



Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

4 (12)/2020

centrum
edukacji 
artystycznej



WARSZAWA, GRUDZIEŃ 2020

ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

Iwona Skowron — wicedyrektor CEA, przewodniczący Zespołów

dr Beata Lewińska — redaktor naczelna serii wydawniczej

Mirosława Jankowska

dr Anna Antonina Nogaj

Joanna Sibilska

prof. dr hab. Katarzyna Sokołowska

KONSULTACJA NAUKOWA NUMERU

dr Wojciech Jankowski

prof. dr hab. Zofia Konaszekiewicz

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

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

Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej

Sylvia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Na okładce: Polski Balet Narodowy — Śnieżynki w balecie *Dziadek do orzechów i król myszy* Piotra Czajkowskiego. Choreografia — Toer van Schayk i Wayne Eagling. Fot. Ewa Krasucka, Teatr Wielki — Opera Narodowa

© 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 978-83-62156-37-5 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-38-2 (wersja elektroniczna on-line)

Druk i oprawa: MULTIPRINT, Joanna Danieluk

ul. Zgierska 12, 04-092 Warszawa

Spis treści

Zdzisław Bujanowski — Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej	
Słowo wstępne	5
Od redakcji	7
Zofia Konaszekiewicz	
Nauczanie w szkole artystycznej — z optymizmem w tle	11
Kształcenie w szkole artystycznej	35
Małgorzata Marczyk	
Twórczość fortepianowa Apolinarego Szeluty w repertuarze młodego pianisty. <i>5 Preludów op. 6</i> — studium interpretacji	37
Daria Onderka-Woźniak	
Folklor we współczesnej szkole muzycznej	51
Joanna Derenda-Lukasik	
Obecność i znaczenie sztuki w życiu młodego instrumentalisty — bydgoska szkoła muzyczna w kulturze pandemii	61
Barbara Bernacka	
Muzyka i ruch w świetle aktualnych badań naukowych	67
Swietłana Basyrova-Potargowicz	
Moja praca pedagogiczna w polskiej szkole tańca klasycznego	75
Elżbieta Suchocka	
Na polskim bez nudy	79
Dominika Szwed-Walkiewicz	
Wychowawcza rola oceny z wychowania fizycznego	87
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	93
Urszula Bissinger-Ćwierz	
Działalność wychowawczo-profilaktyczna szkolnictwa artystycznego w świetle nowych przepisów prawa oświatowego	95
Anna Antonina Nogaj, Barbara Wojtanowska-Janusz	
O psychologicznym wsparciu maturzystów szkół artystycznych w pandemii	113
Magdalena Zborala-Orlińska	
Egzystencja współczesnej młodzieży, mimo lęku w czasach pandemii	133

Barbara Wojtanowska-Janusz Jak poradzić sobie z negatywnym myśleniem?	139
Baza i organizacja; szkoła artystyczna jako system	147
Joanna Sibilska Kartki z historii warszawskiej szkoły baletowej	149
Miscallanea	185
Dorota Krawczyk W szkole Ingardena albo Ingarden w szkole	187
Aleksandra Dudek Jerzy Żurawlew — pasje i miłości, szkoły i konkurs	199
Andrzej Pytlak Jerzy Żurawlew (wspomnienie ucznia w czterdziestą rocznicę śmierci)	217
Wojciech Jankowski Dawanie życia — wspomnienie o Alinie Bursze	225
Galeria świąteczna — Dziadek do orzechów Piotra Czajkowskiego	233
Joanna Sibilska Wesołych Świąt w rytmie <i>Walca Śnieżynek</i>	235
Noty o autorach	247

Słowo wstępne

Szanowni Czytelnicy!

Redakcja „Szkoly Artystycznej” przekazuje w Wasze ręce kolejny numer naszego wydawnictwa. Bogactwo tematów sprawi, że z całą pewnością każdy z Was znajdzie tutaj coś dla siebie. Cieszę się, że tak wspaniały zespół Autorów i Redaktorów pracuje na rzecz środowiska szkolnictwa artystycznego, dzięki czemu otrzymujemy nieocenione źródło wiedzy i inspiracji do działania.

Pamiętajmy także, że bieżący numer ukazuje się w czasie wyjątkowo dla nas trudnym, w czasie ogólnoswiatowej pandemii wywołanej koronawirusem. Warunki nauki i pracy są inne niż zazwyczaj, nowe dla nas wszystkich, stanowią ogromne wyzwanie w każdej z możliwych sfer. Nauczanie zdalne i izolacja, bezpieczniejsze z punktu widzenia rozprzestrzeniania się epidemii, przynoszą i z pewnością będą przynosić w przyszłości nieoczywiste dziś jeszcze skutki i nowe zjawiska, którym przyjdzie nam stawić czoło. Dziękuję Redakcji, że na łamach „Szkoly Artystycznej” znalazło się miejsce dla tej problematyki. Mam nadzieję, że artykuły zamieszczone w dziale psychologiczno-pedagogicznym pomogą zarówno nauczycielom, jak i uczniom przetrwać ten trudny czas. Trudny zwłaszcza dla ludzi emocjonalnych i wrażliwych, takich jak osoby skupione wokół szkolnictwa artystycznego.

Podkreślając trudne epidemiczne warunki, pragnę też zwrócić uwagę na znakomitą pracę pedagogów szkół artystycznych oraz podziękować im za otwartość, troskę o uczniów oraz wielkie zaangażowanie, które pozwala realizować program nauczania pomimo tak wielkich trudności.

Dziękuję wszystkim Autorom tekstów do niniejszego wydania, którzy wbrew przeciwnościom i ograniczeniom przygotowali tak znakomity materiał. Z szacunkiem pochylałam się nad każdym tekstem, bo płynie z nich wiedza, miłość do sztuki, troska o młodzież, ale przede wszystkim otucha — bo jesteście Państwo z nami na dobre i na złe.

Szanowni Państwo, zbliżają się święta Bożego Narodzenia — czas, który kojarzy się z ciepłem, radością, bezpieczeństwem, spotkaniami w rodzinnym gronie. Nawet jeśli w tym roku te święta z powodu epidemii będą inne, nawet

jeśli nie uda nam się spotkać z bliskimi — to wierzę, że będzie to dobry i optymistyczny czas. Życzę więc Państwu spokojnych i zdrowych, wolnych od trosk świąt, życzę szczęścia na nowy rok. Życzę nam wszystkim, abyśmy już wkrótce znów bezpiecznie spotkali się w salach koncertowych i wystawowych, na konkursach, warsztatach i plenerach. Życzę nam, aby rytm życia szkolnictwa artystycznego jak najszybciej wrócił do normy.

Zdzisław Bujanowski
Dyrektor
Centrum Edukacji Artystycznej



Podróż świątecznym metrem

Fot. Anna Jarecka-Bala

Mija kolejny rok wydawania „Szkoły Artystycznej”, pisma, które pozwala wszystkim członkom społeczności szkół artystycznych podzielić się doświadczeniami na temat kształcenia i wychowania. Wraz z dwunastym numerem redakcja „Szkoły Artystycznej” pragnie przekazać serdeczne podziękowania autorom, którzy nie zawiedli nawet w tak trudnym czasie. Jednocześnie ponawiamy apel do uczniów szkół artystycznych, aby zachcieli dzielić się na łamach naszego kwartalnika swoimi opiniami i odczuciami dotyczącymi kształcenia w szkołach muzycznych, plastycznych i baletowych. Serdecznie zapraszamy do pisania o kwestiach ważnych nie tylko dla Was.

Dwunasty numer „Szkoły Artystycznej” otwiera tekst Zofii Konaszekiewicz *Nauczanie w szkole artystycznej z optymizmem w tle*. W czasach zdalnego kształcenia niech ta publikacja niesie radość, nadzieję i optymizm nauczycielom i uczniom szkół artystycznych.

W dziale *Kształcenie w szkole artystycznej*, obok artykułu Darii Onderki-Woźniak *Folklor we współczesnej szkole muzycznej*, znajduj Państwo tekst Barbary Bernackiej, która proponuje spojrzenie na muzykę i rytm z punktu widzenia najnowszych badań naukowych. Natomiast tekst Małgorzaty Marczyk — *Twórczość fortepianowa Apolinarego Szeluty w repertuarze młodego pianisty*. 5 Preludiów op. 6 — *Studium interpretacji* zawiera cenne uwagi i informacje na temat Festiwalu Pianistycznego im. Apolinarego Szeluty w Słupcy oraz interesujące, przydatne nauczycielom i uczniom szkół muzycznych studium interpretacji utworów patrona festiwalu. Problem funkcjonowania młodzieży szkół muzycznych w czasie ograniczeń związanych z pandemią przedstawia Joanna Derenda-Łukasik, która omawia ciekawy przykład inwencji młodzieży i nauczycieli jednej z bydgoskich szkół, dotyczącej kontynuowania kontaktu ze sztuką mimo ograniczeń, wywołanych pandemią. W tym dziale znalazł się również tekst opracowany przez pedagoga szkół baletowych — Swiętłany Basyrowej-Potargowicz, absolwentki słynnej petersburskiej szkoły Agrippiny Waganowej, która opisuje swoją pracę pedagoga baletowego w szkole polskiej.

Kształcenie w szkołach artystycznych to także przedmioty ogólnokształcące. W tej kwestii wypowiedziały się nauczycielki szkół plastycznych: języka polskiego — Elżbieta Suchocka oraz wychowania fizycznego — Dominika Szwed-Walkiewicz. Pierwsza z wymienionych proponuje włączenie w kształcenie metod i technik, które urozmaicą zajęcia, a druga zajmuje się istotną w wy-

chowaniu fizycznym kwestią oceniania, które w świetle obowiązujących aktów prawnych spełnia przede wszystkim funkcję motywacyjną i wychowawczą.

Dział psychologiczno-pedagogiczny rozpoczyna się ważnym artykułem autorstwa Urszuli Bissinger-Ćwierz, który szczegółowo zaznajamia Czytelnika z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego, wymaganymi w rzetelnej realizacji działalności wychowawczo-profilaktycznej w szkolnictwie artystycznym. Pozostałe artykuły koncentrują się wokół problematyki wsparcia uczniów w czasie pandemii. Anna Antonina Nogaj wraz z Barbarą Wojtanowską-Janusz, zajmujące się na co dzień wsparciem młodzieży szkół artystycznych, podzieliły się swoim doświadczeniem z pracy z zesłorocznymi maturzystami, którym przyszło zdawać egzamin dojrzałości oraz egzaminy dyplomowe po kilkumiesięcznej izolacji i zdalnym nauczaniu. Autorki zaprezentowały zakres treści zrealizowanych z młodzieżą w ramach ogólnopolskich warsztatów psychologicznych przeprowadzonych online. Ponadto Barbara Wojtanowska-Janusz przygotowała tekst skierowany bezpośrednio do uczniów, w którym radzi, jak młódzież może podejmować próby przezwyciężenia własnych, negatywnych myśli. Z kolei Magdalena Zborąła-Orlińska podzieliła się swoimi refleksjami o specyficznych doświadczeniach młodzieży, wynikających z konieczności przestrzegania społecznej izolacji.

Dział *Baza i organizacja; szkoła artystyczna jako system* zawiera obszerny szkic redaktor „Szkoły Artystycznej” — Joanny Sibilskiej na temat warszawskiej szkoły baletowej, a bogaty materiał ikonograficzny uzupełnia obraz rozwoju najstarszego ośrodka szkolenia baletowego w Polsce.

W tym numerze dział *Miscellanea* ma charakter szczególny, wspomnieniowo-rocznicowy. Rok 2020 został przez Sejm RP ogłoszony rokiem Romana Ingardena; w związku z 50. rocznicą Jego śmierci. Dorota Krawczyk poświęca Profesorowi Ingardenowi piękny esej i to — już w zapowiedzi dwuczęściowy. W części pierwszej ukazuje miejsce Profesora w polskiej i europejskiej filozofii — miejsce wyjątkowe i niepodważalne. Mało jest w naszej nauce — zwłaszcza w filozofii — wybitnych uczonych, którzy na ten tytuł tak bardzo zasługują jak Roman Ingarden. Był On autorytetem i wzorem wielkiej, odkrywczej i głębokiej myśli fenomenologicznej, której zrozumienie i przyswojenie sobie choćby jej podstawy każdy adept nauki uważał nie tylko za obowiązek, ale i zaszczyt. Był także nauczycielem (zwłaszcza dla nas, w taki czy inny sposób związanych ze sztuką), który uczył ujmowania myśli fenomenologicznej z całej głębi istoty w kontekście interdyscyplinarnym. Tym bardziej będziemy czekać na część drugą eseju, która ma ukazać bezpośredni związek myśli Ingardena z nauczaniem sztuki w szkolnictwie artystycznym.

W tym dziale prezentujemy także inną, wybitną postać naszej kultury muzycznej. To profesor Jerzy Żurawlew (właśnie mija 40. rocznica Jego śmierci), znany nie tylko jako wybitny pianista — chopinista i nauczyciel sztuki gry fortepianowej, ale także (a może przede wszystkim) jako inicjator i organizator

pierwszych międzynarodowych konkursów chopinowskich. Fryderyk Chopin i konkursy jego imienia to jeden z fundamentów polskiej i światowej kultury muzycznej. Tak się składa, że i w tym przypadku będziemy świadkami podwójnego podejścia do tego ważnego dla naszego szkolnictwa muzycznego tematu. Autorką pierwszego artykułu jest Aleksandra Dudek, która prezentuje biograficzny, nader szczegółowy i interesujący szkic o postaci, obszarach i terenach działalności profesora Żurawlewa. Autorem drugiego jest Andrzej Pytlak, jak sam podkreśla — uczeń Profesora, najdłużej uczący się pod Jego kierunkiem i będący z Nim w bliskich stosunkach. Stąd bardzo ciekawe i ciepłe przybliżenie postaci Mistrza.

Dział *Miscellanea* kończy wspomnienie Wojciecha Jankowskiego o niedawno zmarłej nestorce **Alinie Bursze**, która była pracownikiem COPSA oraz CEA, zasłużyła się szkolnictwu artystycznemu, zwłaszcza plastycznemu, była też cenioną poetką, ale przede wszystkim piękną osobą, znaną doskonale wielu z nas. Centrum Edukacji Artystycznej i Redakcja „Szkoły Artystycznej” żegna Alinę Bursze z wielkim żalem i poczuciem, że odszedł ktoś nam bardzo bliski.

W czasach pandemii zawieszono zostały konkursy muzyczne i baletowe, a także większość konkursów plastycznych. Na koniec roku proponujemy zatem jeszcze jeden artykuł Joanny Sibilskiej. Tym razem o balecie *Dziadek do orzechów*, który — mamy nadzieję — wprowadzi wszystkich w świąteczny nastrój.

Redakcja „Szkoły Artystycznej” składa wszystkim członkom społeczności naszych szkół serdeczne życzenia — przede wszystkim zdrowia, spokoju i mimo wszystko radosnych świąt Bożego Narodzenia.



Podróż świątecznym metrem

Fot. Anna Jarecka-Bala



Zofia Konaszkiewicz

Nauczanie w szkole artystycznej — z optymizmem w tle

*Zdaje mi się, że człowiekowi niczego bardziej nie brak,
jak właśnie pogodnej wiary i radosnej afirmacji życia.*

Stefan Szuman

*Uśmiech nic nie kosztuje, lecz obdarza wszystkich. Wzbogaca tego,
który go daje. Trwa tylko chwilę, lecz pamięć o nim czasem nigdy
nie przemija. [...] Nie można go jednak kupić, wybrać, pożyczyć
ani ukraść, gdyż jeśli nie jest darem, traci wszelką wartość.*

Leslie Gibson

Pomiędzy wymaganiami a nadzieją

Jednym z ważniejszych i trudniejszych problemów nauczania w szkołach artystycznych jest kształtowanie możliwie najwyższego poziomu artystycznego w danej dziedzinie sztuki z jednoczesnym uwzględnianiem na każdym etapie rozwojowym indywidualnych predyspozycji ucznia czy studenta. Chodzi o poziom zdolności i ich indywidualny rozwój, emocjonalność, odporność psychiczną, motywację, tempo pracy. Doskonałość jest celem dalekim, pięknym i tak naprawdę nieosiągalnym. Mądrość nauczyciela polega na ukazywaniu doskonałości i dążeniu do niej, ale w sposób przepiękny nadzieją. Ważne są pewne cele etapowe, które można osiągnąć i które uczeń osiąga. Chodzi o to, żeby uczeń wiedział, że posuwa się do przodu, że sukcesy są czymś pięknym, ale też że każdemu zdarzają się niepowodzenia i porażki, które nie powinny załamywać, lecz z których trzeba wyciągać właściwe wnioski i iść dalej. Jak wielu nauczycieli potrafi łączyć wysokie wymagania z taką właśnie atmosferą nadziei? Jak wielu nauczycieli bardzo wysoko stawia poprzeczkę, ale jednocześnie podtrzymuje i wspiera? Uczniowie najzdolniejsi i silni psychicznie idą za swoim powołaniem, niemal niezależnie od okoliczności. Przykładem może być nie najprostsza, ale spektakularna kariera pianisty Piotra Anderszewskiego. Są

◀ Prace ceramiczne wykonane przez uczniów Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Kielcach

Fot. ze zbiorów ZPSP w Kielcach

to jednak przypadki stosunkowo rzadkie. Wszystkim innym należy pomóc, pilnując warsztatu artystycznego, ale zawsze z jakąś porcją niezawodnej nadziei w tle.

Wiktor Krajewski wywiadem rzeką przybliżył nam nieznaną, nawet w kręgu profesjonalistów, postać chyba najwybitniejszej powojennej polskiej tancerki Niny Novak. Jej wspaniała kariera przebiegała w Ameryce, więc nie mogła się przebić przez żelazną kurtynę. Podczas dwóch wizyt w Polsce olśniła publiczność w teatrze, ale utrudniano jej wszelkie kontakty, nawet z rodziną. Po bardzo długim okresie tańczenia Nina Novak zaczęła uczyć. Jako perfekcjonistka w zawodzie stawiała bardzo wysokie wymagania, co zaowocowało tym, że absolwenci jej szkoły dostawali się do najlepszych zespołów baletowych. Była ostra i wymagająca. Przyznawała, że wielokrotnie doprowadzała swoje uczennice do łez. Mówiła, że balet nie jest dla ludzi słabych, dla ludzi, którzy nie potrafią poświęcić siebie. Twierdziła, że rolą nauczyciela nie jest głaskanie po głowie. *Moją rolą jest pokazanie, jak to zrobić, i egzekwowanie perfekcjonizmu w każdej sekundzie tańczonej choreografii. Za każdym razem musisz tańczyć tak, jakby ten taniec miał być twoim ostatnim tańcem w życiu*¹. Jednocześnie mówiła o sobie, że gdy uczy, *świat dokoła przestaje istnieć. Zapominam o swoich problemach. O tym, z czym obecnie muszę się borykać. O złym humorze. Tego samego oczekuję od uczniów. Skupienia na wykonywanym tańcu. I poświęcenia. Poświęcenia się w pełni*². Stosunkowo szybko wyłapywała uczniów, którzy nie mieli predyspozycji do zawodu, i wprost im to uczciwie mówiła. Widocznie jednak, pomimo wielkich wymagań, stwarzała tę konieczną atmosferę nadziei, gdyż uczniowie do jej szkoły się garnęli i nie miała kłopotów z rekrutacją. Zapewne czynnikiem przyciągającym była sama jej osoba — wybitna tancerka z talentem pedagogicznym. Ten drugi element jest bardzo ważny, gdyż wielcy artyści, z ogromnymi dokonaniem, często nie potrafią uczyć i ich obecność w szkołach i na uczelniach, poza znanym publiczności nazwiskiem, niewiele wnosi. Zdarza się, że studenci początkowo zachwyceni, że dostali się do klasy znanego artysty, po jakimś okresie pracy z nim zmieniają pedagoga, a nawet uczelnię, jeśli zmiany nie mogą dokonać pokojowo.

Jak więc powinny wyglądać zajęcia w szkołach i na uczelniach, aby dążyć do wysokiego poziomu artystycznego w atmosferze nadziei? Problem tkwi przede wszystkim w osobie pedagoga. Warto zwrócić tutaj uwagę na jeden ważny element zajęć z przedmiotów artystycznych. W polskich szkołach artystycznych stosunkowo mało się chwali. Ta opinia powtarza się wielokrotnie. Chodzi oczywiście o pochwały mądre. Nauczyciele stawiają na ogół wysokie wymagania, bo przecież są to szkoły artystyczne i jest to oczywiste. Dlaczego jednak

¹ *Taniec na gruzach. Nina Novak w rozmowie z Wiktorem Krajewskim*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2020, s. 411.

² Tamże, s. 412.

tak mało stosuje się wzmocnień pozytywnych? Dobrą pracę ucznia komentuje się krótko albo niejednokrotnie wcale. Przedmiotem mniej lub bardziej rozbudowanych uwag, udzielanych rzeczowo i spokojnie lub na zasadzie wyładowania negatywnych emocji pedagoga, stają się błędy i nieprawidłowości. Sam fakt nieustannej korekty jest oczywisty, bo nauczyciel artysta w szkole jest przede wszystkim po to, aby nauczył bardzo dobrego warsztatu, ale należy zwrócić uwagę na formę tych uwag. Niezależnie od temperamentu pedagoga, zbyt agresywne uwagi są po prostu nie stosowne i nieskuteczne. Uczeń w takich okolicznościach nie zwraca uwagi na merytoryczną stronę uwag, a skupia się jedynie na przetrwaniu wybuchu nauczyciela. Zjawiskiem znanym ze szkół jest to, że z czasem podniesiony głos na wielu przestaje robić wrażenie. To jest jednak inne zagadnienie. Równie niedobre jest milczenie, uwagi zdawkowe i obojętność nauczyciela. Należy zapytać, dlaczego między pochwałami a uwagami krytycznymi jest taka niesłychana dysproporcja? Po kilkunastu latach takiego oceniania uczniów ma na ogół coraz niższą samoocenę, nie wierzy we własne siły, panicznie boi się porażki, nie dowierza ewentualnym sukcesom. Bardzo wielu studentów mówiło, że boryka się z tym problemem wiele lat i nie zawsze potrafi się z nim uporać. Gdy znaleźli się na uczelniach na Zachodzie, ze zdziwieniem obserwowali zupełnie inny styl pracy. Naszym studentom pozostaje na całe lata obraz pedagoga wiecznie niezadowolonego z tego, co uczeń robi. Oczywiście, że nie wszyscy nauczyciele są tacy, ale wydaje się, że jest to przeważający styl obecny w polskich szkołach artystycznych. Wynika najczęściej z braku wiedzy pedagogicznej nauczyciela i nieumiejętności przewidywania konsekwencji własnego postępowania. W przypadku uczniów słabszych psychicznie to swoiste „zdołowanie” przenosi się na całą osobowość i wszystkie podejmowane lub właśnie niepodejmowane zadania. Można chyba stwierdzić, że uczeń polskiej szkoły artystycznej ma zdecydowanie za mało radości w swojej pracy. A praca ta jest przecież absorbująca, niejednokrotnie ciężka, pochłaniająca czas, który inni rówieśnicy poświęcają na rozrywki. Uczniom zdolnym pomaga motywacja samoistna, ale i ona nierzadko gaśnie. W każdym przypadku potrzebne jest mądre wsparcie pedagoga w postaci takiej czy innej pochwały. Psychologowie amerykańscy wprowadzili bardzo ładny i dobrze spolszczony termin określający tego rodzaju czynności (od *głaskanie*) — *głaski*. Zbyt wielu pedagogów stwarza na lekcji atmosferę pełną emocji negatywnych, najprawdopodobniej nie zdając sobie sprawy z jej skutków. Powodują utrwalenie u uczniów czy studentów, jak to celnie nazwał Martin Seligman, *złej pogody wewnętrznej*. Psychologowie już dawno odkryli, że frustracje i niepowodzenia pamięta się znacznie lepiej niż osiągnięcia i sukcesy³.

Znany skrzypek i wnikliwy pedagog Tadeusz Wroński pisał o swojej rozmowie z pianistką, wieloletnią pedagog, Marią Wiłkomirską podczas jakiegoś mię-

³ M. Seligman, *Co możesz zmienić, a czego nie możesz*, Media Rodzina, Poznań 2010.

dzynarodowego konkursu, gdzie obydwoje zasiadali w jury. Zauważyła ona, że polscy muzycy grają może poprawniej niż muzycy z Zachodu, ale za to ich grę charakteryzuje pewna szarżyzna, podczas gdy tamtych swoboda i radość. Rozmówczyni uważała, że jest to wina naszych pedagogów, którzy czynią bardzo dużo uwag, zakazów i nakazów, a także surowo je egzekwują, co doprowadza do skrępowania gry, odbiera odwagę i inicjatywę, nie pozwala na własną ekspresję⁴. Jest to spostrzeżenie bardzo ciekawe i warte przemyślenia. Od tamtej rozmowy dwojga wybitnych muzyków upłynęło już sporo czasu, ale w stylu pracy pedagogicznej chyba niewiele się zmieniło. Pewnie nieco inaczej jest w szkołach, które nie otrzymują dotacji państwowych, ale to już zupełnie inna sprawa. Zasygnalizowany problem wymaga odpowiedniego rozwiązania.

Nauka w szkole artystycznej musi być trudna i wymagająca, ale przecież także radosna dla obu stron — ucznia i nauczyciela. Tak jednak bywa zdecydowanie zbyt rzadko. W trudnej sytuacji nie da sobie rady człowiek zdolny, a „zdołowany”. Będzie się wycofywał, ulegał mniej lub bardziej paralizującym lękom, wyolbrzymiał trudności. Niejednokrotnie dużo mniej zdolny, a pewny siebie, czy wręcz bezczelny, prześcignie go w drodze do sukcesu. Tak więc trzeba zająć się nie tylko refleksją nad warsztatem artystycznym, lecz także problemem, jak wychowywać optymistów, na co do tej pory zwracano zdecydowanie za mało uwagi. Jak wskazują poważne badania psychologiczne, kształtowanie optymizmu jest możliwe.

Kilka uwag na temat emocji

Od pewnego czasu obserwujemy trend mówienia i pisania o tak zwanym myśleniu pozytywnym. Pojawiły się niezliczone książki na ten temat, poradniki, kursy, oferty indywidualnych porad. Karierę robią tak zwani mówcy motywacyjni⁵.

Oczywiście dobrze jest myśleć pozytywnie, ale czy w ten sposób, który jest reklamowany? Najczęściej pozytywne myślenie ma doprowadzić do szybkiego i spektakularnego sukcesu, szczególnie w biznesie, o czym można przeczytać w różnych amerykańskich opracowaniach. Na tej zasadzie funkcjonują rozmaite grupy zajmujące się sprzedażą pewnych towarów czy usług. Sukces może jednak dotyczyć innych dziedzin — zdrowia, szczęścia osobistego, powodzenia w dowolnych dziedzinach życia. Niejednokrotnie robi to wrażenie religii sukcesu, która wciąga wielu, bo na pierwszy rzut oka jest atrakcyjna. Jest to myślenie życzeniowe, na ogół płytkie i egoistyczne. Tłumi się w nim emocje negatywne, co — jak przestrzegają znawcy problemu — może być niebez-

⁴ T. Wroński, *O czym nie ma czasu mówić na lekcjach*, Fundacja Skrzypce, Warszawa 2015, s. 91.

⁵ W niniejszym artykule przytoczono fragmenty tekstu zamieszczonego na stronie CEA — *Praca pedagogiczna w nietypowym czasie — odłona druga*, w którym sygnalizowano, że jest jeszcze wiele zagadnień do omówienia.

pieczne dla zdrowia psychicznego. Jest to myślenie dalekie od prawdy, gdyż z pewnością pomija wszelką refleksję nad trudnymi sprawami życia, które jakże często nie kończą się sukcesem, a są przecież udziałem każdego człowieka. Przypomina ono niedojrzałe myślenie, a raczej marzenia dziecka⁶. Najczęściej spotyka się je chyba podczas szkoleń biznesowych. Przeniknęło jednak także do praktyki pedagogicznej. Jest obecne w programach niejednej szkoły autorskiej w wielu krajach Europy, coraz częściej także w Polsce. Mamy z nim do czynienia również podczas szkoleń nauczycieli — też w szkołach artystycznych. Zdecydowanie nie jest to fundament, na którym można budować coś trwałego. Człowiek może bardzo wiele, ale nie jest wszechmocny. Jeden z zadowolonych psychologów, chcąc zwrócić uwagę na to coraz częstsze odchylenie w usługach psychologicznych, zamieścił w internecie ogłoszenie, że chętnie może pełnić rolę Boga⁷. obrońcy myślenia pozytywnego oburzają się na takie zarzuty, ale są one, niestety, prawdziwe. Obecnie coraz częściej mówi się już nie o samym myśleniu pozytywnym, ale o wspieraniu rozwoju człowieka, w którym myślenie pozytywne jest integralną częścią. W każdym razie w perspektywie takiego rozwoju są same sukcesy i różne psychiczne dobrostany. Książki z tego zakresu pełne są konkretnych poleceń i psychologicznych ćwiczeń trenujących własne dobre samopoczucie. Wspomniany Martin Seligman przedstawił całe obszerne opracowanie, oparte na rzetelnych badaniach kowych, na temat tego, co człowiek może zmienić w sobie, a czego nie może. Uważa, że trzeba uczyć się akceptować siebie nie wybiórczo, ale realistycznie, w całości⁸.

Warto natomiast rozważyć kilka problemów związanych z emocjami człowieka. Są one, obok rozumu i woli, bardzo istotną częścią naszych procesów psychicznych. Pełnią różne funkcje. Modyfikują czynności poznawcze. Silne emocje powodują, że spostrzegamy czy przewidujemy w sposób selektywny. Mają istotny wpływ na sprawność działania. Wiadomo, że zarówno brak pobudzenia emocjonalnego, jak też zbytnia intensywność tych przeżyć sprawiają, że działania człowieka dezorganizują się. Powinny podlegać doskonaleniu przez całe życie, tak jak rozum i wola. Niesłuchanie ważne jest przejście od prostej emocjonalności do uczuciowości wyższej. W tym miejscu trzeba przywołać pewne ustalenia dotyczące emocji pozytywnych i negatywnych w odniesieniu do wychowania człowieka.

⁶ Są prace krytyczne dotyczące między innymi tak ujmowanego myślenia pozytywnego, np. A. Zwoliński, *Leksykon terapii alternatywnych*, Wydawnictwo M, Kraków 2013.

⁷ Tomasz Witkowski na swoim blogu napisał, że do spisu zawodów jako psycholog dorzuciłby zawód Bóg. Do zadań zawodowych zaliczyłby wysłuchiwanie modlitw swoich klientów, spełnianie wszystkich życzeń, nadzór merytoryczny nad indywidualnymi losami klientów oraz nad procesami społecznymi i cywilizacyjnymi. Zob.: <http://www.tomaszwitkowski.pl/index.php?post=15> (dostęp:).

⁸ M. Seligman, dz. cyt.

W życiu codziennym istnieje przekonanie, które chyba coraz bardziej narasta we współczesnych rodzinach, że dziecko trzeba chronić przed wszystkimi przeżyciami negatywnymi. Wiąże się to między innymi z natychmiastowym zaspokajaniem wszystkich potrzeb, a nawet zachcianek młodego człowieka. Nadopiekuńczość jest bardzo często prezentowaną postawą rodziców, a nawet pedagogów. W szkołach artystycznych dotyczy to niejednokrotnie dzieci zdolnych czy bardzo zdolnych. W ten sposób wyrasta pokolenie osób zupełnie nieodpornych na sytuacje trudne i bardzo łatwo załamujących się pod wpływem nawet niewielkich przeciwności. Swoistą kruchość psychiczną wymienia się jako cechę charakterystyczną współczesnej młodzieży. Psychologowie twierdzą, że emocje negatywne nie należy likwidować, ale uczyć, jak się z nimi zmierzyć. Samo tłumienie emocji negatywnych powoduje, że stają się one bardziej intensywne. Seligman twierdzi, że emocje negatywne niosą ważne informacje i pobudzają do pewnych działań. Niepokój ostrzega przed jakimś niebezpieczeństwem. Powoduje, że człowiek poszukuje wyjścia z trudnej sytuacji, a także stara się zapobiegać złu. Przygnębienie oznacza, że dana osoba straciła coś, co miało dla niej duże znaczenie. Skłania do rezygnacji, żalu, ewentualnie pogodzenia się ze stratą. Złość ostrzega, że coś wchodzi człowiekowi w drogę. Pobudza do usunięcia tej przeszkody⁹. Tak więc w codziennym życiu potrzebne są przeżycia zarówno pozytywne, jak i negatywne, oczywiście w odpowiednich proporcjach, w zależności od wieku i indywidualnych cech danej osoby.

Jednym z ważniejszych obszarów badań psychologii pozytywnej są z kolei emocje pozytywne i ich wpływ na funkcjonowanie człowieka. Ewa Trzebińska sumując liczne badania empiryczne na ten temat, pisze, że pozytywne emocje: — podwyższają odczuwaną przyjemność życia; — sprzyjają otwartości i elastyczności funkcjonowania, a więc poszerzają zakres uwagi, powodują zwiększanie się intuicji, poszerzają repertuar zachowań, co w konsekwencji prowadzi do rozwoju kompetencji osobistych; — ułatwiają przyjmowanie perspektywy innych ludzi, co ułatwia funkcjonowanie społeczne; — wpływają na skuteczność samokontroli, gdyż powodują odnawianie się energii potrzebnej do jej sprawowania; — wywołują korzystne zmiany fizjologiczne w organizmie w obrębie układu krążenia, układu hormonalnego, układu neurologicznego, systemu immunologicznego, biologicznej odpowiedzi na stres, co w dłuższej perspektywie prowadzi do lepszego stanu zdrowia fizycznego i psychicznego¹⁰.

Psychologowie pozytywni zwracają uwagę nie tylko na inteligencję emocjonalną, lecz także na emocjonalną kreatywność. Inteligencja emocjonalna to przede wszystkim zdolność do rozumienia własnych uczuć i uczuć innych lu-

⁹ M. Seligman, dz. cyt., s. 76.

¹⁰ E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 62.

dzi, a także wykorzystanie uczuć jako informacji i narzędzi w rozwiązywaniu życiowych problemów. Kreatywność emocjonalna to zdolność do przeżywania emocji w wysoce osobisty sposób, dostosowany do własnej indywidualności. Uważają, że wysoka inteligencja emocjonalna jest konieczna do dobrego funkcjonowania, ale niewystarczająca do funkcjonowania optymalnego. Człowiek twórczy emocjonalnie ma na ogół wyższą samoocenę i lepiej radzi sobie ze stresem. Może też mieć zdolności do przeżyć mistycznych. Ewa Trzebińska pisze, że ktoś twórczy emocjonalnie mógłby powiedzieć: — mogę jednocześnie czuć bardzo różne emocje; — zdarza mi się przeżywać takie uczucia, które trudno wyrazić słowami; — lubię sytuacje, które wyzwalają we mnie niezwykle reakcje emocjonalne; — zdarza mi się odczuwać takie emocje, jakich inni ludzie prawdopodobnie nie znają; — moje emocje są odbiciem tego, co jest we mnie naprawdę moje; — cenię sobie wyjątkowość moich uczuć, nawet jeśli naraża mnie na problemy¹¹.

Są to bardzo cenne informacje dla nauczycieli szkół artystycznych. Dotyczą samowiedzy nauczyciela, a także prowadzenia własnych uczniów na różnych etapach rozwojowych. W uprawianiu sztuki, a także w jej nauczaniu, bardzo ważną rolę odgrywają emocje i uczucia, czasami w niektórych sytuacjach, wręcz pierwszoplanową. Jest więc istotne, aby uczniowi towarzyszyły w przeważającej większości emocje pozytywne. W dużej mierze zależy to od nauczyciela, a jak już powiedziano, w polskich szkołach artystycznych pedagodzy zbyt często przeciwko temu grzeszą.

Psychologowie na temat optymizmu

Martin Seligman, wieloletni prezydent Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego, twórca nowego kierunku w psychologii, nazwanego psychologią pozytywną, opisał uroczą scenkę ze swojego życia. Dobrze to o nim świadczy, że swoją pięcioletnią córeczkę uznał za inspiratorkę powstania psychologii pozytywnej. Seligman przeżywał pewien okres kryzysu zawodowego i miał już dosyć zajmowania się wyłącznie zaburzeniami psychiki człowieka. Psychopatologia zaczęła go już bardzo męczyć. Była dominująca, a właściwie niemal jedyna, w podejmowanych wówczas empirycznych pracach psychologicznych. Doszedł do pewnego kresu w myśleniu na ten temat i nie mógł znaleźć właściwego rozwiązania. Zmęczony poszedł do ogródka przy domu i zaczął pielnić grządki z kwiatami. Wyrwane chwasty starannie układał na ścieżce, gdyż wszystko, co robił, traktował bardzo serio. W tym czasie wybiegła do niego rozśpiewana i roztańczona córeczka. W swoim rozbawieniu pomagała mu w pielieniu, a potem porzrzucała starannie ułożone chwasty. Dostała od ojca srogą burę. Popłakała się i odeszła obrażona. Wróciła jednak, aby wygłosić tacie

¹¹ Tamże, s. 87–89.

pouczenie. Powiedziała, że gdyby zechciał, to mógłby się zmienić i przestać być takim okropnym zrzędą i że bardzo mu to poleca. Wyznała także, że sama bardzo się postarała i udało się jej oduczyć płakania z byle powodu.

Seligman przyznał, że doznał wówczas podwójnego olśnienia. Jedno dotyczyło jego samego i jego osobistego postępowania, które postanowił skorygować. Drugie natomiast dotyczyło psychologii i jej reorientacji z ludzkich zaburzeń i niedoborów na rozwijanie pozytywnych sił w człowieku. Pisał, że trzeba nie tylko leczyć słabości i zniszczenia psychiczne, co psychologia czyni od początku swojego istnienia, lecz także w umiejętny sposób budować i wzmacniać to, co dobre w każdym człowieku. Uważał, że psychologia powinna dostarczyć naukowych odpowiedzi na najważniejsze dla ludzi pytania — na czym polega dobre życie i jakie kompetencje pomagają je zapewnić sobie i innym¹². Jest to kierunek bardzo ciekawy i z pewnością mający perspektywy rozwojowe. Nie są to zagadnienia nowe ani odkrywcze. Takimi problemami od wieków zajmowali się filozofowie, a także pedagodzy. Tematyka ta jest obecna w pracach psychologów humanistycznych, ale te prace są raczej pisane w formie eseistycznej. Psychologia pozytywna natomiast ma ambicje odwoływania się do warsztatu naukowego i rzetelnego empirycznego uzasadnienia swoich twierdzeń.

Martin Seligman wiele lat poświęcił na rozbudowane badania optymistów i pesymistów. Sławę przyniosło mu opracowanie na podstawie badań problemu tak zwanej wyuczonej bezradności, w którym wyjaśnia mechanizm bierności i rezygnacji. Jego prace zawierają rozważania teoretyczne, najczęściej oparte na empirii, a także liczne sprawdziany i testy do zastosowania w stosunku do samego siebie i innych osób, chociażby własnych dzieci w domu i uczniów w szkole¹³.

Seligman twierdzi, że pesymiści uważają, że złe wydarzenia będą trwały długo, że wpłyną na całe ich życie. Najczęściej doszukują się też w nich własnej winy. Optymiści z kolei uważają, że jakieś niepowodzenie czy trudności to tylko stan przejściowy, i nie obwiniają za nie siebie. Nie zniechęcają się porażkami. Trudne sytuacje traktują jako wyzwania, które jeszcze bardziej ich motywują. Takie myślenie o przyczynach niepowodzeń ma bardzo istotne konsekwencje życiowe. Autor na podstawie licznych badań twierdzi, że pesymiści łatwiej się poddają i wpadają w depresję. Optymiści zaś lepiej radzą sobie w szkole, na uczelni, w pracy, w sporcie. Co bardzo ciekawe, w różnych testach sprawności wypadają lepiej, niż powinni byli wypaść na podstawie oceny ich zdolności. Badania przeprowadzone na dużych grupach wykazują, że w obecnych czasach jest niezwykle dużo pesymistów i osób mających skłonności do pesymizmu. Jak wiadomo, współczesność generuje też coraz więcej

¹² Tamże, s. 21–22.

¹³ M. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, Poznań 1993; M. Seligman, *Optymistyczne dziecko*, Poznań 1997.

osób z depresją, która w wielu przypadkach kończy się samobójstwem. Problem ten dotyczy coraz młodszych ludzi. Depresja stała się obecnie palącym problemem społecznym. Autor za swoje znaczące odkrycie uważa dojście do przekonania, że optymizmu — oczywiście mądrego — można się nauczyć w oparciu o techniki wypracowane na bazie psychologii poznawczej. Temu zagadnieniu poświęcił swoją bardzo interesującą pracę¹⁴.

Seligman stwierdza, że podłożem zjawiska pesymizmu jest bezradność. Jest to stan, gdy człowiek uważa, że nic z tego, co robi, nie ma wpływu na to, co się mu w życiu przydarza. Normalnie wychowywany człowiek już od dzieciństwa systematycznie wychodzi z niemówiącej bezradności i w długim procesie rozwoju zdobywa coraz większą kontrolę nad sobą, co ma wpływ na styl jego życia. Szczególnie widoczne jest to w sytuacjach, gdy dokonuje wyborów, gdy podejmuje pewne decyzje. W nieprawidłowym wychowaniu człowiek nie zdobywa kontroli nad sobą, a cały ten bardzo ważny obszar własnego życia pozostawia innym lub losowi. W konsekwencji staje się pesymistą, a pesymistyczne przewidywania są najczęściej, według autora, samospełniającymi się prorocत्वami. U wielu osób występuje nawyk pesymistycznego myślenia i często traktują najzwyczajniejsze niepowodzenia, które przydarzają się każdemu, jako wielkie klęski. Skrajną postacią pesymizmu jest depresja, na którą, tak jak już wspomniano, cierpi coraz więcej osób¹⁵. Autor uważa, że jednym z największych odkryć współczesnej psychologii jest to, że jednostka może wybierać sobie swój sposób myślenia. Optymizm nie polega na wyuczeniu wmawiania sobie pozytywnych rzeczy poprzez odpowiednie formułki, co bardzo często się poleca w różnych działaniach formacyjnych czy terapeutycznych, ale na odrzuceniu takich twierdzeń, które przychodzą nam na myśl i są dla nas zgubne, w momentach mniej lub bardziej trudnych. Nawiązując do propagowanej powszechnie potęgi pozytywnego myślenia, mówi, pewnie nieco przekornie, o potędze myślenia negatywnego. Według niego tak zwane myślenie pozytywne polega na wmawianiu sobie rzeczy niesprawdzonych, życzeniowych, często zupełnie niezgodnych z rzeczywistością. Efekt pozytywny daje dokładne rozpoznanie sytuacji i stawienie czoła własnym sądom negatywnym.

W kluczowej sprawie kontroli nad własną osobą autor wyodrębnia dwa pojęcia. Jedno z nich to wyuczona bezradność, która jak już była mowa, polega na poddaniu się, zaprzestaniu działania, gdyż człowiek uważa, że cokolwiek zrobi, nie będzie to miało w jego położeniu żadnego znaczenia. Drugie pojęcie

¹⁴ M. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, dz. cyt., s. 17–18.

¹⁵ Autor ma negatywny stosunek do stosowania leków antydepresyjnych w lżejszych postaciach depresji. Krytykuje łatwość przepisywania takich leków i uważa, że człowiek chory nie wierzy w siebie, ale w leki. Jest to przykład nadużywania leków we współczesnym społeczeństwie (podobnie jest ze środkami uspokajającymi i halucynogenami). Błędem jest według niego szukanie klucza do rozwiązania problemów emocjonalnych wyłącznie w czynnikach zewnętrznych.

to styl wyjaśniania, czyli sposób, w jaki tłumaczymy sobie, dlaczego coś się wydarzyło. Określa on nasz stosunek do wydarzeń. Pesymistyczne wyjaśnienia utwierdzają nas w bezradności i pogłębiają ją. Optymistyczne wyjaśnienia mobilizują do większej aktywności, stają się motywacją do przezwyciężenia trudności. Autor realistycznie stwierdza, że optymizm nie jest panaceum na wszystko, ale może bardzo pomóc człowiekowi w życiu¹⁶.

Styl wyjaśniania ma, według Seligmana, trzy wymiary. Pierwszym z nich jest stałość, która dotyczy trwania w czasie. W stylu pesymistycznym, przy którym ludzie łatwo poddają się rezygnacji, przeważa przeświadczenie, że ich niepowodzenia mają charakter stały, że będą ich spotykać przez całe życie. W stylu optymistycznym, przy którym nie następuje rezygnacja, ludzie uważają, że ich niepowodzenia czy trudności są chwilowe, okresowe. Dla porównania — w stylu pesymistycznym nauczycielka mająca problemy z dogadaniem się z dyrektorką myśli, że nie ma szczęścia do dyrektorki, że zawsze trafia do szkoły, gdzie są takie problemy, że nie ma co zmieniać szkoły, bo w następnej spotka ją to samo. W stylu optymistycznym taka nauczycielka myśli, że trzeba przeczekać, że będą wybory, że coś się z pewnością zmieni, a jeśli nie, to wtedy ona zmieni pracę. Drugim wymiarem stylu wyjaśniania jest zasięg i dotyczy aspektu przestrzennego. W stylu pesymistycznym niepowodzenia i trudności postrzegane są jako mające zasięg uniwersalny, w stylu optymistycznym jako mające zasięg ograniczony. Nauczycielka mająca problemy z dyrektorką szkoły i posługująca się pesymistycznym stylem wyjaśniania myśli, że wszyscy dyrektorzy są w swoich posunięciach stronniczy. Nauczycielka posługująca się stylem optymistycznym myśli, że to w jej szkole, na dzisiejszej radzie pedagogicznej dyrektorka zachowała się w sposób stronniczy. Od tych dwóch wymiarów, a więc zasięgu i stałości, zależy według autora to, czy w różnych sytuacjach życia posiadamy nadzieję, czy też jej nie mamy. W taki to sposób i przy takim jej ujęciu nadzieja stała się przedmiotem badań naukowych.

Trzecim wymiarem stylu wyjaśniania jest personalizacja. Jedne osoby winą za swoje niepowodzenia obarczają siebie i w konsekwencji mają niską samoocenę. Inne natomiast przerzucają winę za niepowodzenia na czynniki zewnętrzne i nie tracą dobrego samopoczucia. Tego ostatniego wymiaru nie można, według autora, oceniać tak jednoznacznie jak poprzednich, gdyż obarczanie innych winą za własne niepowodzenia może być także brakiem odpowiedzialności za własne postępowanie, czasem w sposób wręcz skrajny¹⁷.

Styl wyjaśniania kształtuje się w dzieciństwie i wówczas formuje się w człowieku optymizm lub pesymizm. To jest bardzo ważne stwierdzenie i zwraca uwagę na kluczową rolę rodziców, a potem nauczycieli i wychowawców w formowaniu się tej tak istotnej cechy człowieka. To bliscy dorośli są odpowiedzial-

¹⁶ M. Seligman, *Optymizmu można się nauczyć*, dz. cyt., s. 20–32.

