literaturę muzyczną w tym zakresie.

Omówione powyżej kompozycje to utwory radosne, pełne energii, o świetnie skonstruowanej dramaturgii. Poprzez wykorzystanie słowa *alleluja* odwołują się w przeróżny sposób i w różnych kontekstach do idei wychwalania Boga. Są to najczęściej odniesienia do biblijnych psalmów, ale czasem także do *Ewangelii*. Charakteryzuje je podobny typ kształtowania fakturalnego i motywicznego. Często opierają się na przebiegach figuracyjnych, ostinatowych, powtarzalnych. Ich ekspresja afirmuje życie. Wskazuje na postawę wdzięczności. Warto je zatem śpiewać i propagować, ponieważ mogą one przyczynić się do pokonania smutku i zniechęcenia. Na koniec zacytujmy słowa księdza profesora Jacka Bramorskiego, który zainspirowany naukami Arystotelesa tak pisze:

²⁵ *Ewangelia według św. Mateusza 5, 12a*, [w:] Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu, dz. cyt. s. 1292.

W ujęciu arystotelesowskim odpoczynek, którego dostarcza muzyka, nie ma charakteru rekreacyjnego, ale posiada głębszy sens etyczny i duchowy, prowadząc człowieka do bezinteresownej kontemplacji piękna. Kontemplacja uzdalnia do postawy zachwyty nad wspaniałością Boga, człowieka i świata. Z zachwyty zaś rodzi się miłość. Dlatego szlachetna przyjemność nie ma jedynie wymiaru subiektywnego. Czerpiemy ją nie tylko z tego, co nam odpowiada, ale co samo przez się godne jest uznania i kochania²⁶.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bramorski Jacek, *Pieśń nowa człowieka nowego*, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki, Gdańsk 2012.
- [2] Matusiak Błażej, *Hildegarda z Bingen. Teologia muzyki*, Tyniec Wydawnictwo Benedyktynów, Kraków 2012.
- [3] Pawlak Ireneusz, *Muzyka liturgiczna po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*, Polihymnia, Lublin 2001.
- [4] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, Wyd. Pallotinum, Poznań 2008.
- [5] Popper Karl, *Nieustanne poszukiwania. Autobiografia intelektualna*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997.
- [6] Tomaszewski Mieczysław, *Od wyznania do wołania. Studia nad pieśnią romantyczną*, Akademia Muzyczna, Kraków 1997.

²⁶ J. Bramorski, *Pieśń nowa człowieka nowego*, Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki, Gdańsk 2012, s. 81.



Noty o autorach

Joanna Baldyga — pedagog; pracuje na stanowisku pedagoga szkolnego w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I stopnia w Pisu. Z wykształcenia jest też specjalistą terapii pedagogicznej oraz doradcą zawodowym.

Małgorzata Borowiec — wizytator Centrum Edukacji Artystycznej do spraw szkół baletowych; jest także nauczycielem dyplomowanym tańca w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie. Ukończyła studia w zakresie pedagogiki tańca na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina i w zakresie antropologii kulturowej na Uniwersytecie Warszawskim. W swojej pracy pedagogicznej łączy zainteresowania metodyką i choreografią.

Radosław Czajkowski — absolwent Akademii Muzycznej w Krakowie w klasie klarнету, dyrektor Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Krzysztofa Komedy w Lubaczowie, wizytator Centrum Edukacji Artystycznej. Od 2000 roku twórca witryn internetowych i portali CEA.

Krzysztof Dąbek ukończył historię sztuki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Od wielu lat jest związany z Zespołem Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie, którego jest też absolwentem. Obecnie jest dyrektorem tej placówki i nauczycielem historii sztuki.

Kinga Drechny-Możańska — psycholog, certyfikowany psychoterapeuta Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego, członek Polskiego Towarzystwa Psychologicznego i Sekcji Naukowej Terapii Rodzin Polskiego Towarzystwa Psychiatrycznego. Pracuje z dziećmi i dorosłymi, od ponad 20 lat wspierając dzieci, ich rodziców i nauczycieli w różnych sytuacjach życiowych.

Jarosław Feliński jest wieloletnim wykładowcą akademickim Uniwersytetu Jagiellońskiego i Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, Wyższej Szkoły Informatycznej w Warszawie oraz Wyższej Szkoły Administracji Państwowej w Szczecinie. Jest prekursorem i twórcą autorskiego programu studiów podyplomowych od 2013 roku dla administratorów bezpieczeństwa informacji i od 2017 roku dla inspektorów ochrony danych. Od 2015 roku audytor wiodący i konsultant do spraw ochrony danych osobowych w wybranych placówkach oświaty z m.st. Warszawy. Audytor wiodący ISO PN 27001 w roli opiekuna metodycznego i kierownika zespołu inspektorsko-audytorowego IODO Consulting. Inspektor

ODO Centrum Edukacji Artystycznej. Od 2016 roku prezes Stowarzyszenia Inspektorów Ochrony Danych Osobowych w Polsce.

Amelia Golema — adiunkt w Akademii Muzycznej we Wrocławiu, doktor nauk społecznych w dziedzinie psychologii, absolwentka Wydziału Instrumentalnego oraz Podyplomowego Studium Muzykoterapii Akademii Muzycznej we Wrocławiu, jak również Podyplomowego Studium Logorytmiki Akademii Muzycznej w Gdańsku oraz Podyplomowego Studium Logopedii na Uniwersytecie Wrocławskim.