¹⁷ Tamże, s. 72–84.

ni za przyjęty styl wyjaśniania ucznia, a potem studenta. Autor uważa, że na ogół dzieci do okresu dojrzewania są wielkimi optymistami i w związku z tym są najczęściej odporne na bezradność. W ich mniemaniu wszystko da się zrobić i załatwić. Po okresie dojrzewania tracą część swojego optymizmu i nigdy już nie są tak odporne. Istnieją trzy źródła wpływów na styl wyjaśniania kształtujący się u dziecka. Pierwszym z nich jest forma wyjaśniania przyczyn niepowodzeń, które dziecko słyszy często — głównie chodzi tu o rodziców, choć nie tylko. Jeśli wyjaśnienia są optymistyczne, to dziecko też tak będzie postępować. Jeżeli na przykład uczeń nie radzi sobie z jakimś problemem technicznym w grze na instrumencie, to nauczyciel szuka sposobów ćwiczenia potrzebnych temu dziecku i zapewnia je, że po zastosowaniu takiego właśnie sposobu wszystko powinno się poprawić. Jeżeli wyjaśnienia są pesymistyczne, to dziecko się poddaje. Na przykład — rodzice namówili absolwentkę średniej szkoły muzycznej, która chciała kształcić się dalej w zakresie swojego instrumentu, aby nie zdawała na wyższą uczelnię muzyczną. Motywowali to tym, że nic nie osiągnie, bo w tym środowisku nie tyle liczą się zdolności, ile koneksje rodzinne, których ona nie posiada.

Drugim źródłem kształtowania się stylu wyjaśniania jest forma uwag krytycznych, które są do dziecka kierowane, gdy mu się coś nie powiedzie. Jeżeli te uwagi wskazują na przyczyny stałe i uniwersalne, to obraz własnej osoby staje się pesymistyczny. Jakże często w momencie niepowodzenia dziecko słyszy, że nigdy nic nie robi dobrze, że nigdy nie uwzględnia uwag nauczyciela, że nie nadaje się do szkoły muzycznej czy baletowej, że nic z niego nie będzie. Nauczyciel pozytywny natomiast omawia to jedno konkretne wydarzenie, w którym coś się nie udało, i wyciąga wnioski na przyszłość, aby się to nie powtórzyło.

Trzecim źródłem kształtowania się stylu wyjaśniania jest natura strat i urazów, które są udziałem dziecka czy młodego człowieka. Jeżeli po jakimś czasie po trudnych doświadczeniach wszystko wraca do normy, to dziecko wyrabia sobie przekonanie, że trudności można przezwyciężyć. Może to być na przykład taka sytuacja, że dziecko przeprowadziło się i opuściło bardzo lubianą szkołę, co było dla niego niezwykle trudnym przeżyciem, ale w nowej szkole po pewnym czasie wszystko się ułożyło. Jeżeli natomiast straty i urazy są stałe i mają zasięg uniwersalny, to jest to początek rozwoju bezradności. Może to być rozwód rodziców, odrzucenie przez jednego z nich, śmierć któregoś z dziadków, z którym dziecko było bardzo związane. W takiej sytuacji dorośli powinni wykazać mnóstwo dobrej woli, aby złagodzić te ciężkie przeżycia. Tak na ogół nie jest, bo dorośli są zwykle zajęci swoimi sprawami¹⁸. Ostatnio jedna z nauczycielek szkoły muzycznej opowiadała o rozpaczyci trzecioklasistki z powodu śmierci babci. Dziewczynka powiedziała, że babcia była sensem jej życia.

¹⁸ Tamże, s. 179–205.

Matka irytuje się, że dziecko ciągle płacze, nie korzysta ze zdalnie prowadzonych lekcji, nie ćwiczy. Uważa, że córka w tej swojej reakcji przesadza, i nie stara się jej pomóc. Dziewczynka zamiast ciepła ze strony matki spotyka zniecierpliwienie. Nauczycielka, na ile może, próbuje z uczennicą rozmawiać, czego internet nie ułatwia. Bez współudziału rodziny dziewczynki skutki działania nauczycielki będą jednak niewielkie.

Bardzo ciekawe są ustalenia Seligmana na temat sukcesu. W tradycyjnym myśleniu w szkole, na uczelniach, ale także w zakładach pracy uważa się, że sukces jest wynikiem połączenia talentu i motywacji. Autor mówi, że dzieci już od przedszkola są poddawane różnym badaniom psychologicznym stwierdzającym poziom ich zdolności. Amerykanie pierwsi rozbudowali tego rodzaju badania. Zapobiegliwi rodzice zapisują dzieci na kursy przygotowawcze do rozwiązywania określonych testów, dzięki czemu dzieci mogą lepiej rozwiązać test, ale to nie zwiększa poziomu ich zdolności. Dużo łatwiej jest, według autora, wzbudzić u dziecka motywację, ale ma to na ogół efekt krótkotrwały. W związku z tym zaczęto zastanawiać się, czy nie ma jeszcze jakiegoś trzeciego czynnika, który warunkuje sukces. Po serii różnych badań wyciągnięto wniosek, że to właśnie optymizm i pesymizm liczą się tak samo jak talent i chęć. Sukces nie zawsze osiągają osoby najbardziej utalentowane. Kluczem do wytrwałości w dążeniach jest optymistyczny styl wyjaśniania. Tak więc sukces zawsze determinują trzy cechy — uzdolnienia, motywacja i optymizm.

Seligman przypomina, że jeżeli dziecko ma złe wyniki w nauce, to najczęściej uważa się, że jest mało zdolne albo za mało pracuje. W szkołach artystycznych na ogół zwraca się uwagę na ten drugi czynnik, co bywa słuszne, ale niejednokrotnie wyolbrzymiane. Przyczyna może być jednak zupełnie inna i należy także sprawdzić, czy uczeń nie ma z jakiegoś powodu obniżonego nastroju czy stanów depresyjnych. W naszym szkolnictwie artystycznym może to być zjawisko częste, szczególnie na poziomie średnim, a także wyższym. Osobiście zetknęłam się z rezygnacją ze studiów muzycznych osób zdolnych, tylko z powodu załamania emocjonalnego. Czynnikiem decydującym w tym przypadku był pedagog, który nie pomagał w trudnej sytuacji, a pogrążał ostrymi uwagami i niezrozumieniem, czy nawet wybuchami złości. Z badań wynika, że stany depresyjne warunkują pesymistyczny styl wyjaśniania i niepomyślne wydarzenia w życiu ucznia. Gdy uczeń czy student myśli — nie dam rady, ten konkurs jest taki trudny, pewnie nie dostanę żadnego dofinansowania, nie mam żadnej protekcji, czy coś w podobnym rodzaju, to z pewnością się wycofa. Pewna bardzo zdolna i obiecująca pianistka miała wybitnego profesora, który zmarł tuż przed jej dyplomem i nie mógł ułatwić jej początków kariery. Obiecana asystentura na danej uczelni przepadła. Dziewczyna nie zaważyła o swoje dobre miejsce w zawodzie, na które miała oczywistą szansę, wycofała się, w końcu wyjechała z kraju i jest akompaniatką w jakiejś peryferyjnej szkole na Zachodzie. Inny pianista z kolei, który z różnych przyczyn nie widział dla siebie dobrego miejsca w Polsce, zaryzykował wyjazd do kraju o odległej kul-

turze i w stosunkowo krótkim czasie stał się organizatorem tamtejszego życia muzycznego na dużą skalę i oczywiście sam koncertował. Seligman stwierdza, że w badaniach osób uzdolnionych zawsze okazywało się, że pesymiści wypadają dużo poniżej swych możliwości, a optymiści znacznie powyżej¹⁹.

W szkole i na uczelni trzeba więc kształtować optymizm. Martin Seligman daje do tego narzędzia, które pieczętuje swoim autorytetem i badaniami na dużych próbach. Autor nie proponuje absolutnego, bezwarunkowego optymizmu, który należałoby stosować zawsze. Przedstawia, jak to określa, elastyczny optymizm. Celem tych technik jest przede wszystkim zwiększenie kontroli nad sposobem, w jaki myśli się o trudnościach i przeciwnościach losu. Dają one możliwość wyboru sposobu patrzenia na sytuacje trudne, a więc przedstawiają alternatywę. Podstawowym kryterium dotyczącym tego, czy stosować optymizm, czy nie, są koszty porażki w tych właśnie sytuacjach. Jeśli koszty porażki są wysokie, to optymizm nie jest wówczas właściwą strategią. Jeżeli natomiast są niskie, to zdecydowanie warto kierować się optymizmem. Autor podaje podstawowe, sprawdzone zasady przejścia z pesymizmu do optymizmu w życiu codziennym w różnych sytuacjach życiowych, osobne miejsce poświęca pracy zawodowej, a także postępowaniu z dziećmi²⁰.

Seligman twierdzi, że gdy pojawiają się trudności, to o nich myślimy, a myśli te przemieniają się w przekonania. Najczęściej nie zdajemy sobie z tego sprawy, dopóki nie skupimy się na nich. Przekonania mają konsekwencje, gdyż są przyczyną naszych uczuć i czynów. Od nich zależy, czy będziemy przygnębieni i poddamy się, czy też będziemy mieć mniej lub bardziej dobre samopoczucie i konstruktywnie działać.

W swojej strategii postępowania autor uczy przerywać to błędne koło. Pierwszym krokiem jest dostrzeżenie związku między trudnością, przekonaniem i skutkiem. Drugim krokiem jest sprawdzenie, w jaki sposób ta triada wyznacza każdy nasz dzień. W tym celu proponuje, aby przez dzień lub dwa zapisywać swoje trudności, a także swoje przekonania, czyli interpretacje trudności, i skutki, czyli uczucia i czyny. W ten sposób człowiek uczy się wsluchiwać w swój dialog wewnętrzny, mający miejsce w mózgu, z którego na codzień nie zdaje sobie sprawy. I może prześledzić, czy w różnych sytuacjach życiowych stosuje wyjaśnienia pesymistyczne, prowadzące do bierności i zniechęcenia, czy optymistyczne, prowadzące do konstruktywnego działania.

Gdy człowiek uświadomi sobie swoją strategię podchodzenia do trudności, może rozprawić się z wersją pesymistyczną. Pierwszą techniką jest po prostu odwrócenie uwagi od przekonania, gdy się pojawia. Można spróbować myśleć o czymś innym. Można się czymś zająć. Gdy myśli ciągle powracają, można wyznaczyć sobie jakąś konkretną późniejszą porę na rozważenie danego pro-

¹⁹ Tamże, s. 207–233.

²⁰ Tamże, s. 316 i następne.

blemu. Drugim, bardziej efektywnym sposobem jest zakwestionowanie pesymistycznych przekonań w rozmowie z samym sobą. Człowiek przechodzi wówczas do ataku. Szuka i znajduje argumenty przeciwne swoim pesymistycznym przekonaniom. Są one złymi nawykami myślowymi, które wynikają z nieprzyjemnych doświadczeń z naszej przeszłości. Mogą to być konflikty z okresu dzieciństwa, nadmiernie wymagający rodzice i nauczyciele, wyolbrzymione przez nich niepowodzenia, przewaga opinii negatywnych o własnej osobie i inne. Autor zwraca słuszną uwagę, że nawet jeśli ktoś jest o czymś głęboko przekonany, to wcale nie znaczy, że to jest prawda. Proponuje naukę spierania się z samym sobą. Może to być szukanie dowodów na to, że nasze przekonanie jest nieprawdziwe. Może to być szukanie wszelkich możliwych przyczyn danego stanu rzeczy, gdyż pesymiści widzą na ogół tylko jedną, najgorszą przyczynę. Jeżeli negatywne przekonanie okaże się prawdą, autor proponuje technikę nazwaną dekatastrofizacją. Polega ona na zadawaniu sobie pytań o skutki tych przekonań i rozważaniu ich. Dalszym krokiem jest śledzenie trudności, przekonań i skutków, a następnie energiczne kwestionowanie tych przekonań. Jeśli uda się zakwestionowanie negatywnych przekonań, to trzeba obserwować pojawiający się proces własnej aktywizacji. Autor namawia do umówienia się z dobrym przyjacielem i przeciwieństwa tego kwestionowania w głośnym dialogu. Przyjaciół będzie oskarżycielem, a dana osoba będzie kwestionować stawiane zarzuty. Jeżeli jakiś zarzut przyjaciela okaże się prawdziwy, to dana osoba powinna poszukać wszystkiego, co można zrobić, aby zmienić sytuację.

Autor uważa, że takie ćwiczenia pozwalają zmienić sposób myślenia o trudnościach, który pomoże stawić czoło codziennemu życiu, a człowiek stanie się szczęśliwszy. To nowe myślenie pozwoli kwestionować negatywne przekonania i nie niszczyć ciągłym pesymizmem swojego życia emocjonalnego. To kwestionowanie powinno wejść w nawyk. Autor uważa, że wyuczony optymizm, gdy już zacznie się go stosować i nabierze się w tym wprawy, stosunkowo łatwo się utrwała.

Seligman podobny tok postępowania stosuje odnośnie do zagadnień pracy zawodowej. Uważa, że optymizm pomaga w pracy i to nie tylko w tej, która wymaga rywalizacji. Może pomóc w sytuacjach, gdy praca staje się bardzo trudna i uciążliwa, a także gdy staje się monotonna. Uważa, że ważne jest, aby do określonej pracy i na określone stanowisko, szczególnie kierownicze, dobierać osoby, które cechuje optymizm, bo lepiej sobie z tą pracą i na tym stanowisku poradzą. Jak już było powiedziane wcześniej, najczęściej talent i energia nie wystarczają. Potrzebny jest właśnie optymizm. Szczególnie ważne jest to w pracy, w której konieczny jest upór i inicjatywa, a także gdzie występuje uczucie zawodu, odrzucenia, a nawet porażki. Konieczne jest także uczenie optymizmu w pracy. I znów, tak jak opisano poprzednio, podstawą jest ustalenie i uświadomienie sobie związków między trudnościami w pracy a przekonaniem i skutkiem. Następnie zaś ćwiczenie kwestionowania swoich negatywnych przekonań, co wymaga wsłuchiwanie się w swój wewnętrzny dialog.

Można też przeciwzyć sobie zapisywanie napotykanych trudności i własnych reakcji na nie czy głośne rozmowy z wyobrażonym partnerem. Za każdym razem, gdy napotka się trudności w pracy, należy przeanalizować to, jak się je wyjaśnia. Gdy jest to wyjaśnienie pesymistyczne, należy je zakwestionować. To powinno wejść w nawyk, aby dobrze wykonywać swoje zadania zawodowe. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że optymizm jest niesłychanie potrzebny w zawodzie artysty, a także w nauczaniu sztuki. Jest to przecież zawód trudny, najeżony różnymi przeszkodami, a także różnymi nieuchronnymi porażkami. W obecnych czasach trudności te zwielokrotniły się z racji chociażby zupełnie innego niż dawniej miejsca sztuki w społeczeństwie.

Seligman opisuje jeszcze jedną strategię ćwiczeń, a dotyczy ona postępowania z dzieckiem. Pisze, że dzieciństwo nie jest, jak się często myśli, okresem idyllicznym. Dzieci cierpią z powodu pesymizmu, którego nauczyli ich dorośli. Ma on destrukcyjny wpływ na ich wyniki w nauce i nie pozwala na tak charakterystyczną dla dziecka radość. Coraz więcej dzieci w wieku szkolnym ma depresję o przebiegu wcale nie łagodniejszym niż w przypadku dorosłych. Pesymizm nabyty w wieku dziecięcym pozostaje na następne okresy życia. Dziecko powinno więc zostać wprowadzone w techniki uczące optymistycznego patrzenia na świat. Jeżeli nastąpi to wcześniej, wówczas staje się to nawykiem. Szczególnie jest to ważne w przypadku coraz częstszych trudności rodzinnych. Jak w poprzednich strategiach, pierwszym krokiem jest dostrzeżenie związku między trudnością, przekonaniem i jego skutkami, oczywiście na materiale z bieżących doświadczeń dziecka i przy pomocy rodziców. Autor pisze, że takie ćwiczenia skierowane do dziecka są również bardzo przydatne dla samych rodziców, którzy cały czas są w dialogu ze swoim dzieckiem. Kolejną fazą jest kwestionowanie, które jest takim samym procesem jak u dorosłych. Dziecko kwestionuje przedstawione przez dorosłego przekonanie i podaje dowody, dlaczego dane przekonanie, na przykład o niechęci konkretnej koleżanki czy niezrozumieniu przez nauczyciela, jest niesłuszne. Następnym ćwiczeniem jest głośne odpieranie stawianych dziecku zarzutów. Jeżeli zarzuty są słuszne, to szuka się najlepszych sposobów rozwiązań. Autor twierdzi, że kwestionowanie swoich negatywnych myśli jest umiejętnością dostępną dla każdego dziecka. W tej nauce oczywiście musi brać udział dorosły i nią pokierować. Im wcześniej dziecko się tego nauczy, tym lepiej będzie funkcjonowało w przyszłym życiu. Wydaje się, że w szkołach artystycznych w naukę takiego elastycznego optymizmu powinni włączyć się nie tylko rodzice, ale także nauczyciele. Negatywne myślenie ucznia dotyczy najczęściej problemów szkolnych i skomplikowanego nauczania sztuki, które jest tak bardzo obudowane w emocje. Jeśli ktoś nie pomoże dziecku czy młodemu człowiekowi wyjść z kręgu negatywnych wyjaśnień, to zostaje on pesymistą. Pedagog artysta, który sam boryka się z podobnymi problemami i ma swoje doświadczenie w tym zakresie, jest do tego najlepszą osobą.

Na zakończenie swojej pracy Seligman zwraca uwagę na szersze przyczyny coraz bardziej powszechnego braku optymizmu, a nawet epidemii depresji, co jest bardzo ciekawe i ważne. Zwraca uwagę na cały kontekst społeczny. Omawiane przyczyny są związane z przemianami życia człowieka końca XX i XXI wieku. Zalicza do nich niespotykane dotąd wyolbrzymienie roli jednostki, pomniejszenie roli społeczności, kryzys instytucji małżeństwa i rodziny, załamanie się wiary w dobroczynną funkcję państwa, zanik wiary w Boga. Píše: *Sko-ro nie liczą się już większe, trwalsze i pozytywne wartości (Bóg, naród, ojczyzna, rodzina), to niepowodzenie osobiste urasta do rozmiarów katastrofy. Jedno niepowodzenie zatruwa całe życie. Nigdzie nie można znaleźć pocieszenia. Jeśli wierzy się w wyższe wartości, to osobiste niepowodzenie nie wydaje się mieć wiecznych negatywnych skutków ani ogarniać wszystkich obszarów życia*²¹. Stwierdza, że wybujały indywidualizm prowadzi do braku sensu życia²².

Seligman uważa, że z zaistniałej sytuacji są dwie drogi wyjścia. Pierwsza to zmiana proporcji pomiędzy indywidualizmem a wartościami nadrzędnymi. Druga to pełne wykorzystanie możliwości jednostki, jak ją nazywa, *jednostki maksymalnej*, czyli różnorodne zaangażowanie danego człowieka na rzecz dobra ogólnego, a także wyuczony, elastyczny optymizm. Wszystkie podane wyżej uwagi można i trzeba przenieść do życia nauczyciela i ucznia szkoły artystycznej, co nie powinno stanowić zbyt wielkiej trudności, ale wymaga docenienia problemu i zaangażowania.

Popularyzacja optymizmu

Dawniejsze pokolenia miały w dzieciństwie do dyspozycji książki, które zostawiły ślad na całe życie. Gdy dane osoby dorastały, kupowały te same powieści czy baśnie swoim dzieciom i w ten sposób była przekazywana pewna tradycja czytelnicza. Do kanonu takich właśnie książek należała powieść Eleanor Porter *Pollyanna*²³. Na szczęście jest ona do dziś dostępna. Wychowało się na niej kilka pokoleń dziewcząt. Istotą przesłania książki jest przewijająca się przez całą akcję zabawa w zadowolenie. Polegała ona na tym, aby w każdej sytuacji, nawet tej najbardziej niemiłej i trudnej, znaleźć coś pozytywnego, coś, co może być powodem do zadowolenia, a nie marudzenia czy rozpacz. Pollyanna w ten sposób przemieniła całe miasteczko, gdy po niespodziewanej śmierci rodziców została odesłana do jedynej ciotki w Ameryce.

Dzięki powieści zabawa ta rozniosła się po świecie i w sposób zasadniczo zmieniła życie wielu osób. Imię Pollyanny stało się na długie lata symbolem pewnej postawy życiowej. Zabawa, choć zaprezentowana w książce dla dzieci,

²¹ Tamże, s. 416.

²² W tym miejscu warto nawiązać do logo teorii i logoterapii Victora Frankla.

²³ E.H. Porter, *Pollyanna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974.

wcale nie jest ani dziecinna, ani łatwa. Jest zupełnie inna od pozytywnego myślenia. Tutaj nikt nie ucieka od realnego życia z jego trudnościami, a nawet tragediami, ale stara się zająć wobec nich odpowiednie stanowisko. Postawa ta uczy mierzenia się z życiem w pozytywny sposób, a jej ukształtowanie już w dzieciństwie staje się prawdziwym skarbem, co można zaobserwować w życiorysach wielu ludzi — tych wielkich i tych zwyczajnych. Wydaje się, że sama książka i płynące z niej przesłanie powinny jak najszybciej trafić do naszych szkół. Można ją czytać z wielkim pożytkiem niezależnie od wieku. Można też wprowadzać jej zasady do każdej szkoły w całym kraju i od zerówki po dyplom uczelni wyższej mądrze „bawić się w zadowolenie”. Pierwszym powodem do zadowolenia może być to, że jest się uczniem szkoły artystycznej, co nie dla każdego jest dostępne, że jest w niej tyle ciekawych przedmiotów i zajęć, których nie ma w innych szkołach, że można rozwijać swoje zdolności i przebywać w świecie prawdziwej sztuki, że można grać, malować, rzeźbić, tańczyć, co oczywiście wiąże się z wysiłkiem, ale daje też wielką radość. Tę listę można wydłużać, co szczerze polecam jako zadanie dla pedagogów i uczniów. Niektórzy autorzy negatywnie oceniają styl Pollyanny i kojarzą go z optymizmem naiwnym, dziecinadą, uproszczeniem, ucieczką od prawdziwych problemów, ale wydaje się, że jest to jakieś nieporozumienie. Być może wiąże się to z tym, że swoje przekonania kształtują w oparciu nie o samą książkę, ale o bardzo popularny film Disneya spłaszczający problem, choć bardzo ładnie przedstawiony wizualnie. Przesłania Pollyanny, określanego jako syndrom Pollyanny, nie można tak łatwo i jednoznacznie łączyć z optymizmem głupim i naiwnym. Przydałoby się więcej książek, filmów, programów prezentujących takie pozytywne wzory bohaterów nastawionych optymistycznie w różnych sytuacjach życiowych, nawet w tych trudnych. Mogłyby się stać, poprzez identyfikację z główną postacią, wzorem do naśladowania dla współczesnych dzieci i młodzieży.

Optymizm jest cechą ważną i potrzebną w życiu, co ukazano w przedstawionych rozważaniach psychologicznych. To przekonanie trafiło do świadomości wielu osób. W związku z tym ukazują się książki o charakterze poradników, które w sposób popularny przedstawiają tę pożądaną cechę. Choć na ogół jest to dość uproszczony sposób ukazywania problemu, to z niejednej z nich można z pożytkiem skorzystać.

Amerykański psycholog i psychoterapeuta Alan Loy McGinnis wymienia dwanaście cech, które są charakterystyczne dla optymistów. Przyznaje, że optymizm nie był jego mocną stroną, ale nauczył się go od swojej żony, która mimo wcześniejszych negatywnych doświadczeń życiowych potrafiła nie zamykać się w sobie, nie być zgorzkniałą, ale właśnie promieniowała entuzjazmem²⁴.

Pierwszą cechą jest to, że optymiści nie bywają zaskoczeni tym, że napotykają trudności. Autor podaje kilka sposobów na zrównoważoną postawę wobec

²⁴ A.L. McGinnis, *Potęga optymizmu*, Wydawnictwo Palabra, Warszawa 1993.

trudności. Należy uważać siebie za kogoś, kto potrafi znaleźć wyjście z trudnej sytuacji. Należy szukać wielu możliwych rozwiązań, przewidywać czekające problemy, mówić otwarcie o negatywnych odczuciach, szukać dobrych stron sytuacji. Autor słusznie zaleca unikanie sztucznie entuzjastycznych rozmów.

Druga cecha optymistów to gotowość przyjęcia częściowych rozwiązań i uwolnienie się od perfekcjonizmu. Może nie dać się w danym momencie czy w danej sytuacji rozwiązać trudnego problemu w całości.

Trzecia cecha optymistów to wiara, że sami decydują o własnej przyszłości. Ważne jest tutaj znalezienie źródeł dostarczania sobie nadziei, cieszenie się z małych zwycięstw, przeciwdziałanie poczuciu bezsilności, psychiczna wytrzymałość wobec negatywnych opinii i determinacja w osiąganiu własnego celu.

Czwartą cechą optymistów jest zaczynanie wszystkiego od początku. W tym miejscu autor pisze o umiejętnym podsycaniu w sobie optymizmu. Pomaga w tym przebywanie z ludźmi pełnymi nadziei, ewentualna zmiana swoich intelektualnych przyzwyczajzeń, troszczenie się o systematyczne dostarczanie sobie duchowych treści, umiejętność odpoczynku i świętowania, a także otwartość na innych ludzi.

Piątą cecha optymistów to niedopuszczanie do siebie czarnych myśli, które stoją pomiędzy danym wydarzeniem a emocją. Autor pisze, że zamiast pytać kogoś, jak się czuje, powinno się zadać pytanie, jakie myśli kłębią się w jego głowie, które powodują, że tak się czuje. Należy więc kontrolować strumień swoich myśli, sprawdzić, czy pewne negatywne myśli nie są wyuczone, skorygować swoje zniekształcenia poznawcze, takie jak tragizowanie, wyszukiwanie tego, co negatywne, uogólnianie, i zauważać pozytywne aspekty wydarzeń.

Szóstą cecha optymistów to rozwijanie w sobie zdolności do wdzięczności. Można koncentrować się na trudnościach, ale można także we wszystkim dostrzegać coś interesującego czy pięknego, a nawet wzbogacającego. Autor pisze, że trzeba ćwiczyć nawyk właściwej selekcji sądów, szczególnie w sytuacjach niesprzyjających. Podkreśla też znaczenie umiejętności podziwu, nawet w najbardziej błahych sytuacjach.

Siódmą cecha optymistów to wykorzystywanie wyobraźni w dążeniu do sukcesu. Autor przywołuje wypowiedzi sportowców, którzy po osiągnięciu wielkiej sprawności technicznej w swojej dziedzinie mówili, że sekret leży w nastawieniu psychicznym. Ludzie ci wyobrażają sobie swoje idealne wykonania. To samo robią optymiści. Autor sugeruje, aby istniejące w wyobraźni obrazy niepokoju i zmartwienia zastępować bardziej pozytywnymi obrazami.

Ósmą cechą optymistów jest to, że są radośni nawet wtedy, gdy nie sprzyja im szczęście. Osobistą decyzją jest to, czy człowiek będzie pogodny w trudnych sytuacjach, czy też nie. Może to być motywowane tym, żeby zachować siłę, a także tym, aby swoim stanem nie obciążać innych ludzi, szczególnie bliskich. Autor pisze, że nasze zewnętrzne zachowanie wpływa na nasze uczucia. Umiarkowane zaprzeczanie sobie może okazać się bardzo cenne. Gdy

ktos jest na przykład zniechęcony, może naprawdę zmienić swój nastrój, zachowując się w sposób mniej lub bardziej entuzjastyczny. Oczywiście nie można w tym wszystkim stać się sztucznym. Autor pisze też o terapeutycznym oddziaływaniu śmiechu.

Dziewiątą cechą optymistów jest ciągle poszerzanie własnego rozwoju, stale przekraczanie własnych ograniczeń. Dzieje się tak niezależnie od wieku, o ile dana osoba pracuje nad sobą.

Dziesiątą cechą optymistów jest to, że wnoszą miłość w otaczający świat. Mają wiele pięknych związków z innymi ludźmi. Autor uważa, że osoba niepowiązana z innymi ludźmi pozostaje bezsilna. Dla utrzymania optymizmu ważne jest pielęgnowanie starych przyjaźni i nawiązywanie nowych. Autor przypomina prostą prawdę, że nie można żyć bez miłości. Jedną z ważniejszych przeszkód na drodze miłości jest wrogość i krytykanctwo. Optymiści potrafią radzić sobie z wrogością. Lekarze uważają, że chroniczna wrogość, która staje się stylem życia, jest wręcz samobójstwem. Podstawową sprawą jest więc umiejętność przebaczenia. Optymiści nie pielęgnują uraz. Znaną jest prawda, że nasza postawa wobec innych w dużej mierze determinuje ich reakcje wobec nas.

Jedenastą cechą optymistów jest to, że lubią powtarzać dobre nowiny, nie mają nawyku narzekania. Autor uważa, że niemal w każdej sytuacji można rozmowie nadać pozytywny ton. Wymaga to chęci i pewnej zręczności.

Dwunastą cechą optymistów jest akceptacja tego, czego nie da się zmienić. Tacy ludzie posiadli sztukę adaptacji. Są bystrzy, przyswajają sobie rzeczy nowe i umieją się dostosować. Nie bez powodu w grupach anonimowych alkoholików powtarza się sentencję — zmień, co możesz, a zaakceptuj to, czego zmienić się nie da.

Wydaje się, że z tego poradnika, napisanego w sposób popularny, może skorzystać każdy uczeń, a przede wszystkim nauczyciel szkoły artystycznej i przetransponować sobie wszystkie cechy optymisty na cechy artysty optymisty.

Psychologowie nie byłiby psychologami, gdyby nie skonstruowali narzędzi do mierzenia optymizmu. Tak jak już pisano, praca Martina Seligmana zawiera liczne kwestionariusze i testy dotyczące badania różnych stanów psychicznych, na przykład badanie tego, czy jesteśmy zagrożeni depresją. Z kolei Luigi Anolli wskazuje najczęściej używane narzędzia do badania osobowości optymistycznej i pesymistycznej. Są to: kwestionariusz nastawienia do życia z 1985 roku (druga wersja z 1994 roku), kwestionariusz dotyczący stylu wyjaśniania z 1982 roku, skala samorealizacji ogólnej z 1979 roku, narzędzie optymizmu i pesymizmu z 1989 roku. Optymizm i pesymizm stały się stosunkowo niedawno przedmiotem badań naukowych²⁵. Ważne, aby stały się integralną częścią pracy pedagogicznej, także w szkolnictwie artystycznym.

²⁵ L. Anolli, *Optymizm... skąd go brać i jak nie stracić*, Wydawnictwo Świętego Wojciecha, Poznań 2008.

Na zakończenie — o radości

Rozważania zakończyć można refleksją o radości, która według Johanna Wolfganga Goethego jest matką wszystkich cnót²⁶. W *Encyklopedii aksjologii pedagogicznej* radość definiowana jest jako *postawa, stan mentalny, wolicjonalny i uczuciowy człowieka wywołany przez jakieś dobro; odpowiedź osoby bądź grupy na przeżywaną, doświadczaną wartość, swoisty dialog podmiotu indywidualnego bądź zbiorowego z wartościami*²⁷. Radość jest ważną wartością w życiu człowieka, ale jest niedoceniana w kulturze współczesnej i w pedagogice. W zależności od tego, jak człowiek postrzega wartości, tak też rozumie radość. Współcześnie coraz mniej jest pogłębionej radości duchowej, opartej na wartościach transcendentnych, a więcej bardzo płytkiej radości opartej na niskich wartościach, najczęściej witalnych i doraźnych²⁸.

W rozważaniach o radości podkreśla się także, że wiąże się ona ściśle z miłością, a jej natężenie jest stopniowalne. Władysław Stróżewski w swojej rozprawie o radości wyróżnia trzy sposoby jej istnienia. Po pierwsze, radość jako zadanie. Po drugie, radość jako stan spowodowany własną zasługą, na przykład dobre wypełnienie jakiegoś obowiązku. Po trzecie, radość jako pewien nastrój, jako afirmacja życia. Według autora ten ostatni rodzaj radości został w bardzo dużej mierze zatracony. Chodzi tu o widzenie pozytywnych wartości, które utwierdzają człowieka w postawie aksjologicznej afirmacji świata, innych ludzi i najbliższego otoczenia²⁹. Według Stróżewskiego do zaistnienia radości konieczna jest miłość. Chodzi o miłość w stosunku do siebie, do ludzi i do świata. Nie jest to miłość bezkrytyczna, ale dobrze widząca zarówno dobro, jak i zło. Autor wysuwa przypuszczenie, że być może miłość jest pośrednikiem między prawdą a radością: *Szczęście polegałoby więc na prawdzie za pośredniczonej przez miłość*³⁰.

Radość jest potrzebna do normalnego funkcjonowania człowieka, na co coraz częściej zwracają uwagę psychologowie, a także lekarze. Mówią o terapeutycznej mocy radości. Podkreślają też uzdrawiające właściwości śmiechu. Zwracają uwagę na znaczenie zwykłego uśmiechu, który jest czymś wrodzonym, ale od człowieka zależy, czy go będzie używał. Radość ma swoje źródło w woli i w głębokich uczuciach. Jeden z lekarzy pisze: *Jestem w pełni przeoko-*

²⁶ J.W. Goethe, *Błąd tkwi tylko w człowieku. Aforyzmy*, Wydawnictwo Studio, Wrocław 1997.

²⁷ K. Ożóg, hasło *Radość*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, POLWEN, Radom 2016, s. 926.

²⁸ Tamże.

²⁹ W. Stróżewski, *O radości*, [w:] *Fenomen radości*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

³⁰ Tamże, s. 25.

nany, że im więcej rozdasz radości — w tym uśmiechów i słów otuchy — tym więcej zbierzesz radości w sobie³¹.

Radość bywa niedoceniana w pracy pedagogicznej, a jest ogromną wartością zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli, i to na wszystkich etapach kształcenia. Zupełnie inaczej przebiegają zajęcia prowadzone przez nauczyciela emanującego radością, a inaczej przez nauczyciela przygaszonego, niezadowolonego. W atmosferze radości wszyscy są z pewnością bardziej efektywni. Szczególnie ważne jest to w pracy z młodszymi dziećmi, które bardzo reagują na stan emocjonalny nauczyciela. Osoba radosna ożywia je i mobilizuje bez słów. Osoba o obniżonym nastroju natychmiast je przygnębia i demobilizuje. Na poziomie szkoły średniej i na stopniu akademickim też jest to bardzo potrzebne.

Refleksja na temat głęboko rozumianej radości powinna być fundamentem pracy każdego pedagoga artysty, pracującego przecież w szczególnej materii, jaką jest sztuka. Nie bez przyczyny schorowany, głuchy Beethoven zwierzył swoją *IX Symfonię* właśnie *Odą do radości*. Wielu podpisałoby się pod zdaniem Stefana Szumana, który twierdził, że smutno byłoby na świecie, gdyby nie było sztuki, gdyż sztuka nas urzeka i zachwyca³². Tak więc radość w rozumieniu aksjologicznej afirmacji życia powinna być najgłębszym przesłaniem pracy pedagogicznej na wszystkich poziomach nauczania sztuki.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Anolli Luigi, *Optymizm... skąd go brać i jak nie stracić*, Wydawnictwo Świętego Wojciecha, Poznań 2008.
- [2] Colbert Don, *Zabójcze emocje*, Wydawnictwo M, Kraków 2016.
- [3] Goethe Johann Wolfgang, *Błąd tkwi tylko w człowieku. Aforyzmy*, Wydawnictwo Studio, Wrocław 1997.
- [4] McGinnis Alan Loy, *Potęga optymizmu*, Wydawnictwo Palabra, Warszawa 1993.
- [5] Ożóg Kazimierz, hasło *Radość*, [w:] *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, POLWEN, Radom 2016.
- [6] Porter Eleanor H., *Pollyanna*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974.
- [7] Seligman Martin, *Co możesz zmienić, a czego nie możesz*, Media Rodzina, Poznań 2010.
- [8] Seligman Martin, *Optymistyczne dziecko*, Media Rodzina, Poznań 1997.
- [9] Seligman Martin, *Optymizmu można się nauczyć*, Media Rodzina, Poznań 1993.

³¹ D. Colbert, *Zabójcze emocje*, Wydawnictwo M, Kraków 2016, s. 249.

³² S. Szuman, *Poważne i pogodne zagadnienia afirmacji życia*, Katowice 1947, s. 48.

- [10] Stróżewski Władysław, *O radości*, [w:] *Fenomen radości*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.
- [11] *Taniec na gruzach. Nina Novak w rozmowie z Wiktorem Krajewskim*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2020.
- [12] Trzebińska Ewa, *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- [13] Wroński Tadeusz, *O czym nie ma czasu mówić na lekcjach*, Fundacja Skrzypce, Warszawa 2015.
- [14] Zwoliński Andrzej, *Leksykon terapii alternatywnych*, Wydawnictwo M, Kraków 2013.

<http://www.tomaszwickowski.pl>

Prace ceramiczne wykonane przez uczniów Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych ►
w Kielcach

Fot. ze zbiorów ZPSP w Kielcach





**Kształcenie
w szkole
artystycznej**





Twórczość fortepianowa Apolinarego Szeluty w repertuarze młodego pianisty. *5 Preludiów op. 6* — studium interpretacji

Sytuacja polityczno-kulturowa Polski przełomu XIX i XX wieku stawiała przed twórcami niełatwe zadania. Pozbawieni przestrzeni do profesjonalnego uprawiania muzyki młodzi artyści poszukiwali różnych sposobów, by wyrazić swą sztukę. Przełom nastąpił w 1901 roku, wraz z powołaniem do życia Filharmonii Warszawskiej. Pojawienie się na polskiej arenie nowego pokolenia artystów doprowadziło do rewolucyjnego, a zarazem niezwykłego zjawiska. U progu XX wieku dotychczasowy, dość hermetycznie pojmowany świat muzyki polskiej wreszcie otworzył się na zdobycze europejskie. Stało się tak dzięki działalności pięciu kompozytorów, przedstawicieli Młodej Polski w muzyce: Ludomira Różyckiego, Grzegorza Fitelberga, Karola Szymanowskiego, Mieczysława Karłowicza i Apolinarego Szeluty.

Dorobek twórczy Karola Szymanowskiego i Mieczysława Karłowicza doczekał się wielotomowych opracowań i mnóstwa znaczących wykonań, czego niestety nie można powiedzieć o spuściźnie kompozytorskiej pozostałych kompozytorów Spółki Nakładowej Młodych Kompozytorów Polskich. Różycki, Fitelberg i Szeluto to nazwiska niestety mniej znane i rzadziej rozpowszechniane wśród szerszej publiczności, pomimo pokaźnego wkładu w skarbnicę muzyki polskiej. Niewiele wiemy o utworach Fitelberga (wciąż kojarzonego z dyrygenturą), nieco więcej o Różyckim (w kontekście twórczości operowej), zaś zdecydowanie najmniej o związanym ze Słupcą Apolinarem Szelucie.

Zygmunt Noskowski, zapytany kiedyś, jaką przyszłość wroży wybitniejszym uczniom prowadzonej przez siebie klasy kompozycji, odpowiedział, że ma trzech wychowanków, po których spodziewa się wiele. Jeden z nich to prawdziwie fenomenalny talent, o którym z pewnością głośno kiedyś będzie w świecie — chodziło o Apolinarego Szelutę. Drugi, może nie tak jak tamten, wyjątkowo utalentowany — mowa tu była o Różyckim — ma też dane, by stać się wybitnym kompozytorem, odznacza się bowiem dużą inwencją melodyczną i świetnością instrumentacji. Trzeci wreszcie — chodziło o Karola Szymanowskiego — nie dorównuje tamtym

*dwóm młodym muzykom, ale i z niego coś będzie, zważywszy, że ze szczególnym talentem opanowuje zwłaszcza tajniki kontrapunktu*¹.

Apolinary Szeluto, pianista i kompozytor, urodził się 23 sierpnia 1884 roku w Petersburgu. Wszechstronnie wykształcony muzycznie artysta posiadał również dyplom ukończenia studiów prawniczych z uniwersytetów w Warszawie i Dorpacie. Kunszt kompozytorski kształcił w klasie Romana Statkowskiego i Zygmunta Noskowskiego w Konserwatorium Warszawskim. Talent powiązany ze zdumiewającą pracowitością kompozytora przyniósł skutek w postaci bogatego dorobku, który przedstawia się nad wyraz imponująco — zawiera około 300 opusów. Obejmuje głównie utwory fortepianowe, kilkaset pieśni, wiele utworów kameralnych, dzieł symfonicznych i scenicznych (około 50 oper). Większość utworów nie doczekała się wydania. Wiele rękopisów spoczywa dziś w Bibliotece Narodowej w nienaruszonej formie.

Kunszt kompozytorski Szeluty oparł się na rzetelnych zasadach twórczego rzemiosła, czerpiącego z najlepszej wielopokoleniowej tradycji — dzięki roli znakomitego pedagoga, jakim był Zygmunt Noskowski. Solidne podstawy połączone z ciekawością świata sztuki i otwartością na europejskie wpływy uczyniły z kompozytora postać awangardową, władającą nowatorskim językiem muzycznym. W pełni uległ on modernistycznym dążeniom, dając temu wyraz w stosowaniu nowoczesnych technik kompozytorskich. Przemawia do słuchacza oryginalnym językiem, podążającym za estetycznymi tendencjami europejskimi. Drogą poszukiwań i licznych eksperymentów Szeluto wyznaczał ścieżkę swojego rozwoju twórczego w kontekście tworzących się na zachodzie nowatorskich nurtów ideowych i kompozytorskich, w konsekwencji śmiało wyrażał chęć ich propagowania na kanwie reprezentowanej przez siebie muzyki polskiej. Twórczość Szeluty doskonale wpisuje się w nurt ekspresjonistyczny, stanowiący naturalną konsekwencję neoromantyzmu².

Wobec braku przestrzeni publicznych do profesjonalnego uprawiania muzyki na szeroką skalę, wiek XIX przyniósł rozwój tak zwanego **muzykowania domowego**. Na przełomie stuleci szerzyło się wykonawstwo muzyki kameralnej, związane ściśle ze specyfikacją ówczesnego rynku sztuki. Kompozytorzy chętnie się

¹ T. Ochlewski (red.), *Dzieje muzyki polskiej w zarysie*, Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1983, s. 101–102.

² Termin „ekspresjonizm” wciąż pojmowany jest wieloznacznie. Po dzień dzisiejszy nie rozstrzygnięto, czy odnosi się do postawy twórczej, stylu lub kierunku w sztuce, czy nazwy okresu w historii muzyki określającego szereg faktów i zjawisk w muzyce i szeroko pojętej kulturze II połowy XIX i XX wieku. Naturalnym procesem dotyczącym płynnego procesu przemian kultury tego okresu stało się wykorzystanie przez kompozytorów wszelkich zasobów i źródeł, na jakich budowali podwaliny swojej twórczości. W ten naturalny, ewolucyjny, należy podkreślić, nierewolucyjny sposób z nurtu neoromantycznego narodził się nurt ekspresjonistyczny, będący jego rzeczywistą konsekwencją.

gali po niewielkie gatunki instrumentalne: miniatury, pieśni, tria, kwintety fortepianowe i kwartety smyczkowe. Do grona tych kompozytorów oczywiście należał Apolinary Szeluto, piszący utwory na fortepian, reprezentujące różnorodne gatunki muzyczne. Szeluto pozostawił po sobie 223 utwory fortepianowe oraz pięć koncertów na fortepian i orkiestrę. Są wśród nich mazurki (około 50), polonezy (często o programowych tytułach), nokturny, impromptu, etiudy i preludia. Dzieła z gatunku miniatury fortepianowej zdominowały dorobek twórczy kompozytora, jednak warto przywołać smutny fakt, że spośród 223 powstałych kompozycji jedynie 37 doczekało się wydania drukiem, i to dzięki staraniom samego Szeluty.

Dokonując przeglądu jego twórczości, dostrzega się preferencję form technicznych, opierającą się na wzorcach chopinowskich. Do utworów o znacznym stopniu trudności należy *I Sonata fortepianowa H-dur op. 8*. Większość pozostałych mogłaby z powodzeniem być wykonywana przez uczniów szkół muzycznych. Na szczęście dzieje się tak dzięki Festiwalowi Pianistycznego im. Apolinarego Szeluty w Słupcy, którego już V edycja odbyła się w marcu 2019 roku. W programie konkursu, w grupach uczniów zaawansowanych, znajduje się obowiązkowa pozycja z repertuaru Szeluty. Organizatorzy udostępnili na stronie internetowej konkursu nuty tych utworów, które doczekały się wydania drukiem. Są to: *2 nokturny op. 54*, *Fugetta Fis-dur op. 3*, *Mazurek fis-moll op. 53*, *Mazurek nr 13 g-moll op. 49*, *Mazurek nr 17 Ges-dur op. 52*, *Poeme op. 48*, *Polonez nr 5 E-dur op. 50*, *Polonez wojskowy Des-dur op. 43*, *Romance Fis-dur op. 44*, a także *5 Preludiów op. 6*.

Ostatni z wymienionych utworów, będący formą cykliczną zbiór *5 preludiów op. 6*, z powodzeniem wykonywać może zaawansowany uczeń średniej szkoły muzycznej. Cykl początkowo był sygnowany jako *op. 1*. Pochodzi z wczesnego okresu twórczości Szeluty. Lata towarzyszące jego powstaniu sam kompozytor określił jako *lata złotych marzeń, aspiracji artystycznych, lata wiosny życia*. Preludia zostały wydane po raz pierwszy przez Spółkę Nakładową Młodych Kompozytorów Polskich w Berlinie pod redakcją Alberta Stahla. Trzydzieści trzy lata później wydawnictwo Gebethner i Wolff wydało je po raz drugi sumptem kompozytora. Cykl ten chętnie wykonywał Szeluto podczas swych recitali. Znalazł się on również w programie oficjalnego koncertu inauguracyjnego Spółki w Filharmonii Warszawskiej w lutym 1906 roku.

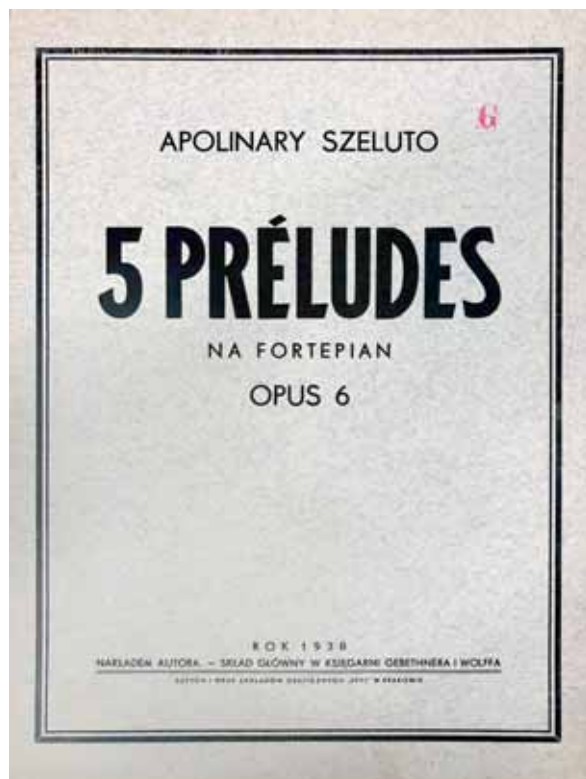
Cykl *5 Preludiów op. 6* w pełni oddaje cechy języka muzycznego i stylu kompozytorskiego, jakim przemawia do słuchacza Apolinary Szeluto.

Studium interpretacji

Poniższy opis to próba odczytania języka muzycznego Apolinarego Szeluty. Studium interpretacji stanowić może przydatne kompendium wiedzy teoretycznej i praktycznej dla młodego muzyka, który rozpoczyna swoją muzyczną przygodę z twórczością Szeluty. Zawiera ono analizę formalną i strukturalną, z uwzględ-

nieniem hierarchizacji planów brzmieniowych i faktury. Dotyka także problematyki zagadnień wykonawczych i interpretacyjnych, niekiedy sugerując metody ich realizacji. Opisowi zostały poddane stosowane przez kompozytora środki, których kunsztowny dobór stanowi o ekspresyjnym wymiarze utworu.

Apolinary Szeluto — *5 Preludiów op. 6 na fortepian* (1905)



Przykład 1. Apolinary Szeluto, strona tytułowa cyklu *5 Preludiów op. 6*

I PRELUDIUM E_s-dur

Lento appassionato

W *Preludium* otwierającym cykl mamy do czynienia z jednym, ośmiotaktowym tematem, który powtarza się sześciokrotnie. Wprowadzony po raz pierwszy w dynamice *piano* wyróżnia się kantylenową, wznosząco-opadającą melodyką, z wyraźnym zaintonowaniem prowadzonej linii. Już w pierwszym takcie pojawia się element polifonizujący, oznaczony przez kompozytora *marcato*. Sugeruje on wyeksponowanie górnego, sopranowego głosu akordów w lewej ręce, który przybiera układ chromatycznego pochodu.

Apollinary Szelato, Op. 6, № 1.

Przykład 2. *Preludium nr 1 Es-dur*, takty 1–8

Naznaczona łukiem dwutaktowa fraza przybiera podobny układ formalny w dwóch kolejnych taktach, jednak wzbogaceniu zostaje poddana warstwa harmoniczna. Temat zamyka czwarta, dwutaktowa fraza o ruchu opadającym. Faktura tematu jest czytelna i przejrzysta.

Akompaniament przybiera formę figuracyjno-akordową.

Przykład 3. *Preludium nr 1 Es-dur*, takty 9–16

W dalszej części utworu zagęszczeniu ulega struktura harmoniczna. Pojawiają się złożone akordy, przy jednoczesnym użyciu bardzo niskich nut basowych podkreślonych oktawami. Potęguje to wrażenie szerokości i potęgi brzmienia, która w efekcie doprowadza do kulminacji — czwarty raz pojawiający się temat utrzymany jest w charakterze *Maestoso*.

Przykład 4. *Preludium nr 1 Es-dur*, takty 17–24 i 25–31

Na dostojność jego wydźwięku wpływa dynamika *fortissimo possibile*, użycie skrajnych rejestrów fortepianu, a także statecznych, opadających oktaw w lewej ręce. Najbardziej interesujące pod względem zastosowanych struktur harmonicznnych jest wprowadzenie tematu po raz piąty, gdzie pojawiają się liczne dźwięki obce i alteracje.



Przykład 5. *Preludium nr 1 Es-dur*, takty 32–38

Wyzwanie dla wykonawcy stanowi w tym fragmencie umiejętne zastosowanie pedalizacji. Wskazane jest, by stosować pedał synkopowany wraz z każdą oktawą basową, wówczas brzmienie akordów i walory harmoniczne mogą być właściwie wyeksponowane.

Ostatni temat zbliżony jest w swoim charakterze do tematu pierwszego.



Przykład 6. *Preludium nr 1 Es-dur*, takty 39–48

Warstwa dynamiczna utworu opiera się na stosowaniu skrajnych różnic dynamicznych, kompozytor wykorzystuje oznaczenia *p/pp* lub *ff/fff* przy jednoczesnym pominięciu średnicy skali dynamicznej — *mp*, *mf* lub *f*. Poprzez zastosowanie opadających i narastających struktur dynamicznych oznaczonych *crescendo* lub *diminuendo* uzyskuje się wrażenie falowania dynamicznego. To falowanie dotyczy również sfery agogicznej utworu. Wewnętrzna dynamika tych trwale zespolonych elementów wpływa na efektywność siły brzmienia, która jest cechą typowo ekspresjonistyczną. Odnosi się wrażenie jakby wewnątrz ukrytych sił, które w momentach kulminacyjnych rozładowują się w sposób niepowstrzymany i potężny.

Chwiejność motywów melodycznych, które kształtują się w niezdecydowany sposób, a także warstwy utworu — dynamiczna i agogiczna — wywołują zjawisko kontrastu, typowe dla stylistyki ekspresjonistycznej. Odnosi się wrażenie, iż kompozytor poprzez zestawienie obok siebie zróżnicowanych odcinków, poprzez ich wewnętrzne nasycenie energetyczne osiągnięte przez dobór odpowiednich środków, doprowadza do tego, że w kolejnym odcinku zmuszony jest wręcz do zwrócenia się w zupełnie inną stronę — odchodzi od dotychczasowego ujęcia. W efekcie przeciwieństwa te stanowią jedność, wreszcie ziszczeniu ulega wewnętrzna potrzeba stworzenia jedności formy. Kwintesencję ekspresjonizmu stanowi moment kulminacyjny utworu utrzymany w dynamice *fff* (czwarte przeprowadzenie tematu), gdzie spotęgowane napięcie ulega rozładowaniu energetycznemu.

2 PRELUDIUM c-moll

Appassionato

Drugi, nieco mniej rozbudowany pod względem formy 18-taktowy utwór składa się z dwóch wyraźnie kontrastujących części. Pierwsza utrzymana jest w burzliwym charakterze *Appassionato*.



Przykład 7. *Preludium nr 2 c-moll*, takty 1–4

Podobnie jak w *Preludium Es-dur*, mamy tu do czynienia ze skontrastowaną warstwą dynamiczną — pierwsze 8 taktów utrzymane jest w dynamice *f-ff-fff*, występują dwa oznaczenia *sf*.



Przykład 8. *Preludium nr 2 c-moll*, takty 5–8

W drugim, 10-taktowym fragmencie kompozytor stosuje dynamikę *pp* poprzedzoną określeniem *subito*, po czym stopniowo, z każdorazowym powieleniem dotychczasowego schematu melodycznego, doprowadza do dynamiki *ppp*, co tworzy wrażenie całkowitego wygasania spotęgowanego wcześniej napięcia.



Przykład 9. *Preludium nr 2 c-moll*, takty 9–12

Zdecydowanie większe znaczenie w tym *Preludium* ma warstwa brzmieniowa, istotnie górując w swej efektywności nad linią melodyczną. W zakresie melodyki pierwszy ustęp nie przejawia wyraźnego rysu melodycznego, dopiero kolejne takty przynoszą wydzielone łukami motywy o opadającym bądź wznoszącym kierunku. Początkowy fragment sprawia wrażenie niezdecydowania, można powiedzieć — zmagania się z samym sobą. Świadczy o tym ostatni takt

przed wprowadzeniem drugiej części, rozpoczynającej się od *subito piano*. Doprowadzone do szczytu napięcie emocjonalne i brzmieniowe kompozytor wyraża, stosując dominantę bez tercji, zaś z sekstą. Nie określa jej trybu ani nie rozwiązuje akordu. Wkracza po nim część zupełnie kontrastująca wobec pierwszej, pulsująca trybem ósemkowym.



Przykład 10. *Preludium nr 2 c-moll*, takty 13–16

Zupełnej zmianie uległa energetyka utworu, dając wrażenie odpoczynku, odprężenia, być może nawet zmęczenia. W procesie zużywania nawarstwionej we fragmencie pierwszym energii bierze udział zarówno sfera dynamiczna (*pp-ppp-ppp*), jak i agogiczna. Powtarzające się na zasadzie echa motywy ulegają zmianom w zakresie harmonii, zastosowanych tonacji i coraz to wyższych rejestrów fortepianu. Finalnie utwór „gaśnie”, usypia w umyśle słuchacza.



Przykład 11. *Preludium nr 2 c-moll*, takty 17–18

Kończy się akordem pozbawionym kwinty, czym wprowadza w nastrój refleksji, zadumy i wywołuje stan niedopowiedzenia.

3 PRELUDIUM G-dur

Presto

Trzecie *Preludium* stanowi zwięzłą, krótką formę o typie budowy AAB. Pierwszy fragment kończy się repetycją. Składa się z cztero- lub dwutaktowych motywów oznaczonych łukami, których linia melodyczna kształtuje się w sposób wznosząco-opadający. Również w tym utworze oscylujemy w dynamice *pp* skontrastowanej z jednokrotnie występującym *f*; należy także uwzględnić oznaczone w obrębie krótkich fraz kierunki przejść dynamicznych poprzez zastosowanie *crescendo* (linia melodyczna wznosząca) i *diminuendo* (linia melodyczna opadająca). Dynamika przybiera charakter falujący, jednak w zupełnie innym typie i nastroju niż ten, który występował w *Preludium Es-dur*. Utrzymana jest w kontrastującym charakterze.

W odniesieniu do wspomnianego utworu cechuje ją pewnego rodzaju filigranowość, co przejawia się również w usytuowaniu całego utworu w wysokim rejestrze. Należy bardzo sugestywnie podejść do akcentów oznaczonych *marcato*, które pojawiają się w taktach 9, 11, 13 i 15. Warstwa harmoniczna utworu składa się z chromatycznych przebiegów, stanowiących pochodny oparte na ruchu gamy. Ich ruchliwość wywołuje efekt błyskotliwości i perlistości brzmienia.



Przykład 12. *Preludium nr 3 G-dur*, takty 9–16

Wszystkie te fragmenty wymagają od wykonawcy zastosowania przemyślanego palcowania, co warunkuje uzyskanie efektu kaskady opadających współbrzmień harmoniczných. Motoryczny wydźwięk utworu w połączeniu z wymaganiami technicznymi, przed jakimi stawia wykonawcę, budzi skojarzenia z etiudą. By nadać formie lekki, subtelny rys, konieczne jest perfekcyjne opanowanie pod względem technicznym.

4 PRELUDIUM H-dur

Rubato

Preludium nr 4 jest krótką formą, składającą się z trzech czterotaktowych odcinków. Kompozytor stosuje typowo romantyczne określenie tempa *Rubato*, dając wykonawcy pełną swobodę w sferze agogicznej i kształtowaniu poszczególnych fraz. Zdecydowanie na pierwszy plan utworu wysuwa się finezyjnie prowadzona linia melodyczna. Akompaniament lewej ręki stanowi w tym przypadku rodzaj dopełnienia harmonicznego. Są to wznosząco-opadające pochodny ósemkowe oparte na gamie. Sposób kształtowania frazy i określone metrum budzą skojarzenia z *Preludium nr 1 Es-dur*, którego temat, zwłaszcza ten przeprowadzony na początku i na końcu utworu, przejawia podobieństwo w sferze rytmicznej.

Warstwę dynamiczną utworu można rozpatrywać w podobnym kontekście, jak miało to miejsce w *Preludium nr 3*. Szeluto zastosował zapis kierunkujący



Przykład 13. *Preludium nr 4 H-dur*, takty 1–6

dynamikę od *p* poprzez *crescendo* do *f*; i drugi raz — od *ppp* do *f*, sugerując zastosowanie *crescendo* w obrębie pół taktu. W tak wysublimowanej, delikatnej formie nagły zwrot w kierunku natężenia dźwięku ma na celu pogłębienie siły wyrazu, w tym przypadku nadanie wrażenia chwilowego zakłócenia spokoju i wprowadzenia zamętu. Zastosowanie tego rodzaju środków wpływających na wyraz emocjonalny utworu wprowadza w stan chwilowego uniesienia. Warstwa harmoniczna utworu nie należy do skomplikowanych.



Przykład 14. *Preludium nr 4 H-dur*, takty 7–12

Biorąc pod uwagę zastosowanie bardzo prostej budowy formalnej, nieskomplikowanych struktur harmonicznycch i dość wycofanej dynamiki, odnoszę wrażenie, że zamysłem Szeluty było wprowadzenie, uspokojenie i przygotowanie słuchacza do burzliwego i przesyconego pod względem energetyki i emocjonalności ostatniego *Preludium*, które zamyka cykl.

5 PRELUDIUM (H-dur)

Largo. (Maestoso), Appassionato. (Rubato)

Preludium zamykające cykl jest najbardziej złożonym utworem pod względem konstrukcji formalnej. Szeluto nie ustala tonacji utworu, jednak wnosząc po ostatecznym rozwiązaniu, gdzie wybrzmiewa akord H-dur, można uznać, że jest to jego właściwa tonacja. Pierwsze dwa takty utrzymane są w dostojnym, patetycznym charakterze, co kompozytor desygnuje poprzez zastosowanie określenia *Maestoso*. Pochody nasyconych brzmieniowo akordów dysonujących nadają obliczu harmonicznemu tego fragmentu specyficzny rys. Chromatyczne, oktawowo-pochody w rejestrze basowym o kierunku opadającym nadają potęgę brzmienia i uzyskujemy efekt dostojnego „kroczenia”. Zastosowane współbrzmienia harmoniczne pogłębiają wyraz muzyczny tego fragmentu, są nadrzędnym czynnikiem doprowadzającym do kulminacji. Do czynników kształtujących szeroką frazę należy również prowadzenie linii melodycznej w ciągły, nieprzerwany sposób.



Przykład 15. *Preludium nr 5 (H-dur)*, takty 1–5

Omawiany dwutaktowy schemat oznaczony jest łukiem. W warstwie dynamicznej kompozytor stosuje *f*, po czym buduje napięcie przez użycie *crescendo*, aby ostatni akord wybrzmiał *sf*. Jest on ponadto oznaczony *fermatą*. W ten sposób powstaje pewna luka, słuchacz dostaje czas na odrobinę refleksji i zadumy. W sensie energetyki miejsce przejścia do kolejnego fragmentu o tempie *Rubato* i charakterze *Appassionato* wywołuje napięcie poprzez zastosowanie ukłutego dysonansu współbrzmienia. Kolejny, najbardziej obszerny fragment utworu można podzielić na dwa składające się z 13 taktów ustępy, podobne do siebie pod względem budowy formalnej. Znacznemu wzbogaceniu ulega warstwa rytmiczna dzieła poprzez zastosowanie efektownych zjawisk polirytmicznych. Obok trioli pojawiają się również kwintola i sekstola (takty 11 i 24). Linie melodyczne są prowadzone równolegle w dwóch głosach praktycznie w całym fragmencie, nadając mu formę polifoniczną.



Przykład 16. *Preludium nr 5 (H-dur)*, takty 6–10

Pojawia się również trzeci głos, który w czwartym takcie utworu przybiera postać trzech ósemek. W takcie piątym w analogicznym momencie pojawia się ten sam schemat rytmiczny, jednak tym razem jest kontynuowany poprzez zastosowanie całych nut i półnut. Pod względem wykonawczym obciąża to wykonawcę do umiejętnego sposobu wydobywania długich dźwięków w taki sposób, by tworzyły poczucie ciągłości, nie powodując wrażenia „urwania” linii melodycznej. W końcowym fragmencie 13-taktowego ustępu wszystkie głosy zbiegają się ku kulminacji, pod względem harmonicznym tworząc ciąg napiętego emocjonalnie pochodu ćwierćnut i trioli ćwierćnutowych, naprzemiennie w rejestrze górnym i dolnym. Dysonansowość w użytych akordach w połączeniu z określeniem *marcato* oraz dynamiką *ff* nadają temu odcinkowi ostrość brzmienia, w efekcie czego wyczuwa się niepokojący, pełen porywczowości nastrój. Skumulowanie omówionych środków wykonawczych w istocie doprowadza do spotęgowania napięcia, zaś pewne przejaskrawienia wynikające z nadmiaru intensywności zastosowanych ostrych współbrzmień akordów wywołują wrażenie rozdarcia i niezdecydowania.



Przykład 17. *Preludium nr 5 (H-dur)*, takty 11–15

Dynamika przebiega w sposób kontrastowy, nawiązując w zamyśle do pierwszego utworu z omawianego cyklu. Omawiany 13-taktowy fragment kończy zabieg agogiczny *Molto ritenuto* — wyciszenie ostatniego motywu i *fermata* na ostatniej wartości rytmicznej, w tym przypadku ósemce. Napięcie harmoniczne, uzyskane przez zastosowanie szeregu alterowanych współbrzmień, ulega zawieszeniu. Istotnym aspektem wykonawczym przejścia do kolejnego fragmentu jest umiejętność właściwego operowania czasem, tak by nie nastąpiło to zbyt wcześnie. Wprowadzony jest on w dynamice *piano* i posiada zupełnie inną strukturę (analogiczną do fragmentu pierwszego), przez co zdecydowanie kontrastuje z poprzedzającym go fragmentem kulminacyjnym.



Przykład 18. *Preludium nr 5 (H-dur)*, takty 16–22

Kolejny, 13-taktowy fragment przybiera taką samą budowę formalną, jak szczegółowo omówiony fragment pierwszy. Utwór kończy się powieleniem tematu pierwszego, jednak tym razem kompozytor schodzi do dynamiki *pp*. Zastosowane powtórzenie schematu na początku i na końcu utworu nadaje mu zarys budowy klamrowej.



Przykład 19. *Preludium nr 5 (H-dur)*, takty 27–30

Znamiona ekspresjonistyczne nosi w istocie każda warstwa struktury formalnej utworu. Przede wszystkim jest to dynamika, ujęta w sposób kontrastujący, i rytmika — poprzez zastosowanie ósemek, triol ósemkowych i ćwierćnotowych oraz ciągów szesnastek, kwintoli i sekstoli. Rozbudowana ornamentyka istotnie wzbogaca utwór pod względem jego budowy formalnej. Nieregularne motywy polirytmiczne przybierają formę rozbudowanych ornamentów o niezdecydowanym, wznosząco-opadającym kierunku linii melodycznej. Kolejną warstwą przesiąkniętą cechami typowymi dla ekspresjonizmu jest agogika — dzięki zastosowaniu swobodnego tempa *Rubato* naprzemiennie z kontrastującym *Maestoso* na przestrzeni bardzo krótkich odcinków oraz czynnik harmoniczny — nasyciona, alterująca warstwa brzmieniowa spajająca wszystkie wymienione powyżej elementy dzieła muzycznego.

Żywię nadzieję, że moje zainteresowanie się twórczością fortepianową Szeluty zainspiruje twórców, artystów i pedagogów do propagowania jego muzyki. Zarówno tej już znanej i wydanej drukiem, jak i — a raczej przede wszystkim — do zainteresowania się nienaruszonymi rękopisami. Przywrócenie ich do życia muzycznego mogłoby stanowić ogromny wkład w skarbnicę muzyki polskiej. Obcowanie z bogactwem polskiej, często nieodkrytej literatury muzycznej może być niezwykle inspirującym doświadczeniem dla młodych adeptów sztuki muzycznej. Odkrywać, odsłaniać i ukazywać światu uroki nieznannej muzyki, okraszanej swobodą wykonawczą i interpretacyjną — do tego warto skłaniać młodzież. Zaletą pracy nad utworami mniej znanymi jest to, że nie ma się „za plecami” kilkudziesięciu perfekcyjnych wykonawców i nagrań, które chcąc nie chcąc, narzucają w pewien sposób interpretację poprzez ugruntowanie w tak zwanej tradycji wykonawczej.

Uważam, że warto, a wręcz powinno się propagować twórczość rodzimych kompozytorów w działalności pedagogicznej. Rolą pedagoga nie jest jedynie przekazywanie tajników gry na instrumencie, ale także nauka pewnych postaw. Należy do nich niewątpliwie patriotyzm i wpisane w niego umiłowanie narodowej tradycji i dbałość o nią.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Helman Zofia, *Między Romantyzmem a Nową Muzyką 1900–1939*, Sutkowski Stefan (red.), *Historia Muzyki Polskiej*, t. VI, Sutkowski Edition Warsaw, Warszawa 2013.
- [2] Kamińska-Rykowska Aleksandra, *Pieśni Apolinarego Szeluty w kręgu Młodej Polski*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.
- [3] Marczyk Małgorzata, *Neoromantyzm i ekspresjonizm w twórczości kompozytorów Młodej Polski. Studium interpretacji utworów fortepianowych i kameralnych na wybranych przykładach*, nieopublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. Katarzyny Makal-Żmudy, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2019.
- [4] Ochlewski Tadeusz (red.), *Dzieje muzyki polskiej w zarysie*, Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1983.
- [5] Strumiłło Tadeusz, *Szkice z polskiego życia muzycznego XIX wieku*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1954.
- [6] Winowicz Krystyna, *Apolinary Szeluto 1884–1966 w setną rocznicę urodzin. Wzniesione w czterdziestą rocznicę śmierci*, Wydane staraniem Ślupeckiego Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego, Słupca 2006.



Folklor we współczesnej szkole muzycznej

Wprowadzenie w problematykę

Polskie szkolnictwo muzyczne, na żadnym ze swych edukacyjnych poziomów, nie dysponuje systemowymi rozwiązaniami dotyczącymi nauczania folkloru. Absolwenci wyższych uczelni muzycznych najczęściej są ignorantami w dziedzinie polskiej muzyki tradycyjnej, choć przecież to ona stanowiła naturalne źródło inspiracji dla takich twórców światowej sławy jak Chopin, Szymanowski czy Lutosławski. Wprawdzie coraz częściej pojawiają się inicjatywy włączenia zagadnień związanych z ludową częścią polskiego dziedzictwa kulturowego do zinstytucjonalizowanych programów edukacyjnych, ale na razie wciąż są one jednostkowe i sporadyczne. Jedną z nich jest prowadzona od 1959 roku klasa regionalnych instrumentów ludowych: kozła białego weselnego, kozła czarnego ślubnego, sierszenków i mazanek, w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia w Zbąszyniu. Od 2005 roku, pod patronatem Centrum Edukacji Artystycznej, pilotażowo realizowany jest przedmiot polski folklor muzyczny w niektórych średnich szkołach muzycznych w: Szczecinie, Suwałkach, Bydgoszczy, Katowicach, Łodzi, Olsztynie, Rzeszowie, Zielonej Górze i Warszawie. Przeprowadzone kilkakrotnie szkolenia dla nauczycieli, którzy zgłosili się do prowadzenia zajęć z tego przedmiotu, pokazały, jak niewielkie jest grono kompetentnych w omawianej dziedzinie muzyków i muzykologów¹. Między innymi z myślą o tych nauczycielach, a także o animatorach i twórcach kultury, instruktorach zespołów ludowych i folklorystycznych oraz redaktorach muzycznych w 2009 roku na Uniwersytecie Warszawskim uruchomiono pierwsze w kraju roczne podyplomowe studia etnomuzykologiczne.

Z kolei na Akademii Muzycznej w Katowicach w roku akademickim 2018/2019 ruszyły dwuletnie studia podyplomowe o kierunku muzyka tradycyjna, oferujące

¹ Zobacz: M. Baliszewska, *Muzyka ludowa — edukacja*, www.muzykapolska.org.pl (dostęp: 26.01.2020).

- ◀ Występ dzieci z grup rytmicznych klas I–IV Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie podczas Koncertu Jubileuszowego w Teatrze im. Juliusza Słowackiego
Fot. ze zbiorów autorki

kompleksową wiedzę przedmiotu, zarówno teoretyczną, jak i praktyczną, w tym solową i zespołową naukę gry między innymi na dudach i heligonce oraz śpiew i tańce ludowe. I wreszcie Akademia Muzyczna w Krakowie, która w 2010 roku na Wydziale Instrumentalnym wprowadziła zupełnie nowy kierunek — fidele kolanowe, w tym fidel płocka i suka biłgorajska. Dzięki pasji i wiedzy prowadzącej tę specjalność profesor Marii Pomianowskiej, krakowscy studenci zdobyli możliwość poznania tajników historycznych instrumentów smyczkowych, na których gra się techniką paznokciową, trzymając je na kolanie w pozycji pionowej. Absolwentką wspomnianego kierunku jest Aleksandra Kauf, obecnie nauczycielka jedynej w Polsce klasy instrumentów etnicznych, utworzonej w Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie dzięki staraniom dyrektor Marty Nowaczyk-Łapińskiej. W ofercie edukacyjnej tej fakultatywnej specjalności, oprócz tradycyjnych instrumentów polskich, takich jak wymieniona fidel płocka i suka biłgorajska, bas ludowy i podhalańskie złóbcoki, znajdują się instrumenty etniczne pochodzące z innych tradycji kulturowych — bułgarska gadułka, mongolski morin khuur oraz powstały w VII wieku dwustrunowy chiński erhu. W roku szkolnym 2019/2020 klasa instrumentów etnicznych prowadzi swoją działalność w oparciu o specjalnie opracowany, pionierski program nauczania, w którego powstaniu pomocna okazała się międzynarodowa współpraca edukacyjna ze szkołami muzycznymi z Węgier i Bułgarii, gdzie nauka folkloru realizowana jest w sposób systemowy.

Folklor w systemach edukacyjnych Węgier i Bułgarii

Równoległe z tworzeniem klasy instrumentów etnicznych we wspomnianej krakowskiej szkole pojawiła się idea stworzenia naukowego projektu, który przybliżyłby uczniom i nauczycielom zagadnienia związane z szeroko pojętym folklorem. Wobec braku polskich wzorców edukacyjnych, jej pomysłodawcy — Grzegorz Łobodziński i pisząca te słowa Daria Onderka-Woźniak — postanowili sięgnąć po doświadczenia partnerów zagranicznych w tej dziedzinie. Do udziału w autorskim projekcie programu Erasmus+ *Muzyka narodowa krajów Europy jako perspektywa edukacyjna i zawodowa młodzieży muzycznej*² zaproszono

² Zobacz: D. Onderka-Woźniak, *Folklor jako perspektywa edukacyjna w szkole muzycznej*, „Szkoła Artystyczna”, seria wydawnicza Centrum Edukacji Artystycznej, zeszyt 2/2018, s. 93. W artykule omówiono plany edukacyjne projektu programu Erasmus+ „Muzyka narodowa krajów Europy...”, o numerze: 2017-1-PL01-KA202-038682, w pierwszych miesiącach wprowadzania go do realizacji. Niniejszy artykuł stanowi rodzaj podsumowania rezultatów projektu już po jego zakończeniu. Projekt był dwuletni, trwał od września 2017 do października 2019 roku i obejmował m.in. trzy międzynarodowe spotkania projektowe nauczycieli-koordynatorów oraz tygodniowe wyjazdy uczniów i nauczycieli, kolejno do Budapesztu, Burgas i Krakowa.

zatem szkołę węgierską (A Kobanyai Ifjusag Zenei Neveleseert Alapítvány z Budapesztu)³ oraz bułgarską (NUMSI „Prof. Pancho Vladigerov” z Burgas)⁴. W obydwóch tych szkołach muzycznych o profilu klasycznym realizowana jest nauka folkloru zgodnie z założeniami systemowymi szkolnictwa muzycznego — zarówno na Węgrzech, jak i w Bułgarii.

Podstawę edukacji węgierskiej stanowi koncepcja kompozytora i pedagoga Zoltána Kodály’a, ujmująca w swym założeniu kilka czynników, takich jak: jak najwcześniejsze rozpoczęcie muzycznego kształcenia w oparciu o rodzimą muzykę ludową, codzienny kontakt zarówno z muzyką ludową, jak i tak zwaną „wysoką”, wykorzystanie w rozwoju myślenia muzycznego relatywnej metody kształcenia słuchu oraz niezwykle istotnego śpiewu, który dostępny i zrozumiały dla każdego miał stać się wyrazem i sposobem budowania wspólnoty lokalnej⁵. W Kecskemét — rodzinnym mieście Kodály’a, gdzie obecne działa Międzynarodowy Instytut Muzyczno-Pedagogiczny, w 1950 roku uruchomiono pierwszą szkołę muzyczną realizującą koncepcje węgierskiego pedagoga. Zbiegło się to w czasie z powstaniem na Węgrzech sieci „klas śpiewających” w szkołach ogólnokształcących oraz licznych chórów dziecięcych, a powszechne muzykowanie stało się wkrótce synonimem węgierskiej edukacji muzycznej, o czym świadczy choćby funkcjonowanie obecnie ponad stu tak zwanych Ogólnokształcących Muzyczno-Wokalnych Szkół. Bardzo cenne ich uzupełnienie stanowiły powstałe w latach siedemdziesiątych XX wieku tak zwany Ruch Domów Tańca, nawiązujący do rodzimych tradycji taneczno-muzycznych węgierskiej wsi i kultywujący jej tradycje poprzez kształcenie wykonawstwa ludowego, którego działalność doceniło w 2011 roku UNESCO, wpisując metody pracy Domów Tańca na listę niematerialnego dziedzictwa kulturowego⁶.

Pedagogikę i muzykę Zoltána Kodály’a uczestnicy projektu w programie Erasmus+ mogli zgłębiać podczas wyjazdu do Budapesztu w czerwcu 2018 roku w ramach warsztatów w budapesztańskim Muzeum im. Zoltána Kodály’a. W Budapeszcie była także okazja do uczestniczenia w specjalnym seminarium dla nauczycieli *Metoda kolorowych strun* oraz w warsztatach węgierskiej muzyki ludowej z nauką ognistego czardasza włącznie, a także do wspólnych koncertów z węgierską, bułgarską i polską muzyką narodową, między innymi w Domu Pamięci Béli Bartóka — kompozytora, który wraz z Kodályem, szukając

³ Fundacja Edukacji Muzycznej Młodzieży — Kobanyai w Budapeszcie.

⁴ Narodowa Szkoła Muzyki i Sztuk Scenicznych „Prof. Pancho Vladigerov” w Burgas.

⁵ Metoda Kodály’a wykorzystywana jest także w Polsce, m.in. stosuje ją z powodzeniem prof. Anna Waluga, kierownik podyplomowych studiów o specjalności Muzyka Tradycyjna w Katedrze Pedagogiki Muzyki Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego w Katowicach.

⁶ K. Dadak-Kozicka, *Muzyka ludowa na Węgrzech w szkole i w życiu młodych*, <https://pismofolkowe.pl> (dostęp: 3.02.2020).

inspiracji dla swej twórczości, zbierał ludowe pieśni węgierskie i bałkańskie, w myśl zasady mówiącej, że: ...*ten oryginalny muzyczny język węgierski powinien być podstawą muzycznej edukacji, wyrasta bowiem z węgierskiego języka i prozodii, odśłania rodzime dzieje, oddaje węgierskiego ducha, jest zbiorem podstawowych symboli poetyckich i muzycznych*⁷.

Także system bułgarski, w którym pielęgnowanie rodzimych tradycji muzycznych odgrywa istotną rolę, a nauczanie folkloru odbywa się na wszystkich stopniach kształcenia, stanowi wzór do naśladowania. Bułgaria może być dumna ze swoich dwóch, kształcących na poziomie średnim zawodowym Narodowych Szkół Sztuk Folklorystycznych — pierwszej tego typu w Europie, powstałej w 1967 roku w mieście Koteł, oraz działającej od 1971 roku w miejscowości Shiroka Laka. Szkoły te oferują naukę śpiewu ludowego, gry na bułgarskich instrumentach tradycyjnych (gajda, gadułka, tambura, kaval) oraz wykonawstwa w zespołach tanecznych i wokalnie-instrumentalnych, a ich absolwenci po zaliczeniu państwowych egzaminów maturalnych otrzymują dyplomy zawodowe uprawniające do podejmowania studiów wyższych na różnych kierunkach związanych z folklorem: pedagogicznych, wokalnych, instrumentalnych, choreograficznych, kompozytorskich, dyrygentów chórów, orkiestr i innych⁸. Oprócz wspomnianych Narodowych Szkół Sztuk Folklorystycznych w Koteł i Shiroka Laka funkcjonują w Bułgarii także ogólnokształcące szkoły muzyczne o profilu ludowym, w których od klasy pierwszej uczniowie mogą wybrać jedną z trzech specjalności — śpiew ludowy, instrumenty ludowe oraz narodowe tańce. I wreszcie ogólnokształcące szkoły muzyczne o profilu klasycznym, z dwuletnią obowiązkową nauką folkloru w swoim programie. Jedną z nich jest partnerska Narodowa Szkoła Muzyki i Sztuk Scenicznych „Prof. Pancho Vladigerov” z Burgas, która we wrześniu 2018 roku zaferowała uczestnikom projektu Erasmus+ szereg interesujących zajęć edukacyjnych związanych z bułgarskim folklorem. Odbyły się warsztaty muzyczne, orkiestrowe, chóralne ze wspólnym wykonywaniem ludowych pieśni *Mari, mome* i *Ergen Dedo*, o charakterystycznych dla tej tradycji kulturowej skomplikowanych rytmach i zmiennym metrum, zajęcia taneczne z praktyczną nauką narodowych tańców, takich jak choro i račenitza, a także warsztaty plastyczne, poświęcone tworzeniu elementów ludowych strojów bułgarskich. Pobyt w słonecznym Burgas zakończył się spektakularnym koncertem galowym w pięknie usytuowanym nad brzegiem Morza Czarnego Teatrze Letnim, w którym wspólny język muzyki i tańca połączył magiczną więzią ludzi różnych kultur i nacji.

⁷ Tamże.

⁸ A. Todorov Dobrev, *Inovacii za stimilirane na interes kam balgarskija muzikalen folklor v uslovi-jata na neformalno obrazovanie* [Innowacje w stymulowaniu zainteresowania bułgarskim folklorem muzycznym w warunkach kształcenia nieformalnego], Uniwersytet „Kliment Ohridski”, Katedra „Muzika”, Sofia 2014, s. 17.

Promowanie polskich tradycji i kultury narodowej

Kraków był ostatnim miejscem międzynarodowych spotkań uczniów i nauczycieli z zaprzyjaźnionych szkół Polski, Węgier i Bułgarii. Na DNI PROJEKTU ERASMUS+ w czerwcu 2019 roku polscy koordynatorzy z krakowskiej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego zaplanowali szereg warsztatów i koncertów promujących polski folklor i muzykę narodową. Znalazły się wśród nich poprowadzone przez nauczycielkę fakultetu muzyki etnicznej Aleksandrę Kauf warsztaty muzyki ludowej, podczas których zagraniczni goście uczyli się gry na polskich instrumentach tradycyjnych: fidelach kolanowych, złóbcokach czy basie ludowym, a także warsztaty profesjonalnego nagrywania tejże muzyki, z wykładownicą partnerskiego Centrum dla Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie Pawłem Kostujem⁹. Działający przy Centrum dziecięcy zespół ludowy zaprezentował polskie tańce — krakowiaka i poloneza, których po występie zespołu można się było nauczyć na warsztatach tanecznych prowadzonych przez Bożenę Szopę. Z kolei były uczestnik Konkursu Chopinowskiego, a obecnie nauczyciel krakowskiej szkoły Piotr Filek zapoznał uczestników projektu z tajemnicami chopinowskich mazurków i polonezów, zaś kierownik szkolnej sekcji jazzowej Leszek Wiśniowski z możliwościami fletu w kontekście jazzowej muzyki folkowej. Sporą dawkę wiedzy o polskiej kulturze i tradycjach dostarczył wszystkim pobyt w Zakopanem — jednym z niewielu już miejsc w kraju, gdzie folklor jest wciąż żywy i kultywowany. Po wizycie w Muzeum Karola Szymanowskiego w zabytkowej willi Atma polscy, węgierscy i bułgarscy muzycy uczestniczyli we wspólnym koncercie w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Mieczysława Karłowicza w Zakopanem, który z iście góralskim, porywającym publiczność przytupem rozpoczęła przyodzia w piękne podhalańskie stroje kapela Krzysztofa Trebuni-Tutki¹⁰. Stroje ludowe z innych regionów Polski zagraniczni goście mogli podziwiać z kolei w krakowskim Muzeum Etnograficznym, a polskich pieśni uczyć się na zajęciach szkolnego chóru prowadzonego przez Elżbietę Gawryszewską. Podczas krakowskich spotkań nie mogło zabraknąć także koncertów. Duże wrażenie na publiczności wywarł koncert integracyjny z młodzieżą niewidzącą zatytułowany *Koncert w ciemności* — *Rewers*. Zachwyciły również recitale prezentujące kulturę muzyczną krajów

⁹ Centrum dla Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie także było szkołą uczestniczącą w programie Erasmus+. Uczniowie Centrum o specjalności technik realizacji dźwięku nagrywali wydarzenia projektu — warsztaty i koncerty, a część tych nagrań dostępna jest na blogu projektu Erasmus+ na stronie: sm1krakow.eu.

¹⁰ Krzysztof Trebunia-Tutka prowadzi w Zakopanem szkółkę muzyczną, w której ze świetnymi wynikami uczy młodych Podhalań gry na tradycyjnych instrumentach, muzyki, śpiewu i tańców regionu. W jego kapeli grają często absolwenci Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Mieczysława Karłowicza w Zakopanem.

partnerskich: *Koncert Partnerów* w auli krakowskiej Akademii Muzycznej — Florianka czy koncert w Konsulacie Generalnym Węgier w Krakowie. Artystyczne podsumowanie projektu stanowił koncert galowy w Centrum Kultury Japońskiej MANGGHA. Zgodnie z założeniami zdominowała go polska muzyka narodowa — od tej tradycyjnej, granej na oryginalnych instrumentach ludowych, poprzez wybrane *Melodie ludowe* Witolda Lutosławskiego w brawurowym wykonaniu międzynarodowego zespołu perkusyjnego przygotowanym przez Sylwię Romek, aż po współczesne jazzowe stylizacje na temat ludowej piosenki *Czerwone jabłuszko*, ale także można było usłyszeć zwycięski utwór międzynarodowego internetowego konkursu kompozytorskiego *Folking with Erasmus+* — *Magyar rapszódia*, autorstwa młodej polskiej kompozytorki Moniki Kozakiewicz. Ten konkurs projektu, oprócz wspomnianej laureatki Grand Prix, wyłonił także kilku innych zwycięzców — interesujących młodych twórców i aranżerów z krajów partnerskich, zainspirowanych przewidzianymi w regulaminie polskimi, węgierskimi czy bułgarskimi melodiami ludowymi. Nagrodzone utwory zostały wydane w specjalnej publikacji *A Musical Notebook*, do której dołączono także powstałe na potrzeby projektu opracowania polskich utworów ludowych autorstwa nauczycielek szkoły im. Bronisława Rutkowskiego — Aleksandry Kauf i Barbary Boguni.

Podsumowania i edukacyjne perspektywy

Zarówno koncerty, jak i warsztaty, a także wspólnie spędzone godziny prób oraz zwykle koleżeńskie spotkania czy nowe przyjaźnie pozostawiły na uczestnikach projektu niezatarte wrażenia, o czym świadczą ich wspomnienia opublikowane wraz ze zdjęciami w specjalnie wydanym kalendarzu na rok 2020, upowszechniającym działania projektowe. W pamięci uwieczniły się również utwory, na przykład ulubione przez chórzystki: bułgarska melodia ludowa *Večeriaj, Rado* czy polska *Dwa serduszka* w opracowaniu na chór i orkiestrę dyrygenta Tadeusza Płatka, ale również piękne aranżacje nauczycieli partnerskiej szkoły z Burgas: Petii Tončevej i Ivo Gičeva, na tematy bułgarskich melodii ludowych, w tym jedna wykorzystująca kaval — tradycyjny bułgarski instrument dęty drewniany. Pozostaną one już na stałe w programach solistów i zespołów muzycznych zaprzyjaźnionych szkół z trzech krajów i wzbogacą ich zasoby biblioteczne, przypominając o projekcie *Muzyka narodowa krajów Europy jako perspektywa edukacyjna i zawodowa młodzieży muzycznej*, który wprawdzie się już skończył, ale pozostawił na zawsze ślad w sercach i umysłach uczestników i organizatorów. Jego idee, propagujące zagadnienia związane z zaniedbanym w polskim szkolnictwie muzycznym folklorem, znajdują swoją kontynuację w pracy wielu pedagogów Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego oraz ich uczniów, o czym świadczy choćby opracowanie przez nauczyciela Roberta Pyrka kilkunastu autentycznych, chętnie wykonywanych przez młodych skrzypków melodii ludowych na skrzypce i fortepian, czy пригото-



Koncert klasy baletu partnerskiej szkoły z Bułgarii

Fot. ze zbiorów autorki _____

wanie przez Urszulę Rosół-Knapik dzieci z grup rytmicznych klas I–IV do brawurowego krakowiaka z harcami Lajkonika, zatańczonego na szkolnym Koncercie Jubileuszowym w Teatrze im. Juliusza Słowackiego w Krakowie. Prawdziwym odkryciem projektu Erasmus+ okazała się także uczennica wokalistyki Zuzanna Kozłowska, śpiewająca oryginalnym białym głosem autentyczne, tradycyjne ludowe pieśni ze swoich rodzinnych okolic Elbląga, ale także kierownik sekcji smyczkowej Błażej Michna, który rozpoczął naukę gry na podhalańskich złóbcokach, zaaranżował ludowe melodie, a nawet świetnie się sprawdził w roli tańczącego poloneza. Projekt znakomicie wpisał się w aktualną koncepcję funkcjonowania i rozwoju Szkoły na lata 2018–2023¹¹ oraz w cele innego projektu unijnego z Programu Infrastruktura i Środowisko 2014–2020¹². W ramach tego

¹¹ Zobacz: strona internetowa szkoły: <https://sm1krakow.eu> (dostęp: ...).

¹² Tamże; w zakładce Program Infrastruktura i Środowisko 2014–2020, wśród celów szczegółowych Projektu *Rozszerzenie oferty kulturalno-edukacyjnej poprzez doposażenie Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Krakowie* wymieniono: *zachowanie dziedzictwa kulturowego poprzez odtworzenie i rozpowszechnienie instrumentów muzyki dawnej i etnicznej oraz kultywowanie dawnych zwyczajów i obrzędów*.

projektu w bieżącym roku szkolnym zaplanowano koncerty z cyklu: *Spotkania — Dzieci Europy* (w tym, transmitowany poprzez streaming koncert #Erasmus Days *Muzyczne i taneczne spotkania z folklorem*, z udziałem klasy baletu z partnerskiej szkoły w Burgas oraz koncert szkół muzycznych ze Słowacji ze słowacką muzyką narodową), *Pielęgnowanie tradycji* (koncerty dla szkół i przedszkoli, w tym np. *Zabawy krakowskich przekupek*) oraz *Muzyka inspirowana folklorem* (koncerty *Z folklorem w tle*), które powoli rozwijają ideę wprowadzania folkloru do współczesnej szkoły muzycznej. Wprawdzie w świadomości niektórych naszych pedagogów pokutuje jeszcze stereotyp traktowania muzyki ludowej jako tej gorszej, być może kojarzonej z rubasznymi przyśpiewkami „oj, dana, dana”, co na ogół wynika z nieznamomości tematu i powierzchownej jego oceny, ale przedstawione w tym artykule inicjatywy pozwalają mieć nadzieję, że wiedza o folkloze, zakorzenionym w rodzimej kulturze, wartościach oraz tradycji, z czasem znajdzie swoje, należne jej miejsce w szkolnych, edukujących młode pokolenia Polaków programach szkół muzycznych.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Dobrev Angel Todorov, *Inovacii za stimilirane na interes kam balgarskija muzikalen folklor v uslovijata na neformalno obrazovanije* [Innowacje w stymulowaniu zainteresowania bułgarskim folklorem muzycznym w warunkach kształcenia nieformalnego], Uniwersytet „Kliment Ohridski”, Katedra „Muzika”, Sofia 2014.
- [2] Onderka-Woźniak Daria, *Folklor jako perspektywa edukacyjna w szkole muzycznej*, „Szkoła Artystyczna”, seria wydawnicza Centrum Edukacji Artystycznej, zeszyt 2/2018.
- [3] Waluga Anna, *Pedagogika muzyki — teorie i praktyki*, materiały konferencji warsztatowej *Tradycja w działaniu*, Akademia Muzyczna im. Karola Szymanowskiego, Katowice 2018.

Strony internetowe:

- [4] Baliszewska Maria, *Muzyka ludowa — edukacja*, www.muzykapolska.org.pl (dostęp: 26.01.2020).
- [5] Dadak-Kozicka Katarzyna, *Muzyka ludowa na Węgrzech w szkole i w życiu młodych*, <https://pismofolkowe.pl> (dostęp: 3.02.2020).
- [6] *Informator na rok akademicki 2018/2019 — Studia Podyplomowe w zakresie Muzyki Tradycyjnej*, www.am.katowice.pl, dostęp: 26.01.2020.
- [7] www.nufi-kotel.com (strona Narodowej Szkoły Sztuk Folklorystycznych „Filip Kutev” w Kotel — Bułgaria; dostęp: 26.01.2020).
- [8] <https://www.nufi-bg.com> (strona Narodowej Szkoły Sztuk Folklorystycznych w Shiroka Laka — Bułgaria; dostęp: 26.01.2020).
- [9] <https://sm1krakow.eu> (strona SM I i II st. im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie; dostęp: 03.02.2020).





Obecność i znaczenie sztuki w życiu młodego instrumentalisty — bydgoska szkoła muzyczna w kulturze pandemii

*Sztuka uczy życia jako zespołu wartości samoistnych,
wartości nieinstrumentalnych¹.*

Pandemia, która na długie tygodnie pozbawiła młodych instrumentalistów możliwości bezpośredniego spotkania z rówieśnikami i publicznością, a nauczycieli ze swoimi podopiecznymi, skłoniła społeczność Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych w Bydgoszczy do przededefiniowania wielu aspektów życia artystycznego i koncertowej tradycji². Koronawirusowa rzeczywistość zaskoczyła nas wszystkich. W sieci promowane było hasło #zostańwdomu, które zachęcało do unikania zatłoczonych miejsc. Możliwości realizacji pasji i twórczego spędzania czasu zostały więc mocno ograniczone. Młodzi instrumentalisci z bydgoskiej szkoły muzycznej potraktowali przymusową izolację jako sygnał do twórczego działania. Sztuka stała się wyrazicielem tego, co działo się w ich wewnętrznym świecie.

¹ Bogdan Suchodolski należał do najwybitniejszych polskich humanistów. Był historykiem i teoretykiem kultury filozoficznej, historykiem kultury pedagogicznej i teoretykiem wychowania. Profesor Bogdan Suchodolski przez całe życie był twórczo obecny w życiu społeczeństwa i jego wychowaniu. Badacz kultury polskiej, autor licznych prac obejmujących problematykę człowieka i kultury rozumianej jako jedność i różnorodność twórczości ludzkiej w dziedzinie nauki, sztuki, techniki i form współżycia społecznego. Źródło: *Encyklopedia PWN*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/Suchodolski-Bogdan> (dostęp: 17.08.2020).