Emilia Iwańska — absolwentka filologii polskiej; nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 2 im. Olimpijczyków Polskich w Pile. Jest blogerką, którą szczególnie interesują zjawiska socjologiczne i psychologiczne.

Zofia Konaszkiewicz — profesor zwyczajny doktor habilitowany, emerytowany profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Ukończyła studia w zakresie psychologii na Uniwersytecie Warszawskim i w zakresie wychowania muzycznego w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie. Autorka wielu publikacji z zakresu psychologii i edukacji muzycznej.

Magdalena Krygier — psycholog; ukończyła studia na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie na kierunku psychologia i studia podyplomowe na kierunku socjoterapia w Wyższej Szkole Ekonomii i Innowacji w Lublinie. Od 2011 roku pracuje na stanowisku psychologa szkolnego w Zespole Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie, a od 2013 jest zatrudniona jako psycholog w Bursie Szkolnictwa Artystycznego w Lublinie.

Beata Lewińska jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie nauk o sztuce, wykładowcą metodyki nauczania historii sztuki na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego i dyrektorem Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie. Jest autorką licznych opracowań metodycznych, książek oraz artykułów o sztuce i kształceniu artystycznym.

Tamara Monko-Ejgenberg ukończyła Wydział Rytmiki w Państwowej Średniej Szkole Muzycznej nr 1 w Warszawie oraz Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 1972–1992 pracowała w Instytucie Pedagogiki Muzycznej przy Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Organizatorka Pierwszego Międzynarodowego Seminarium poświęconego Rytmice Dalcroze'a w Polsce (Zakopane 1991). Członek Polskiej Sekcji ISME.

Agnieszka Olszańska jest psychologiem, psychoterapeutką i flecistką. Pracuje w Specjalistycznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej Centrum Edukacji Artystycznej, w Zespole Państwowych Ogólnokształcących Szkół Muzycznych nr 3, w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie oraz w Prywatnej Szkole Muzycznej I stopnia „Nutka”.

Daria Onderka-Woźniak — nauczycielka fortepianu, tłumaczka języka i literatury bułgarskiej; autorka publikacji w „Hejnale Oświatowym”, „Szkole Artystycznej” oraz w wydawnictwie Konfederacji Pisarzy Bułgarskich; laureatka Nagrody Prezydenta Miasta Krakowa i odznaki „Zasłużony dla Kultury Polskiej”.

Jarosław Praszczalek — doktor sztuk muzycznych, dyrygent, popularyzator wiedzy o muzyce. Prelegent koncertów edukacyjnych Filharmonii Narodowej, pedagog w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, wykładowca Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Współpracuje jako dyrygent z orkiestrami symfonicznymi, kameralnymi, dętymi oraz teatrami muzycznymi na terenie całej Polski.

Joanna Sibilska jest absolwentką szkoły baletowej w Poznaniu i Konserwatorium im. Mikołaja Rimskiego-Korsakowa w Petersburgu. Uczy historii tańca na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie i w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Romana Turczynowicza. Jest doktorantką Instytutu Sztuki Polskiej Akademii Nauk.

Wojciech Sokółski jest wieloletnim dyrektorem Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu. Z wykształcenia jest historykiem i informatykiem, ukończył także podyplomowe studia z zakresu ochrony danych osobowych.

Anna Szarapka jest doktorem nauk humanistycznych, teoretykiem muzyki, prelegentem, publicystą i nauczycielem dyplomowanym w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy. Jest wiceprezesem Towarzystwa Mozartowskiego, członkiem zarządu Fundacji na rzecz Młodzieży Muzykującej „Viva-Musica” oraz członkiem Stowarzyszenia Polskich Muzyków Kościelnych.

Henryk Tritt jest profesorem Akademii Muzycznej w Poznaniu (1992–2010) oraz Akademii Sztuki w Szczecinie (2010–2018). Jest koncertującym skrzypkiem i koncertmistrzem wielu zespołów kameralnych oraz symfonicznych w Polsce i Szwajcarii. Jako solista koncertował w Rosji, Czechach, Słowacji, Francji, Anglii, Grecji, Niemczech, na Węgrzech i Ukrainie.

Barbara Wojtanowska-Janusz — psycholog z 19-letnim doświadczeniem w pracy z dziećmi i młodzieżą, absolwentka Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; pracuje na stanowisku psychologa w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Karola Lipińskiego w Lublinie, a od 2013 roku prowadzi także Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną Centrum Edukacji Artystycznej.

Aleksandra Wojtaszek — jest doktorem psychologii, dyrygentem; jako psycholog prowadzi Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA z siedzibą w Poznaniu; jako dyrygent jest kierownikiem artystycznym założonego przez siebie w 2006 roku w Poznaniu zespołu wokalnego INSPIRO Ensemble; jest także kuratorem ogólnopolskiego programu *Śpiewająca Polska*, organizowanego przez Narodowe Forum Muzyki we Wrocławiu.

Agnieszka Wójcik-Marduła — jest doktorem nauk humanistycznych, od 2008 roku pracuje jako nauczyciel języka francuskiego w Zespole Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem. Naukowo zajmuje się badaniem problemów agresji werbalnej.