² W 2020 roku Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy obchodzi jubileusz 95-lecia istnienia. Początki placówki sięgają pierwszych lat okresu międzywojennego. Wtedy to (w 1925 roku) został powołany Miejski Instytut Muzyczny, który był szkołą posiadającą wysokie ambicje programowe. Kadre pedagogiczną stanowili muzycy wywodzący się ze środowiska poznańskiego, głównie z tamtejszego Państwowego Konserwatorium

Uczniowie siedmioletni z pierwszych klas, a także ci najstarsi, nawet z klas dyplomowych, zapraszali wraz ze swoimi nauczycielami do wspaniałego świata muzyki. Brawurowo zagrana etiuda Fryderyka Chopina przez pochodzącą z Chin utalentowaną Jinning Lin, *Smells Like Teen Spirit* Nirvany wykonane przez Julię Le Hai i Zoję Gizę na dwie wiolonczele czy Wojciech Marszałek śpiewający *Addio, pomidory* z Kabaretu Starszych Panów — to tylko część domowych koncertów, jakie były codziennie prezentowane na fanpage'u Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych w Bydgoszczy im. Artura Rubinsteina w ramach akcji *ZapraszaMY do świata Muzyki*. Uczniowie wraz ze swoimi nauczycielami prezentowali w formie wideoklipów utwory muzyki klasycznej, filmowej, a także rozrywkowej w interpretacji na różne składy i instrumenty, między innymi: fortepian, skrzypce, wiolonczelę, fagot, klarnet, obój, trąbkę, waltornię, akordeon, klawesyn, organy, gitarę i perkusję. Każda prezentacja online — od występów najmłodszych dzieci aż po uczniów klas dyplomowych — cieszyła się dużym zainteresowaniem. Pomimo że nagrania domowych koncertów wiązały się z nieznanymi do tej pory uczniom emocjami, młodzież z wielkim zaangażowaniem podejmowała się artystycznych wyzwań. Występy online zdecydowanie różniły się od wydarzeń przy udziale publiczności. Nie było widowni, a więc też interakcji. Odbiorcy koncertów domowych nie zawiedli jednak młodych artystów i licznie zrzeszali się przed ekranami.

Nie liczy się utworów wykuwanie, tylko piękne muzykowanie!, *Szkoła muzyczna to... radość, zabawa, wyzwania, uśmiech, koleżeństwo, spotkania...* — przekonywały ponadto stworzone przez uczniów oryginalne hasła promujące szkołę. W sieci pojawiły się także archiwalne nagrania Orkiestry Symfonicznej szkoły, chóru Rubinki, chóru Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia oraz orkiestry *Come Amabile*. Z okazji Święta Narodowego Trzeciego Maja zaprezentowane zostały wykonania wybitnych absolwentów szkoły: pianisty Rafała Blechacza

² [cd.] Muzycznego. W 1927 roku Miejski Instytut Muzyczny przestał istnieć, a na jego miejsce utworzono Miejskie Konserwatorium Muzyczne. Instytucja rozwijała się pomyślnie, z roku na rok powoływano nowe klasy i działy. Zaangażowanie się znakomitych pedagogów już od pierwszych lat istnienia szkoły miało ogromny wpływ na wysoki poziom nauczania. Fundamenty przyszłego, szerokiego rozwoju kultury muzycznej dali muzycy bez reszty oddani swej sztuce: Konrad Pałubicki, Irena Jahnke, Arnold Rezler, Wacław Splewiński, Felicja Krysiwiczowa i Zdzisława Wojciechowska. Od momentu powstania szkoła przechodziła zmiany w swoim charakterze. Ostatecznie, jako wyraz ogólnokrajowej tendencji do łączenia placówek szkolnych w zespoły, we wrześniu 1975 roku utworzono Państwowy Zespół Szkół Muzycznych w Bydgoszczy. W 1991 roku szkoła przyjęła imię Artura Rubinsteina, wybitnego człowieka i wirtuoza fortepianu. Dwa lata później dyrektor szkoły Ewa Stąporek-Pospiech zainicjowała Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam”, który wielki prestiż i światowy rozgłos zawdzięcza nie tylko sławie wielkiego patrona, ale przede wszystkim młodym pianistom, którzy — podążając śladami mistrza — właśnie w Bydgoszczy rozpoczęli swoje wielkie artystyczne kariery (Rafał Blechacz, Yulianna Avdeeva, Szymon Nehring). W 2009 roku decyzją Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego została utworzona „Klasa Talentów”.



Małgorzata Manthey i Antonina Robaszekiewicz — duet na dwa fortepiany

Fot. z archiwum Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy

i skrzypka, śp. Piotra Janowskiego oraz koncert *live* pianisty, aranżera, kompozytora Krzysztofa Herdzina. Swoimi wspomnieniami o nauce w bydgoskiej szkole muzycznej podzielili się także inni absolwenci, między innymi: Kacper Kuszewski — aktor filmowy, wokalista; Paweł Zalejski — znakomity skrzypek i członek Apollon Musagète Quartett; Aleksandra Janowska-Tkacz — pierwsza flecistka Filharmonii im. Tadeusza Bairda w Zielonej Górze, absolwentka École Normale Supérieure de Paris; Natalia Wierzbicka — skrzypaczka i wokalistka w Sinfonia Diverse, nauczyciel Hillbrook Primary School i Wimbledon Music School w Wielkiej Brytanii. Państwowy Zespół Szkół Muzycznych w Bydgoszczy w sieci zaprezentował także widowiskowy archiwalny koncert w ramach *Recitalu nad Brdą* Mai Babyszki, a także koncert *Rzeka Muzyki* z udziałem ucznia Damiana Leśniewskiego.

Oprócz koncertów online na fanpage'u szkoły ukazał się także kilkunastominutowy film przedstawiający zyski płynące z obcowania ze sztuką oraz korzyści z nauki gry na instrumentach. Przygotowała go absolwentka bydgoskiej szkoły muzycznej, doktor Anna Nogaj³, która nie tylko jest psychologiem muzyki,

³ Absolwentka Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy w klasie skrzypiec oraz psychologii na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Ukończyła Podyplomowe Studium Psychologii Muzyki w Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie oraz studia doktoranckie z psychologii w Instytucie Psychologii UKW w Bydgoszczy. Adiunkt na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Współpracuje z Akademią Muzyczną w Bydgoszczy, w zakresie psychologii oraz poradnictwa psychologicznego dla studentów.

działaczką życia kulturalnego i artystycznego w Polsce, lecz także skrzypaczką i autorką wielu ciekawych artykułów w renomowanych pismach branżowych z psychologii muzyki na świecie. Ponadto w czasie pandemii wydana została książka z twórczością uczniów z klas 4b, 5b, 6b, 7 i I Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia pod opieką merytoryczną pani magister Katarzyny Wrembel, nauczycielki języka polskiego. Michał Rusinek⁴ w recenzji tego wydawnictwa napisał: *Mają oni [autorzy książki — przypis autora] świadomość, że słowa nie są przezroczyste i że można się nimi bawić jak klockami, układając inne światy. Katarzyna Kłosińska⁵ stwierdziła, że Dzieci mają w sobie ogromną moc twórczą. Jeśli pozwolimy im rozwinąć wyobraźnię, potrafią nam się odwdzięczyć ciekawymi, zaskakującymi, zabawnymi utworami. Wierszyki uczniów bydgoskiej szkoły muzycznej dobitnie tego dowodzą.*

Czy da się żyć bez sztuki? Nie da się. Opisane inicjatywy to tylko część z tych, których podjęli się uczniowie, nauczyciele i absolwenci Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy. Muzyka towarzyszyła im od zawsze i była z nimi także w tym wyjątkowym czasie. Internet nie zastąpił spotkań na żywo ze sztuką oraz celebrowania życia pełnego artystycznych uniesień. Stał się jednak uzupełnieniem kreatywnych działań, a nowe technologie okazały się niezastąpionym narzędziem do nawiązywania i utrzymywania komunikacji. Wielkim walorem sztuki tworzonej przez uczniów i nauczycieli było to, że potrafiła zachwycić, zaangażować emocje, wyobraźnię oraz intelekt, a także ukazać nowe wartości. Pomagała w odzyskiwaniu równowagi. Międzypokoleniowe działania zaspokajały poczucie duchowej więzi, prowadząc do wrastania młodego człowieka w kulturę, tworzyły nową rzeczywistość, a nie tylko ją odzwierciedlały. Co więcej, ułatwiały orientację w zmieniającym się świecie, przyczyniając się do powstawania indywidualnego, nowego sposobu odczuwania otoczenia, które przez to nabierało innego wymiaru.

Uczniowie wraz ze swoimi pedagogami poszukiwali kreatywnych rozwiązań, które z pewnością zaowocują następnymi oryginalnymi projektami w najbliższej przyszłości. Rzeczywistość, której przyszło im stawić czoła, stworzyła szansę na aktywność artystyczną oraz zapoznanie się z nowymi umiejętnościami — dotychczas niewykorzystywanymi w takiej formie. Ten bezprecedensowy stan wyjątkowy ukazał ponadto, że kultura i sztuka odgrywają kluczową rolę w budowaniu spójności społecznej, a wręcz niezbędną do tego, aby każdy człowiek, bez względu na wiek, mógł normalnie funkcjonować. Edukacja przez sztukę jest zatem filozofią holistycznego wychowania, kształtuje młodych ludzi tak, aby umieli oni żyć w warunkach współczesnej cywilizacji, aby potrafili podołać za-

⁴ Polski literaturoznawca, tłumacz, pisarz, doktor habilitowany nauk humanistycznych, nauczyciel akademicki Uniwersytetu Jagiellońskiego, były sekretarz Wisławy Szymborskiej.

⁵ Polska językoznawczyni, doktor habilitowana nauk humanistycznych, wykładowczyni Uniwersytetu Warszawskiego, popularyzatorka kultury języka polskiego.



Dwie wiolonczelistki — Zoja Giza i Julia Le Hai

Fot. z archiwum Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy

daniom, które im stawia, aby korzystali z możliwości kulturalnego rozwoju, których im dostarcza, aby wiedzieli, ku czemu i jak dążyć, z jakich źródeł czerpać. Sztuka na przestrzeni wieków pełniła i nadal pełnić będzie znaczącą rolę w życiu jednostek i społeczeństw. Zwłaszcza teraz ważną jej funkcją powinno być pełnienie misji wychowawczej, co z pewnością nie jest zadaniem łatwym w dzisiejszym złożonym świecie.



Muzyka i ruch w świetle aktualnych badań naukowych

Nie słuchamy muzyki wyłącznie uszami.

To, co słyszymy, rezonuje w całym naszym ciele, w mózgu i sercu.

Émile Jaques-Dalcroze

Émile Jaques-Dalcroze, twórca **metody rytmiki**, był nie tylko kompozytorem, pianistą, doskonałym akompaniatorem i improwizatorem. Miał też zdolności aktorskie i literackie. Był przede wszystkim humanistą i wspaniałym pedagogiem — znakomitym obserwatorem zachowania i reakcji swoich uczniów. Zaangażował się we własnych „nauczycielskich studiach” nie tylko w dziedzinie muzyki i pedagogiki muzycznej, lecz także w tym, co dotyczyło sfery intelektualnej, estetycznej, psychicznej i emocjonalnej człowieka. Budując teoretyczne podstawy metody opierał się na wieloletnich i niezwykle wnikliwych obserwacjach swoich uczniów. Działalność pedagogiczną rozpoczął w 1892 roku, natomiast pierwsze pokazy zajęć miały miejsce dopiero po 10 latach pracy¹. Jaques-Dalcroze ciągle poszukiwał, nigdy jednak nie był eksperymentatorem. Miał świadomość ogromnej odpowiedzialności za sposoby swojego postępowania i doskonale wiedział, z jak delikatną materią ma do czynienia, dlatego też cały czas współpracował między innymi z psychologami i wspierał się dostępną mu w tym czasie wiedzą. Opracowując swoje ćwiczenia, dążył do tego, aby pozwoliły one wykształcić zdolność nie tylko szybkiego wysyłania z mózgu określonych rodzajów sygnałów/poleceń, lecz także właściwego ich adresowania i odbierania.

Ideą metody było wyrażanie muzyki ruchem ciała. Zaś ciało stawało się instrumentem służącym do przekazywania zawartych w muzyce treści i emocji oraz własnych odczuć doznawanych pod jej wpływem. Od ponad stu lat metoda ta znajduje swoje miejsce i jest nadal obecna, zarówno w edukacji artystycznej — szczególnie muzycznej, jak i powszechnej.

¹ Za datę jej ogłoszenia uważa się rok 1905.

Druga połowa XX i początek XXI wieku to okres intensywnych badań nad budową mózgu i funkcjonowaniem umysłu. Dzięki badaniom naukowym z zakresu nie tylko muzyki, lecz także medycyny, psychologii i pedagogiki, zaczynamy lepiej rozumieć muzykę i jej funkcje, a także jak bardzo zjawisko to jest złożone i zróżnicowane.

Uzyskane informacje przyczyniły się do powstawania nowatorskich metod uczenia się oraz nauczania, sprowokowały reaktywację metod ruchu Nowego Wychowania, w tym docenienie w rozwoju dziecka roli edukacji artystycznej, a co dla nauczycieli rytmiki najważniejsze — potwierdziły słuszność Dalcroze'owskich idei. Metoda Dalcroze'a jest postrzegana i doceniana jako istotne narzędzie stymulujące zrównoważony umysłowy, emocjonalny oraz fizyczny rozwój człowieka. Dzieje się tak dzięki powiązaniu i współgraniu ze sobą trzech samodzielnych ogniw metody — rytmiki, solfeżu i improwizacji, w których podstawę praktycznych działań stanowią muzyka i ruch.

Powołując się na publikacje autorów wymienionych na końcu artykułu, przedstawiam informacje o tym, jak ludzki mózg odbiera muzykę i ruch oraz jak wpływa to na nasz organizm. Wiedzę tę powinien posiadać każdy nauczyciel zajmujący się edukacją muzyczną, zaś nauczyciel rytmiki w szczególności.

Muzyka i mózg

Muzyka odbierana jest przez człowieka na wszystkich poziomach organizacji mózgu, i tak:

- na poziomie pnia mózgu (może wpływać na częstotliwość skurczów serca, oddychanie, a także pobudzenie);
- w układzie limbicznym, który odpowiedzialny jest za emocjonalny odbiór muzyki (struktura mózgu odpowiadająca u ssaków za uczucia i zachowania opiekuńcze, sterująca naszymi emocjami i uczuciami);
- w obszarze kory mózgowej muzyka tworzy wizualne wyobrażenia i skojarzenia.

Badania przeprowadzone w 2001 roku przez neuropsychologów Anne J. Blood i Roberta J. Zatorre'a wykazały, że podczas słuchania wybranej i akceptowanej muzyki występuje uczucie przyjemności oraz intensywność emocjonalna, wywołująca odczucie miłych doznań. Intensywnie przyjemne reakcje na muzykę korelują z aktywnością w obszarach mózgu związanych z nagrodą, a więc z bodźcami wywołującymi euforię, jak podczas jedzenia, seksu i zażywania narkotyków. W przetwarzaniu emocjonalnego aspektu muzyki biorą udział co najmniej dwa układy, z których każdy odpowiada za inny typ emocji.

Przetwarzanie muzyki odbywa się w różnych rejonach mózgu. Podczas jej słuchania uaktywnia się bardzo wiele, nawet odległych od siebie jego obszarów. Każdy element muzyki — wysokość (różnice częstotliwości), barwa, siła dźwięku, tonacja, harmonia, rytm, dynamika, artykulacja — przetwarzany jest

w innej jego części. Powiązanie ze sobą powyższych danych jest skomplikowanym zadaniem — niesprawność jednego z obszarów odpowiedzialnych za muzykę może spowodować błąd w odróżnianiu jej elementu, na przykład melodii czy rytmu. Na to, które rejony mózgu uczestniczą w przetwarzaniu muzyki, mają wpływ doświadczenia wzrokowe, dotykowe i emocjonalne.

Słuchanie i uprawianie muzyki angażuje wiele obszarów mózgu poza korą mózgową, między innymi te rejony, które zwykle biorą udział w aktywnościach umysłowych innego typu. Kiedy muzyk gra na instrumencie, aktywne są także te obszary jego mózgu, które odpowiadają za planowanie i wykonywanie specyficznych, precyzyjnych ruchów, a więc kora ruchowa i mózdzek. U muzyków, zwłaszcza grających na instrumentach klawiszowych, większa (niż u niemuzyków) jest przednia część ciała modzelowatego, zawierająca wiązkę włókien łączących obszary motoryczne obu półkul.

Doświadczenia i ćwiczenia muzyczne, czyli intensywne, trwające wiele lat edukacja muzyczna, wzmagają rozwój i mogą doprowadzić do podwyższonej aktywności określonych obszarów mózgu — na przykład u dyrygentów „wyspecjalizować” obszar odpowiedzialny za zdolność słyszenia kierunkowego, zaś u instrumentalistów — szczególną wrażliwość na dźwięk „swojego” instrumentu.

Suma doświadczeń wspomaga uczenie się i doskonalenie pamięci. Ważną rolę w różnych formach uczenia się wymagających długotrwałych, wielokrotnie powtarzanych ćwiczeń oraz znacznej czynnościowej integracji odrębnych i odległych obszarów mózgu (np. gra na instrumencie!) odgrywa istota biała².

Wyniki badań prowadzonych na dzieciach sugerują, że obszary mózgu aktywizowane przez muzykę powiększają się tym bardziej, im wcześniejsze są ich doświadczenia muzyczne — jest to najprawdopodobniej związane z przebiegającą w tym okresie życia dziecka intensywną mielinizacją istoty białej.

Istota biała zajmuje prawie połowę mózgu. Składa się z milionów „kablów” łączących pojedyncze neurony, położone w różnych okolicach mózgu. Ciało modzelowate — masa kabli istoty białej — łączy lewą i prawą półkulę mózgu. Po obu stronach kable ciągną się do góry i na zewnątrz w kierunku kory, tworząc strukturę zwaną obręczą. Każdy kabel prowadzi od neuronu w jednym obszarze do neuronu położonego gdzie indziej. Taki kabel to akson pokryty mlecznobiałą mieliną. Aksony okryte mieliną sprawniej przenoszą sygnały między neuronami niż nieokryte. Od wielości warstw mielin (10–150) zależy szybkość i jakość przekazu sygnału.

Formowanie osłonek mielinowych odbywa się na różnych etapach życia — w okresie płodowym przeprowadzana tylko w nielicznych obszarach mózgu, po urodzeniu skokowo obejmuje coraz to nowe obszary. Mielinizacja istoty białej jest częściowo zależna od środowiska i uczestniczy w procesach uczenia się, między innymi wzmacniając połączenia neuronalne.

² R. Douglas Fields, *Biała eminencja*, „Świat Nauki”, 2008, nr 4, s. 31–32.

Ruch

Ruch jest niezmiernie ważny dla każdego człowieka i w każdym okresie jego życia. Najbardziej potrzebują go dzieci, ponieważ prawidłowy rozwój uwarunkowany jest zapewnieniem im odpowiedniej dawki ruchu. Natomiast ruch wytwarza energię; a energia jest niezbędna dla życia człowieka. Za sprawą aktywności fizycznej dotleniamy i doenergetyzujemy organizm (jednocześnie mózg).

Każdy ruch pobudza do rozwoju komórki nerwowe, wobec tego im więcej ruchu, tym więcej nowych połączeń neuronalnych. Zwiększanie liczby połączeń międzykomórkowych jest równoznaczne z rozwijaniem sprawności intelektualnej, czyli dobrej koncentracji, pamięci (pamięć rozwija się w rezultacie działania połączonego z odbieraniem wrażeń), umiejętności sprawnego czytania, pisania, szybkiego kojarzenia.

Dbanie o rozwój sprawności fizycznej dziecka wzmacnia jego kondycję, jest ponadto skutecznym sposobem kanalizowania nadmiernie nagromadzonej w nim energii. Aktywność fizyczna wpływa na wzrost poczucia pewności siebie, a także na poprawę kontaktów społecznych.

Muzyka i ruch

Podczas słyszenia muzyki współistnieją ze sobą ucho–mózg–ciało. Ta triada zawsze winna ze sobą współpracować. Dźwięk i rytm są wynikiem ruchu:

1. Na dźwięk składa się szereg wibracji, ponieważ muzyka jest ruchem. *Tam, gdzie istnieje ruch, pojawia się częstotliwość. Tam, gdzie istnieje częstotliwość, pojawia się dźwięk. Dźwięk jest wynikiem ruchu*³.
2. Rytm — to między innymi sekwencje ruchu przebiegające w określonym czasie.

Naukowcy stwierdzili, że rytm i dźwięk są przewodzone przez różne części ucha. I tak, za inicjowanie ruchu oraz rytmu odpowiedzialny jest system przedsionkowy, natomiast do percepcji dźwięków i ich wysokości służy ślimak. Wynika z tego, że zaistnienie rytmu i dźwięku zależy od współdziałania obu tych części ucha. *Dzięki systemowi przedsionkowemu rytm staje się funkcją osadzoną w ciele*⁴.

Muzyka połączona z ruchem tworzy jedność między mózgiem i ciałem, czyli muzyka tworzy organizację ruchu, a tym samym organizuje pracę mózgu. Uważa się, że im bardziej stajemy się zdolni do rozpoznawania dźwięków poprzez system ruchowy, tym bardziej sprawne stają się funkcje pokrewne. Odkrycie istnienia bezpośrednich połączeń między obszarami mózgu związa-

³ S. Goddard Blythe, *Harmonijny rozwój dziecka*, Świat Książki, Warszawa 2006, s. 94.

⁴ Tamże, s. 95.

nymi ze słyszeniem oraz aktywnością ruchową może stanowić uzasadnienie powyższej tezy⁵.

Angażowanie w procesie edukacji (nie tylko muzycznej) wielu zmysłów — szczególnie słuchu, wzroku, ruchu i dotyku, oraz stwarzanie środowiska bogatego w bodźce sprzyja budowaniu sieci neuronalnej — im więcej nowych połączeń międzykomórkowych, tym większa podstawa do tworzenia nowych myśli i nowych koncepcji.

Ruch inspirowany, stymulowany — zespolony z muzyką, wspomagany dotykiem i wzrokiem, przyczynia się do budowania niesłychanie bogatej sieci neuronalnej, a co za tym idzie — stwarza wyjątkową szansę intelektualnego, emocjonalnego i fizycznego rozwoju człowieka.

Muzyka i język (mowa)

Niejednokrotnie zadajemy sobie pytanie: Jaka jest zależność między muzyką a językiem? W mózgu za muzykę odpowiada więcej obszarów niż za mowę.

Muzyka i język mają wiele elementów wspólnych:

- obie sfery są wyrazem organizacji dźwięków w czasie i przestrzeni;
- zarówno dźwiękowe, jak i rytmiczne elementy języka mają moc komunikacyjną;
- język bez słów, jakim jest muzyka, różni się od przypadkowego zestawu nut regułami zbliżonymi w niemałym stopniu do reguł składni rządzących układem elementów zdania.

W obszar dźwięków — podobnie jak w obszarze języków — muzyka wprowadza porządek, strukturę, układ czasowy, rytm, częstotliwość; melodie, a tym samym utwory muzyczne w naturalny sposób zawierają płynnie następujące po sobie wymienione elementy, dzięki którym mamy okazję spotkać się z naturalną formą gramatyki⁶.

Trening muzyczny pomaga w nabywaniu kluczowych umiejętności dla zrozumienia przekazów słuchowych oraz rozwoju pamięci krótkotrwałej. Wydaje się, że lewa półkula mózgowa — obok nabywania i rozwijania takich umiejętności, jak różnicowanie wysokości dźwięków, poczucie czasu — odpowiada za umiejętność liczenia, a także językową ekspresję; natomiast prawa — oprócz rozpoznawania melodii, rytmu — za rozumienie języka, obrazów oraz orientację przestrzenną.

A zatem, muzyka pozwala rozwinąć się mózgowi, sprawia, że powstają połączenia nerwowe, które nie mogą rozwinąć się w żaden inny sposób — obwody mózgu rozpoznające mowę zmieniają się pod wpływem dźwięków, które sły-

⁵ Badania Eckarta Altenmüllera, na przykład ćwiczenie gry na pianinie przez kilka minut tworzy połączenie między obszarami słuchowymi i motorycznymi mózgu.

⁶ S. Goddard Blythe, dz. cyt., s. 103.

szymy tylko jako dzieci. Okres dzieciństwa jest najwłaściwszym etapem rozwoju, by przygotować mózg do odbioru najrozmaitszych brzmień i głosek. Zaniebdania w tym zakresie powodują, że później, czyli powyżej 10. roku życia, wychwytywanie dźwięków typowych dla obcych języków — z racji utracenia obwodów to umożliwiających — będzie bardzo trudne lub wręcz wykluczone.

Wpływ rozwijania umiejętności muzycznych na rozwój umiejętności werbalnych wyjaśnia także fakt, że oba te systemy analizowane są w części mózgu zwanej ośrodkiem Broki⁷.

Śpiew i gra na instrumentach rozwijają dobrą koordynację mięśniową. Stanowią trening umiejętności ruchowych związanych z dźwiękiem oraz rozpoznawaniem muzycznych wzorców. Dopasowywanie ruchowego bodźca, jakim są dźwięki, do wizualnych symboli, jakimi są między innymi litery, stanowi podstawę umiejętności czytania i pisanie. Według Sally Goddard Blythe w początkowym okresie nauki czytania do zapamiętywania całych słów wykorzystuje się rymy, piosenki, ćwiczenia ruchowe wykonywane w takt muzyki, czyli ruch i rytm uczą języka⁸.

Niektóre terapeutyczne aspekty muzyki

Ludzkie ucho może wykrywać dźwięki o częstotliwości od 16 Hz (dźwięki niskie) do 25 000 Hz (dźwięki wysokie)⁹.

W zależności od częstotliwości dźwięki odbierane są przez różne systemy zmysłowe:

— dźwięków o niskiej częstotliwości niekiedy nie słyszymy — odbierane są jako wibracje;

⁷ Steven Brown i Lawrence M. Parson na podstawie badań ośrodka Broki (pomagającego w składaniu słów i fraz w łańcuch wypowiedzi) i jego prawopółkulowego odpowiednika (służącego do łączenia elementarnych ruchów w ich płynne sekwencje) postrzegają taniec (ruch z muzyką) jako połączenie komunikatywności języka i rytmiczności muzyki. Dzięki temu ruchami ciała można nie tylko opowiadać całe historie, lecz także wykonywać to w synchronizacji z innymi ludźmi, budując i wzmacniając więzy społeczne. Za: „Świat Nauki”, 2008, nr 8 [204], s. 49.

⁸ S. Goddard Blythe, dz. cyt., s. 104.

⁹ Najpierw informacja o utworze muzycznym w postaci fali akustycznej — wibracji powietrza — przedostaje się do ucha zewnętrznego, a stamtąd przez system błon i kosteczek do ślimaka, znajdującego się w uchu wewnętrznym. Wibracje przeniesione do wnętrza ślimaka powodują odchylenia umiejscowionych tam rzęsek, komórek włoskowatych, które pełnią rolę receptorów słuchowych. Interesujące jest to, że poszczególne komórki włoskowate „nastrojone” są tylko na określoną częstotliwość wibracji, a mimo to czułość wszystkich komórek włoskowatych pokrywa zakres dźwięków słyszalnych przez człowieka. W komórkach nerwowych ślimaka sygnał akustyczny zostaje też zakodowany w postaci impulsów elektrycznych, które są nerwem słuchowym — poprzez kilka jąder podkorowych — do kory mózgowej. Za: M. Reuter, P. Przybysz, *Muzyczna uczta umysłu*, „Charaktery”, 2008, nr 5, Kielce, s. 61–62.

- wyższe częstotliwości odbierane są przez system słuchowy;
- rytm powolny odbierają system przedsionkowy oraz ciało.

Ucho jest organem służącym do słyszenia i słuchania, a także instrumentem równowagi i przede wszystkim organem naładowującym energią elektryczną korę mózgową. Dźwięki o wysokiej częstotliwości (5000–8000 Hz) pobudzają nasz umysł, natomiast o niskiej wywołują zmęczenie. Jeśli mózg jest „naładowany” wysokimi dźwiękami, łatwiej się koncentrujemy, zapamiętujemy oraz zdecydowanie łatwiej przychodzi nam zrozumienie zadania. Słuchanie muzyki o bogatym spektrum częstotliwości wymaga od naszych neuronów większego wysiłku, czyli korzystnie działa na aktywność układu nerwowego.

Muzyką bogatą w wysokie częstotliwości są kompozycje Wolfganga Amadeusza Mozarta. Badania naukowe (między innymi doktora Alfreda Tomatisa) potwierdziły, że muzyka Mozarta ma wyjątkowe właściwości harmonizowania pracy serca i mózgu, a ponadto mobilizuje do pracy mięśnie ucha środkowego i leczy słuch. Słuch zaś niszczą: hałas, głośna muzyka, utrzymujące się przez długi czas monotonne dźwięki.

Muzyka baroku jest także bogata w wartości terapeutyczne i edukacyjne. Spokojne tony i jej kojące tempo obniżają ciśnienie krwi, spowalniają tempo bicia serca, sprowadzając go do normalnego, uwalniają napięcie mięśni, niwelują stres, wzmacniają układ odpornościowy.

Muzyka baroku powoduje zmianę fal emitowanych przez mózg. Fale beta, towarzyszące nam w czynnościach dnia codziennego, ustępują miejsca właściwym dla relaksu falom alfa. W stanie alfa ciało ludzkie jest odprężone, mózg pracuje ze zdwojoną siłą — prawa i lewa półkula synchronizują pracę mózgu. Stan, w którym mózg jest pobudzony, a ciało rozluźnione, jest idealnym do przyswajania wiedzy. Stan wolny od stresu sprzyja produkcji endorfin, czyli neuroprzekazników korzystnie wpływających na pracę mózgu, a także wzmacniających układ odpornościowy.

Konkluzja

Przedstawiając zależności między muzyką, ruchem a współczesnymi doniesieniami naukowymi o funkcjonowaniu mózgu ludzkiego, można stwierdzić, że metoda Émile’a Jaques-Dalcroze’a jest nowoczesnym narzędziem stymulacji rozwoju dziecka, a także metodą, w której łączą się i wzajemnie przenikają: stymulacja ruchowa, muzyczna, emocjonalna i intelektualna. Poza tym metoda wychodzi naprzeciw wszelkim założeniom systemu nowego uczenia się i nauczania. Z uwagi na wszechstronne możliwości edukacyjne i wychowawcze, powinna uzyskać należne jej miejsce w edukacji przedszkolnej i szkolnictwie.

Polska jest jednym z państw, w którym metoda jest znana od ponad stu lat, a od długiego czasu praktykowana w szkolnictwie artystycznym — muzycznym i baletowym. Jednak niepokoi fakt, że jest różnie interpretowana i uczona. Aktualnie, z uwagi na nie zawsze właściwe zrozumienie i stosowanie metody,

nad jej precyzyjnym zdefiniowaniem pracuje genewski Instytut Émile'a Jacques-Dalcroze'a. W polskich szkołach muzycznych najczęściej jest praktykowany „schemat lat przedwojennych”, zwykle skupiający się na realizacji wartości rytmicznych, motywów, fraz i tematów rytmicznych z jednoczesnym taktowaniem. Niestety, także wiele do życzenia pozostawia muzyka improwizowana przez nauczyciela prowadzącego lekcję — jednostajne tempo, mało zróżnicowana dynamika, nieurozmaicona artykulacja, nieciekawa harmonia i tym podobne. Tego rodzaju „tresura” znacznie odbiega od Dalcroze'owskiej koncepcji wprowadzania w świat muzyki i jej mocy w rozwijaniu poczucia piękna i talentów. W takim przypadku, w rozwiązaniu problemów metrytmiki, lepszym sposobem będzie korzystanie z bogatego repertuaru muzyki skomponowanej.

Wszelkie działania z zakresu rytmiki powinny być oparte na ruchu organicznym. Istotna jest naturalna praca z ciałem, a nie nauczanie ustalonych gestów. W repertuarze zadań muzyczno-ruchowych, oprócz znanych i praktykowanych — powinny znaleźć się:

- poznawanie schematu i możliwości funkcjonowania własnego ciała;
- nauka orientacji i organizacji ruchu w przestrzeni;
- praca nad aktywizacją wzroku (np. przekazywanie komunikatu gestem oraz jednocześnie gestem i wzrokiem);
- improwizacje ruchowe inspirowane muzyką, realizowane w zespole dwu-, trzyosobowym oraz w grupie;
- ponadto korzystne dla rozwoju wyobraźni (inspirowanej muzyką czy słowem) byłyby elementarne zadania aktorskie.

Z uwagi na to, że programy specjalności rytmika szkolnictwa muzycznego II stopnia nie zawierają wyżej wymienionych wskazań — informacji będących podstawą tworzenia interpretacji ruchowych utworów muzycznych — nie mogę stwierdzić, że jestem zwolenniczką prezentowania prac niebędących w pełni profesjonalnymi.

Natomiast jeśli chodzi o nauczanie przedszkolne, jak i wczesnoszkolne, uważam, że zapraszanie rodziców/opiekunów dzieci na lekcje otwarte jest działaniem koniecznym. Dzięki temu zapoznujemy ich z edukacyjnymi i wychowawczymi walorami Dalcroze'owskiej metody.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Brown Steven, Parsons Lawrence M., *Taniec z neuronami*, „Świat Nauki”, 2008, nr 8, Prószyński Media, Warszawa.
- [2] Fields R. Ddouglas, Biała eminencja, „Świat Nauki”, 2008, nr 4(200), Prószyński Media, Warszawa.
- [3] Goddard Blythe Sally, *Harmonijny rozwój dziecka*, Świat Książki, Warszawa 2006.
- [4] Reuter Magdalena, Przybysz Piotr, *Muzyczna ucztą umysłu*, „Charaktery”, 2008, nr 5, Kielce.

Moja praca pedagogiczna w polskiej szkole tańca klasycznego

Urodziłam się w 1969 roku w rosyjsko-tatarskim mieście Ufa w dalekiej Baszkirii. W wieku dziewięciu lat zostałam zakwalifikowana do Akademii Baletu Rosyjskiego im. Agrippiny Waganowej w Petersburgu, znanej na świecie artystycznej uczelni, na wydziale tańca klasycznego. Studia ukończyłam w 1986 roku ze specjalnością artystki baletu i pedagoga w 1993 roku. Na wyjazd do Polski namówiła mnie siostra Guzel — rosyjska dziennikarka. Tak trafiłam do Łodzi, do Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella. Jej dyrektorką była wtedy Izabela Gorzkowska-Głowacka, wcześniej znana solistka łódzkiej opery i tancerka w zespole późniejszego patrona szkoły.

Przypadek sprawił, że w Łodzi spotkałam przyszłego męża i w ten sposób związałam się z tym miastem na stałe. Polskie obywatelstwo umożliwiło mi udział w krajowych i europejskich zielonych szkołach, między innymi w Niemczech i Finlandii. Tańczyłam też gościnnie w Baszkirskim Teatrze Opery i Baletu w mojej rodzinnej Ufie.

Z przyjemnością chcę się podzielić z moimi koleżankami i kolegami, czytelnikami „Szkoły Artystycznej”, moim doświadczeniem, spostrzeżeniami, pomysłami i wiedzą o tańcu klasycznym. W mojej macierzystej szkole prowadzę zajęcia z najmłodszymi tancerzami z klas I–III. W praktycznej pracy dużo uwagi poświęcam ćwiczeniom mającym na celu wzmocnienie fizycznej wytrzymałości moich wychowanków. Dużą wagę przywiązuję do odpowiedniego rozluźnienia mięśni przed każdą lekcją, przez ćwiczenia na palcach i skoki, po którym dzieci przechodzą do bardziej zaawansowanych kombinacji.

Większość ćwiczeń poprzedzam pokazem i dokładnymi wyjaśnieniami. Wszystkie ćwiczenia podopiecznych bacznie obserwuję i w razie potrzeby od razu jestem przy osobie, która wymaga wskazówek odnośnie do naprawy popełnionego błędu.

Uważam, że nauka tańca baletowego powinna spełniać kilka podstawowych celów, między innymi rozwijać u tańczących tężyznę mięśniową, a przez to wyrabiać ich kondycję, a także ćwiczyć taneczną muzykalność, co z kolei rozwija twórczą osobowość i wyzwala artystyczne fantazje. Staram się, by cała lekcja przebiegała w przyjemnej atmosferze. To motywuje młodych artystów do przyszłych sukcesów.

Dążę do tego, by zaszczerpić u tancerek i tancerzy potrzebę przeżywania piękną ruchu. Jestem świadoma ich trudnych początków na tej wyboistej nieraz drodze, ale przygotowuję ich systematycznie do przyszłej nieustannej pracy nad własnym ciałem. Ten wysiłek mnie nie zniechęca. Przeciwnie, wierzę w ich przyszłość na scenie i wspieram te dążenia całym sercem. Jako pedagog jestem w pełni świadoma, jaką odpowiedzialność biorę na siebie, żeby nauczyć dzieci prawidłowego trzymania korpusu i bioder, jak powinny pracować ręce i nogi. Oni przecież będą musieli w przyszłości poradzić sobie przy dużych skokach na środku sali, perfekcyjnie wykonując obroty i fragmenty wariacji. Petersburska szkoła baletowa na tym polega, że pedagog „lepi” tancerzy rękoma, czyli dotyka ich ciała, poprawiając błędy i zwracając uwagę na pracę mięśni. Taka forma pracy lepiej się sprawdza niż głośnie zwracanie uwagi. Częstym problemem jest to, że uczniowie nie zawsze potrafią z uwagą patrzeć na nauczyciela i z właściwym rozumieniem go słuchać. Ważna jest przy tym rozwinięta prawidłowo pamięć wzrokowa. Pilnuję na lekcjach, by stopy nie opadały przy ćwiczeniach na duży palec. Wtedy dochodzę do ucznia i podnoszę jego kostkę w stopie do góry, by skorygować ustawienie stopy. Dużą uwagę zwracam na prawidłowe ustawienie miednicy, na to, że kość ogonową kierujemy w stronę pięt, a pępek „podciągamy do góry”. Jednym z moich ważniejszych zadań jest wypracowanie prawidłowego ułożenia kręgosłupa. Polega to na prawidłowym ustawieniu miednicy i wykręcaniu całej nogi, z góry do dołu, w stawie biodrowym. Łopatki ustawiam uczniom szeroko, aż do wysokości pachy. Pilnuję, by tancerze podciągali mięśnie nóg, brzucha i odcinka lędźwiowego do góry, a barki opuszczali do dołu. Często dzieci nie są w stanie zapamiętać kilku uwag naraz. Jeśli zachodzi taka potrzeba, zmieniam metody nauczania. Nieraz trzy czwarte lekcji przeznaczam na prostowanie kolan i wciąganie brzucha, a jak to opanują, to pracuję nad wciągniętymi pod siebie pośladkami i odpowiednim wykręcaniem nóg. W międzyczasie maszerujemy, biegamy, rozciągamy się i klaszczemy. Ważne jest, by prawidłowo wytłumaczyć zasadę przenoszenia ciężaru ciała z dwóch nóg na jedną. Najważniejszymi ćwiczeniami dla mnie, jako pedagoga młodszych klas, są: *battement tendu, plié, battement tendu jeté* i podnoszenie nogi na 45 stopni. Nie należy się z tym śpieszyć, ponieważ nieprofesjonalne nawyki pozostaną na całe życie i ich pozbycie się będzie bardzo trudne, jeśli nie niemożliwe. Nie stosuję też zbyt długich kombinacji, uczniowie tracą wtedy zainteresowanie i przestają wydajnie pracować. Wszystkie francuskie nazwy dokładnie tłumaczę na język polski. Każdy musi rozumieć, że *jeté* to wyrzut, który ma za zadanie wzmocnić nogi, a *plié* to płynne ćwiczenie rozciągające. To pomaga zrozumieć, jak dane ćwiczenie najlepiej wykonać. Nawykiem pedagoga jest widzieć, co jest dla niego w jego pracy najważniejsze.

Uważam, że w młodszych klasach szkół artystycznych brakuje przedmiotu o nazwie taniec historyczny. On kształtuje wyraz artystyczny tancerza, jego gra-

cję i artystyczną wrażliwość. Za mało jest także właściwych wzorców wychowawczych — za mało wizyt w teatrze, operze czy w muzeum. Kiedyś czytało się Puszkina czy Tołstoja, teraz to gdzieś zniknęło, a taki brak hamuje wrażliwość człowieka. My w młodości poświęcaliśmy się tylko baletowi. Teraz są dodatkowe zajęcia — taniec towarzyski, gimnastyka artystyczna, gra na instrumentach. I tak balet powoli staje się jednym z hobby.

W mojej pracy mam różne klasy, niektórzy uczniowie sami proszą, by im coś ciekawego pokazywać, a inni są niezbyt chętni do pracy, zwłaszcza przy drążku. Ale w dzieci trzeba wierzyć, nie można się zniechęcać, trzeba je wspierać i im pomagać, jednocześnie szukając dobrych rozwiązań.

Nieraz dochodzą do tych kłopotów również trudne relacje z rodzicami, którym się wydaje, że pedagog rodem z Rosji to od razu może z dzieci zrobić idealnych tancerzy, choć nie zawsze są one utalentowane czy pracowite. Ciężka, ale niezbędna jest zatem również pedagogizacja rodziców.

Rozwijam swój warsztat pracy, korzystając z wielorakich form dokształcania. Od lat biorę aktywny udział w konferencjach i sympozjach, a przede wszystkim w tygodniowych warsztatach tańca klasycznego prowadzonych w mojej szkole średnio dwa razy w roku przez wspaniałych metodyków z Warszawy, takich jak Barbara Sier-Janik, Liliana Kowalska, Teresa Memches i Wacław Gaworczyk, którzy bazują na wypróbowanych metodach rosyjskiej szkoły baletowej Waganowej. Polegają one na tym, by nie wykonywać ruchu tylko dla ruchu, gdyż każdy ruch sam w sobie już ma być przygotowaniem do tańca. Dlatego kilkanaście lat temu opracowałam i teraz przez cały czas odpowiednio wdrażam zestaw specjalnych ćwiczeń, które rozciągają i wzmacniają pracę wewnętrznych mięśni nóg, co potem bardzo pomaga w tańcu. W ten sposób już ćwiczenia przy drążku wpływają na roztańczenie uczniów i stają się właściwym tańcem. Szczególną uwagę zwracam przy tym na wyraz artystyczny tancerzy, ich gesty i inne zachowania. To są moje nawyki, jakie nabyłam w petersburskiej uczelni wielkiej Waganowej. Do tego również dobieram właściwą muzykę, głównie Czajkowskiego i Chopina, który był i do dziś jest moim pomostem artystycznym między kulturą rosyjską i polską. To na cześć tego wielkiego Polaka mój syn nosi imię Fryderyk.

Moja łódzka szkoła dba o profesjonalny poziom kadry pedagogicznej, czego dowodem są rosyjskie sławy baletowe niedawno w niej pracujące, wśród nich Nina Bielikowa. Dziś całym naszym zespołem kierują: dyrektor szkoły Magdalena Sierakowska i dyrektor artystyczna Aleksandra Stanisławska.

Ostatnio podjęłam także pracę ze starszymi dziećmi — z klas IV i V. Jest to zdobywanie nowych doświadczeń.

Moją ważną dodatkową pracą, świadczoną na rzecz szkoły, jest przygotowywanie choreografii na organizowaną każdej wiosny w Teatrze Wielkim w Łodzi tak zwaną Galę Baletową i na grudniowe spotkania gwiazdkowe *Bóg się rodzi*. Czasem udaje mi się na jednym koncercie pokazać z sukcesem nawet trzy układy choreograficzne.

Za trud i wysiłek przyszły wyróżnienia i nagrody, między innymi od Ministra Kultury i Sztuki, a nawet od Ambasady Austrii w Polsce. Wielu moich wychowanków jest dziś znanych w kraju i za granicą.

Wielką przyjemność sprawiają mi pozaszkolne zajęcia dodatkowe, na przykład w sieradzkiej Szkole Tańca Katarzyny Kałuziak. To wszystko świadczy o tym, że choć rodzinną Rosję zamieniłam na swoją drugą ojczyznę — Polskę, to tę zmianę przekulałam w mój osobisty i artystyczny sukces.



Na polskim bez nudy

*Nauka w szkole powinna być prowadzona w taki sposób,
aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek.*

Albert Einstein

Język polski w szkole ponadpodstawowej, a zwłaszcza w szkole artystycznej, jest zwykle przedmiotem średnio lubianym. Piśmiennictwo staropolskie nuży uczniów, wydaje się zupełnie archaiczne i niezrozumiałe, literatura nowożytna zniechęca dydaktyzmem, którego współczesna młodzież wielokrotnie nie rozumie. Inne mamy czasy niż nasi przodkowie, inne problemy, inne zainteresowania. Niestety, mamy też wieloletnie zaległości w nauczaniu nowoczesnego patriotyzmu. Przez wiele lat my, Polacy, czuliśmy się zawstydzeni tym, że jesteśmy Polakami. Teraz jest inaczej: *97 proc. badanych Polaków odczuwa dumę ze swojego pochodzenia narodowego — wynika z raportu CBOS. 71 proc. deklaruje, że to uczucie towarzyszy im „dość często”, a 26 proc. odczuwa je „bardzo często”. [...] Według wyników ankiety, uczucie wstydu wynikającego z przynależności narodowej występuje rzadziej niż poczucie dumy. Co najmniej „dość często” wstyd związany z byciem Polakiem lub Polką odczuwa 8 proc. Jednej trzeciej (32 proc.) zdarza się to rzadko, a ponad połowa (60 proc.) właściwie nigdy nie wstydzi się swojego pochodzenia*¹. Z dumą przypinamy sobie biało-czerwone kotyliony z okazji świąt narodowych — 11 listopada czy 3 maja. Oficjalnie przyznajemy się do tego, że nie chcemy emigrować z kraju „za chlebem”. Jest to więc dobry moment na to, aby zweryfikować dotychczasowe metody nauczania i zastanowić się, które z nich są najbardziej skuteczne w kształtowaniu modelu dobrego Polaka i obywatela. Tego przecież wymaga od nas, nauczycieli, podstawa programowa. Ważne są też: kontakt nauczyciela z uczniami, umiejętność prowadzenia niełatwego międzypokoleniowego dialogu, zainteresowanie nowoczesną technologią, światem młodego pokolenia, a jednocześnie świadomość wagi tradycyjnych wartości. Obcując z młodymi ludźmi, trzeba więc znaleźć odpowiednie metody i sposoby na to, by ich zainteresować.

¹ <https://www.gosc.pl/doc/4948702>. Czy-Polacy-sa-dumni-z-tego-ze-sa-Polakami (dostęp: 4.10.2020).

Na podstawie ponad trzydziestu lat pracy w szkole średniej, w tym piętnastu w szkole artystycznej, mogę stwierdzić, że w nauczaniu sprawdzają się metody aktywizujące. Pozwalają one na samodzielne wyciąganie wniosków przez młodzież, są pozbawione nielubianych przez uczniów natrętnych komentarzy nauczyciela.

Jedną z metod aktywizujących jest metoda sześciu kapeluszy myślowych de Bono. Doskonale sprawdza się ona podczas lekcji, podczas których odbywa się dyskusja nad kontrowersyjną postawą bohatera, jak na przykład: *Konrad Wallenrod — zdrajca czy patriota?* (*Konrad Wallenrod* Adama Mickiewicza); *Kurtz — zbrodniarz czy bohater?* (*Jądro ciemności* Josepha Conrada); *Izabela Łęcka — próżna arystokratka czy nieszczęśliwa kobieta?* (*Lalka* Bolesława Prusa); *Tomasz Judym — egoista czy altruista?* (*Ludzie bezdomni* Stefana Żeromskiego); *Zenon Ziembiewicz — idealista czy konformista?* (*Granica* Zofii Nałkowskiej). Istotą lekcji jest podział uczniów na sześć grup, z których każda otrzymuje kapelusz innego koloru: biały, czarny, żółty, czerwony, zielony. Nauczyciel, ewentualnie zdolny uczeń, który dokonuje podsumowania lekcji, ma na sobie kapelusz niebieski. Uczniowie, w zależności od koloru kapelusza, realizują określone zadania. Kapelusz biały — zbiera tylko fakty dotyczące danego bohatera, kapelusz czerwony — określa swój emocjonalny stosunek do bohatera i jego decyzji. Kapelusz czarny — podważa decyzje bohatera lub szuka jego negatywnych cech. Kapelusz żółty — zgadza się z bohaterem, wskazuje jego pozytywne cechy. Kapelusz zielony — rozważa inne rozwiązania ukazanego w książce problemu. Nauczyciel (w niebieskim kapeluszu) słucha relacji wszystkich grup i wyciąga wnioski, które są podsumowaniem pracy na lekcji. Metoda ta pozwala selekcjonować posiadane wiadomości i rozwija umiejętność empatii, patrzenia na świat z punktu widzenia drugiego człowieka. Jest ona preferowana przez Stanisława Bortnowskiego, pracownika Instytutu Polonistyki Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Jagiellońskiego, publicystę, autora poradników metodycznych dla nauczycieli języka polskiego. Stwierdza on: *Novum metody de Bono to jej wielostronność, kategoryczne oddzielenie faktów od emocji, emocji od argumentacji. Na lekcjach języka polskiego i w ogóle w odbiorze dzieła sztuki te punkty widzenia się zacierają*². Metoda ta służy ćwiczeniu umiejętności oddzielania faktów od opinii, a zatem — kształtowaniu świadomości tego, co się mówi i jak się mówi.

Inną z często stosowanych przeze mnie metod aktywizujących jest metaplan, opierający się na analizie problemu w trzech sferach: 1. Jak jest? 2. Jak być powinno? 3. Dlaczego nie jest tak, jak być powinno? Uczniów danej klasy należy podzielić na trzy grupy (przy większej liczbie uczniów można klasę podzielić na sześć grup, wtedy po dwie grupy niezależnie od siebie opracowują to samo zagadnienie). Po zapisaniu przez uczniów odpowiedzi na dużym arkuszu papieru lider prezentuje pracę grupy, potem koledzy go uzupełniają

² S. Bortnowski, *Nowe spory, nowe scenariusze*, Stentor, Warszawa 2001, s.127.

i przytaczają fragmenty lektury na poparcie swoich wniosków. Po prezentacji pracy grup wspólne wnioski zapisywane są w zeszycie. Metodę tę można stosować przy tematach związanych z omawianiem sytuacji społecznej czy obrazu społeczeństwa w poszczególnych epokach na podstawie lektur, na przykład: *Czy Polacy zdolni są do walki o niepodległość ojczyzny?* (lekcja podsumowująca omawianie *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego); *Sąd Prusa o współczesnym mu społeczeństwie* (lekcja na podstawie *Lalki* Bolesława Prusa — po scharakteryzowaniu środowisk społecznych); *Rzeczywistość polska lat międzywojennych* (lekcja na podstawie *Przedwiośnia* Stefana Żeromskiego — po omówieniu koncepcji uzdrowienia Rzeczypospolitej). Metoda ta nie tylko wymaga od uczniów znajomości utworu czy szybkiej orientacji w tekście, lecz także kształtuje umiejętność wyciągania wniosków na podstawie logicznych przesłanek i popierania ich odniesieniami do tekstu literackiego. Umożliwia zauważenie sposobu widzenia zjawisk społecznych przez artystę — jednostkę niezwykle wrażliwą na problemy świata, w którym żyje. Lekcje te poprzedzają tematy związane z konwencją literacką, w jakiej utrzymany jest utwór (realizm, symbolizm). Są wstępem do dyskusji na temat związku treści i formy w dziele literackim, a także przyczynkiem do rozważań nad cechami gatunku literackiego (powieść edukacyjna, powieść realistyczna, dramat symboliczny).

Jedną z bardziej lubianych przez uczniów metod jest sąd nad bohaterem. Sala lekcyjna zamienia się wtedy w salę sądową. Uczniowie wcielają się w role obrońców, oskarżycieli, świadków czy woźnych sądowych. Nauczyciel czuwa tylko nad poziomem emocji uczniów, przestrzeganiem zasad kultury słowa. Lekcje te można realizować w odniesieniu do różnych lektur, takich jak: *Król Edyp* czy *Antygona* Sofoklesa (sąd na Edypem lub Antygoną), *Makbet* Williama Szekspira (sąd nad Makbetem i lady Makbet), *Granica* Zofii Nałkowskiej (sąd nad Zenonem Ziembiewiczem), *Zbrodnia i kara* Fiodora Dostojewskiego (sąd nad Raszkolnikowem). Tego typu lekcje umożliwiają dokładną analizę działań bohatera. Sięgają do motywów, przyczyn i skutków postępowania postaci literackich, uczą wrażliwości na krzywdę drugiego człowieka. Osoba, która pełni rolę „sędziego”, udziela głosu „oskarżycielowi” lub „obrońcy”, aby przedstawili swoje racje. Poszczególne uczniowie „z sali” wczuwają się w role bohaterów literackich i są wzywani przez „oskarżyciela” lub „obrońcę” do złożenia zeznań. Muszą wykazać się znajomością utworu, aby odpowiadać zgodnie z intencjami postaci literackiej. W toku lekcji wszyscy uczniowie „zbierają argumenty”, które wykorzystają do napisania rozprawki na temat związany z lekcją, na przykład: *A jednak rację ma Antygona... — uzasadnij myśl w oparciu o sąd nad bohaterką i znajomość tragedii Sofoklesa*. W trakcie procesu „sędziego” (wybrany uczeń) poprawia błędy językowe i zwraca uwagę na konieczność opanowania emocji przez osoby składające zeznania. Jeśli nie znajduje on posłuchu, reaguje nauczyciel. Wielokrotnie jednak sama obecność nauczyciela sprawia, że uczniowie zachowują powagę, wczuwają się w role i starają się znaleźć argumenty, jakie wykorzystają w rozprawce. Oczywiście cel lekcji i temat pracy domowej muszą być podane przez nauczyciela na początku lekcji.

Inną metodą, angażującą całą klasę, jest drama. Można ją zastosować po omówieniu pieśni Jana Kochanowskiego, kiedy to poszczególne myśli poety — ilustrowane scenkami dramatycznymi przygotowanymi przez uczniów — stanowią źródło odniesienia do poszukiwania recepty na szczęśliwe życie. Przy realizacji *Wesela* Stanisława Wyspiańskiego warto podzielić uczniów na cztery grupy (dwie pierwsze wcielają się w postacię chłopów, a dwie kolejne — w postacię inteligentów). W poszczególnych grupach uczniowie (znając treść dramatu) tworzą manifesty do innych grup społecznych, wykorzystując stylizację językową, przekonują, co chcą zmienić w państwie, oferują też własne propozycje, bazując na walorach środowiska, które reprezentują. Cała klasa zastanawia się, czy istnieje szansa na porozumienie. Metodą dramy można ukazać też „chocholi taniec”, kiedy to każdy z uczniów wciela się w jakąś postać z dramatu Wyspiańskiego, a w konsekwencji okazuje się, że między grupami nie ma porozumienia. Przy omawianiu opowiadania Stefana Żeromskiego *Rozdziobią nas kruki, wrony* można podzielić uczniów na grupy, które naśladują odgłosy natury, ukazane w tekście (np. padający deszcz, krakanie wron), szept umierającego powstańca (*Ojczyzna nasz...*), radość chłopca z powodu znalezionej „bogactwa” (pas, buty, które zabiera on zmarłemu Winrychowi). Potem wszystkie odgłosy nakładają się na siebie, tworząc specyficzny nastrój. Następnie poszczególne grupy wykonują rzeźbę (z własnych ciał), obraz (szkic na podstawie treści opowiadania) lub kadr z filmu (na podstawie treści utworu). Lekcja kończy się tak zwaną rundką, czyli każdy z uczniów mówi, co mu dała ta lekcja, jakie refleksje mu się nasuwają. Uczniowie uczą się wyrażania własnych opinii, zastanawiają się nad istotą patriotyzmu — dawniej i obecnie. Metoda dramy zwykle wymaga dwóch godzin lekcyjnych, ale od czasu do czasu można ją zastosować, ponieważ bardzo ożywia uczniów, wytrąca ze stanu znużenia. Do metody dramy warto sięgać przy omawianiu obrazu społeczeństwa Moskwy lat trzydziestych XX wieku ukazanego w *Mistrzu i Małgorzacie*. Uczniowie przygotowują stop-klatki (kadry z filmu), przedstawiające zachowania przedstawicieli zdemoralizowanego społeczeństwa rosyjskiego. Metodą dramy można przeprowadzać również analizę wiersza Kazimierza Przerwy-Tetmajera *Melodia mgieł nocnych*. Uczniowie wykonują ćwiczenia fizyczne odzwierciedlające wiatr, mgły, taniec, góry. Słuchają muzyki i przygotowują plastyczną ilustrację wiersza, a w konsekwencji — film, wykorzystujący zauważone wrażenia wzrokowe, słuchowe, węchowe, dotykowe i elementy ruchu. W domu piszą wiersze, podmiotem lirycznym czyniąc gwiazdę, mgłę, księżyc, nietoperza, Staw Gąsienicowy lub skały. Rozwijają w ten sposób swoją wyobraźnię i wrażliwość artystyczną. Jak pisze Teresa Marciszuk: *Wydaje się to oczywiste: siła sugestii świata przedstawionego w utworach ułatwia młodzieży wniknięcie w role bohaterów, uświadomienie sobie ich motywacji i świata wartości, a tym samym zrozumienie problematyki tekstu*³.

³ T. Marciszuk, *Od redakcji*, [w:] Matusiak B., *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Stentor, Warszawa 1998, s. 5.

Warto też poświęcać lekcje korespondencji sztuk — ukazywaniu zależności między literaturą a malarstwem. Przy analizie wiersza *Wiosna* Bolesława Leśmiana można sięgać do obrazu *Ja i wieś* Marca Chagalla, inspirować uczniów do szukania podobieństw między tekstem malarskim i literackim. Anna Biernacka i Stanisław Bortnowski twierdzą, że: *Oba konteksty dopełniają się, skłaniają odbiorcę do szukania podobieństw, ale też wydobywają specyficzne cechy dzieła literackiego i malarskiego, zdeterminowane odmiennymi środkami artystycznego wyrazu (obraz i słowo). Obrazy wybitnego malarza XX wieku mają przede wszystkim pomóc w zrozumieniu, na czym polega przeinaczenie świata w prezentowanym typie sztuki kreatywnej i o co chodzi w tego rodzaju patrzeniu na rzeczy i zjawiska*⁴. Zwieńczeniem rozmowy na lekcji są malowane przez uczniów ilustracje do wiersza Leśmiana.

Omawiając *Ludzi bezdomnych* Stefana Żeromskiego, warto poświęcić czas na analizę dzieł sztuki: rzeźby *Wenus z Milo* i obrazu *Rybak* Puvis de Chavannes'a. Uczniowie porównują wrażenia bohaterki powieści Stefana Żeromskiego i własne odczucia związane z odbiorem tych dzieł. Zwracają uwagę na malarskie i literackie środki wyrazu. Wyciągają wnioski, zauważając wymowę symboliczną dzieł sztuki w tekście literackim. Analizując z kolei wiersz Stanisława Grochowiaka *Płonąca żyrafa*, będący odniesieniem do obrazu Salvadora Dali, można przygotować z uczniami najpierw analizę dzieła malarskiego, a potem poetyckiego, szukać podobieństw między dziełami i wyciągać wnioski dotyczące odmiennych środków wyrazu artystycznego. W domu uczniowie mogą napisać opowiadania o charakterze nadrealistycznym.

Omawiając sposób ukazania Warszawy w *Lalce* Bolesława Prusa, warto przywołać obraz Aleksandra Gierymskiego *Powisłe*. Pomaga on lepiej zrozumieć rozważania głównego bohatera, Stanisława Wokulskiego, spacerującego ulicami Powiśla. Przy analizie *Sklepów cynamonowych* Brunona Schulza warto zwrócić uwagę uczniów na *Xięgę bałwochwalczą* — cykl grafik tego autora. Dzięki temu będą mogli poznać jego sposób patrzenia na świat, zauważyć rolę wyobraźni i funkcję deformacji rzeczywistości w twórczości pisarza.

Zupełnie naturalne wydaje się też wykorzystywanie na lekcjach scen z filmów i spektakli, takich jak na przykład: *Chłopi* Władysława Reymonta w reżyserii Jana Rybkowskiego, *Lalka* w reżyserii Ryszarda Bera, *Nad Niemnem* w reżyserii Zbigniewa Kuźmińskiego, *Wesele* w reżyserii Andrzeja Wajdy, *Mistrz i Małgorzata* w reżyserii Macieja Wojtyzki, *Tango* w reżyserii Macieja Englerta i inne. Czasami uda się obejrzeć na lekcji cały film i porównać adaptację z pierwowzorem literackim. Częściej jednak (ze względu na brak czasu) sceny z filmów są ilustracją materiału omawianego na lekcji. Niekiedy uzupełniają omawiane treści, jak na przykład *Popiół i diament* w reżyserii Andrzeja Wajdy czy *Zezowate*

⁴ A. Biernacka, S. Bortnowski, *Scenariusze przekorne i prawie niemożliwe*, Stentor, Warszawa 2013, s. 41.

szczęście w reżyserii Andrzeja Munka. Można też umówić się z uczniami na wspólne oglądanie filmu po lekcjach lub poprosić ich o obejrzenie filmu (lub jego części) w domu.

Efektów przynosi też współpraca z Teatrem Wierszalin w Supraślu. Uczniowie oglądają spektakle bezpośrednio w teatrze lub online, na przykład: *Dziady. Noc pierwsza* lub *Dziady. Noc druga*. Na niektóre spektakle warto pojechać z uczniami do Białostockiego Teatru Lalek (np. *Kandyd, czyli optymizm* Pawła Aignera, *Burza* w reżyserii Waldemara Raźniaka), Teatru Dramatycznego im. Aleksandra Węgierki (*Wesele* w reżyserii Andrzeja Jakimca, *Ożenek* w reżyserii Ewy Gilewskiej) czy też Akademii Teatralnej w Białymstoku (*Świętoszek* w reżyserii Pawła Aignera, *Śmierć porucznika* w reżyserii Bernardy Bieleni).

Czasami tekst literacki może być źródłem rozwijania talentu dziennikarskiego. Wiersz *Dziewczyzna* Bolesława Leśmiana inspirował do napisania reportażu w związku z tajemniczą historią zawartą w tekście. Anna Biernacka i Stanisław Bortnowski przekonują: *Ponadto ćwiczenie daje okazję do wzbogacenia odbioru wiersza poprzez różne perspektywy oglądu przedstawionej w nim historii. Inne korzyści to: kształcenie umiejętności stylizacji językowej oraz znalezienie się w sytuacji, która mogłaby się przytrafić w realnym życiu. Jej umowność pozwala jednak na niekrępującą i dobrą zabawę*⁵. Po analizie wiersza i zapoznaniu się z formą reportażu uczniowie wcielają się w role reporterów i badają sprawę śmierci dwunastu braci. Potem piszą reportaże, uwzględniając różne punkty widzenia tej samej historii.

Po lekturze fragmentu *Kronik tygodniowych* Bolesława Prusa młodzi ludzie oglądają przygotowaną przez nauczyciela prezentację na temat cech, języka i przykładów felietonu. Analizują strukturę współczesnego felietonu, gromadzą odpowiednie słownictwo. W konsekwencji piszą felietony na interesujące ich tematy.

Połączeniem zabawy i edukacji są tak zwane turlane lekcje, czyli lekcje z wykorzystaniem kostki do gry. Oczywiście, bawią się ci, którzy znają lektury. Kostki w kształcie sześciątów o boku długości trzech centymetrów mogą przygotować sami uczniowie. Na jednej kostce można napisać cyfry od „1” do „6”, po to, aby wyrzucać numer zespołu, jaki ma odpowiadać na pytanie. Na drugiej kostce można napisać imiona bohaterów, na przykład z *Pana Tadeusza*. Wylosowany zespół odpowiada na pytanie innego zespołu, dotyczące wylosowanego bohatera. Uczniowie nawzajem, w wyniku rzucania kostką, zadają sobie pytania i na nie odpowiadają. Metoda ta sprawdza znajomość treści utworów. W podobny sposób można zorganizować powtórzenie wiedzy o epoce albo lekcję poświęconą charakterystyce bohatera.

Warto organizować też gry planszowe. W tym celu należy przygotować plansze z pionkami (plastikowe nakrętki od butelek) oraz zestawy pytań. Każdy, kto

⁵ Tamże, s. 63.

odpowie na pytanie, przesuwając się na planszy o pole dalej, omijając „przeszkody”. Między zespołami trwa rywalizacja o to, który pierwszy odpowie na wszystkie pytania i ukończy grę. Zwycięzcy są nagradzani słodkimi upominkami.

Od czasu do czasu konieczne są lekcje w formie dyskusji. Uczniowie wypowiadają się na podany temat w wyniku pracy grupowej lub indywidualnej. Po omówieniu *Makbeta* Williama Szekspira wyrażają swoje stanowisko na temat: *Do czego prowadzi sprawowanie władzy?* Po analizie *Zbrodni i kary* Fiodora Dostojewskiego — *Czy człowiek może żyć ze świadomością popełnionej zbrodni?* Po powtórzeniu treści II części *Dziadów* — *Jak żyć, aby osiągnąć pełnię człowieczeństwa?* Po charakterystyce Zenona Ziembiewicza, bohatera *Granicy* Zofii Nałkowskiej — *Co robić, aby poznać pełnię prawdy o człowieku?* Po wprowadzeniu do *Zdążyć przed Panem Bogiem* Hanny Krall — *Czy ważny jest wybór sposobu umierania?* Po seansie w kinie czy teatrze warto zorganizować dyskusję panelową, podczas której każdy uczeń musi wyrazić swój sąd na temat dzieła, jakie oglądał. Dopiero później można sformułować pytania, do których uczniowie swobodnie się odnoszą, wyrażając swoje poglądy, dotyczące nie tylko treści, lecz także formy dzieła. Dyskusje te rozwijają umiejętność myślenia, wyciągania wniosków, selekcji informacji, wrażliwość na prawdę, dobro i piękno. Uczniowie mają możliwość konfrontacji swoich racji, rozumienia argumentów innych osób, wyrobienia w sobie tolerancji wobec drugiego człowieka. Przekonują się, że na ten sam problem można patrzeć zupełnie inaczej i zupełnie inaczej można go przedstawiać. Zadana praca domowa (często temat postawiony w formie pytania) umożliwia ukazanie własnego stanowiska. Tego typu ćwiczenia umożliwiają kształcenie umiejętności doboru argumentów, co jest niezbędne przy pisaniu rozprawki, jaka obowiązuje na maturze.

W dobie pandemii bardzo pomocne na lekcjach są ćwiczenia interaktywne, na przykład ze strony scholaris.pl — przy realizacji tematów z *Lalki* Bolesława Prusa, edukator.pl — przy omawianiu *Procesu* Franza Kafki. Można też samodzielnie przygotować quizy w aplikacjach Wordwall, Quizlet czy Learning apps, zebrać materiał na wybrany temat w aplikacjach Padlet czy Sutori. Pracę literacką można zapisać i opracować graficznie w MyStoryBook. Sprawdzian z lektury warto ciekawie przeprowadzić dzięki prezentacji w PowerPoint, dołączając też cytaty z tekstu czy zdjęcia z realizacji teatralnych. Warto wykorzystywać też aplikację Kahoot do zabawy z uczniami, którzy za pomocą swoich telefonów komórkowych odpowiadają na pytania quizu, przypominającego program *Milionerzy*. Można sprawdzić w ten sposób znajomość twórczości pisarzy (np. Adama Mickiewicza) czy też treści lektur (np. *Dżumy* Alberta Camusa). Warto też korzystać ze strony gov.pl/zdalnelekcje lub epodreczniki.pl, ponieważ zawierają one wiele interesujących scenariuszy zajęć. Na kanale Mówiąc Inaczej (YouTube) można znaleźć różne ciekawostki językowe.

Stosowanie metod aktywizujących nie oznacza całkowitej rezygnacji z metod tradycyjnych. Czasami przyda się i wykład, na przykład w celu wprowadzenia wiedzy o epoce. Przed analizą utworów literackich można przekazać

uczniom ciekawostki na temat życia autorów, na przykład Kazimierza Wierzyńskiego, Juliana Tuwima, Brunona Schulza, Juliana Przybosa, Witolda Gombrowicza czy Witkacego. Warto przekonać uczniów, że artystę należy oceniać na podstawie czytania jego dzieł, badania ich formy i języka, a nie na podstawie gotowych formułek, jakie często zawarte są w streszczeniach. Aby stwierdzić, że *Słowacki wielkim poetą był*, należy poznać nie tylko bogactwo treści jego utworów, lecz także różnorodność środków stylistycznych przez niego stosowanych i wielość gatunków literackich przez niego uprawianych.

Trzydzieści lat pracy w szkole — to ciągłe wzbogacanie warsztatu pracy, nieustanne doskonalenie się, poszukiwanie nowych metod, aby docierać do młodzieży, która nie jest taka sama jak trzydzieści lat temu. Wydaje mi się, że jeżeli nauczyciel sam się nie nudzi, nie przeżywa wypalenia zawodowego, to jest w stanie zainteresować młodych ludzi, kształtować ich postawy moralne i patriotyczne. Bardzo się cieszę, że sama również uczę się od młodzieży, poznaję interesujące filmy i piosenki, a nawet techniki malarskie i aplikacje cyfrowe. Ciągłe uczę się umiejętności prowadzenia dialogu, a nie narzucania własnych poglądów, słuchania, a nie tylko słyszenia. W głębi duszy mam nadzieję, że moi uczniowie nie uważają lekcji języka polskiego za nudne. Myślę też, że nie są one dla nich „ciężkim obowiązkiem”.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Biernacka Anna, Bortnowski Stanisław, *Scenariusze przekorne i prawie niemożliwe*, Stentor, Warszawa 2013.
- [2] Bortnowski Stanisław, *Nowe spory. Nowe scenariusze*, Stentor, Warszawa 2001.
- [3] Matusiak Barbara, *Drama na lekcjach języka polskiego w szkole średniej*, Stentor, Warszawa 1998.

Źródła internetowe

- [1] *Czy Polacy są dumni z tego, że są Polakami*: <https://www.gosc.pl/doc/4948702.Czy-Polacy-sa-dumni-z-tego-ze-sa-Polakami> (dostęp: 4.10.2020).

Wychowawcza rola oceny z wychowania fizycznego

Wymagania edukacyjne w zakresie wychowania fizycznego jako przedmiotu szkolnego na przestrzeni ostatnich lat bardzo się zmieniły. Młodszy nauczyciele, a także obecni uczniowie nie pamiętają czasów, kiedy na ocenę z wychowania fizycznego miały wpływ głównie osiągnięte wyniki z poszczególnych dyscyplin sportowych. Wspominam ten czas, jako uczennica szkoły podstawowej czy liceum, kiedy to nauczyciele otwierali dobrze nam znany zeszyt i według tabelki oceniali nasz bieg na 60 metrów czy rzut piłeczką palantową. Tak było przy każdym sprawdzianie. Były to lata 90., zatem wcale nie tak dawno temu. Co to oznaczało naprawdę? Osoba mniej sprawna fizycznie nigdy nie miała szansy na stopień dobry, a zwłaszcza bardzo dobry, bo najczęściej jej dokonania nie mieściły się w limitach wyznaczonych na te oceny. Bywało nawet, że takie osoby miały problem z zaliczeniem przedmiotu.

Sama dobrze pamiętam tę demotywację, która wynikała z faktu, że więcej nie dało się zrobić, osiągnąć lepszego wyniku. Dla wielu nastolatków był to także powód do wstydu i niejednokrotnie wiązało się to z niechęcią do przedmiotu i nauczyciela, a co za tym idzie — unikaniem ćwiczeń, rezygnacją z lekcji wychowania fizycznego. Wspomniane powyżej limity wcale niełatwo było osiągnąć, gdyż często były mocno zawyżone i zwykle tylko uczniowie trenujący jakąś dyscyplinę sportu poza szkołą byli w stanie uzyskać dobry rezultat (i tym samym wysoką ocenę).

W aktualnym akcie prawnym uregulowano kwestię oceny z wychowania fizycznego w sposób następujący: *Przy ustalaniu oceny z wychowania fizycznego i techniki, a także plastyki w szkole muzycznej i szkole baletowej oraz muzyki w liceum sztuk plastycznych należy przede wszystkim brać pod uwagę wysiłek wkładany przez ucznia w wywiązywanie się z obowiązków wynikających ze specyfiki tych zajęć, a w przypadku wychowania fizycznego — także systematyczność udziału ucznia w zajęciach oraz aktywność ucznia w działaniach podejmowanych przez szkołę artystyczną na rzecz kultury fizycznej*¹.

¹ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 sierpnia 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1674.

Jako nauczycielka wychowania fizycznego uważam, że zmiany w systemie oceniania poszły w bardzo dobrym kierunku. Obecne podejście jest bardzo holistyczne i mające na względzie dobro ucznia. Taki system oceny przedmiotowej jest sprawiedliwy i ujednolicony. Oceniane są — obowiązkowość i systematyczność. Od początku mojej kariery zawodowej bazuję na tym zapisie oraz wcześniejszych, podobnie brzmiących (obecnie kończy się 11 rok mojej pracy w charakterze nauczyciela wychowania fizycznego). Trzonem oceny jest aktywność ucznia na zajęciach. Jeżeli uczeń zmieni strój na sportowy, w tym nałoży odpowiednie do ćwiczeń obuwie, uczestniczy w lekcji na miarę swoich możliwości fizycznych — za każde takie zajęcia uzyskuje „plus”, czyli odpowiednik oceny bardzo dobrej. Warunek jest jeden, aby wykazywał chęć do ćwiczeń, a mniej istotne jest to, czy robi to lepiej lub mniej efektywnie. Jego gotowość i realizowanie zadań proponowanych przez nauczyciela są zatem najistotniejsze.

W mojej szkole wymagania co do stroju ograniczają się do tego, aby były to dowolnie: dresy, szorty, legginsy i koszulka bawełniana z rękawem lub bez. Nie interesuje mnie kolorystyka, ale ze względów wychowawczych zawsze zwracam uwagę na to, żeby strój ten był odpowiedni do miejsca, w którym przebywamy, czyli żeby nie było na nim wulgarnych nadruków czy niestosownej grafiki. Z mojego doświadczenia wynika, że takie zasady się sprawdzają, bo uczniowie nie czują się zamknięci w określonych ramach, mają większą swobodę, co w szkołach artystycznych jest szczególnie ważne. Młodzież chętniej podejmuje aktywność fizyczną, kiedy nie musi się dopasowywać do innych w takich aspektach.

Wracając do kryteriów oceniania — 85% oceny stanowi udział w lekcjach wychowania fizycznego i aktywne ćwiczenie. Pozostałe 15% to inne składowe oceny, na przykład za poprowadzenie rozgrzewki, co jest wymaganiem wskazanym w podstawie programowej (*Uczeń: przeprowadza rozgrzewkę ukierunkowaną na wybraną formę aktywności fizycznej*)², ale także za dodatkowe aktywności ucznia lub sprawdziany.

Warto w tym momencie skupić się na pojęciu „sprawdzian z wychowania fizycznego”. Ma ono zupełnie inne znaczenie niż w dawnych latach. Przez sprawdzian rozumiemy zweryfikowanie nabytych przez ucznia umiejętności tylko i wyłącznie technicznych, czy to, co jest wynikiem pracy na lekcji, a nie osiągnięte rekordy. Są to na przykład elementy gier zespołowych, techniki wybranych dyscyplin z lekkiej atletyki czy gimnastyki. Uczniowie mogą się tego nauczyć podczas dobrze przygotowanych metodycznie zadań i właściwie dobranych ćwiczeń przygotowawczych. Przykładowo może to być technika startu niskiego do biegów krótkodystansowych czy rzut osobisty do kosza. W takim przypadku brana jest pod uwagę poprawność techniczna. Oczywiście jeśli uczeń posia-

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 467.

da jakieś stwierdzone dysfunkcje ruchowe lub jest częściowo zwolniony z określonych rodzajów ćwiczeń, uwzględniam to i w takim przypadku rezygnuję z oceniania danego elementu.

Dodać tutaj należy, że tego rodzaju techniki są bardzo przydatne podczas odwiecznego problemu szkolnego — egzaminu poprawkowego z wychowania fizycznego. Bowiern zgodnie z zapisem prawnym w cytowanym już rozporządzeniu: *Egzamin poprawkowy z techniki, informatyki i wychowania fizycznego, a także plastyki w szkole muzycznej i szkole baletowej oraz muzyki w liceum sztuk plastycznych* ma przede wszystkim formę praktyczną³. Zatem forma praktyczna takiego egzaminu w mojej szkole opiera się na opracowanych przeze mnie zagadnieniach realizowanych w danej klasie i są to elementy techniczne, zasób i poprawność wykonywania poznanych na lekcjach ćwiczeń (wzmacniających, rozciągających, z użyciem przyborów czy przyrządów itd.), ale także zagadnienia z edukacji zdrowotnej, które są dodatkowo egzekwowane w formie teoretycznej. Na egzaminie poprawkowym lub klasyfikacyjnym uczeń ma prawo wybrać ćwiczenia, które potrafi i może wykonać z zaproponowanych na kartce, z uwzględnieniem jego ewentualnych dysfunkcji ruchowych. Podczas egzaminu musi zademonstrować technikę odpowiedniego elementu, który był nauczany na lekcjach podczas roku szkolnego. Dodać tutaj należy, że wymagania nigdy nie wybiegają poza realizowany program. Na egzaminie poprawkowym czy klasyfikacyjnym nie jesteśmy już w stanie ocenić ucznia za wkład pracy, gdyż nie mamy do dyspozycji wielu zajęć w całym roku szkolnym, tylko krótką chwilę podczas trwania sprawdzianu. Jednocześnie nie oceniamy sprawności ucznia, wyników, czasu, odległości i tak dalej, skupiamy się tylko i wyłącznie na tym, czego każdy mniej lub bardziej sprawny może się nauczyć. Oczywiście tu nasuwa się pytanie — czy uczeń, który otrzymał stopień niedostateczny lub nie został klasyfikowany będzie w stanie wykonać zadania, których tak naprawdę nie realizował w szkole, nie chodząc na lekcje wychowania fizycznego? Nie brał przecież udziału w zajęciach, nie ćwiczył tych elementów razem z klasą. Stopień niedostateczny albo brak klasyfikacji nie pojawiają się bez przyczyny. Wyniki egzaminów poprawkowych, które odbywały się w mojej szkole na przestrzeni ostatnich 11 lat, pokazują, że do tak poprowadzonego egzaminu uczeń musi się przygotować, ćwicząc te umiejętności. Dotyczy to uczniów pojmowanych jako „w pełni sprawni”, a tym bardziej tych, których sprawność fizyczna jest na niskim poziomie. Uczniowie, którzy się nie przygotowali, nie są w stanie sami poradzić sobie z danym elementem ćwiczenia. Nawet jeśli wydaje im się, że potrafią daną rzecz zademonstrować, to okazuje się, że technika wykonania elementu jest niewłaściwa, a to o nią nam chodzi. Zatem taki egzamin nie jest tylko fikcją. Oczywiście w każdej sytuacji może się zdarzyć wyjątek, nie

³ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 sierpnia 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania...*, dz. cyt.

jesteśmy w stanie tego do końca przewidzieć, jednak moje osobiste obserwacje pokazują, że jest to praktycznie niemożliwe.

Podczas oceniania ucznia zawsze staram się brać pod uwagę jego indywidualne predyspozycje. Każdy z nich może mieć gorszy czas i moi uczniowie wiedzą, że do każdego z nich jestem w stanie podejść indywidualnie. Zdecydowanie jest to plus mniejszych szkół i tym samym mniejszych grup ćwiczebnych. Daje to duży komfort pracy nauczyciela, gdyż może on skierować większą uwagę na danego ucznia.

Osoba niećwicząca czy nieobecna na danej lekcji może realizowany temat odrobić podczas specjalnie dedykowanych temu przerw sportowych. Ma także możliwość odrobienia danej lekcji, uczestnicząc w tych zajęciach z inną klasą (oczywiście pod warunkiem, że zajęcia te odbywają się w czasie wolnym ucznia). Dla przykładu, jeśli uczeń danego dnia według planu rozpoczyna od drugiej lekcji, ale przychodzi do mnie na pierwszą lekcję, tym samym zalicza zaległą godzinę wychowania fizycznego. Zapisane w statucie Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych dwa tygodnie na poprawienie oceny z poszczególnych przedmiotów obowiązują także lekcje wychowania fizycznego. W przedmiotowych zasadach oceniania tyle czasu daję na ewentualne poprawy i nadrobienie zaległości.

Kryteria oceniania, które opracowałam na potrzeby sprawnej i zgodnej z rozporządzeniem oceny, wydają się być dla ucznia bardzo przystępne, jednocześnie dając mi możliwość manewru. System jest jasny, sprawiedliwy i czytelny. Każdy, niezależnie od poziomu sprawności fizycznej, ma możliwość otrzymania oceny bardzo dobrej. Wkład jego pracy jest na pierwszym miejscu. Uczeń wie, że jeśli tylko regularnie ćwiczy, to uzyska dobry stopień. Dla mnie, jako nauczyciela, jest to też największą nagrodą, jeżeli młodzież podejmuje aktywność fizyczną. Oceny wystawiane przeze mnie na koniec roku szkolnego są dobre i to najlepiej weryfikuje moją pracę i pozwala wyciągać wnioski.

Inną sprawą jest motywacja uczniów. To, czy chętnie ćwiczą, zależy w dużej mierze od proponowanych form zajęć, czyli indywidualnego podejścia nauczyciela z uwzględnieniem potrzeb i możliwości każdego ucznia. Nigdy nie faworyzuję tych sprawniejszych, nie daję także odczuć słabszym, że są w jakikolwiek sposób gorsi. Zatem oprócz ocen częściowych, wpisywanych do dziennika, stosuję zasadę pochwały i oceniania kształtującego już podczas wykonywania zadań ruchowych. Także na koniec każdej lekcji robię podsumowanie dotyczące wykonanej na zajęciach pracy. W postawie każdego ćwiczącego ucznia staram się dostrzec coś pozytywnego. Ocenianie w tym przypadku to przede wszystkim podkreślenie mocnych stron i sygnalizacja, w jakim iść kierunku, aby poprawić błędy.

W ocenianiu stosuję także metodę, którą część wychowawców może kojarzyć z procesem wystawiania ocen z zachowania. Istotne jest dla mnie to, w jaki sposób swoją pracę widzi sam uczeń. Stosuję to głównie podczas oceny rozgrzewki, którą — jak już wspomniałam — zgodnie z podstawą programową uczeń przeprowadza raz w roku szkolnym. Prowadzący rozgrzewkę ma prawo

ocenić siebie i swoje komendy jako pierwszy. Jego zadaniem jest wypowiedzenie się, jakie były mocne strony proponowanych ćwiczeń, i ewentualnie wspomnieć o tym, co jego zdaniem mu nie wyszło, a przede wszystkim, czy zrobił wszystko, co zaplanował.

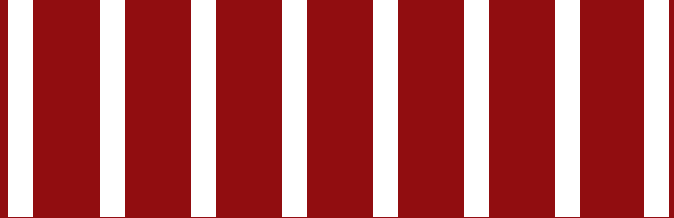
Zauważyłam początkowo u uczniów dokonujących samooceny tendencję do znajdowania wyłącznie błędów, mówienia o tym, co im nie wyszło lub czego zapomnieli zrobić. Starłam się, aby młodzież uczyła się mówić o sobie pozytywnie, czyli przedstawić ich myślenie i ukierunkować je na samoocenę opartą głównie na mocnych stronach. Chciałam, aby oni sami zaczęli siebie postrzegać w pozytywnych aspektach. Jako przykład stosuję zasłyszaną na jednym ze szkoleń zasadę, aby uczeń podał pięć cech o zabarwieniu pozytywnym, które charakteryzują jego pracę na danej lekcji. W ten sposób pozytywne postrzeganie siebie jest łatwiejsze. Młodzież obecnie wie, jak się ocenić i zaprezentować z jak najlepszej strony. Uważam, że jest to umiejętność przydatna nie tylko na lekcjach wychowania fizycznego, ale w ogóle w życiu. Skuteczna auto-prezentacja będzie młodzieży towarzyszyć w wielu sytuacjach, począwszy od studiów, a następnie w życiu zawodowym i prywatnym.

W ciągu kilku lat stosowania tej metody zauważyłam, że uczniowie są coraz bardziej pewni siebie i otwarci w swoich ocenach, a taki był mój cel. Jedynie klasy pierwsze, rozpoczynające naukę w nowej szkole, miewają z tym na początku problem, jednak szybko wyciągają wnioski i przystosowują się do takiej formy oceniania. Zaczyna im się to podobać, bo czują, że mają na coś wpływ.

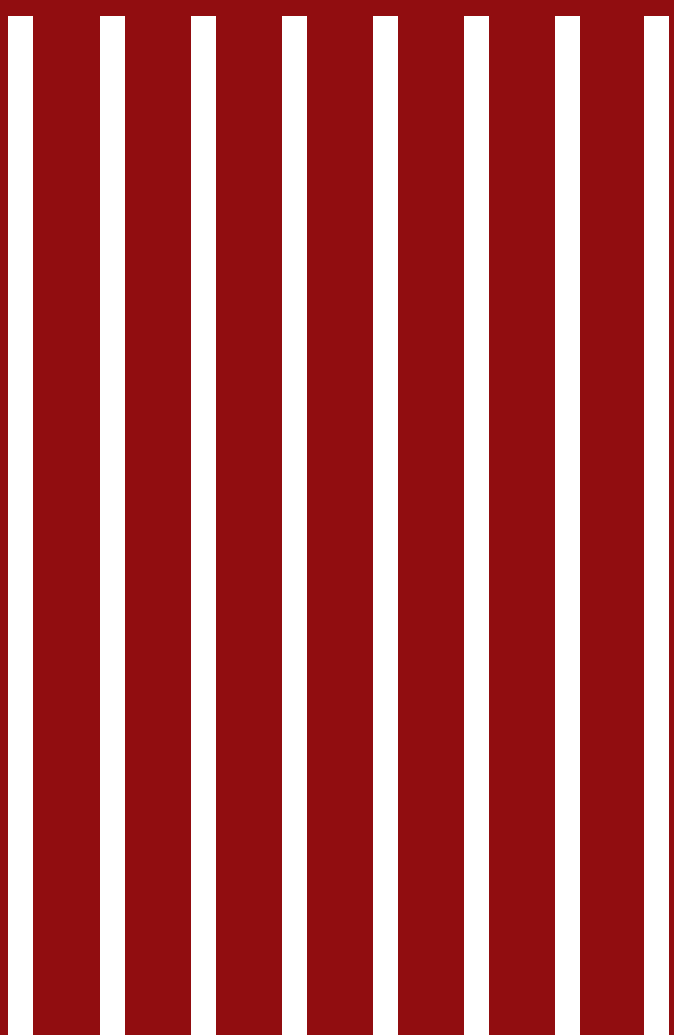
Oczywiście decydujący głos przy wystawieniu oceny ostatecznej mam ja, ale zawsze biorę pod uwagę zdanie ucznia. Bywa i tak, że on sam zwraca uwagę na coś, czego ja bym sama nie zauważyła. Przyznaję mu wówczas rację. Ja także podsumowując rozgrzewkę, wskazuję głównie na jej mocne strony, a w kwestii błędów podaję możliwości ich rozwiązań i ewentualnego poprawienia. Na omówienie każdej rozgrzewki poświęcam około 3 do 5 minut, tak aby uczeń wiedział, że to, co zrobił, było w jakimś ważnym celu, a nie tylko po to, żeby zaliczyć i zapomnieć. Nie uważam, żeby ten czas był stracony, gdyż daje on wiele w kwestii budowania poczucia własnej wartości.

Po kilku latach praktykowania tego sposobu oceniania wiem, że ma to sens, bo uczniowie podchodzą do sprawy dużo poważniej niż kiedyś i zależy im, aby dobrze wypaść. Mają większą świadomość tego, co robią i w jakim celu.

Ocenianie w wychowaniu fizycznym nie jest łatwe, ale może zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi przynieść wiele radości i pozytywnych aspektów społecznych oraz psychologicznych. Powszechnie wiadomo, że uprawianie sportu kształtuje charakter i silną wolę. Lekcje wychowania fizycznego są namiastką tego, ale i one mogą przyczynić się do poprawy stopnia samooceny i pozytywnego postrzegania samego siebie. Zachęcam każdego nauczyciela do próby wprowadzenia u siebie choćby elementów takiej oceny, które przyczynią się do pobudzenia aktywności ucznia, zmotywują go do działania i myślenia także na lekcjach wychowania fizycznego. Będą wpływały na jego charakter i postrzeganie rzeczywistości, a nie tylko ocenią parametry fizyczne.



**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**





DZIENNIK USTAW RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ

Warszawa, dnia 28 sierpnia 2015 r.

Poz. 1249

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ¹⁾

z dnia 18 sierpnia 2015 r.

w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii

Na podstawie art. 22 ust. 3 ustawy z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz. U. z 2012 r. poz. 12 oraz z 2015 r. poz. 28 i 875) zarządziła się, co następuje:

§ 1. 1. Szkoły i placówki prowadzą systematyczną działalność profilaktyczną wśród uczniów i wychowanków, ich rodziców lub opiekunów i pracowników szkół i placówek w celu przeciwdziałania narkomanii.

2. Działalność, o której mowa w ust. 1, obejmuje działania w zakresie zachowań ryzykownych związanych z używaniem środków odurzających, nowych substancji psychoaktywnych przez uczniów i w tym zakresie dla danego wieku zwyczajowych norm i wymagań zdrowotnego i psychicznego ucznia lub wychowanka oraz jego rodziny.

§ 2. 1. Działalność wychowawcza w szkole i placówce polega na wspieraniu ucznia i wychowanka w jego rozwoju ukierunkowanym na:

- 1) fizycznej – ukierunkowanej na zdobycie przez ucznia i wychowanka zdrowego stylu życia i podejmowania zachowań profilaktycznych;
- 2) psychicznej – ukierunkowanej na zbudowanie równowagi i poczucia własnego i innych ludzi, kształcenie i wzmacnianie zdrowia własnego i innych ludzi, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;
- 3) społecznej – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

4) aktywności – ukierunkowanej na zdobywanie konstruktywnych umiejętności i aktywności oraz poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

5) odpowiedzialności – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

6) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

7) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

8) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

9) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

10) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

11) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

12) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

13) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

14) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

15) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

16) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

17) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

18) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

19) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

20) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

21) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

22) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

23) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

24) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

25) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

26) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

27) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

28) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

29) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;

30) samostanowienia – ukierunkowanej na kształtowanie postawy o samostanowieniu, analizy wzorów i norm społecznych oraz ćwiczenia i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do siebie i poczucia siły, kształcenie i wzmacnianie poczucia do świata i poczucia siły;



DZIENNIK RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ

Warszawa, dnia 25 sierpnia 2015 r.

Poz. 1591

ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ¹⁾

z dnia 9 sierpnia 2015 r.

w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach i placówkach

Na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2016 r. poz. 2409) zarządziła się, co następuje:

Skamieniałość

1/215

USTAWA

z dnia 14 grudnia 2016 r.

Prawo oświatowe

Oświata w Rzeczypospolitej Polskiej stanowi wspólne dobro całego społeczeństwa; kieruje się zasadami zawartymi w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także wskazaniemi zawartymi w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Konwencji o Prawach Dziecka. Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Kształcenie i wychowanie służy rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego dziedzictwa kulturowego, przy jednoczesnym otwarciu się na wartości kultur Europy i świata. Szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności.

Rozdział 1

Przepisy ogólne

Art. 1. System oświaty zapewnia w szczególności:

- 1) realizację prawa każdego obywatela Rzeczypospolitej Polskiej do kształcenia się oraz prawa dzieci i młodzieży do wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju;
- 2) wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny;
- 3) **wychowanie rozumiane jako wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży;**
- 4) możliwość zakładania i prowadzenia szkół i placówek przez różne podmioty;



Opracowano na podstawie: Dz. U. z 2020 r. poz. 910, 1378.

Działalność wychowawczo-profilaktyczna szkolnictwa artystycznego w świetle nowych przepisów prawa oświatowego

Wstęp

Główny cel niniejszego artykułu to dostarczenie dyrektorom, nauczycielom, wychowawcom, psychologom, pedagogom szkolnym oraz wszystkim pracownikom niepedagogicznym szkolnictwa artystycznego podstawowych danych faktycznych wynikających z nowych przepisów prawa oświatowego, odnoszących się do działalności wychowawczo-profilaktycznej szkoły. Ważne przy tym jest uwzględnienie specyfiki szkół i placówek artystycznych, w których dają się zauważyć charakterystyczne problemy, trudności, szanse i możliwości. To syntetyczne opracowanie pełnić ma, w zamierzeniu autorki, rolę swoistego przewodnika, pomagającego wszystkim zainteresowanym osobom poznać prawne ramy problematyki wychowawczo-profilaktycznej i zdobyć informacje potrzebne do tworzenia szkolnych programów wychowawczo-profilaktycznych. Jednak zawartych w artykule wniosków i komentarzy, mimo że wynikają bezpośrednio z przepisów prawa i specyfiki szkolnictwa artystycznego, nie należy traktować w kategoriach obligatoryjności, lecz tylko jako zasadne merytorycznie wskazówki i propozycje.

Podstawowe akty prawne działalności wychowawczo-profilaktycznej

Obecna reforma edukacji zakłada wzmocnienie wychowawczej i profilaktycznej funkcji szkół i placówek¹. Intensyfikacja sfery wychowawczo-profilaktycznej obowiązuje również szkolnictwo artystyczne, w tym zarówno szkoły artystyczne

¹ D. Macander, M. Talar (red.), *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017, s. 7.

z pionem ogólnokształcącym, jak i szkoły realizujące wyłącznie kształcenie artystyczne oraz bursy szkolnictwa artystycznego. Reforma zakłada między innymi zmiany w obszarze działań wychowawczo-profilaktycznych szkoły/placówki, które zostały określone w *Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe*² i *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku*, w którym ogłoszono podstawy programowe³.

W zakresie działań profilaktycznych podstawowymi dokumentami są: *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 roku*⁴ i *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 2018 roku*⁵, w których uregulowano sprawę zakresu i form pracy szkoły, mającej na celu przeciwdziałanie narkomanii, oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 września 2017 roku*, które określa zasady organizacyjne udzielanej uczniom pomocy psychologicznej⁶.

Dla szkolnictwa artystycznego podstawę prawną działalności wychowawczo-profilaktycznej stanowią również dwa aktualnie obowiązujące rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, w których opublikowane są podstawy programowe przedmiotów artystycznych — z dnia 14 sierpnia 2019 roku⁷ oraz *Rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach artystycznych z dnia 6 czerwca 2019 roku*⁸.

² *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dziennik Ustaw z 2016 r., poz. 56.

³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej, przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 356.

⁴ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r., w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii*, Dziennik Ustaw z 2015 r., poz. 1249.

⁵ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 2018 r., zmieniające rozporządzenie w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 214.

⁶ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1591.

⁷ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 14 sierpnia 2019 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1637 z późn. zm.

⁸ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 czerwca 2019 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2019 r., poz. 1247.

Podstawę prawną zamieszczonych w dalszej części artykułu analiz i komentarzy stanowią trzy dokumenty: *Ustawa Prawo oświatowe*⁹, *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 roku* i *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 stycznia 2018 roku*¹⁰. W przypadku odwołania się do ustawy, w tekście cytowane są numery artykułów, a w przypadku rozporządzeń — numery paragrafów.

Działalność edukacyjna szkoły w świetle prawa oświatowego

Od roku szkolnego 2017/2018 działalność edukacyjna szkoły realizowana jest poprzez szkolny zestaw programów nauczania oraz program wychowawczo-profilaktyczny szkoły. Obydwa programy mają tworzyć spójną całość i muszą uwzględniać wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej. Przygotowanie i realizacja programu nauczania i programu wychowawczo-profilaktycznego stanowi zadanie zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela z osobna¹¹. Zadania programu w systemowy sposób angażują wszystkich uczniów, ich rodziców oraz całe środowisko szkolne — kadrę pedagogiczną, pracowników administracji i obsługę szkoły. Ponadto działania wychowawczo-profilaktyczne powinny być kierowane do uczniów równoległe z ich kształceniem — przekazywaniem wiedzy. Ważne jest zatem, by jeszcze mocniej niż dotychczas uświadomić nauczycielom, że zakres ich obowiązków obejmuje nie tylko treści nauczanego przedmiotu, lecz także zadania związane z szeroko pojętym wychowaniem i ochroną ucznia przed zachowaniami ryzykownymi. W szczególności dotyczy to nauczycieli przedmiotów artystycznych — muzyków, plastyków i tancerzy — którzy w zakresie swoich powinności pedagogicznych powinni włączyć, oprócz metodyki przedmiotu artystycznego, ustawiczną pracę wspierającą rozwój osobowy uczniów uzdolnionych artystycznie. Treści wychowawczo-profilaktyczne powinny stanowić część planu pracy każdego nauczyciela przedmiotów artystycznych. A zatem nauczyciele przedmiotów artystycznych, realizujący nauczanie w wymiarze indywidualnym i grupowym, na przykład nauczyciele instrumentu i rytmiki, nauczyciele malarstwa i rzeźby, nauczyciele tańca klasycznego i nowoczesnego oraz inni, mogą być zobowiązani do tworzenia indywidualnych planów wychowawczo-profilaktycznych dla każdego ucznia z osobna i/lub dla grupy uczniów. Przykłady takich planów opisano w dalszej części tekstu.

⁹ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, dz. cyt.

¹⁰ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. oraz 22 stycznia 2018 r.*, dz. cyt.

¹¹ Tamże.

Trzeba bowiem pamiętać, że najpierw pracujemy z człowiekiem, z całym bagażem jego doświadczeń psychicznych i emocjonalnych, z jego wrażliwością, dążeniami, potrzebami i problemami, a dopiero potem z uczniem, który przygotowuje się do pełnienia roli muzyka, plastyka, tancerza.

Treści i działania wychowawcze — najważniejsze zmiany

Wychowanie to wspieranie osoby ucznia we wszechstronnym rozwoju, ukierunkowanym na osiągnięcie dojrzałości artystycznej, duchowej, intelektualnej, emocjonalnej, społecznej i fizycznej, rozszerzone i wzmocnione poprzez działania z zakresu zapobiegania zagrożeniom współczesnej cywilizacji, w tym: narkomanii, alkoholizmowi, cyberprzemocy, przemocy rówieśniczej i rodzinnej¹². Ta definicja wychowania stanowi jednocześnie główny cel każdego programu wychowawczo-profilaktycznego. Szkoły i placówki, w tym szkoły artystyczne i bursy szkolnictwa artystycznego, realizują program wychowawczo-profilaktyczny obejmujący: 1) treści i działania wychowawcze skierowane do uczniów; 2) treści i działania profilaktyczne skierowane do uczniów, nauczycieli i rodziców w oparciu o diagnozę potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej¹³. W zakresie treści i działań wychowawczych ustawodawca wprowadził różnorodne zmiany o charakterze jakościowym, które zostaną poddane analizie.

Nauczanie i wychowanie — respektując chrześcijański system wartości — za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki. Służy ono rozwijaniu u młodzieży poczucia odpowiedzialności, miłości Ojczyzny oraz poszanowania dla polskiego, europejskiego i światowego dziedzictwa kulturowego¹⁴.

Odwotywanie się do rozwoju sfery duchowej oraz kształtowania postawy aksjologicznej, respektującej chrześcijański system wartości¹⁵ stanowi ważną jakość w edukacji. Na *kulturę zakorzenioną w chrześcijańskim dziedzictwie Narodu* powołuje się Preambuła Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej¹⁶, a inspirację

¹² Por. art. 1 pkt 3 *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe z późniejszymi zmianami*, dz. cyt.

¹³ Por. tamże, art. 26.

¹⁴ Tamże.

¹⁵ Por. tamże, art. 1 pkt. 3.

¹⁶ *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku uchwalona przez Zgromadzenie Narodowe w dniu 2 kwietnia 1997 r., przyjęta przez Naród w referendum konstytucyjnym w dniu 25 maja 1997 r., podpisana przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 16 lipca 1997 r.*, Dziennik Ustaw nr 78 z 1997 r. poz. 483 z późn. zm.

z kulturowego, religijnego i humanistycznego dziedzictwa Europy czerpali twórcy Unii Europejskiej¹⁷. Owo dziedzictwo wnosi dwojakiego rodzaju wartości — *stricte* religijne (nadprzyrodzona godność, odrodzenie duchowe, braterska miłość również do nieprzyjaciół, postawa pokory, służby, miłosierdzia) oraz wartości uniwersalne, stanowiące podstawę humanistycznego porządku społecznego (godność, wolność, demokracja, równość, praworządność, przestrzeganie praw człowieka)¹⁸. *Ustawa Prawo oświatowe* wskazuje, że owe uniwersalne zasady etyki powinny być respektowane w całym szkolnictwie polskim, a nauczyciele, w tym katecheci, powinni zarówno przykładem swojej własnej postawy moralnej, jak i kompetentnym przekazywaniem wiedzy zwiększać świadomość dzieci i młodzieży w zakresie pogłębiania postaw aksjologicznych.

W szkole artystycznej budowanie tożsamości narodowej, kulturowej i więzi ze szkołą dokonuje się poprzez recepcję dzieł sztuki muzycznej, plastycznej i baletowej oraz aktywne poznawanie (uczenie się i wykonywanie) twórczości kompozytorów, malarzy, rzeźbiarzy czy też tancerzy. Szczególną rolę w kreowaniu tożsamości i więzi ze szkołą odgrywa patron szkoły, najczęściej znaczący w świecie sztuki artysta. To na bazie jego życia i twórczości można tworzyć niepowtarzalne projekty wychowawcze, które będą charakterystyczne tylko dla tej jednej szkoły. A zatem to rodzaj sztuki stanowiącej przedmiot kształcenia i postać patrona stanowią o specyfice danej szkoły artystycznej, która powinna być odzwierciedlona, obok innych treści, w programie wychowawczo-profilaktycznym.

Kształtowanie postaw prospołecznych, w tym poprzez możliwość udziału uczniów w działaniach w zakresie wolontariatu, sprzyjających aktywnemu uczestnictwu uczniów w życiu społecznym¹⁹.

Wolontariat (łac. *Voluntarius* — dobrowolny) to nieprzymuszona, świadoma i bezpłatna praca na rzecz innych. Bezinteresowne służenie i pomoc udzielana drugiemu człowiekowi pięknie wpisuje się w kształtowanie postawy aksjologicznej i nadaje działaniu ludzkiemu głęboki sens. W szkolnictwie artystycznym przykładową formą wolontariatu może być pomoc emerytowanym nauczycielom szkół artystycznych i emerytowanym artystom, o których pamięta się głównie przy okazji świąt i jubileuszy, a zapomina się o ich samotnej i często bezradnej codzienności. Niezmiernie ważne jest również rówieśnicze wsparcie kolegów i koleżanek chorych, niepełnosprawnych, znajdujących się w trudnej

¹⁷ Traktat z Lizbony zmieniający Traktat o Unii Europejskiej i Traktat ustanawiający Wspólnotę Europejską, Lizbona, 13 grudnia 2007 r., Dziennik Ustaw Nr 203 z 2009 r., poz. 1569.

¹⁸ J. Krukowski, *Prawo Unii Europejskiej a wartości chrześcijańskie*, <http://www.stowarzyszeniekanonistów.pl> (dostęp: 4.11.2018).

¹⁹ Por. art. 1, pkt 12 *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r.*, dz. cyt.

sytuacji życiowej czy podejmujących zachowania ryzykowne. Aktywna rówieśnicza postawa pomocowa często odnosi lepszy skutek niż wsparcie osób dorosłych.

Podkreślono wagę relacji nauczyciela z uczniami: *Nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek kierowania się dobrem uczniów, troską o ich zdrowie, postawę moralną i obywatelską, z poszanowaniem godności osobistej ucznia*²⁰.

Nauczyciel przedmiotu głównego w szkole muzycznej realizującej kształcenie wyłącznie artystyczne pełni jednocześnie rolę wychowawcy, który szczególnie odpowiedzialny jest za podmiotowe relacje z uczniem i jakość oddziaływań wychowawczych. Podobną rolę pełnią nauczyciele przedmiotów artystycznych w muzycznych, plastycznych i baletowych szkołach ogólnokształcących, będąc dla swoich uczniów nie tylko wychowawcą, lecz także wzorem osobowym — mistrzem. Ten psychopedagogiczny wymiar kształcenia artystycznego powinien być jasno sprecyzowany nie tylko w świadomości każdego nauczyciela, lecz również w planie jego pracy. Byłoby wskazane, aby obok treści dydaktycznych, realizowanych z każdym uczniem i/lub grupą uczniów, nauczyciele w bardzo krótki i konkretny sposób formułowali wspomniane już indywidualne plany wychowawczo-profilaktyczne, zawierające krótki opis problemu i zaplanowane działania. Na przykład:

- **Indywidualny plan wychowawczo-profilaktyczny, nauczyciel A.** *Uczeń X posiada opinię o dysleksji. Przeprowadzę konsultację z psychologiem szkolnym i/lub z psychologiem SPPP CEA w sprawie dostosowania metod pracy z uczniem. Poznam literaturę z tego zakresu.*
- **Indywidualny plan wychowawczo-profilaktyczny, nauczyciel B.** *U uczniocy Y zauważam obniżenie nastroju oraz ryzyko uzależnienia od nikotyny. W związku z tym podejmę następujące działania: a) rozmowa z rodzicami sugerująca badania specjalistyczne; b) zgłoszenie potrzeby zorganizowania w szkole programu antynikotynowego.*

Takie indywidualne plany stanowią tak zwany mikrosystem wychowawczy szkoły, który powinien mieć swoje odzwierciedlenie w ogólnoszkolnym programie wychowawczo-profilaktycznym. A stanie się to wówczas, gdy każdy nauczyciel syntetycznie zebrane treści swoich indywidualnych planów przekaże kierownikowi sekcji, a kierownicy na tej podstawie opracują zadania wychowawczo-profilaktyczne sekcji, które z kolei przekazane zostaną zespołowi do spraw opracowania programu wychowawczo-profilaktycznego (por. *Zasady konstruowania programu — model* w dalszej części tekstu). W ten sposób szkolny program

²⁰ Tamże, art. 5.

będzie odzwierciedlał prawdziwe potrzeby uczniów i nauczycieli, czyli realny mikrosystem wychowawczy szkoły, a w konsekwencji realizacja tak przygotowanego ogólnoszkolnego programu wychowawczo-profilaktycznego pomoże w rozwiązaniu jednostkowych problemów i zaspokojeniu potrzeb konkretnych uczniów i nauczycieli. Program szkoły artystycznej budowany bez konkretnego udziału nauczycieli przedmiotów artystycznych *jest nośnikiem działań pozornych, które sprawiają wrażenie efektywnych i pożytecznych, ale w rezultacie nie wnoszą znaczącego wkładu w rozwój ani uczniów, ani nauczycieli szkoły*²¹.

Jednak aby aktywność nauczycieli w tym zakresie była ugruntowana, koniecznością wydają się być szkolenia wspierające zarówno ich osobiste kompetencje psychopedagogiczne (np. w zakresie postawy wobec siebie, ucznia i nauczanego przedmiotu, postawy aksjologicznej, dbałości o higienę własnego życia psychicznego), jak i wzmacniające kompetencje wychowawcze w ramach pracy z rodzicami i uczniami (m.in. współpraca z rodzicami, budowanie hierarchii więzi i podmiotowych relacji z uczniami, tworzenie dobrego klimatu na zajęciach, umiejętność pracy aktywnymi metodami warsztatowymi na zajęciach artystycznych). Niezmiernie przy tym istotna jest stała współpraca z psychologiem i pedagogiem szkolnym oraz psychologiem poradni specjalistycznej.

Treści i działania profilaktyczne — najważniejsze zmiany

Profilaktyka to proces wspomagania człowieka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowiu psychofizycznemu, a także zminimalizowanie czynników ryzyka i zoptymalizowanie czynników chroniących. Działalność profilaktyczna polega na realizowaniu działań z zakresu: a) profilaktyki uniwersalnej (wspieranie wszystkich uczniów niezależnie od poziomu ryzyka); b) profilaktyki selektywnej (wspieranie uczniów narażonych na zachowania ryzykowne); c) profilaktyki wskazującej (wspieranie uczniów z wczesnymi objawami używania substancji psychoaktywnych lub innych zachowań ryzykownych)²².

Szkoły i placówki prowadzą systematyczną działalność wychowawczą, edukacyjną, informacyjną i profilaktyczną wśród uczniów i wychowanków, ich rodziców, opiekunów oraz nauczycieli, wychowawców i innych pracowników szkoły i placówki w celu przeciwdziałania narkomanii²³.

²¹ K. Chałas, *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu uczniów*, [w:] D. Macander, M. Talar (red.), dz. cyt., s. 11.

²² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18 sierpnia 2015 r.*, dz. cyt., § 5 ust. 2.

²³ Tamże, § 1 ust. 1.

Działalność edukacyjna w ramach przeciwdziałania zjawisku narkomanii polega na poszerzaniu i ugruntowaniu wiedzy i umiejętności z zakresu promocji zdrowia i zdrowego stylu życia²⁴. Owa działalność obejmuje poszerzanie i rozwijanie: wiedzy nauczycieli na temat prawidłowości rozwoju, norm rozwojowych i zaburzeń zdrowia psychicznego w wieku dorastania; umiejętności psychologicznych i społecznych uczniów, czyli samokontroli, radzenia sobie ze stresem, rozpoznawania i wyrażania własnych emocji, kształtowania krytycznego myślenia, podejmowania decyzji w sytuacjach zagrażających prawidłowemu rozwojowi i życiu; doskonalenia kompetencji nauczycieli i wychowawców w zakresie rozpoznawania wczesnych objawów używania środków i substancji psychoaktywnych, podejmowania szkolnej interwencji profilaktycznej i profilaktyki uzależnień²⁵. Realizowanie działań edukacyjnych wiąże się z koniecznością organizacji szkoleń dla nauczycieli szkół artystycznych z zakresu psychologii rozwojowej, psychopatologii i szeroko pojętej profilaktyki zachowań problemowych. Rozporządzenie obliguje również szkoły artystyczne do zapewnienia uczniom stałych i systematycznych psychologicznych warsztatów i treningów rozwijających ich umiejętności psychologiczne i społeczne²⁶.

Działalność informacyjna polega na dostarczaniu informacji na temat zagrożeń związanych z używaniem środków i substancji psychoaktywnych²⁷ i obejmuje przekazywanie informacji nauczycielom i wychowawcom na temat: skutecznych sposobów prowadzenia działań wychowawczych i profilaktycznych, oferty pomocy specjalistycznej, konsekwencji związanych z naruszaniem przepisów prawa, obowiązujących procedur postępowania nauczycieli i wychowawców w sytuacjach zagrożenia narkomanią, metod współpracy z policją²⁸. W szkołach artystycznych ważne jest informowanie uczniów, nauczycieli i rodziców o możliwości uzyskania wsparcia psychologicznego w Specjalistycznych Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej (SPPP CEA). Natomiast procedury postępowania w sytuacji zagrożenia powinny być opracowane i zamieszczone w każdym statucie szkoły artystycznej.

Działalność profilaktyczna obejmuje w szczególności: realizowanie rekomendowanych programów profilaktycznych i promocji zdrowia psychicznego, realizowanie zajęć rozwoju osobistego jako alternatywnej pozytywnej formy działalności, doskonalenie zawodowe nauczycieli/wychowawców w zakresie interwencji profilaktycznej²⁹. Rozporządzenie obliguje szkoły artystyczne do zapewnienia

²⁴ Tamże, § 3 ust. 1.

²⁵ Tamże, § 3 ust. 2.

²⁶ Tamże, § 3 ust. 2 pkt: 2, 3, 4.

²⁷ Tamże, § 4 ust. 1.

²⁸ Tamże, § 4 ust. 2.

²⁹ Tamże, § 5 ust. 3.

uczniom psychologicznych warsztatów i treningów rozwijających zainteresowania i uzdolnienia, jako alternatywnej pozytywnej formy działalności, zaspokajającej ich ważne potrzeby osobiste, takie jak: podniesienie samooceny, odniesienie sukcesu, poczucie przynależności i satysfakcji życiowej³⁰. Natomiast nauczyciele przedmiotów artystycznych powinni być przeszkoleni w zakresie interwencji profilaktycznej w takim samym stopniu, jak nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących³¹.

Zadaniem szkoły jest kształtowanie postaw prozdrowotnych uczniów, w tym wyrabianie nawyków higienicznych, uczenie zachowań bezpiecznych dla zdrowia własnego i innych osób, ponadto ugruntowanie wiedzy z zakresu prawidłowego odżywiania się oraz uświadomienia korzyści płynących z aktywności fizycznej i wdrażania profilaktyki³².

Dla uczniów i nauczycieli szkół artystycznych, a szczególnie muzycznych i baletowych, niezwykle ważną potrzebą jest zapewnienie specjalistycznej wiedzy i działań z zakresu rehabilitacji ruchowej, bowiem zwyrodnienia kręgosłupa, wynikające z wymuszonej pozycji w trakcie gry na instrumencie oraz z przeciążeń fizycznych powstających podczas tańca, wymagają stałej rehabilitacji. Wiąże się to również z koniecznością organizacji szkoleń dla nauczycieli i uczniów w zakresie ćwiczeń przeciwdziałających przeciążeniom powstającym w trakcie aktywności artystycznej. Wskazana byłaby również systematyczna współpraca szkół artystycznych z rehabilitantem ruchowym.

W ramach wzmocnienia bezpieczeństwa uczniów wprowadzono upowszechnianie wśród dzieci i młodzieży wiedzy o bezpieczeństwie oraz kształtowanie właściwych postaw wobec zagrożeń i sytuacji nadzwyczajnych, w tym związanych z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych³³.

Badania Centrum Edukacji Artystycznej z 2014 roku wykazały, że uczniowie szkół artystycznych są w takim samym zakresie zagrożeni cyberprzemocą, jak uczniowie szkół nieartystycznych³⁴. Z badań wynika również, że prawie 12% gim-

³⁰ Tamże, § 5 ust. 3 pkt 2.

³¹ Tamże, § 5 ust. 3 pkt 4.

³² Tamże, § 2 ust. 1.

³³ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe z późniejszymi zmianami*, dz. cyt., art. 1 pkt 21.

³⁴ U. Bissinger-Ćwierz, *Diagnoza poziomu zagrożenia uzależnieniami i przemocą w szkolnictwie artystycznym. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2014 r.*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2017, s. 7.

nauczycieli i 10,5% licealistów szkół artystycznych jest obrażanych i zaczepianych w sieci. A zatem organizacja systematycznych działań profilaktycznych z tego zakresu (szkolenia, warsztaty, debaty, filmy) stanowi nieustającą konieczność.

Szkolenia dla nauczycieli i uczniów szkół artystycznych wynikające z aktualnie obowiązujących przepisów prawa oświatowego

W celu lepszego zobrazowania potrzeb szkoleniowych nauczycieli i uczniów w ramach działalności wychowawczo-profilaktycznej dokonano syntetycznego zestawienia tematów szkoleń dla nauczycieli (tabela 1) oraz tematów warsztatów i treningów dla uczniów (tabela 2)³⁵.

Tabela 1

Tematy szkoleń dla nauczycieli z zakresu działalności wychowawczo-profilaktycznej

Lp.	Treść szkolenia	Podstawa prawna
1.	Podstawa aksjologiczna działalności wychowawczej szkoły artystycznej — <i>wybór szczególnie cenionych przez środowisko szkolne wartości</i>	§ 2 ust. 1 pkt 4 Rozp.
2.	Wzmacnianie osobistych kompetencji wychowawczych — <i>postawa aksjologiczna, osobista hierarchia wartości, postawa wobec siebie samego/wobec ucznia/wobec nauczanego przedmiotu, tzw. „ukryty program”, higiena życia psychicznego nauczyciela</i>	Art. 5 Ustawy
3.	Wzmacnianie kompetencji wychowawczych w zakresie pracy z rodzicami i uczniami — <i>współpraca z rodzicami, budowanie hierarchii wartości i więzi z uczniami, podmiotowych relacji z uczniem i dobrego klimatu na zajęciach, umiejętność pracy metodami warsztatowymi (aktywnymi) na zajęciach artystycznych</i>	§ 2 ust. 2 Rozp.
4.	Rehabilitacja ruchowa przeciwdziałająca przeciążeniom powstającym w trakcie aktywności artystycznej	§ 2 ust. 1 pkt 1 Rozp.
5.	Szkolenia z zakresu psychologii rozwojowej, psychopatologii i szeroko pojętej problematyki zachowań problemowych (<i>używanie środków i substancji psychoaktywnych</i>)	§ 3 ust. 2 Rozp.
6.	Szkolenia doskonalenia zawodowego w zakresie interwencji profilaktycznej w przypadku zachowań ryzykownych	§ 5 ust. 3 pkt 4 Rozp.

³⁵ W tabelach są odwołania do aktów prawnych. Aby uprościć zapisy, odwołania do *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe z późniejszymi zmianami*, dz. cyt., oznaczone są skrótem: „Ustawa”, natomiast odwołania do *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 18 sierpnia 2015 r.*, dz. cyt., oznaczone są skrótem: „Rozp.”.

Tabela 1 cd.

Tematy szkoleń dla nauczycieli z zakresu działalności wychowawczo-profilaktycznej

Lp.	Treść szkolenia	Podstawa prawna
7.	Zagrożenia związane z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnej	Art. 1 pkt 21 Ustawy
8.	Szkolenia prowadzone przez psychologów CEA na temat skutecznych sposobów prowadzenia działań wychowawczo-profilaktycznych w sytuacji zagrożenia i oferty specjalistycznej pomocy SPPP CEA	§ 4 ust. 2 pkt Rozp.

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2

Warsztaty i treningi w obrębie działalności wychowawczo-profilaktycznej dla uczniów

Lp.	Treść szkolenia	Podstawa prawna
1.	Warsztaty i treningi rozwijające umiejętności psychologiczne i społeczne uczniów — <i>samokontrola, radzenie sobie ze stresem, rozpoznawanie i wyrażanie własnych emocji, kształtowanie krytycznego myślenia, podejmowanie decyzji w sytuacjach trudnych</i>	§ 3 ust. 2 pkt 2, 3, 4 Rozp.
2.	Psychologiczne warsztaty i treningi z zakresu alternatywnej profilaktyki pozytywnej — <i>rozwój zainteresowań, uzdolnień, podnoszenie samooceny, sukcesu, przynależności i satysfakcji życiowej</i>	§ 5 ust. 3 pkt 2 Rozp.
3.	Zagrożenia związane z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnej	Art. 1 pkt 21 Ustawy
4.	Szkolenia informacyjne na temat oferty pomocy specjalistycznej, konsekwencji prawnych i procedur postępowania w sytuacji zagrożenia narkomanią.	§ 4 ust. 2 pkt 2, 3, 4 Rozp.
5.	Rehabilitacja ruchowa przeciwdziałająca przeciążeniom powstającym w trakcie aktywności artystycznej	§ 2 ust. 1 pkt 1 Rozp.

Źródło: opracowanie własne

Program wychowawczo-profilaktyczny w szkole artystycznej

Szkoły i placówki, w tym szkoły artystyczne i bursy szkolnictwa artystycznego, realizują program wychowawczo-profilaktyczny obejmujący treści i działania wychowawcze skierowane do uczniów oraz treści i działania profilaktyczne skierowane do uczniów, nauczycieli, wychowawców i rodziców w oparciu o diagnozę

potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej³⁶. Ogólnoszkolna diagnoza wychowawczo-profilaktyczna należy głównie do zadań zespołów wychowawczych. W szkołach artystycznych z pionem ogólnokształcącym w skład zespołów wchodzi wychowawcy klas, nauczyciele przedmiotów artystycznych oraz specjaliści szkolni — psycholog i pedagog szkolny. W szkołach muzycznych realizujących wyłącznie kształcenie artystyczne zespół tworzą nauczyciele przedmiotu głównego (instrumentu, wokalu), którzy jednocześnie pełnią rolę wychowawców, oraz nauczyciele teoretycznych przedmiotów muzycznych. W bursach szkolnictwa artystycznego do zespołów należą wychowawcy i psychologowie.

Przygotowanie do diagnozy potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej polega na postawieniu trzech podstawowych pytań: 1) Co chcemy zbadać? 2) Kogo chcemy zdiagnozować i jakimi narzędziami badawczymi? 3) Jakie wnioski wynikają z przeprowadzonej diagnozy? Odpowiedź na pytanie „Co chcemy badać?” to określenie przedmiotu badań. Najogólniej rzecz ujmując, przedmiotem szkolnych badań w zakresie problemów wychowawczych i profilaktycznych są potrzeby i zagrożenia konkretnej społeczności szkolnej. Diagnoza potrzeb to między innymi ocena zasobów ludzkich i materialnych, mocnych i słabych stron oraz szans i zagrożeń (analiza SWOT), jak również sytuacji wychowawczej szkoły. Diagnoza zagrożeń to oszacowanie stopnia ryzyka wynikającego na przykład z zażywania przez dzieci i młodzież środków psychoaktywnych³⁷. Oba rodzaje diagnozy mogą być prowadzone na różnych poziomach, zaczynając od całego środowiska szkolnego i wychowawczego poprzez diagnozę w poszczególnych klasach, grupach, sekcjach, a na indywidualnym uczniu i wychowanku kończąc. Od strony praktycznej proces diagnozy polega na ustaleniu, kogo chcemy zdiagnozować i jak duża to ma być grupa (np. uczniów, rodziców, nauczycieli, pracowników niepedagogicznych szkoły) oraz jakimi narzędziami badawczymi (obserwacja, wywiad ustrukturyzowany lub fokusowy, analiza wytworów ucznia, kwestionariusz/ankieta, techniki socjometryczne, analiza dokumentacji szkolnej i inne). Należy również szczegółowo zaplanować przebieg badania (data, godzina, miejsce, potrzebne materiały, osoby przeprowadzające badanie, instrukcja dla uczestników i inne) oraz określić sposoby analizy otrzymanych wyników i osoby, które to zadanie mają wykonać. Zakończenie działań diagnostycznych polega na podsumowaniu uzyskanych wyników i wyciągnięciu wniosków, które stanowią podstawę planowania konkretnych zadań programu wychowawczo-profilaktycznego na dany rok szkolny.

³⁶ *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe z późniejszymi zmianami*, dz. cyt., art. 2 ust. 2 pkt c oraz art. 26.

³⁷ Por. D. Macander, *Metody i sposoby przeprowadzania diagnozy w szkole i placówce oświatowej*, [w:] D. Macander, M. Talar (red.), dz. cyt., s. 41–52.

Szkolni diagności mogą, a nawet powinni korzystać z pomocy psychologów SPPP CEA i/lub poradni psychologiczno-pedagogicznych przy konstruowaniu narzędzi badawczych. Warto również znać i odwoływać się do diagnoz Centrum Edukacji Artystycznej (*Diagnoza poczucia bezpieczeństwa uczniów ogólnokształcących szkół i burs artystycznych* [2013]; *Diagnoza poziomu zagrożenia uzależnieniami i przemocą w szkolnictwie artystycznym* [2014]) oraz diagnoz ogólnopolskich i europejskich (*Europejski Program Badań Ankietowych w szkołach na temat używania alkoholu i innych substancji psychoaktywnych* [ESPAD]; *Międzynarodowe badania nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej* [HBSC]).

Formy realizacji działalności wychowawczo-profilaktycznej

Działalność wychowawcza, edukacyjna, informacyjna i profilaktyczna może być realizowana w ramach: a) obowiązkowych zajęć edukacyjnych w zakresie kształcenia ogólnego i kształcenia w zawodzie, w tym w przypadku szkół artystycznych — zajęć edukacyjnych artystycznych³⁸; b) zajęć rozwijających zainteresowania i uzdolnienia uczniów w celu kształtowania aktywności i kreatywności³⁹; c) pomocy psychologiczno-pedagogicznej⁴⁰; d) zajęć z wychowawcą⁴¹. W szkołach artystycznych działalność wychowawczo-profilaktyczna realizowana w ramach zajęć szkolnych może odbywać się w następujących formach⁴²:

- lekcje artystycznego przedmiotu głównego, obowiązkowe zajęcia artystyczne, lekcje wychowawcze, pogadanki, interaktywne wykłady, projekty, debaty, szkolenia i inne;
- musicale profilaktyczne, spektakle teatrów profilaktycznych, koncerty instrumentalno-wokalne poświęcone tej problematyce, tematyczne popisy w ramach klasy/sekcji, instalacje artystyczne, wystawy i inne;
- warsztaty psychologiczne, treningi umiejętności psychospołecznych lub inne formy uwzględniające wykorzystanie aktywizujących metod pracy;
- programy ogólnopolskie, akcje charytatywne, kampanie społeczne, wolontariat, pikniki edukacyjne, happeningi, akcje ogólnoszkolne — festyny, turnieje, pikniki, konkursy tematyczne i inne;

³⁸ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe z późniejszymi zmianami, dz. cyt., art. 109 ust. 1 pkt. 1b.

³⁹ Tamże, art. 109 ust. 1 pkt. 6.

⁴⁰ Tamże, art. 47 ust. 1 pkt. 5.

⁴¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 18 sierpnia 2015 r., dz. cyt., § 7 ust.1 pkt 5.

⁴² Por. tamże, § 7 ust. 4.

- filmy edukacyjne, komiksy, kalendarze, broszury, ulotki, plakaty, gazetki tematyczne oraz tworzenie wydarzeń na Facebooku, info na stronie internetowej szkoły i inne;
- formy zadań diagnostycznych — obserwacja, wywiad kwestionariuszowy/fokusowy, standaryzowane testy psychologiczne/pedagogiczne, kwestionariusze ankiet, sondaż diagnostyczny klasowy/ogólnoszkolny, badanie dokumentów szkolnych (ewaluacja zewnętrzna/wewnętrzna, protokoły rad pedagogicznych/kontroli, analiza dzienników) i inne.

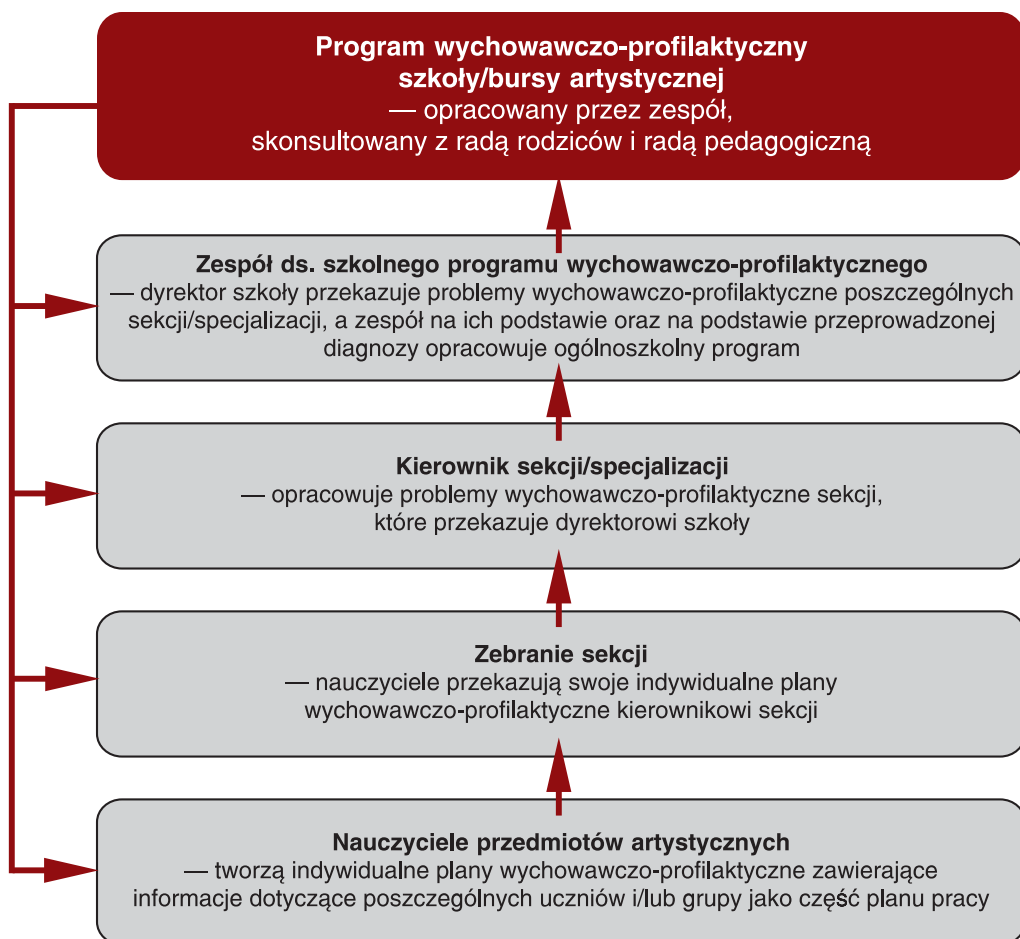
W oparciu o diagnozę nauczyciel lub wychowawca w uzgodnieniu z dyrektorem szkoły wybiera formę, w której realizuje działalność wychowawczo-profilaktyczną, uwzględniając wykorzystanie aktywnych metod pracy⁴³.

Zasady konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego w szkole artystycznej — model

Zamieszczony poniżej model jest propozycją wynikającą bezpośrednio z przepisów prawa i specyfiki szkolnictwa artystycznego. Model ten daje możliwość tworzenia i realizacji programu wszystkim nauczycielom biorącym udział w procesie dydaktyczno-wychowawczym, w tym w szczególności nauczycielom przedmiotów artystycznych.

W planie pracy obowiązkowych edukacyjnych zajęć artystycznych (muzycznych, plastycznych, baletowych) każdego nauczyciela obok treści dydaktycznych powinny być zamieszczone treści wychowawczo-profilaktyczne (tzw. *indywidualne plany wychowawczo-profilaktyczne*) dla każdego ucznia, szczególnie objętego pomocą psychologiczno-pedagogiczną, i/lub dla grupy uczniów. Na zebraniu sekcji/specjalizacji nauczyciele przekazują kierownikowi sekcji owe opracowane przez siebie plany, z wyszczególnieniem konkretnych zadań do wykonania samodzielnego lub realizacji ogólnoszkolnej (por. przykłady programów w podrozdziale *Treści i działania wychowawcze*). Na tej bazie kierownicy sekcji/specjalizacji muzycznych, plastycznych i tanecznych opracowują zadania wychowawczo-profilaktyczne sekcji, które przekazują dyrektorowi szkoły, a dyrektor odsyła je do zespołu do spraw opracowania programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły. Na tej podstawie oraz na podstawie dokonanej diagnozy szkolnej zespół opracowuje ogólnoszkolny program wychowawczo-profilaktyczny, który przekazany jest do konsultacji rady rodziców i rady pedagogicznej. Po wprowadzeniu poprawek i akceptacji program uchwalany jest zgodnie z przepisami prawa oświatowego (art. 84). Realizacja tak przygotowanego programu z jednej

⁴³ Tamże, § 7 ust. 4.



strony angażować będzie całą społeczność szkolną, z drugiej zaś zapewni realną pomoc w rozwiązaniu indywidualnych problemów uczniów i zaspokojeniu konkretnych potrzeb nauczycieli.

Warto przy tym zaznaczyć, że w szkołach muzycznych powinny być opracowane dwa osobne programy wychowawczo-profilaktyczne — jeden dla szkoły I stopnia, a drugi dla szkoły II stopnia. Taka odrębność uzasadniona jest odmiennymi problemami wychowawczymi i rozwojowymi uczniów będących w różnych okresach rozwoju psychofizycznego. Ponadto w szkołach artystycznych z pionem ogólnokształcącym skład zespołów opracowujących program wychowawczo-profilaktyczny szkoły powinien być rozszerzony o nauczycieli przedmiotów *stricte* artystycznych. Bowiem tylko bezpośrednie zaangażowanie nauczycieli-artystów może spowodować, że program będzie zawierał trafne i potrzebne danej społeczności szkolnej działania wychowawczo-profilaktyczne.

Ramowy schemat programu wychowawczo-profilaktycznego

Zamieszczony poniżej ramowy schemat merytoryczny (tabela 3) i edytorski (tabela 4) programu wychowawczo-profilaktycznego może pomóc pracującym nad nim zespołom w zweryfikowaniu, czy wszystkie obszary są uwzględnione i trafnie opracowane. Ważna jest świadomość, że struktura programu powinna być dwuczęściowa — teoretyczna (trwała), zawierająca podstawy ogólne programu, i praktyczna (zmienna), uwzględniająca plan konkretnych działań wychowawczo-profilaktycznych do realizacji w danym roku szkolnym. Jak już wcześniej wspomniano, obecna reforma edukacji nadaje jednakową rangę dwóm dokumentom określającym działalność edukacyjną szkoły, czyli programowi nauczania i programowi wychowawczo-profilaktycznemu⁴⁴. Ponieważ jest to jeden z najważniejszych dokumentów szkolnych, program wychowawczo-profilaktyczny winien być starannie przygotowany, zarówno od strony merytorycznej, jak i edytorskiej.

Tabela 3

Ramowy schemat merytoryczny programu wychowawczo-profilaktycznego

1. CZĘŚĆ TEORETYCZNA (trwała) Podstawy ogólne programu wychowawczo-profilaktycznego	
1.	Preambuła (<i>wprowadzenie informujące o charakterze dokumentu</i>)
2.	Podstawy prawne (<i>aktualne przepisy prawa oświatowego</i>)
3.	Charakterystyka szkoły i środowiska lokalnego (<i>patron, liczba uczniów i nauczycieli, specyfika, wyróżnienia, ceremonia i tradycje szkolne, współpraca z instytucjami i inne</i>)
4.	Misja i wizja szkoły muzycznej (<i>z uwzględnieniem specyfiki kształcenia artystycznego</i>)
5.	Sylwetka absolwenta szkoły
6.	Wartości ważne dla społeczności szkolnej (<i>wskazane przez uczniów, nauczycieli, rodziców i pracowników niepedagogicznych</i>)
7.	Powinności wychowawcze pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych
8.	Ogólne założenia programu wychowawczo-profilaktycznego w oparciu o analizę szkolnych potrzeb i zagrożeń, cele strategiczne oraz pożądane efekty
9.	Uczestnicy i realizatorzy programu wychowawczo-profilaktycznego

Źródło: Por. D. Macander, M. Talar (red.), dz. cyt., s. 41; U. Bissinger-Ćwierz, *Raport CEA. Monitoring jakości programów wychowawczo-profilaktycznych publicznych szkół muzycznych I st. realizujących kształcenie wyłącznie artystyczne*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2020, s. 7, 8.

⁴⁴ D. Macander, M. Talar (red.), dz. cyt., s. 7.

Tabela 3 cd.

Ramowy schemat merytoryczny programu wychowawczo-profilaktycznego

2. CZĘŚĆ PRAKTYCZNA (zmienna) Plan wychowawczo-profilaktyczny na rok szkolny 2020/2021	
1.	Odniesienie do ewaluacji programu z poprzedniego roku szkolnego 2019/2020
2.	Uwzględnienie rekomendacji wychowawczo-profilaktycznych CEA na rok 2020/2021
3.	Diagnoza aktualnych potrzeb i zagrożeń szkoły (z użyciem pedagogicznych narzędzi diagnostycznych, takich jak: kwestionariusz, ankieta, obserwacja, wywiad, analiza dokumentów i inne)
4.	Wynikające z dokonanej diagnozy cele ogólne i szczegółowe planu wychowawczo-profilaktycznego na bieżący rok szkolny
5.	Harmonogram konkretnych zadań, z wykorzystaniem metod aktywnych, do realizacji w bieżącym roku szkolnym (forma zadania, tytuł, cel, odbiorcy, termin, osoby odpowiedzialne)
6.	Zaplanowana ewaluacja na koniec roku szkolnego 2020/2021 i wnioski do pracy wychowawczo-profilaktycznej na rok następny (osoby odpowiedzialne)

Źródło: Por. D. Macander, M. Talar (red.), dz. cyt., s. 41; U. Bissinger-Ćwierz, *Raport CEA. Monitoring jakości programów wychowawczo-profilaktycznych publicznych szkół muzycznych I st. realizujących kształcenie wyłącznie artystyczne*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2020, s. 7, 8.

Tabela 4

Ramowy schemat edytorski programu wychowawczo-profilaktycznego

1.	Strona tytułowa (pieczęć szkoły, logo, nazwa i adres szkoły, tytuł programu, rok)
2.	Formuła uchwalenia programu przez (odpowiednio): radę rodziców (data, podpisy), radę pedagogiczną (data, podpis osoby upoważnionej) lub dyrektora szkoły (pieczęć, data, podpis)
3.	Formuła zatwierdzenia programu przez dyrektora szkoły (pieczęć, data, podpis)
4.	Podpisy autorów programu
5.	Spis treści z numerami stron
6.	Numery stron
7.	Nagłówek z nazwą szkoły i adresem na każdej stronie
8.	Parafowanie każdej strony przez osobę upoważnioną

Źródło: *Raport CEA. Jakość programów wychowawczych oraz szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym w roku szkolnym 2012/2013*, s. 30.

Zakończenie

Realizacja działalności wychowawczo-profilaktycznej ma o tyle sens, o ile angażuje wszystkich pracowników pedagogicznych i niepedagogicznych szkoły i placówki. Wykluczenie jakiegokolwiek nauczyciela i wychowawcy z procesu tworzenia programu powoduje poczucie braku odpowiedzialności zarówno za jego opracowanie, jak i wdrażanie. A rzeczywistość szkolna ujawnia niepokojący mechanizm — za program wychowawczo-profilaktyczny czyni się odpowiedzialnymi głównie wychowawców klas oraz specjalistów szkolnych — psychologa i pedagoga szkolnego. Pozostali nauczyciele, w tym ci najważniejsi — nauczyciele przedmiotów artystycznych czują się często zwolnieni z realizacji wymiaru wychowawczo-profilaktycznego podczas prowadzenia swoich artystycznych zajęć edukacyjnych. Zdarza się, że nauczyciele w ogóle nie wiedzą, że taki program jest w szkole wdrażany. Problem wzrasta w przypadku szkół muzycznych realizujących wyłącznie kształcenie artystyczne. Tam wychowawcą jest nauczyciel przedmiotu głównego, a specjalistów szkolnych z reguły się nie zatrudnia, co rodzi przy okazji pytanie o zasadność takiej polityki kadrowej w obliczu zachodzących zmian i realnych potrzeb. Aby ów program realnie odzwierciedlał życie szkoły, a nie był nośnikiem działań pozornych, pomocne może okazać się konsekwentne wprowadzanie opisanego w artykule modelu konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego w szkole artystycznej. Przy czym niezwykle cenne byłyby relacje z poszczególnych szkół i placówek opisujące, czy i w jakim zakresie udało się ten model w społeczności szkolnej wdrożyć.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Diagnoza poziomu zagrożenia uzależnieniami i przemocą w szkolnictwie artystycznym. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2014 r.*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2015.
- [2] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Raport CEA. Monitoring jakości programów wychowawczo-profilaktycznych publicznych szkół muzycznych I st. realizujących kształcenie wyłącznie artystyczne*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2020.
- [3] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Raport CEA. Jakość programów wychowawczych oraz szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym w roku szkolnym 2012/2013*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2013.
- [4] Chałas Krystyna, *Wartości w programie wychowawczym szkoły służące integralnemu rozwojowi i wychowaniu uczniów*, [w:] M. Konopczyński, J. Borowik i in., *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.
- [5] Krukowski J., *Prawo Unii Europejskiej a wartości chrześcijańskie*, <http://www.stowarzyszeniekanonistow.pl> (dostęp: 4.11.2018).
- [6] Krygier Magdalena, Wojtanowska-Janusz Barbara, *Raport: Diagnoza poczucia bezpieczeństwa uczniów ogólnokształcących szkół i burs artystycznych. Rok Bezpiecznej Szkoły 2012/2013*, Centrum Edukacji Artystycznej, Lublin 2013.
- [7] Macander D., Talar (red.), *Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły i placówki oświatowej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2017.

O psychologicznym wsparciu maturzystów szkół artystycznych w pandemii

Wzajemne okazywanie sobie wsparcia jest jedną z fundamentalnych oznak człowieczeństwa. Ludzie, jako istoty społeczne, są tak skonstruowani w wymiarze biologiczno-psychologiczno-społecznym, że na co dzień potrzebują wsparcia innych. Czasem wystarczy emocjonalne lub materialne wsparcie najbliższej rodziny, czasem przyjaciół czy znajomych, a niekiedy niezbędne staje się wsparcie instytucji. Sytuacja izolacji społecznej, w jakiej znalazła się duża część ludzkości, wyzwoliła w ludziach nowe sposoby okazywania sobie wsparcia, zarówno w formie bezpośredniej pomocy, jak i w wymiarze *stricte* psychologicznym, w tym w formie kontaktów online.

Pośród niezliczonej liczby sytuacji trudnych, jakie wywołała pandemia i nakaz społecznej izolacji, w kontekście kształcenia — a szczególnie w kontekście kształcenia artystycznego — organizacja matur i dyplomów artystycznych była wyzwaniem szczególnie ważnym i trudnym. Organizacja tych egzaminów, podobnie jak w przypadku kształcenia powszechnego, przez wiele tygodni była pozostawiona w zawieszeniu, co było spowodowane oczekiwaniem na ostateczne dyrektywy rządowe i konieczność dostosowania wymogów organizacyjnych do „nowej rzeczywistości” uwzględniającej wymogi reżimu sanitarnego. Dla maturzystów tygodnie te ciągnęły się w nieskończoność. Od indywidualnej determinacji, motywacji, cech charakteru i wsparcia otoczenia (rodziny i szkoły) zależało, czy uczeń podejmował się regularnej nauki, czy pogłębiał swoją wiedzę, czy wręcz odwrotnie, miał poczucie stagnacji lub tracenia czasu na rzeczy błahe, a może nawet odczuwał niechęć do kształcenia, z uwagi na odroczonej możliwości realizacji swoich marzeń i celów życiowych.

Aby poznać nastroje maturzystów-artystów i aby wzmocnić ich odporność psychiczną w tym trudnym czasie społecznej izolacji, Centrum Edukacji Artystycznej zorganizowało warsztaty psychologiczne w wersji online pod tytułem *Wsparcie psychologiczne dla maturzystów 2020 — jak poradzić sobie z przygotowaniem do matur i dyplomów artystycznych w czasie pandemii*. Mogli wziąć w nich udział wszyscy chętni maturzyści-dyplomanci rocznika 2020. Oferta była skierowana przede wszystkim do uczniów szkół muzycznych, z uwagi na specyfikę dyplomu z przedmiotu głównego, z instrumentu lub śpiewu. Jednak ucz-

niowie z innych typów szkół artystycznych, jeśli się zgłosili, także mogli w warsztatach uczestniczyć, a omawiane treści były na bieżąco modyfikowane, aby pasowały również do specyfiki szkół plastycznych lub baletowych. Warsztaty obejmowały dwa spotkania, na przełomie maja i czerwca 2020 roku, które przeprowadzono na platformie Zoom, z wykorzystaniem wideokonferencji. Każdy z uczestników był widoczny, miał włączoną kamerę i mikrofon, co pozwalało na utrzymanie pozornego wrażenia, że wszyscy znajdują się w jednej przestrzeni i mogą wzajemnie wymieniać się doświadczeniami. Z warsztatów skorzystało 27 uczniów. Podczas wirtualnej obecności psychologów CEA — auterek niniejszego artykułu — uczestnicy warsztatów mogli podzielić się swoimi przeżyciami związanymi z przygotowaniem do matur w pandemii oraz mogli poszerzyć swoją wiedzę z zakresu psychologicznego przygotowania do egzaminów maturalnych i dyplomów artystycznych.

Czego doświadczali maturzyści-artyci rocznika 2020?

Trudno jest w kilku zdaniach opisać wszystkie wątpliwości naszych maturzystów. Truizmem jest twierdzenie, że każdy człowiek jest inny. Ale to właśnie różnorodność indywidualności każdego ucznia wpływa na fakt, że każdy z nich inaczej radzi sobie w sytuacjach trudnych, każdy ma inne otoczenie społeczne, inne sposoby indywidualnego funkcjonowania, inny poziom dotychczasowych osiągnięć i inne plany.

W pierwszej kolejności można wskazać podział maturzystów na takich, dla których czas pandemii wiązał się z poczuciem wielkiego rozczarowania, wynikającego z braku możliwości realizacji swoich życiowych planów, zgodnie z kalendarzem, w którym pewne terminy wydawały się być „nie do ruszenia”. Dla innych czas pandemii okazał się być „czasem darowanym”, który pozwolił na odpoczynek, nabranie dystansu do szkolnej rzeczywistości, nadrobienie różnych zaległości i na dokładniejsze przygotowanie się do przyszłych — odroczonych w czasie — egzaminów.

Wszyscy maturzyści odczuwali ogromny dyskomfort z powodu braku możliwości bezpośrednich kontaktów z pedagogami — zarówno przedmiotów ogólnokształcących, jak i artystycznych. Jednocześnie dzielili się informacjami o różnorodnych sposobach podtrzymywania tego kontaktu przez nauczycieli. Z jednej strony doceniali kreatywność swoich pedagogów, wynikającą z różnych form komunikacji i pracy twórczej, z drugiej strony wskazywali na liczne ograniczenia takich metod.

Każdy rodzaj sztuki, w której doskonalą się nasi uczniowie, ma swoją specyfikę związaną z przygotowaniem, treningami, ćwiczeniami i niezbędnymi narzędziami czy instrumentami, bez których zajmowanie się daną dziedziną sztuki nie jest możliwe. Na przykładzie samych przedmiotów artystycznych można wskazać na wiele utrudnień doświadczanych przez uczniów. W przypadku ucz-

niów szkół baletowych trudnością było między innymi realizowanie repertuaru bez możliwości treningów na sali baletowej. W przypadku uczniów szkół plastycznych ograniczenia w dostępie do poszczególnych pracowni uniemożliwiały uczniom realizację wybranych prac (na przykład w zakresie rzeźby). W przypadku maturzystów-muzyków — jeśli maturzysta miał w domu instrument — utrudnieniem był brak kontaktu nie tylko z pedagogiem, lecz także z pianistą-akompaniatorem. O ile uczniowie szybko zaakceptowali otaczającą ich rzeczywistość i zrozumieli, że pewnych sytuacji trudnych nie da się rozwiązać i należy znaleźć nowe formy oraz sposoby pracy i współpracy z pedagogami, o tyle niezwykle trudno było im się pogodzić z poczuciem niepewności, czy, jak i kiedy uda im się zrealizować swoje życiowe plany, a tym samym trudno im było utrzymywać motywację do pracy/nauki (w tym do pracy artystycznej) na nieustannie wysokim poziomie.

Największym wyzwaniem dla maturzystów okazało się zbudowanie w sobie motywacji do codziennej, regularnej, w dużym stopniu samodzielnej nauki, w czasie, który wydawał się im szalenie monotony, jednorodny i zdecydowanie demotywujący, ponieważ niedookreślony. Brak wiedzy o tym, kiedy będą mogli przystąpić do tych kluczowych dla ich życia wydarzeń, wpływał na zwiększanie poczucia niepewności — jak rozłożyć swoje siły do uczenia się, oraz na narastanie niechęci — czy warto? Czy się uda? Czy rekrutacja na studia „poczeka”? I wiele innych indywidualnych wątpliwości...

Pierwszą część warsztatów zajęła tematyka z zakresu „zarządzania sobą w czasie”, a druga była poświęcona zagadnieniom psychologicznego przygotowania się do dyplomów artystycznych. Pierwsza część odbyła się przed maturami z przedmiotów ogólnokształcących, a druga zaraz po nich, a przed dyplomami artystycznymi. Poniżej przedstawiono skrót najważniejszych informacji poruszanych podczas warsztatów.

Jak zarządzać sobą w czasie?

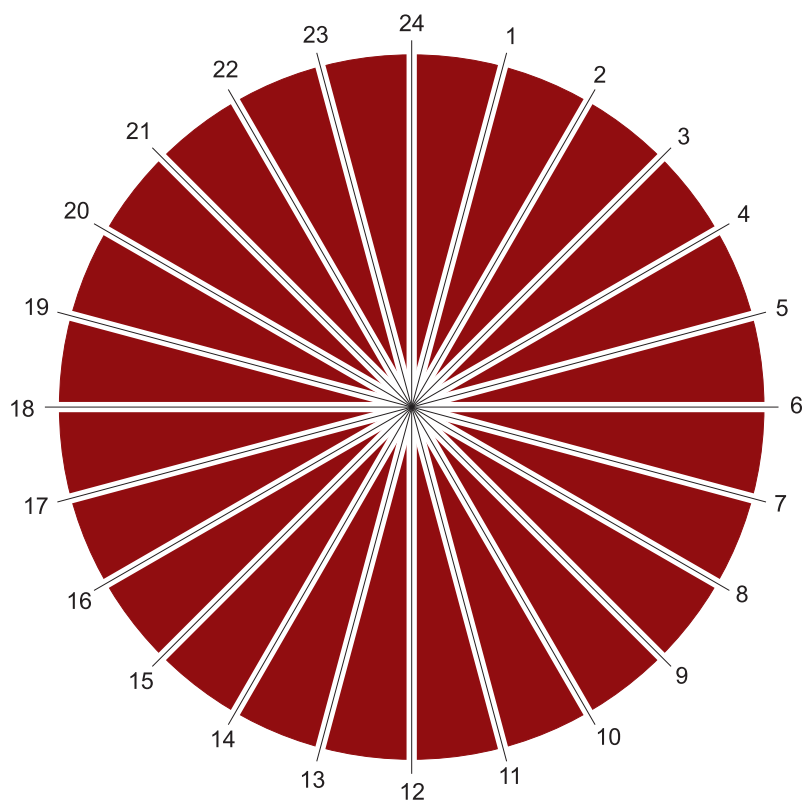
Efektywne zarządzanie czasem stanowi klucz nie tylko do lepszej organizacji nauki, lecz także do lepszej jakości życia.

Warto podkreślić, że czas to pewien kapitał, który posiadamy. Jest nieuchwytny. Choć tak naprawdę trudno nim zarządzać, to można nauczyć się wykorzystywać go lepiej i efektywniej, poprzez kontrolowanie tego, co robimy — czyli zarządzanie sobą w czasie. Koncentracja na określonych celach i umiejętne rozplanowanie działań w czasie jest gwarantem sukcesu. Według Briana Tracy'ego jedna minuta planowania oszczędza 10 minut w działaniu¹. Lothar J. Seiwert podaje: *Zarządzanie czasem jest konsekwentnym i zorientowanym na cel stosowaniem w praktyce sprawdzonych technik pracy w taki sposób, że kierowanie*

¹ B. Tracy, *Zarządzanie czasem*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2009, s. 136–149.

*samym sobą i swoim otoczeniem odbywa się bez trudu, a otrzymany do dyspozycji czas jest wykorzystany sensownie i optymalnie*².

Kluczową umiejętnością w zarządzaniu swoim czasem, od której należy zacząć, jest prześledzenie i zrozumienie swoich obecnych nawyków, pewna refleksja, jak gospodarujemy czasem, którym dysponujemy. Możemy przeanalizować, ile czasu w ciągu doby poświęcamy na różne zadania, obowiązki, pasje i przyjemności. W tym celu możemy wykorzystać symboliczny zegar przedstawiający graficznie 24 godziny, który umożliwi nam zwizualizowanie, jak gospodarujemy własnym czasem. Podczas realizacji takiego ćwiczenia, w którym na zegarze (rys. 1) symbolicznie szacujemy czas, jaki jest nam potrzebny do realizacji wybranych czynności, uświadamiamy sobie, że doby nie rozciągniemy, i że w życiu każdego z nas jest potrzebny czas na sen, jedzenie, obowiązki, przyjemności — ważne jest jednak umiejętne rozplanowanie tego czasu.



Rysunek 1. Zegar 24-godzinny

Źródło: opracowanie własne

² L.J. Seiwert, *Zarządzanie czasem. Bądź panem własnego czasu*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 1998, s. 14.

Kolejnym krokiem jest ustalenie i analizowanie konkretnych celów, które sobie stawiamy. Bardzo ważne jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, co jest dla nas ważne. Co chcemy osiągnąć? Do czego zmierzamy? Cele uświadamiają nam, po co coś robimy, jaki sens nadają naszemu życiu. Uwalniają energię potrzebną do podjęcia działania. Każdy z nas może osiągnąć postawione sobie cele, należy jednak pamiętać, że kluczowym aspektem powodzenia jest wiara w siebie, w swoje możliwości, pozytywne nastawienie i dobre przygotowanie. Cele, które stawiamy przed sobą, powinny być precyzyjne, pozytywne i możliwe do osiągnięcia³.

Cele możemy wyznaczać zgodnie z techniką SMART. Jest to akronim pochodzący od pięciu angielskich słów: *specific*, *measurable*, *achievable*, *relevant*, *timely defined*. Prawidłowo wyznaczony cel powinien zatem charakteryzować się następującymi cechami:

1. **S** (*specific*) — sprecyzowany, konkretny, szczegółowy. Należy w sposób jak najbardziej szczegółowy określić, co chcemy osiągnąć i na jakim poziomie. Ważne jest, aby określić to jak najbardziej precyzyjnie. **Najlepiej wyobrażając sobie rezultat, do jakiego chcemy doprowadzić.**
2. **M** (*measurable*) — mierzalny. Dobrze określony cel powinien dawać nam **możliwość sprawdzania postępów** na drodze do jego realizacji (liczba godzin ćwiczeń gry na instrumencie, liczba wyćwiczonych utworów, liczba namalowanych prac i tym podobne). Należy ustalić, po czym poznamy, że dany etap został zakończony lub cel został osiągnięty.
3. **A** (*achievable*) — osiągalny. Zaangażowanie w realizację danego celu wymaga wiary w możliwość jego osiągnięcia. Cel musi być realistyczny i możliwy dla nas do zrealizowania. Kluczowe jest tutaj dopasowanie celów do posiadanych aktualnie zasobów (ilość posiadanego czasu, umiejętności techniczne, warsztat pracy, materiały, wsparcie otoczenia i tym podobne).
4. **R** (*relevant*) — istotny, posiadający znaczenie. Cel musi być dla nas istotny i ważny, żeby nasza motywacja do jego realizacji była na wysokim poziomie. Atrakcyjny cel to taki, który **niesie wyzwanie**, ale także jego realizacja daje nam **wymierne korzyści**. Warto odpowiedzieć sobie na pytania: Dlaczego tego chcę? Czy naprawdę tego potrzebuję? W sumie są to pytania, od których należałoby rozpocząć, a dopiero w momencie, gdy odpowiemy sobie na nie, jest możliwe przystąpienie do dalszych kroków.
5. **T** (*timely defined*) — terminowy, określony w czasie. Tu należy odpowiedzieć sobie na pytanie, do kiedy zrealizuję swój cel albo jego wcześniej określony etap. Nasze działanie i zarządzanie czasem jest skuteczne, gdy mamy

³ Więcej informacji w biuletynie maturalnym *Stawianie celów. Co warto o tym wiedzieć* Małgorzaty Taraszkiewicz, <http://www.portaldlamaturzysty.pl/maturzysta/warto-wiedziec/29-ucze-sie-i-umiem> (dostęp: 3.06.2020).

harmonogram realizacji celu i jego etapów — data/godzina początku i zakończenia. **Ustalenie terminu**, w jakim chcemy zrealizować postawiony sobie cel, **zwiększa mobilizację** do działania.

Prawidłowo wyznaczony cel mobilizuje i dostarcza motywacji, prowadzi do rozwoju nowych strategii działania oraz wyostrza naszą koncentrację. Ustalanie celów jest kluczową umiejętnością, ważną dla zarządzania sobą w czasie. Zdaniem Briana Tracy’ego: *Sukces opiera się na tym, co robisz, na wynikach, jakie osiągasz, na tym, jak wydajnie pracujesz i jak szybko realizujesz swoje cele. Opiera się wyłącznie na tym, co robisz tu i teraz. Po prostu trzeba zacząć i wytrwać. Jeśli każdego dnia uda ci się robić te dwie rzeczy, będziesz w stanie osiągnąć wszystko*⁴. Opracował on metodę siedmiu kroków osiągnięcia celu:

- 1) Zdecyduj, czego chcesz.
- 2) Zapisz to.
- 3) Wyznacz końcowy termin osiągnięcia celu.
- 4) Zrób listę rzeczy, które prowadzą do osiągnięcia celu.
- 5) Nadaj liście formę planu.
- 6) Zaczynij działać.
- 7) Rób coś każdego dnia.

Kolejnym krokiem, gdy mamy już określone różne cele i zadania do realizacji, jest ustalenie priorytetów i hierarchii. Nie wszystkie zadania, które przed sobą stawiamy, nie wszystkie cele, które chcemy osiągnąć — są równie ważne. Należy sobie odpowiedzieć na pytanie, którym zadaniem czy celem zajmiemy się w pierwszej kolejności. Aby to zrobić należy nadać im rangi i wybrać te najważniejsze. Jedną z metod, którą można w tym celu zastosować, jest tak zwana matryca Eisenhowera, nazywana również matrycą priorytetów. W oparciu o dwa kryteria: „ważność” i „pilność” szeregujemy swoje zadania (tabela 1). Pilność związana jest z czasem wykonania zadania, natomiast ważność to sprawy priorytetowe, istotne, najważniejsze z punktu widzenia realizacji celu⁵. Zastosowanie tej metody umożliwi samodzielne rozplanowanie swojego czasu, uporządkowanie zadań oraz ustalenie, co tak naprawdę ma największe znaczenie i od czego powinniśmy zacząć. **Cele czy priorytety nie muszą być długoterminowe — mogą być tygodniowe czy nawet dzienne. Gdy mamy wypisane na przykład zadania do zrobienia danego dnia, to staramy się przypisać je do odpowiedniej ćwiartki.** Dzięki temu będziemy wiedzieć, którymi zadaniami zająć się w pierwszej kolejności, które można odłożyć na później albo w ogóle wyeli-

⁴ B. Tracy, *Zamknij się i działaj! 7 kroków do realizacji celów*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2017.

⁵ Koncepcje ustalania priorytetów i nadawania naszym działaniom hierarchii w sposób wyczerpujący przedstawia Stephen Covey w swojej książce zatytułowanej *Najpierw rzeczy najważniejsze*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2018.

minować. Priorytety pomagają nam podejmować codzienne decyzje szybciej i z większą pewnością. Nie jesteśmy w stanie zająć się wszystkimi rzeczami, ale poczucie, że sprawy uznawane przez nas za najważniejsze idą konkretnie do przodu, dają nam niezwykle poczucie ulgi i radości.

Tabela 1

Matryca priorytetów

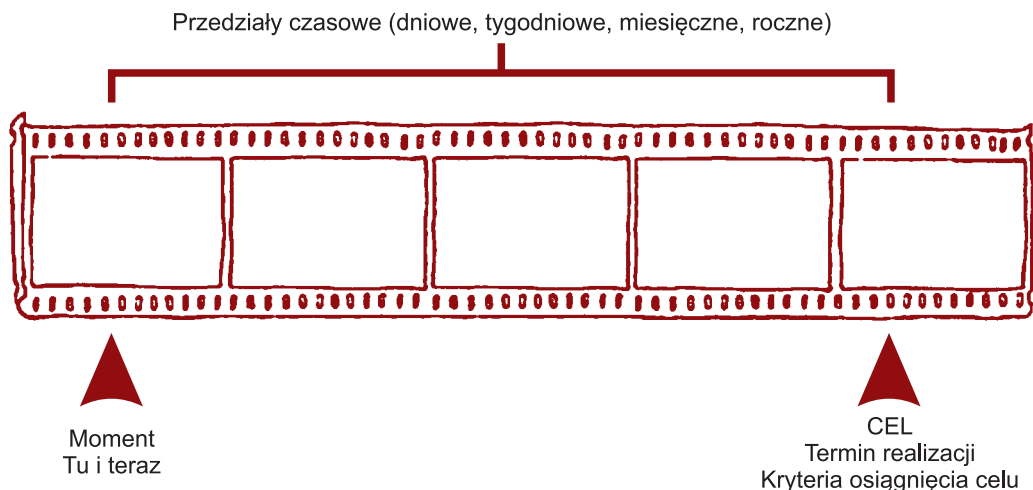
ZADANIA	PILNE	NIEPILNE
WAŻNE	Motywacja: MUSZĘ ZRÓB rzeczy naglące, sytuacje kryzysowe, sprawy „na wczoraj”, sprawdzian jutro, zaległe zadania	Motywacja: CHCĘ ZAPLANUJ przygotowania do egzaminu, wyznaczanie celów, budowanie relacji, rekreacja, odpoczynek
NIEWAŻNE	Motywacja: POWINIENEM DELEGUJ błache rzeczy „naglące”, najbliższe sprawy, niektóre rozmowy telefoniczne	Motywacja: CHCĘ WYELIMINUJ / OGRANICZ złodziejce czasu, niektóre przyjemności, portale społecznościowe, gry komputerowe, seriale

Źródło: opracowanie własne⁶

Z wcześniejszym krokiem łączy się kolejny, a mianowicie — planowanie, ustalenie harmonogramu. Bardzo ważne jest zaplanowanie poszczególnych etapów realizacji danego celu czy zadania. Do tego warto planować, co zrobimy danego dnia lub tygodnia. Na tym etapie dzielimy nasz cel na mniejsze części (rys. 2). Próbujemy rozplanować zadania od tyłu, czyli cofając się w czasie, od momentu zrealizowanej wizji poprzez kolejne, poprzedzające ten fakt decyzje lub działania. W kadrach między momentem, w którym jesteśmy tu i teraz, a efektem końcowym, czyli zrealizowaną naszą wizją, zapisujemy, jak będzie ten cel realizowany w poszczególnych odcinkach czasu.

Kluczowe jest tu wyznaczenie sobie również czasu na wykonanie zadań oraz dzielenie zadań na mniejsze kroki i etapy. Planować swój dzień możemy według reguły 60/40, gdzie 60% czasu stanowią zajęcia zaplanowane, 20% zostawiamy na sprawy nieoczekiwane i 20% na działania spontaniczne i społeczne. Warto pamiętać również o tym, żeby nie przeciążyć się obowiązkami, dlate-

⁶ Na podstawie S. Covey, dz. cyt., oraz źródeł internetowych: <https://mariusztomaszewski.pl/blog/matryca-eisenhowera/>, <http://projektantczasu.pl/macierz-eisenhowera/> (dostęp: 4.06.2020).



Rysunek 2. Klisza filmowa — planowanie realizacji celu

Źródło: opracowanie własne⁷

go planujemy minimalistycznie (nie więcej niż 6–7 rzeczy do zrobienia, w tym 2–3 najważniejsze) i nie zapominamy o czasie na odpoczynek i regenerację. Przerwy w nauce i pracy są konieczne dla higieny psychicznej, ale również dla regeneracji naszego mózgu i całego organizmu.

Równie ważne jak planowanie jest pilnowanie czasu. W tym celu można skorzystać z kalendarza i listy zadań do zrobienia (może być w formie papierowej albo pod postacią aplikacji w smartfonie). Narzędzia te umożliwiają odznaczanie zadań, które już zostały zrealizowane. W tym kroku ważne jest również analizowanie, co udało nam się osiągnąć/zrealizować, a co nie i dlaczego. Trzeba też sobie odpowiedzieć na pytanie — jakie zmiany w planie należy wprowadzić na przyszłość? Jedną z metod monitorowania postępów jest metoda polegająca na zadawaniu sobie wieczorem trzech ważnych pytań i zapisywaniu trzech postanowień na kolejny dzień.

Na koniec bloku tematycznego związanego z zarządzaniem sobą w czasie podano kilka wskazówek dotyczących zwiększania produktywności, motywacji i efektywności uczenia się, jeśli nasi maturzyści nie mają motywacji, aby zabrać się do codziennej obowiązkowej pracy związanej z uczeniem się:

- **Zasada pięciu minut na start.** W drodze do realizacji danego celu ważny jest ten pierwszy krok. Gdy trudno nam jest się zmotywować do rozpoczęcia

⁷ Na podstawie M. Taraszkiewicz, *Stawianie celów. Co warto o tym wiedzieć*, Wydawnictwo Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2006.

jakiegokolwiek działania, ćwiczeń czy nauki — warto zastosować metodę „pięć minut na start”. Zakłada ona, że poświęcamy danej czynności tylko pięć minut. Metoda ta oparta jest na założeniu, że bardzo często, jeżeli już coś zaczęliśmy, to będzie nam trudno to skończyć po pięciu minutach i ten czas się automatycznie przedłuży.

- **Dostosowanie zadań do poziomu energii.** Warto odpowiedzieć sobie na pytanie, jak wygląda nasz poziom energii w ciągu dnia, czy są pory dnia, kiedy jesteśmy bardziej produktywni, i takie, kiedy jesteśmy mniej? Zadania, które mamy do zrealizowania w ciągu dnia, możemy dopasować do naszego poziomu energii. Należy wspomnieć, że generalnie mamy jeden szczyt energii w ciągu dnia i zazwyczaj trwa on około trzech godzin — wtedy możemy zrobić jak najwięcej. Czasami do niektórych zadań nie trzeba dużo energii, więc warto przyjrzeć się, które zadania możemy wykonywać w innej, mniej efektywnej dla nas porze dnia. Należy również pamiętać o wypoczynku, jest on najbardziej efektywny po około 60 minutach pracy. Warto wówczas zrobić krótką kilkuminutową przerwę. Przerwę można wykorzystać w sposób zupełnie odmienny w stosunku do charakteru pracy, jaka wcześniej była wykonywana. Mózg tym samym będzie miał czas, żeby odpocząć, a przez zmianę aktywności pobudzimy do pracy jego inne obszary.
- **Zasada dwóch minut.** Każdy z nas ma takie czynności proste i krótkie do wykonania w ciągu dnia, do których jest mu trudno się zabrać od razu i odkłada je w czasie. Niestety później te czynności kumulują się, powodując w nas poczucie przytłoczenia i w rezultacie frustrację. Zgodnie z zasadą dwóch minut — jeśli czynność zajmuje dwie minuty lub mniej, to wykonuj ją od razu.
- **Zasada Pomodoro.** Technika ta swoją nazwę wzięła od timera w kształcie pomidora. Stosowana jest w sytuacjach, kiedy trudno nam się skupić na wykonywanym zadaniu i nasza uwaga szybko się rozprasza przez inne bodźce z otoczenia. Polega na tym, że wyłączamy wszystkie „rozpraszacze”. Jeżeli pracujemy na komputerze, to zamykamy zbędne okna czy zakładki, wyłączamy telefon, jeżeli możemy, wyłączmy sieć — bądźmy offline. Staramy się wyeliminować to wszystko, co mogłoby nam przeszkodzić w pracy w wyznaczonym odcinku czasu. Tworzymy listę zadań do wykonania, ustawiamy timer na 25 minut i pracujemy nad zadaniami z listy. Gdy czas się kończy, robimy nie więcej niż pięć minut przerwy i rozpoczynamy kolejną sesję Pomodoro. Po czterech sesjach z rzędu należy zrobić dłuższą przerwę. Oczywiście czas 25 minut jest czasem umownym i każdy ustala sobie indywidualnie odcinki czasowe, które są dla niego optymalne⁸. Jeżeli coś stale przeszkadza nam w wykonywanej czynności, mówimy o tak zwanym „efekcie

⁸ Szczegółowy opis techniki: <https://produktywni.pl/blog/technika-pomodoro/> (dostęp: 3.06.2020).

piły”. Gdy jesteśmy odrywani od danej czynności, to potrzebujemy dodatkowego czasu, żeby ponownie się na niej skupić, przez co bardzo dużo czasu marnujemy.

- **W miarę jak rośnie pilność zadania, paradoksalnie nasza efektywność też rośnie**, dlatego w wielu przypadkach zadania zostawione na ostatnią chwilę jesteśmy w stanie wykonać bardzo skutecznie. Aby nadać status pilności pewnym zadaniom i wzbudzić w sobie energię do ich wykonania, możemy ustawiać sobie tak zwany *deadline* — termin zakończenia. Niebezpieczeństwem w tej metodzie jest sytuacja, gdy nagromadzą się nam sprawy pilne — wtedy efektywność wykonania może drastycznie się obniżyć.
- **Dobre nawyki pracy i nauki.** Nasz mózg tworzy różne nawyki, nie dzieląc ich na dobre i złe. Mechanizm tworzenia nawyków nazwany jest pętlą nawyków⁹. **Nawyki pomagają zautomatyzować pewne powtarzalne czynności i oszczędzić cenne zasoby.** Mózg reaguje na dany wyzwalacz, uruchamiając konkretną procedurę, żeby dostać „nagrodę”. Gdy powtórzymy kilkakrotnie to samo działanie w określonej sytuacji i otrzymamy nagrodę pod postacią na przykład lepszego samopoczucia, to możemy przypuszczać, że ta procedura zautomatyzuje się i następnym razem w podobnej sytuacji poczujemy potrzebę sięgnięcia do znanych nam już rozwiązań. Znając ten mechanizm, możemy spróbować przekształcić pewne nasze działania w nawyki, na przykład w nawyk codziennego ćwiczenia na instrumencie w danych porach dnia. Działanie to powinno być konkretne — „będę ćwiczyć półtorej godziny codziennie”, poprzedzone pewnym wyzwalaczem, w tym przypadku: „będę ćwiczyć półtorej godziny codziennie po śniadaniu”. W celu skutecznej automatyzacji, na przykładzie ćwiczenia gry na instrumencie, powinniśmy sobie odpowiedzieć na pytanie o naszą motywację tego działania, a mianowicie, po co i dla kogo/dlaczego to robię, oraz postarać się wzmocnić swoje działanie przez różne przypomnienia (przypomnienie w telefonie, karteczka na ścianie) i nagrody. Nagradzanie siebie za wykonanie zadania nie musi być związane z „namacalną/fizyczną” nagrodą, może to być po prostu poczucie, że robi się coś ważnego, poczucie przyjemności i radości z wykonywanego ćwiczenia, wizja rozwijania własnych umiejętności. Skorelowanie wykonywanej czynności z pozytywnymi emocjami spowoduje wzrost motywacji do kontynuowania podjętych już działań. Każde kolejne powtórzenie czynności będzie przybliżać do pełnej automatyzacji. Wprowadzenie rutyny dnia daje również poczucie pewnego porządku i spokoju.
- **Więcej nie znaczy lepiej.** Nie zapominajmy również o tak zwanym prawie Parkinsona, które mówi nam, że im więcej mamy czasu na wykonanie jakiejś pracy, tym więcej czasu nam ona zabiera, jeśli mamy mniej czasu, dane

⁹ Ch. Duhigg, *Siła nawyku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

zadanie zrobimy znacznie szybciej. *Praca rozszerza się tak, aby wypełnić czas dostępny na jej wykonanie*¹⁰. Przydzielajmy sobie zatem krótsze terminy na zrobienie jakiegoś zadania.

- Do zarządzania sobą w czasie można zastosować także **regułę proporcji 80/20, zwaną zasadą Pareto**. Zgodnie z tą zasadą 80% naszych działań przynosi jedynie 20% oczekiwanych efektów i odwrotnie — 20% włożonego wysiłku i czasu przeznaczanego na realizację zadań daje 80% efektów. Kluczowe dla osiągnięcia sukcesu w realizacji zamierzonego celu jest, aby wyznaczyć najważniejsze zadania i na nich skupić się w pierwszej kolejności. Kluczem do sukcesu nie jest więc pracować jak najwięcej i jak najdłużej, ale rozpoznać poprawnie te 20% działań, które determinują 80% sukcesu.

Jednak najważniejszą zasadą skutecznego zarządzania sobą w czasie jest to, aby **po prostu zacząć działać**. Nie ma czegoś takiego jak właściwy czas czy miejsce na dobre wystartowanie. Każde miejsce i czas są dobre. Najważniejsze to nie odkładać na później tego, co ma się do zrobienia.

Pierwsza część warsztatowa zakończona została dyskusją o efektywności stosowanych przez maturzystów różnych technik wspomagających zarówno uczenie się, jak i motywację do uczenia i tworzenia. Wymiana doświadczeń między uczestnikami pozwoliła na stworzenie swoistej grupy wsparcia, w której dzielono się sprawdzonymi w dotychczasowej praktyce metodami. Wśród uczestników warsztatów znalazły się osoby, które potrafią metodycznie planować swoje działania, wykorzystując w tym zakresie planery, terminarze, kalendarze i karteczki. Takie metody wprowadzają im pewien plan i porządek w harmonogram dnia, dzięki czemu ich działania przynoszą efekty. Była też grupa maturzystów, która nie wybiegała w swoich działaniach daleko w przyszłość, skupiając się na tak zwanym „dniu dzisiejszym” i priorytetach w danej chwili. Były również osoby, które ujawniły, że na co dzień pracują tak zwanymi „zrywami”, w zależności od sytuacji, predyspozycji czy nastroju. Ale była też część osób, dla których poczucie nadmiaru zadań do wykonania przekraczało ich możliwości organizacyjne.

Są różne style pracy, tak jak różni są ludzie. Niektórzy pracują efektywnie, planując sobie zadania i czas „z góry”, natomiast inni podobne rezultaty uzyskują, pracując na tak zwaną „ostatnią chwilę”. Kluczowym warunkiem efektywności stosowanych metod i wdrażania wcześniej przedstawionych zasad jest dostosowanie ich do indywidualnych właściwości i predyspozycji osoby. Inne metody wydają się trafniejsze dla wzrokowców, inne dla słuchowców czy kinestetyków.

¹⁰ C.N. Parkinson, *Parkinson's Law Or the Pursuit of Progress*, Wydawnictwo John Murray, 1958, wyd. polskie tłumaczył Juliusz Kydryński, *Prawo Parkinsona czyli w pogoni za postępem*, wyd. III, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1971.

W czasie pandemii w dotychczasową rutynę nauki i ćwiczenia wkradła się duża doza niepewności i napięcia. Stosowane do tej pory przez młodzież różne strategie uczenia się i zarządzania sobą w czasie okazały się mniej skuteczne, a wymagania i wyzwania, z którymi musieli się zmierzyć, zrodziły większy stres. Samodzielna nauka w warunkach domowych i umiejętność zmotywowania się do niej wymagała od młodzieży większej ilości energii i zorganizowania. W związku z „niepewnością jutra” konieczne stało się planowanie działań na bieżąco. Mogło to powodować dodatkowy dyskomfort u osób, które do tej pory planowały swoje działania z dużym wyprzedzeniem.

Długotrwały pobyt w domu, monotonia codzienności i lęk o przyszłość utrudniły uczniom kontrolowanie posiadanego czasu, a tym samym, dla części maturzystów, samo zmobilizowanie się do nauki — w tym ostatnim okresie przed maturą — było bardzo trudnym wyzwaniem.

Wszystkie wskazane powyżej zasady mogą mieć uniwersalne zastosowanie do planowania czasu przeznaczanego na uczenie się przedmiotów teoretycznych, ogólnokształcących i artystycznych. Jednak przygotowanie do dyplomu artystycznego pociąga za sobą dodatkowe emocje, związane z koniecznością (ale także z chęcią i wewnętrzną potrzebą) prezentacji siebie w roli młodego artysty. Dlatego podczas kolejnego spotkania poruszono zagadnienia psychologicznego przygotowania do dyplomów artystycznych, w których zarówno czas, jak i nastawienie odgrywają rolę kluczową.

Jak przygotować się do dyplomu artystycznego?

Zakończenie edukacji artystycznej, która dla uczniów trwa od kilku do kilkunastu lat (w zależności o typu kształcenia artystycznego i realizowanej specjalności), jest wydarzeniem szczególnie ważnym. W każdym typie szkoły artystycznej dyplomy są traktowane niczym święto i rokroczna tradycja. Efektem artystycznej pracy dyplomantów przyglądają się nie tylko nauczyciele, lecz często także rodzina, przyjaciele oraz znaczna część szkolnej społeczności. Dla większości uczniów dyplomy są zarówno z nadzieją oczekiwanym wydarzeniem, jak i silnie stresogennym przeżyciem. Dyplomanci mają często przekonanie, że „w godzinie dyplomu” ważą się ich artystyczne losy, a ocena z dyplomu jest ukoronowaniem ich lat pracy i wysiłku. Obawiają się jednak również często, że nieprzewidziane okoliczności lub nagłe odczuwanie stresu egzaminacyjnego zniekształcą ich prezentację i zniweczą wieloletni trud. Silne emocje związane z przygotowaniem do dyplomów są udziałem dyplomantów każdego rocznika. Dyplomanci roku 2020 mają te doświadczenia i emocje wyjątkowo silnie skumulowane. Czy w tym przypadku wsparcie psychologiczne i mentalne przygotowanie do dyplomu mogą pozytywnie na nich oddziaływać? Zdecydowanie tak, o czym świadczy gotowość młodzieży do rozmowy o swoich odczuciach i potrzebach,

obawach i nadziejach, a także o uczuciu smutku wynikającym z konieczności zagrania dyplomu przed niemal pustą widownią.

Poniżej zaprezentowano wybrane zagadnienia poruszane podczas warsztatów. Treści te nie stanowią pełnego programu szkolenia z zakresu psychologicznego przygotowania do występów publicznych. Zaprezentowane strategie są skierowane do osób, które mają już opanowany repertuar w takim stopniu, że trening mentalny będzie miał szansę wzmocnić ich wcześniejsze przygotowania.

Wśród najważniejszych zasad psychologicznego wsparcia dyplomantów wskazać należy:

1. Wykorzystanie potencjału własnego umysłu wynikającego ze zdolności do wizualizacji siebie w przyszłości

W związku z tym, że dla naszego mózgu wszelkie doświadczenia, myśli, obrazy (te oglądane w rzeczywistości, jak i te wspomniane lub wyobrażane) są „jedynie” impulsami nerwowymi przenikającymi między poszczególnymi strukturami mózgu¹¹, możliwe jest wykorzystanie zdolności do wyobrażania sobie swoich celów, a tym samym zwiększenie prawdopodobieństwa skutecznego porażenia sobie z danym celem¹².

Przeprowadzenie wizualizacji dyplomu powinno rozpocząć się dopiero jako jeden z ostatnich elementów ćwiczenia, kiedy artysta ma poczucie, że pod względem techniczno-wykonawczym już ma wszystko wystarczająco dobrze opanowane. W wizualizacji bardzo ważne jest, aby cel wyobrażać sobie w pozytywny sposób. W kontekście występu scenicznego (zwłaszcza muzycznego lub tanecznego) należy wyobrazić sobie wykonywany przez siebie program zgodnie z własnymi umiejętnościami prezentowanymi na jak najlepszym — ale możliwym dla siebie — poziomie wykonania. Wizualizacja, która obejmuje lęki i niepewności wykonawcy, która uwzględnia „czarne myśli” lub która stawia poprzeczkę zbyt wysoko — nie jest skuteczna, a co gorsza, może nawet prowadzić do znaczącego spadku jakości prezentowanej pracy.

Trening wizualizacji warto przeprowadzić kilkakrotnie w ciągu ostatnich dwóch — trzech tygodni przed kluczowym występem. W czasie treningu wizualizacji należy zadbać o spokój, ciszę i wygodne miejsce — wizualizacja ma być dla artysty przyjemnym doświadczeniem, napełniającym nadzieją na skuteczne utrwalenie swoich umiejętności. Warto, aby procesowi wizualizacji poddać jak największą część przygotowywanego repertuaru. W przypadku muzyka — należy wyobrazić sobie siebie grającego poszczególne utwory; w przypadku tancerza — należy wyobrazić sobie aktywność całego ciała w tańcu poszczególnych części repertuaru. Im większy poziom szczegółowości wyobrażenia występu

¹¹ J.W. Kalat, *Biologiczne podstawy psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

¹² S. Gawain, *Twórcza wizualizacja. Jak wykorzystać moc wyobraźni, aby zmienić marzenia w rzeczywistość*, Medium, Konstancin 2001.

publicznego uda się osiągnąć, tym lepiej. W przypadku muzyka wyobrażenie występu powinno koncentrować się zarówno na warstwie brzmieniowej utworu (świadomość wykonywanych utworów, konkretnych fraz, motywów a nawet wybranych elementów melodyczno-rytmicznych), na warstwie wizualnej (opartej na sposobie gry na instrumencie oraz uwzględniającej umiejętność doświadczenia własnego występu zarówno z perspektywy wykonawcy, jak i słuchacza), jak i na warstwie kinestetycznej (wyobrażenie czynności związanych z grą/śpiewem)¹³. W przypadku tancerza koncentracja uwagi w wizualizacji powinna obejmować wyobrażenie realizacji swojej partii, wyobrażenie ruchów ciała wraz z odczuwaniem wyobrażonego napięcia poszczególnych mięśni, a także w warstwie słuchowej — powinno nastąpić mentalne odczuwanie muzyki.

Choć technika wizualizacji polega na wykorzystaniu konkretnych wyobrażeń związanych z prezentacją publiczną w kontekście wybranej dziedziny sztuki, wielu artystów wykorzystuje swoją muzyczną wyobraźnię do pracy nad utworem na co dzień, nawet podczas rutynowych czynności. Artur Rubinstein miał: *Nawet kiedy siedzę w kawiarni w Paryżu, otoczony ludźmi, nie siedzę tam bezproduktywnie. W mojej głowie rozbrzmiewa wybrana sonata, w której co chwilę odkrywam nowe aspekty wykonawcze*¹⁴. Tego rodzaju doświadczenie mentalnej pracy nad utworem nie jest obce także uczniom szkół artystycznych, a szczególnie licealistom, którzy z dużą atencją podchodzą do swojej aktywności artystycznej. Warto więc wskazywać młodzieży, jak wiele mentalnych strategii, typowych także dla wielkich artystów, wykorzystują oni w swojej codziennej pracy.

2. Ćwiczę, więc myślę...

Parafraza słynnych słów Kartezjusza *Myślę, więc jestem* ma na celu podkreślenie, jak ważnym jest, aby w procesie ćwiczenia i szeroko rozumianej pracy artystycznej świadomie myśleć o przedmiocie swojej aktywności. Myślenie jest działaniem, które przyczynia się do skutecznego podejmowania decyzji, planowania, rozwiązywania problemów, a także przewidywania konsekwencji własnych zachowań¹⁵. Funkcjonowanie ludzkiego umysłu ulega dwóm regułom rządzącym sposobem myślenia: pierwszą regułą są **algorytmy** — czyli jednoznaczne, pewne, sprawdzone strategie działania, których stosowanie prowadzi do konkretnych rozwiązań; drugą regułą stanowią **heurystyki** — rozumiane jako sposoby „myślenia na skróty”, które nie odwołują się do pewnych przesłanek, nie dają

¹³ Ch. Connolly, A. Williamon, *Mental Skills Training*, [w:] A. Williamon (red.), *Musical Excellence. Strategies and Techniques to Enhance Performance*, Oxford University Press, New York 2004, s. 221–245.

¹⁴ A. Rubinstein za: G. Klickstein, *The Musician's Way. A Guide to Practice, Performance and Wellness*, Oxford University Press, New York 2009, s. 34.

¹⁵ T. Maruszewski, *Psychologia poznania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.

gwarancji pomyślnego rozwiązania, ale opierają się na zasadzie podejmowanych prób i popełnianych błędów¹⁶. W zależności od rodzaju twórczej aktywności i sposobów pracy nad dziełem artystycznym każda z reguł rządzących ludzkim myśleniem może być wykorzystana. Sama strategia pracy artysty, lepiej aby była oparta na algorytmach, na sprawdzonych sposobach prowadzących do doskonalenia własnych umiejętności. Ale pewnie niejeden artysta, zarówno młody, jak i z dużym doświadczeniem, podkreśli, że tylko heurystyki pozwalają im na osiągnięcie swojej indywidualnej wizji i interpretacji przygotowywanego dzieła.

Bez względu na dominującą regułę myślenia, która charakteryzuje poszczególne osoby, niezwykle ważnym wydaje się fakt, że bez zaangażowania poznawczego, bez świadomości co do strategii własnej pracy artystycznej niemożliwe jest celowe, mentalne i efektywne przygotowanie się do występów publicznych, które to stanowią cel codziennego ćwiczenia i doskonalenia własnych umiejętności¹⁷. Dlatego uczestnicy warsztatów — dyplomanci rocznika 2020 — zostali szczególnie zaznajomieni z wiedzą o istnieniu swoistych pułapek umysłowych, które mogą wpłynąć na obniżenie jakości przygotowywanego materiału — muzycznego, plastycznego czy tanecznego. Największą pułapką umysłową, która może być utrwalana bezwiednie w trakcie codziennego ćwiczenia, jest pozorną pracą nad repertuarem, ale bez pełnej koncentracji na wykonywanych czynnościach. Wiele aspektów wykonawczych realizowanych jest niemal automatycznie, wybrane fragmenty są często wielokrotnie powtarzane aż do nabycia swoistej biegłości, ale brakuje teoretycznej wiedzy, jak uczeń osiągnął daną umiejętność (na przykładzie muzyków jest to tak zwane ćwiczenie bez myślenia, ćwiczenie, podczas którego „ręce grają”, ale głowa jest zaangażowana w bardzo zróżnicowane tematycznie myśli...). Uczeń może mieć przekonanie, że ćwiczył, ale w sytuacji występu publicznego, kiedy będzie chciał skoncentrować się na danym fragmencie, może mieć uczucie umysłowej pustki. Dzieje się tak, ponieważ w trakcie codziennego wykonywania czynności artystycznych podejmował zbyt mały wysiłek intelektualny, nie kontrolował wszystkimi zmysłami realizowanych czynności i głowa nie nabrała nawyku myślenia o realizowanym zadaniu. Wyjście na scenę będzie się wówczas wiązało z ryzykiem, że jednak nie wszystko „może się udać”, a brak pewności jest potęgowany poczuciem, że wykonanie niektórych części repertuaru będzie uzależnione od przypadku.

Dlatego aby zwiększyć efektywność mentalnego zaangażowania w proces pracy twórczej, warto celowo koncentrować się na wielu szczegółowych informacjach związanych z podejmowaną przez siebie aktywnością. Bezcelne może

¹⁶ C. Tavis, C. Wade, *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2008.

¹⁷ B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria — badania — praktyka*, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2009.

okazać się tutaj myślenie nie tylko o świadomej analizie wykonywanego przez siebie dzieła, lecz także myślenie o sugestiach nauczycieli, słuchowe wyobrażenie brzmienia instrumentów towarzyszących (w przypadku muzyków) czy wszelkie inne myśli, które wprost odwołują się do realizowanego repertuaru¹⁸.

3. Myślenie o sobie w roli artysty

Poza myśleniem o wykonywanych przez siebie czynnościach niezwykle ważna jest w ogóle świadomość siebie jako artysty lub przyszłego artysty. Spóśób myślenia i treści, jakie każdy z nas ma na swój temat, mają determinujące znaczenie dla efektywności podejmowanych przez nas czynności. Szczególnie istotne jest to w przypadku działalności twórczej, która zawsze jest narażona na ocenę odbiorców.

Zagadnienie postrzegania siebie bezpośrednio odwołuje się do problematyki psychologii osobowości — opisującej psychospołeczne struktury funkcjonowania człowieka, które w największym stopniu próbują znaleźć odpowiedź na pytanie, jaki jest człowiek? Osobowość wskazuje na indywidualizm każdego z nas, na naszą niepowtarzalność zauważalną w myśleniu, zachowaniu, reagowaniu emocjonalnym, podejmowaniu kontaktów społecznych, w naszych osiągnięciach i we wszelkich innych wymiarach psychologicznego funkcjonowania¹⁹. Późna adolescencja, okres rozwoju biologicznego i psychologicznego charakteryzujący uczniów będących u progu liceum, to jednocześnie czas formowania się dojrzałej tożsamości. A kierunek rozwoju tożsamości jest często związany z charakterystyczną dla młodej osoby aktywnością — w naszym przypadku mowa jest o tożsamości artystycznej: muzycznej, plastycznej lub tanecznej²⁰.

Kluczowe wydaje się więc poznanie przekonań na temat własnej osoby, na temat postrzegania swoich zalet i mankamentów, a także proporcji związanych ze zwracaniem uwagi na posiadane mocne lub słabe strony. W psychologii poznawczej przekonania wyjaśniane są jako trwałe aspekty funkcjonowania człowieka, które pozwalają na szeroko rozumiane interpretowanie otaczającej rzeczywistości oraz interpretowanie własnych zachowań w tej rzeczywistości²¹. W kontekście przygotowania do występów publicznych ważne jest poznanie przekonań młodego artysty między innymi w takich obszarach, jak: Co myśli, tak ogólnie, o występach publicznych? Jak ocenia swoje umiejętności w zakre-

¹⁸ A.A. Nogaj, *Rola myślenia w procesie ćwiczenia*, [w:] U. Bissinger-Ćwierz, A.A. Nogaj (red.), *Strategie radzenia sobie z tremą w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka*, Difin, Warszawa 2018, s. 153–165.

¹⁹ C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

²⁰ S.A. O'Neill, *The Self-identity of Young Musicians*, [w:] R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, D. Miell (red.), *Musical Identities*, Oxford University Press, Oxford 2009, s. 79–96.

²¹ A. Popiel, E. Pragłowska, *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Paradygmat, Warszawa 2008.

sie radzenia sobie z obciążeniami wynikającymi z występów publicznych? Jak ocenia swoje przygotowanie do występów? Jakie jest jego nastawienie do nadchodzącego występu/dyplomu? W jakim stopniu wcześniejsze doświadczenia występów publicznych ukształtowały jego aktualne nastawienie? I wiele innych pytań, których celem jest jak najdokładniejsze poznanie schematów myślenia młodego artysty o sobie w kontekście występu publicznego.

Choć występ publiczny jest kluczowym elementem działalności artystycznej, to o jego jakości w największym stopniu świadczy poziom przygotowania, który wiąże się także z codziennym utrwalaniem pewnych schematów poznawczych. Dlatego strategią psychologiczną, która pomaga demaskować, a potem niwelować różne nieprawidłowości myślenia w tych dwóch obszarach (codzienne ćwiczenie vs występ publiczny), jest poniższe ćwiczenie. Warto, aby zarówno osoby przygotowujące się do dyplomów, jak i wszyscy, którzy na różnych etapach swojego życia podejmują się publicznej aktywności artystycznej, przeanalizowali swoje sposoby funkcjonowania w trzech sferach — myślenia, zachowania i emocji, z uwzględnieniem w pierwszej kolejności kontekstu codziennego ćwiczenia, a następnie kontekstu występu publicznego (tabela 2). Celem ćwiczenia jest oszacowanie różnic w psychologicznym nastawieniu do procesu ćwiczenia w wymiarze myśli, zachowań i emocji, a następnie poznanie, jak w tych wymiarach artysta funkcjonuje w kontekście występów publicznych.

Niestety bardzo często, zwłaszcza w przypadku mniej doświadczonych i młodszych artystów, w tych dwóch kontekstach pojawiają się istotne różnice. Zupełnie inaczej myśli i inne treści artysta ma w głowie, kiedy ćwiczy (często niestety niezwiązane w ogóle z wykonywanymi utworami), a inne, kiedy jest na scenie (dominują myśli związane z lękiem o ocenę, obawy, czy się wszystko dobrze wyćwiczyło, lęk przed niedopracowanymi miejscami i wiele innych). Wy-

Tabela 2

Indywidualne funkcjonowanie w kontekście ćwiczenia i sceny

Kontekst sytuacyjny	O czym myślę?	Jak się zachowuję?	Jaki mam nastrój?
Ćwiczenie			
Scena			

Źródło: opracowanie własne²²

²² Na podstawie P. Stallard, *Czujesz tak, jak myślisz*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006.

stępują również istotne różnice między zachowaniem podczas ćwiczenia a podczas występów publicznych — z jednej strony jest to oczywiste, że ćwiczeniówka nie wymaga ukłonów i koncertowego zachowania, jednak różnice są też zauważalne w nawykach związanych z czynnościami artystycznymi (podczas ćwiczenia na instrumencie zdarza się swobodna postawa, opieranie się o ścianę lub mebel, zaglądnienie do telefonu komórkowego, zbyt częste popijanie wody lub podjadanie; podczas występów publicznych żadne z takich zachowań nie występuje, a konieczność dbałości o postawę, która nagle wydaje się być nienaturalna, wywołuje usztywnienie całego ciała). Różnice między codziennym ćwiczeniem a występem publicznym są także zauważalne w zakresie nastroju. Co z jednej strony jest oczywiste — ponieważ wyjście na scenę zawsze wiąże się z podwyższonym poziomem adrenaliny — u niektórych jako efekt ekscytacji, a u innych jako efekt silnego lęku. Jednak niepełne emocjonalne zaangażowanie się w przygotowywany utwór na co dzień i zbyt mała wrażliwość na wczytanie się w intencję kompozytora mogą skutkować także silnym lękiem podczas występu, spowodowanym poczuciem braku zrozumienia wykonywanych treści.

Indywidualne przepracowanie przez artystów powyższego schematu (najlepiej pod okiem wykwalifikowanego psychologa) może przyczynić się do istotnego podniesienia świadomości młodego artysty w zakresie psychologicznych uwarunkowań efektywnego przygotowywania się do występów publicznych. Intencją tego ćwiczenia było przede wszystkim wskazanie, że poza nawykami wykonawczo-aparatowymi niezwykle ważne jest posiadanie nawyków prawidłowego myślenia podczas pracy twórczej, aby styl kontroli intelektualnej podczas codziennego ćwiczenia i podczas występów publicznych dotyczył podobnych treści.

Celem artykułu było zaprezentowanie części zagadnień i treści realizowanych podczas cyklu psychologicznych warsztatów, odbywających się w wersji online, dla maturzystów, których ostatni okres przygotowań do matur i dyplomów artystycznych przypadł na czas pandemii i społecznej izolacji. Warsztaty, nawet w formie wirtualnego spotkania, pozwoliły na bezpośrednie poznanie indywidualnych trudności doświadczanych przez współczesną młodzież szkół artystycznych. Uświadomiły nam jednocześnie, że sytuacja pandemii, nawet wśród najbardziej dojrzałych i odpowiedzialnych osób może istotnie wpłynąć na pogorszenie jakości wykonywania powierzonych im obowiązków, a doświadczany stres destabilizuje racjonalne myślenie. Wierzymy jednak, że nawet jeśli sytuacja pandemii będzie się przedłużać, mamy opracowane i sprawdzone sposoby współpracy z uczniami, które choćby w minimalnym stopniu pozwolą nam wspierać emocjonalnie artystycznie uzdolnioną młodzież.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Connolly Christopher, Williamon Aaron, *Mental Skills Training*, [w:] Aaron Williamon (red.), *Musical Excellence. Strategies and Techniques to Enhance Performance*, Oxford University Press, New York 2004.
- [2] Covey Stephen, *Najpierw rzeczy najważniejsze*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2018.
- [3] Duhigg Charles, *Siła nawyku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- [4] Gawain Shakti, *Twórcza wizualizacja. Jak wykorzystać moc wyobraźni, aby zmienić marzenia w rzeczywistość*, Medium, Konstancin 2001.
- [5] Hall Calvin S., Lindzey Gardner, *Teorie osobowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- [6] Kalat James W., *Biologiczne podstawy psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- [7] Kamińska Barbara, Zagrodzki Michał (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria — badania — praktyka*, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2009.
- [8] Klickstein Gerald, *The Musician's Way. A Guide to Practice, Performance and Wellness*, Oxford University Press, New York 2009.
- [9] Parkinson Cyril Northcote, *Parkinson's Law or the Pursuit of Progress*, John Murray, Londyn 1958 (wydanie polskie: *Prawo Parkinsona albo w pogoni za postępem*, tłumaczenie: Kydryński Juliusz, wyd. III, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1971).
- [10] Maruszewski Tomasz, *Psychologia poznania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- [11] Nogaj Anna Antonina, *Rola myślenia w procesie ćwiczenia*, [w:] Urszula Bissinger-Ćwierz, Anna Antonina Nogaj (red.), *Strategie radzenia sobie z treścią w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka*, Difin, Warszawa 2018.
- [12] O'Neill Susan A., *The Self-identity of Young Musicians*, [w:] Raymond A.R. MacDonald, David J. Hargreaves, Dorothy Miell (red.), *Musical Identities*, Oxford University Press, Oxford 2009.
- [13] Popiel Agnieszka, Pragłowska Ewa, *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Paradygmat, Warszawa 2008.
- [14] Seiwert Lothar, *Zarządzanie czasem. Bądź panem własnego czasu*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 1998.
- [15] Stallard Paul, *Czujesz tak, jak myślisz. Praktyczne zastosowanie terapii poznawczo-behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2006.
- [16] Taraszkiewicz Małgorzata, *Stawianie celów. Co warto o tym wiedzieć*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2006.
- [17] Tavis Carol, Wade Carole, *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2008.
- [18] Tracy Brian, *Zarządzanie czasem*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2009.
- [19] Tracy Brian, *Zamknij się i działaj! 7 kroków do realizacji celów*, Wydawnictwo MT Biznes, Warszawa 2017.

Źródła internetowe:

- [1] <https://mariusztomaszewski.pl/blog/matryca-eisenhowera/>(dostęp: 4.06.2020).
- [2] <http://projektantczasu.pl/macierz-eisenhowera/>(dostęp: 4.06.2020).
- [3] <https://produktywni.pl/blog/technika-pomodoro/> (dostęp: 3.06.2020).
- [4] <http://www.portaldlamaturzysty.pl/maturzysta/warto-wiedziec/29-ucze-sie-i-umiem> (dostęp: 3.06.2020).



Fot. Anna Antonina Nogaj

Egzystencja współczesnej młodzieży, mimo lęku w czasach pandemii

Rozważania należałoby zacząć od tego, czym jest „czas pandemii”. Brzmi to apokaliptycznie i złowrogo, gdyż jak podaje słownik, to epidemia, ale o szczególnie dużych rozmiarach, może obejmować kraje, a nawet całe kontynenty. Taki właśnie czas nastał obecnie. Wiąże się to, jak wiemy, z jednostką chorobową nazwaną COVID-19¹.

To nasze pierwsze zetknięcie z tym zjawiskiem. W czasach wszechobecnej konsumpcji, absolutyzowania freudowskiej zasady przyjemności jako celu życia, nadszedł czas, który zaburzył — dla jednych mniej, dla innych bardziej — istniejący porządek rzeczy. Zjawiskami podążającymi krok „za”, w nasilonym znaczeniu społecznym, ale także indywidualnym, stały się lęk, niepokój, a niekiedy i panika.

Zjawisko to opisuje profesor Kępiński: *Gdy w pewnych okresach historycznych z tych czy innych powodów ulegnie zachwianiu naturalne poczucie porządku, które istnieje w każdym człowieku, wówczas obsesyjny gąszcz różnego rodzaju norm, nakazów i zakazów ma stworzyć sztuczny porządek, mający zastąpić naturalne rozeznanie między dobrem a złem (między dobrem a złem, gdyż porządek moralny jest filogenetycznie najwyższą formą porządku i z nim człowiek ma największe kłopoty)*². Doświadczane obecnie restrykcje i wymogi, takie jak noszenia maseczek ochronnych na twarzy, zakładania rękawiczek jednorazowych w miejscach publicznych, propagowanie akcji hashtag „zostań w domu” oraz inne zasady i akcje to właśnie wspomniane przez Kępińskiego normy, nakazy mające na celu pomoc w rozeznaniu się w nowej rzeczywistości i porządku.

Młodzież, dorośli i dzieci z dnia na dzień zostali zmuszeni do zrewidowania swojego porządku dnia i pozostania w domach na dłuższy czas. Kontakt uczniów szkół artystycznych z ich mentorami i mistrzami został ograniczony do mediów elektronicznych. Ceniony tak bardzo bezpośredni kontakt, tak potrzeb-

¹ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Pandemia> (dostęp: 10.06.2020).

² A. Kępiński, *Lęk*, Sagittarius, Kraków 1992, s. 35.

ny w artystycznym kształceniu, został z dnia na dzień przerwany i „zamknięty” w interakcji przez kamery internetowe, telefony, a te, jak wiemy, nie są dobrym kanałem jakościowym — zarówno do przekazywania obrazu, jak i dźwięku. Młodzież oraz jej mistrzowie i nauczyciele mogli poczuć się zagubieni i zdeorientowani. Prowadzenie lekcji online stało się koniecznością, niosącą za sobą ogromne obciążenie i pozostawiającą wiele do życzenia co do jakości. Trudne stało się ocenianie i korygowanie postępów, na przykład gry na instrumencie ucznia, który przekazywał swoją pracę podczas internetowego połączenia, zniekształcającego dźwięk, a niekiedy zawieszającego się podczas lekcji. Wszystko to wpływało na nasilenie odczuwanego psychicznego dyskomfortu.

Lęk i panika a cele i wartości

Lęk przed zachorowaniem na śmiertelnego wirusa wymusił także zweryfikowanie dotychczasowych wartości i celów. Zmianie uległa nie tylko monotonia życia rodzinnego — praca, szkoła, dom, zakupy, rozrywka w domu lub poza nim, zmiana dotknęła również organizacji pracy i kształcenia, jak już wyżej zostało wspomniane. Pozostanie w domach, przy jednoczesnym „wyjściu online do ludzi”, zaproszenie ich tą samą internetową drogą do swoich domów poprzez media elektroniczne, to obecna rzeczywistość. Lekcje gry na instrumencie, lekcje rysunku, lekcje baletu i tym podobne zyskały nowy wymiar, niekoniecznie dobry, ale w obecnej sytuacji konieczny. Edukacja artystyczna w tym wymiarze rozpoczęła swoje eksperymentowanie na globalną skalę z nauką online. Uczniowie zawsze mieli możliwość podejmowania takich interakcji, jednak teraz stały się one nie incydentalne, a powszechne. Rewizji zostały poddane także wspomniane wartości i cele w edukacyjnym wymiarze.

Wszystko to niekorzystnie nasiliło zjawiska niepokoju i lęku, a bywa, że i paniki. Jednocześnie należy nadmienić, że dzięki globalizacji bycie samemu w tej sytuacji stało się trudne. Oddzielam tu termin bycia samemu od bycia samotnym. Ludzie mimo wszystko mogą liczyć obecnie na wzajemną komunikację, nawet będąc pozbawionymi bezpośredniego kontaktu. Młodzież szybciej „załapała” nową rzeczywistość, co nie znaczy, że ją zaakceptowała — myśląc o lekcjach i szeroko pojętej nauce przez internet. Dotychczas świat wirtualny częściej był światem alternatywnym do nauki i szkolnych wymagań, nagle uległo to wymieszaniu. Na nudnej lub wymagającej lekcji, gdy nauczyciel nie widział, można było przenieść się w przyjemny świat Facebooka czy Instagrama lub innych mediów społecznościowych, obecnie światy te zaczęły się przenikać. Teraz to nauczyciel stał się widoczny tam, gdzie go dotychczas nie było, a była wcześniej rozrywka. Przedtem nie zdarzało się, aby o każdej porze dnia można było otrzymać na przykład zadanie od nauczyciela, teraz stało się to możliwe i oczywiste. Uczeń poprzednio wiedział, wychodząc z lekcji, że etap ten został zamknięty aż do następnego spotkania zapisanego w planie. Obecnie nie jest to takie oczywiste. Dotyczy to zarówno kontaktów nauczyciel–uczeń, jak też od

wrotnie. Ramowe godziny pracy uległy zmianie, ponieważ urządzenia elektroniczne są cały czas w naszym zasięgu, więc i kontakt może być o różnych porach dnia, a bywa, że i nocy. Zdarzały się sytuacje, że nauczyciel siłą rozpędu wysyłał zadania uczniom, zapominając, że jest jednym z wielu i uczeń otrzymywał dziennie łączną, dużą porcję zadań, z których trudno mu było się wywiązać. Jednak i uczniowie zapominali, że praca nauczyciela ma swoje godziny, a i on nie może być dostępny równocześnie w danej chwili dla wszystkich. Prozaiczne z pozoru rzeczy, jak organizacja pracy i dostępność, także wpływały na poczucie psychicznego zagubienia i lęku. Opisywane zjawiska nasiliły już wcześniej istniejące problemy młodzieży doby konsumpcjonizmu. Wspomniane powyżej hołdowanie freudowskiej zasadzie przyjemności, ale także nauka i wypełnianie kolejnych społecznie pożądanym etapów bez większego wglądu w wartości, wzmocniły poczucie lęku, a niekiedy i bezsensowności egzystencji.

Młodość jako ważny okres w konfrontacji z czasem pandemii

Jak wiemy, młodość to piękny czas. Okres buntu na istniejący porządek rzeczy, na niesprawiedliwość społeczną, na łamanie zasad, na noszenie masek, o których dorośli już zapomnieli, bo „przyrosły im do twarzy”. Młodość to czas bezkompromisowych sądów i tego pięknego stwierdzenia, „że ja wiem, jak powinno być”, „jak należało postąpić”, „jak właściwie mam zagrać” i tym podobne. Z biegiem lat człowiek traci tę jaskrawość opinii, a zyskuje doświadczenie i szeroką paletę możliwości w każdej życiowej sytuacji. Tak jak wcześniej wiedział, że rodzic powinien „zrobić tak, a nie inaczej”, później już tego taki pewien nie jest, z reguły sam będąc rodzicem, nagle dostrzega niewidoczną dawniej masę zmiennych, wpływających na każdą sytuację. Ten jednak etap osiąga się dużo, dużo później i jest on zależny także od świadomej i refleksyjnej egzystencji, która nie jest jednak dana każdemu, a którą trzeba wypracować i do niej dojrzeć. Zanim to jednak nastąpi, mamy ten często bezkompromisowy okres.

Wszystko to jest jednak naturalnym stanem świadomości młodego człowieka. Zmianie ulegają natomiast warunki społeczne, wpływające na rozwój i egzystencję młodzieży. Mam tu na myśli rzeczywistość doby konsumpcyjnej i informacyjnej, w której obecnie przyszło nam żyć, nakładającą się istotnie na trudny czas pandemii.

Profesor psychiatrii i neurologii Viktor E. Frankl, twórca trzeciej wiedeńskiej szkoły psychoterapii po szkole Freuda i Adlera, badał w latach siedemdziesiątych społeczeństwo amerykańskie jako przykład społeczeństwa wysoko zindustrializowanego i doszedł do wniosku, że tym, co współcześnie będzie tworzyć rzeczywistość młodzieży oraz z czym będzie się ona borykać, jest masowa trójca neurotyczna. Zaliczył do niej depresję, uzależnienia oraz agresję. W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że profesor opisywał warunki lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych panujące w społeczeństwie amerykańskim, a zmarł

w 1997 roku. Polska była wówczas chwilę po transformacji ustrojowej, zatem w odniesieniu do naszego kraju owe słowa były prorocze. Cytując za autorem: *Jeżeli chodzi o na przykład pierwszy składnik wspomnianej trójcy, depresja często prowadzi do samobójstwa*³. Jak wiemy, obecnie liczba samobójstw wśród młodzieży szkół artystycznych, ale nie tylko, stale wzrasta. Przyczyny owego stanu profesor Frankl upatrywał w zjawisku frustracji egzystencjalnej, nieodłącznie związanej z rozwojem społeczeństw wysoce zindustrializowanych i konsumpcyjnych. Jak dalej twierdził profesor Frankl: *Ludzie uwikłani w egzystencjalną pustkę nie mogą odnaleźć sensu, próbują zapewnić sobie choćby poczucie sensowności*⁴. Pragnąc przewyciężyć choroby naszej epoki, mówił profesor, musimy je najpierw zrozumieć, a one są wynikiem frustracji. Zrozumienie frustracji należy natomiast rozpocząć od określenia jej motywacji, zwłaszcza tej najbardziej ludzkiej ze wszystkich motywacji, jaką jest poszukiwanie sensu⁵. Bardzo wielu młodych ludzi, w tym uczniów szkół artystycznych, jako osoby o dużej wrażliwości, skarży się często w zaciszu gabinetów psychologiczno-pedagogicznych, ale i na własnych młodzieżowych forach internetowych, że nie odczuwa sensu życia. Mają wszystko, co świat współczesny zalicza do rzeczy istotnych dla egzystencji — pieniądze, podróże, możliwości kształcenia i tym podobne — a mimo to wewnątrznie mierzą się z poczuciem bezsensowności istnienia.

Czas pandemii nasilił dodatkowo pewne zjawiska, a także zmusił do rewizji istniejącego obecnie systemu wartości i stanu rzeczy.

Dzisiaj, w epoce dostatku, bardzo duża liczba młodych ludzi boryka się nie z nadmiarem wymagań, lecz ich niedostatkami. Pamiętamy, że społeczeństwa zamożne są społeczeństwami niewymagającymi, to zaś skutkuje brakiem napięć, a ludzie pozbawieni napięć w znaczeniu pozytywnym sami je generują w naturalny bądź nienaturalny sposób⁶. Obserwujemy dzisiaj zjawisko masowego uprawiania sportu ponad siły (ultramaratony, bieg katorżnika i tym podobne), aby stawiać sobie wysokie sprawdzalne wymagania i cele.

Z drugiej strony pojawiają się coraz to inne wyzwania, tak zwane *challenge'e*, wśród młodzieży i nie tylko. Niektóre są pozytywne, a udział w nich skutkuje na przykład zbieraniem pieniędzy dla naszych obecnych bohaterów doby pandemii, lekarzy i pielęgniarek, inne bywają bezmyślne lub niebezpieczne. Jednym z powodów tych działań jest właśnie generowanie napięcia poprzez stawianie wymagań. Szerzej to zjawisko opisuje w swoich publikacjach profesor Frankl, a na gruncie polskim profesor Popielski. Napięcie nieodłącznie związane

³ V.E. Frankl, *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, Czarna Owca, Warszawa 2017, s. 121.

⁴ Tamże.

⁵ Tamże, s. 129.

⁶ V.E. Frankl, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Czarna Owca, Warszawa 2017, s. 64.

bywa z lękiem, a tego właśnie obecnie nadmiernie doświadczamy. Okres pandemii, w którym przyszło nam żyć, nie ułatwia zadania. Napięcie nie jest czymś, czego powinniśmy za wszelką cenę unikać, jak głosi teoria homeostazy. Dotyczy to zarówno życia w czasach obecnego zagrożenia, jak i w czasach szeroko pojętego konsumpcjonizmu. To nie życie bez lęku i unikanie go jest naszym celem, ale umiejętne rozróżnianie tego, co jest niepokojem, co lękiem, a co przechodzi w panikę, która wchodząc w sferę irracjonalną, już nam nie służy. Warto zaznaczyć, że bywa, iż wspomniany w podtytule lęk zamienia się w panikę, a ta zakłóca racjonalne postrzeganie rzeczywistości i wyprowadza nas na manowce.

Egzystencja w czasie pandemii a unikanie napięć

Pandemia, która wyzwoliła kolejny lęk i spowodowała, że staliśmy się ostrożniejsi w swoich działaniach, zaczęliśmy myśleć więcej o drugich, wyzwoliła rewidację systemów wartości i zwiększyła odpowiedzialność za swoje życie. Tego przede wszystkim dzisiaj naszej młodzieży i nam, dorosłym, brakuje. Tendencja jest niestety odwrotna, a mianowicie, powszechne stało się zrzucanie wszelkiej odpowiedzialności na inne osoby, na warunki i tym podobne. Pozostanie w domach uświadomiło nam, że bez nadmiernej konsumpcji dajemy radę. Nasza egzystencja uległa zmianie. Uczymy się dalej funkcjonować nie bez lęku, ale mimo lęku. Powinniśmy odnieść tę wiedzę nie tylko do pandemii, lecz także do wszelkich innych dziedzin życia.

Podsumowanie

Sytuacja zewnętrzna jest czymś, na co w dużej mierze nie mamy wpływu, tak jest też obecnie. Lęk, który nam dziś towarzyszy, jest normą w tego rodzaju sytuacjach, jednakże jesteśmy wolni co do wyboru postawy wobec owych warunków. Zrobiliśmy to, zostając w domach, odpowiedzialnie dla dobra naszego i innych, nosząc maseczki i rękawiczki, a jednocześnie nie wyłączając się z życia. Egzystujemy mimo lęku. Prowadzimy lekcje, nauczamy nie bez, ale mimo trudności. Należałoby zatem z tej trudnej, ale nieuniknionej sytuacji wyciągnąć wniosek następujący, a mianowicie: Unikanie napięć w celu spokojnego życia jest utopią i nie służy zdrowiu psychicznemu. Wymagania wobec młodzieży powinny być stawiane zarówno przez społeczeństwo, jak i system edukacji. Natomiast zadaniem dorosłych jest nieusprawiedliwianie i nieodciążanie, które są behawioralnym wzmocnieniem postawy unikania, a co za tym idzie — wpędzania w pustkę egzystencjalną i marazm. Wzmocnienie postawy prawidłowej poprzez kontemplowanie i urealnianie, skutkuje wprowadzaniem w życie rzetelnego, zgodnego systemu wartości. Co się natomiast tyczy wyżej wspomnianego zjawiska poczucia bezsensu życia i egzystencjalnej pustki, profesor Popielski ujmuje to

następująco: *Poczucie sensu życia jest związane z noetycznym wymiarem egzystencji. Jego formowanie się i sposób przejawiania się są tyleż spontaniczne, co i wyrazem podmiotowego kształtowania. „Kształtowanie” rozumie się tu nie tyle jako przeszkadzanie jednostce w spontaniczności jej bycia i stawania się, ale przede wszystkim jako aktywizowanie, podtrzymywanie i uaktywnianie jej własnych możliwości rozwojowych.*

W tym znaczeniu można mówić o potrzebie ochrony „środowiska psychicznego” jednostki przed jej degradacją i destrukcją. Jest to teren wyrażania się zarówno fizycznego zdrowia, jak i w pełni zhumanizowanego stawania się człowieka i jego osobowego bycia⁷.

Życie nigdy nie było i nie będzie ustabilizowane, gdyż jest procesem i stale ulega zmianie. Nigdy także nie będzie egzystencją bez lęku. Możemy za to funkcjonować i wzrastać mimo lęku. Jak mawia austriacka psychoterapeutka Elisabeth Lukas: *Nie jesteśmy wolni od lęku, tylko wolni mimo lęku*⁸. Takie przekonanie powinniśmy wśród naszej młodzieży upowszechniać i promować jako odpowiedzialną i świadomą egzystencję.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Frankl Victor Emanuel, *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*, Czarna Owca, Warszawa 2017.
- [2] Frankl Victor Emanuel, *Wola sensu. Założenia i zastosowanie logoterapii*, Czarna Owca, Warszawa 2017.
- [3] Kępiński Antoni, *Lęk*, Sagittarius, Kraków 1992.
- [4] Lukas Elisabeth, *Lehrbuch der Logotherapie*, Profil, Wiedeń 1997.
- [5] Popielski Kazimierz, *Noetyczny wymiar osobowości — psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Institute of Biofeedback and Noo-Psychosomatic Sp. z o.o., Lublin 2018.

Źródła internetowe

- [1] <https://pl.wikipedia.org/wiki/Pandemia> (dostęp: 10.06.2020).

⁷ K. Popielski, *Noetyczny wymiar osobowości — psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Institute of Biofeedback and Noo-Psychosomatic Sp. z o.o., Lublin 2018, s. 240.

⁸ E. Lukas, *Lehrbuch der Logotherapie*, Profil, Wiedeń 1997, s. 27.

Jak poradzić sobie z negatywnym myśleniem?

Drogi Uczniu szkoły artystycznej!

Twój sposób myślenia może mieć ogromny wpływ na Twoje samopoczucie i możliwości. Nastawienie negatywne i pesymistyczne powoduje, że czujesz się bardziej niespokojny i zestresowany. Warto pamiętać, że myśli to bardzo subiektywny wytwór umysłu, wypadkowa osobistych skojarzeń, doświadczeń życiowych, wychowania, opinii i poglądów, lęków, pragnień i potrzeb. Są one zatem tylko projekcją umysłu, a nie odzwierciedleniem rzeczywistości. Myśli to tak naprawdę słowa skierowane do samego siebie, których nie wypowiadamy na głos (*self-talk*). Od czasu do czasu każdego z nas dręczą negatywne myśli, od których bardzo trudno się uwolnić, a w sytuacji zagrożenia są one czymś naturalnym. Jeśli często czujesz się przygnębiony lub nerwowy, możesz potrzebować przeanalizować swój sposób myślenia, by poprawić swoje samopoczucie. Nasz umysł ma tendencję do wpadania w spiralę negatywnych myśli. Jeżeli negatywne myśli są bardzo intensywne, mocne, występują z dużą częstotliwością i ograniczają twój rozwój, twoją kreatywność i zmniejszają poczucie pewności siebie i skuteczności, warto znaleźć własne sposoby na poradzenie sobie z nimi, wyciszenie ich.

Przyglądając się swojemu sposobowi myślenia, pamiętaj, że czasami przeszkodą w poradzeniu sobie z czarnymi myślami będą silne przekonania leżące u podstaw Twojego sposobu widzenia siebie, swoich możliwości, przyszłości, świata i innych ludzi. Te przekonania to takie filtry rzeczywistości, które przepuszczają informacje do Twojego umysłu. Są one taką własną, subiektywną interpretacją świata. Większość przekonań ma swoje źródło w dzieciństwie, ale zmieniają się one na przestrzeni życia. Mogą być ograniczające, ale również pozytywne i wspierające. Te drugie, w odróżnieniu od ograniczających, służą Twojemu rozwojowi, wzmacniają pewność siebie, budują poczucie sprawstwa. Daną sytuację, w której się znajdujesz, oceniasz poprzez pryzmat swoich doświadczeń i schematów poznawczych, co z kolei generuje przeżywanie różnych emocji. Pomiędzy zdarzeniem (na przykład występem, wystawą prac) a emocją (lęk, strach) jest Twoje myślenie i interpretacja sytuacji. Ten dialog wewnętrzny generuje takie, a nie inne samopoczucie. Gdy wpadasz w spiralę negatywnych myśli, w pewien ciąg myślowy, to w głowie rozgrywa się dramat. W mo-

mencie, gdy uda Ci się zmienić sposób myślenia, zyskasz więcej wewnętrznego spokoju.

Zanim będziesz mógł poradzić sobie ze zniekształconymi i niekorzystnymi myślami, musisz uświadomić sobie, że w ogóle ich doświadczasz. Musisz nauczyć się zdawać sobie z nich sprawę i „chwycić” te nieprzydatne, nieprzyjemne myśli i przekonania po to, aby je zmienić. Odpowiedz sobie na pytania: Jakie są moje myśli, kiedy się boję, kiedy stoi przede mną ważne zadanie? Czy to, co sobie myślę, pomaga mi czy przeszkadza? Czy nie wpadam w pułapki myślenia? Co mogę z tym zrobić i jak to zmienić?

Przyjrzeniu się, co dzieje się z Twoją mową wewnętrzną, służy między innymi tak zwana analiza **ABC**.

- **A** (ang. *Activating Event*) — wydarzenie aktywujące, czyli sytuacja, w jakiej się znalazłeś. Postaraj się w sposób reportażowy opisać sytuację, która wywołuje w Tobie negatywne myśli i emocje. Opisz ją suchymi faktami i konkretnymi.
- **B** (ang. *Beliefs*) — przekonania, myśli automatyczne — Twoja interpretacja sytuacji trudnej. Zrób listę myśli, które pojawiają się w danej sytuacji, i zastanów się, która z nich jest dominująca, tak zwana „gorąca”. Oceń ją jak bardzo w nią wierzyłeś w skali od 1 do 100.
- **C** (ang. *Consequences*) — konsekwencje fizjologiczne, emocjonalne i behawioralne. Opisz i ocen poziom intensywności swoich uczuć w danej sytuacji, skup się również na reakcjach ciała i zachowaniu (Jak się czułem? Co czułem w ciele? Co zrobiłem?).

Poprzez zadanie sobie pytań bardziej szczegółowych można odkryć, jakie jeszcze myśli towarzyszą myślom początkowym. Dociekaj, co kryje się za myślą — dlaczego tak jest, co to oznacza dla Ciebie, co o Tobie mówi ta myśl, co się wydarzy i tym podobne. Dokonywanie analizy ABC to pierwszy krok w stronę kontroli własnego nastroju.

W Twojej głowie pojawiają się setki myśli, a może i więcej, wśród nich mogą być tak zwane myśli automatyczne, które wywołują różne emocje. Negatywne myśli automatyczne wiążą się z trudnymi emocjami i są to myśli nacechowane pewnymi pułapkami myślowymi. Dobre funkcjonowanie w zakresie zdrowia psychicznego związane jest z identyfikacją tych myśli zaplątanych w negatywne wzorce myślenia, ale również związane jest ze zmianą emocji, jakie powstają w procesie myślowym. Pamiętaj o tym, że tylko mając świadomość własnych negatywnych automatycznych myśli, możesz podjąć różne działania, żeby je wyciszyć.

W tym celu dobrze jest przyrzeć się, z jakimi pułapkami w myśleniu możesz mieć do czynienia. Pułapki myślenia to nieobiektywny obraz rzeczywistości bądź widzenie wszystkiego tylko w czarnych barwach. Negatywne myśli są generalnie wynikiem zniekształceń poznawczych lub wzorów irracjonalnej myśli.

Czym są zniekształcenia poznawcze i jakie znamy ich rodzaje? Zniekształcenia poznawcze to nic innego jak wyolbrzymione i/lub irracjonalne wzorce myślenia. Ich obecność w myśleniu powoduje, że postrzegasz rzeczywistość w sposób zafałszowany i często negatywny. Znaczne nasilenie zniekształceń oraz wzmożona częstość ich występowania może prowadzić do obniżenia nastroju lub zaburzeń lękowych.

Spróbujmy przyjrzeć się najczęściej występującym zniekształceniom poznawczym oraz metodom radzenia sobie z nimi.

1. **Myślenie w kategoriach wszystko albo nic (myślenie czarno-białe).** Polega na postrzeganiu wszystkiego w kategoriach zerojedynkowych. W momencie, gdy nie uda Ci się osiągnąć tego, co zamierzałeś, postrzegasz siebie jako porażkę.

Przykład: *Moja praca nie została wybrana na wystawę — jestem porażką.*

Jak sobie poradzić z takim zniekształceniem — spróbuj skupić się na tym, co się udało. Pomocna jest również sama świadomość, że pomiędzy czarnym a białym jest pewne continuum, różne odcienie szarości. Zastanów się, w jakim miejscu na tym continuum jesteś.

2. **Nadmierne uogólnianie (generalizacja).** Mówimy o nim, gdy na podstawie jednego wydarzenia, jednej sytuacji wyciągasz ogólny wniosek.

Przykład: *Czułem się nieswojo dzisiaj na scenie, więc nie mam predyspozycji do tego, żeby być muzykiem. Lub: Nic nigdy mi nie wychodzi.*

Żeby poradzić sobie z generalizacją, musisz uświadomić sobie, że pojedyncze negatywne doświadczenie nie oznacza, że już zawsze będzie się tak dziać.

3. **Filtrowanie doświadczeń (selektywna uwaga).** Skupianie się tylko na negatywnych aspektach danej sytuacji może prowadzić do pesymistycznej wizji rzeczywistości, na przykład, gdy wśród ocen, które dostałeś w ciągu dnia, tylko jedna jest słabsza, a Ty myślisz: *Dziś znów zawałitem*. Sposobem na poradzenie sobie z tą pułapką myślową jest skupienie się na pozytywach sytuacji, a szczególnie na tym, co Ci udało się osiągnąć. Możesz odpowiedzieć sobie na pytanie: Czy nie noszę przypadkiem „czarnych okularów”?
4. **Wykluczanie pozytywów.** Nie tyle skupiasz się na negatywach, jak w przypadku wcześniejszego zniekształcenia poznawczego, co deprecjonujesz pozytywy, negujesz je, zmieniasz w negatywne doświadczenia.

Przykład: *Pogratulowali mi mojego występu — nie zasługuję na to. Po prostu miałem szczęście. Dostałem się do kolejnego etapu konkursu, ale po prostu konkurs był bardzo prosty.*

Pomocne w tym przypadku jest podważanie swojej myśli i zadawanie sobie pytania: Czy jestem tego pewien?

5. **Czytanie w myślach.** Wnioskowanie o myślach czy odczuciach innych osób na podstawie mglistych i niejasnych przesłanek. Dochodzisz do wniosku, że ktoś myśli o tobie w negatywny sposób, i traktujesz to jak fakt, mimo że nie masz do tego podstaw.

Przykład: *Popatrzyła na zegarek podczas rozmowy ze mną, pewnie ją nudzę.*

Najlepszym sposobem na pokonanie tego jest postąpienie się pytaniem: Czy jestem pewien? Czy nie zakładam, że wiem, co myślą inni? A może to tylko moje myśli? Jakie mam dowody na to, co myślę?

6. **Przepowiadanie przyszłości („błąd czarnowidza”).** Wyciąganie wniosków dotyczących przyszłości bez oparcia w faktach.

Przykład: *Dostałam jedynekę z historii, na pewno nie dostanę się do liceum.*

Warto sobie odpowiedzieć na pytanie: Jakie jest realne prawdopodobieństwo, że tak będzie?

7. **Myślenie katastroficzne.** Kiedy myślisz w ten sposób, to wyolbrzymiasz wagę spostrzeganych słabości i niepowodzeń, skupiasz się na najgorszym z możliwych scenariuszu zdarzeń.

Przykład: *Jeśli nie uda mi się poprawić ocen na koniec roku, będę musiał powtarzać klasę. Jeśli w kolejnym roku znajdę się w podobnej sytuacji, wyrzucą mnie ze szkoły. Jeżeli wyrzucą mnie z tej szkoły, nie będę mógł realizować się jako muzyk.*

Możesz poradzić sobie z tendencją do katastrofizacji, patrząc na dane wydarzenie czy sytuację z pewnej perspektywy. Zastanów się i spróbuj sobie odpowiedzieć, jaki jest najbardziej prawdopodobny scenariusz.

8. **Uzasadnienie emocjonalne.** Przekonanie, że coś jest prawdziwe, w oparciu wyłącznie o emocje, gdy wierzysz, że to, jak się czujesz, definiuje, kim jesteś.

Przykład: *Czuję się głupia, więc pewnie taka właśnie jestem. Czuję się nikomu niepotrzebny = jestem nikomu niepotrzebny.*

Aby poradzić sobie z tym zniekształceniem, warto pamiętać, że wnioski, które ludzie wyciągają w oparciu o emocje, nie odzwierciedlają tego, kim są. Natomiast Twoje emocje są tylko reakcją na Twoje myśli.

9. **Personalizacja.** Przyjmowanie osobistej odpowiedzialności za negatywne następstwa (*wszystko, co złe, ma związek ze mną*), co często prowadzi do obwiniania się o różne rzeczy, bo postrzegasz siebie jako przyczynę jakiejś negatywnej sytuacji.

Przykład: *Mój nauczyciel dzisiaj nie ma humoru, pewnie dlatego, że kiepsko gram. Śmiali się ze mnie, bo zapomniałam przyrzędów malarskich.*

Możesz pokonać tę pułapkę w myśleniu przez spojrzenie z perspektywy na to, co rzeczywiście kontrolujesz w życiu i na co masz wpływ. Odpowiedz sobie na pytania: Czy na to, co się dzieje, mam jakikolwiek wpływ? Czy to na pewno moja wina?

10. **Nadużywanie imperatywów, powinności („trzebofilia”).** Przejawia się sztywnością w myśleniu w kategoriach „muszę”, „powiniem”, „należy”.

Przykład: *To straszne, że popełniłem błąd. Zawsze powiniem być perfekcyjnie przygotowany. Powiniem ćwiczyć trzy godziny dziennie. Muszę być najlepsza.*

Ważne, żebyś uświadomił sobie, w jakim stopniu Twoje życie podporządkowane jest „powinnościom” i czy nie pojawia się u Ciebie poczucie winy, gdy coś Ci nie wyjdzie. Sprawdź, jakie działania mogłyby być dla Ciebie najbardziej korzystne. Zadaj sobie pytanie: Czy nie wywieram na siebie zbyt dużej presji, czy nie oczekuję od siebie za dużo? Czy moje oczekiwania są możliwe do zrealizowania?

11. **Etykietowanie siebie i innych.** Gdy na podstawie jednej cechy uogólniamy naszą opinię o sobie czy innych osobach i nadajemy pewną etykietkę.

Przykład: *Jestem głupi. On jest nieodpowiedzialny.*

W przypadku tego zniekształcenia ważne jest, abyś pamiętał, że etykiety często sprawiają, że czujemy się źle. Spróbuj opisać sytuację w oparciu o fakty. Na przykład, zamiast mówić: *Jestem głupi*, spróbuj powiedzieć: *To jest trudne do opanowania.*

Na zakończenie kilka wskazówek, jak poradzić sobie z negatywnymi myślami:

1. Obserwuj swoje myśli bardzo uważnie. Zwracaj uwagę na przychodzące myśli, ale staraj się ich nie oceniać i nie analizować. Obserwuj swoje myśli z perspektywy widza, pozwala to złapać dystans wobec nich i z czasem przerwać nakręcającą się spiralę. Zobacz je jak chmury przepływające po niebie albo liście unoszące się wraz z prądem rzeki. Zaakceptuj je i przyjmij fakt, że one przychodzą i odchodzą. Bycie uważnym oraz doświadczenie „tu i teraz” umożliwi radzenie sobie z dręczącymi myślami.
2. Nazwij swoje myśli. Warto przyjrzeć się, czego one dotyczą, jak często ich doświadczasz i z jakimi konsekwencjami dla Ciebie się wiążą. Uchwyc to, co do siebie mówisz i jakie emocje temu towarzyszą. To, co myślisz, silnie wpływa na Twoje uczucia. Zatrzymaj się na chwilę i zastanów: gdy czujesz się dobrze, jakie myśli krążą Ci po głowie? A co myślisz w momencie, gdy czujesz się źle? Zastanów się, co dzieje się z Twoim ciałem.
3. Zapisz swoje myśli. Możesz przyglądać się im przez kilka kolejnych dni, zapisywać w formie tak zwanego dziennika myśli. Spróbuj zobaczyć, w jakie pułapki myślowe wpadasz.
4. Zadawaj pytania swoim myślom. Zachęcam Cię do dyskusowania ze swoimi przekonaniem. Spróbuj spojrzeć na nie z różnych stron po to, żeby stały się bardziej racjonalne. Zastanów się, jak bardzo wierzysz, że ta myśl jest

prawdziwa. Jakie argumenty za tym przemawiają, a jakie podważają jej prawdziwość? Aby ocenić i skonfrontować swoją myśl z rzeczywistością, zadaj sobie pytanie: Jakie doświadczenia/sytuacje pokazują, że ta myśl nie zawsze jest prawdą? Wypisz jak najwięcej takich doświadczeń/sytuacji. Odpowiedz sobie na pytania:

- Jakie jest prawdopodobieństwo, że te myśli się spełnią? (0–100%)
- Co najgorszego może się zdarzyć?
- Co może się zdarzyć w najlepszym wypadku?
- Jakie jest najbardziej realistyczne rozwiązanie?
- Jeśli spełnią się moje czarne myśli, co będę mógł zrobić, aby poradzić sobie z sytuacją?
- Jak jeszcze mogę postrzegać daną sytuację?
- Jakie myślenie bardziej mi się opłaca i co w związku z tym zrobię?

Gdy odpowiesz sobie na postawione pytania, ponownie oceń, na ile uważasz, że rozważane myśli są prawdziwe, i zastanów się, jakie oczekiwania byłyby bardziej realistyczne. Wypracuj w sobie nawyk bardziej krytycznego oglądu swoich negatywnych myśli, gdy się pojawiają, staraj się podważać ich prawdziwość.

5. Pracuj nad umiejętnością robienia „stop-klatki”. Gdy przyłapiesz się na tym, że zaczynasz negatywnie myśleć, na przykład: *Nie poradzę sobie podczas występu, nie nauczyłem się wystarczająco dobrze, na pewno się pomylę i połóżę cały program* — powiedz tej myśli „STOP”. Natura nie lubi pustki, więc kolejnym krokiem będzie świadome wprowadzenie innej pozytywnej myśli w to miejsce, na przykład: *Uczyłem się wystarczająco długo, poradzę sobie, zagram najlepiej, jak potrafię*.
6. Wprowadź ruch. Gdy uświadomisz sobie, że jesteś w pułapce negatywnych myśli, zacznij działać. To dobry czas na ćwiczenie gry na instrumencie, tańiec, malowanie, spacer, bieganie i tym podobnie. Nie przestaniesz myśleć, ale oderwiesz się od tego, co dzieje się w twojej głowie, poprzez przerwienie uwagi na coś innego.
7. Jeżeli jest to możliwe, staraj się unikać tego, co wywołuje w Tobie negatywne myśli: wiadomości w TV, książek, obrazów, towarzystwa niektórych osób. Otaczaj się pozytywnymi ludźmi i przyjemnymi doświadczeniami, łatwiej jest ograniczyć negatywne myśli, kiedy otacza Cię optymizm.
8. Postaraj się znaleźć przeciwwagę dla negatywnej myśli — powtarzaj pozytywne stwierdzenia i afirmacje w sytuacjach, w których zdarzało Ci się myśleć negatywnie. Wyrabiaj sobie nawyk pozytywnego myślenia. Możesz te pozytywne myśli wypisywać sobie na karteczkach i przyklejać w miejscach widocznych dla siebie w Twoim otoczeniu, możesz prowadzić dziennik pozytywnych myśli i codziennie zapisywać coś, co przyjemnego Cię spotkało. Staraj się nie przejmować rzeczami, na które nie masz wpływu.

9. Pamiętaj: negatywne myśli są krótkotrwałe i tymczasowe, przyplwają i odpływają. Nie dopuść, by przejęły nad Tobą kontrolę. Myśli mają tylko tyle mocy, ile im dajesz. Przestań dolewać oliwy do ognia. Pamiętaj, że im dłużej zajmujesz się daną myślą, tym dłużej pozostaje ona w Twoim umyśle, im więcej jej poświęcasz uwagi, tym staje się ona mocniejsza.
10. Praktykuj w sobie wdzięczność. Cieszenie się z życia i zauważanie drobnych rzeczy, za które możesz być wdzięczny, powoduje, że nie masz czasu na zamartwianie się i gromadzenie negatywnych myśli. Umiejętność doceniania tego, co masz i dostrzegania sytuacji, za które możesz być wdzięczny, poprawi Twoje samopoczucie i nastrój.
11. Skorzystaj z pomocy specjalisty, jeżeli trudno Ci opanować destrukcyjny wpływ dręczących myśli. Wsparcie specjalisty pomoże przyjrzeć się źródłom tych myśli i przyspieszyć powrót do równowagi.



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





MUZYCZNE, TEATRALNE I ARTYSTYCZNE.

Nr. 563 (28)

Warszawa, d. 2 (14) Lipca 1894 r.

TEATR W PRZEDSTAWICIELACH RÓL NAJNOWSZYCH.



III. „ZABAWA DZIECIĘCA”, balet jednosktowy, wykonany przez dzieci ze szkoły baletu.
Grupa wykonana według fotografu J. Mieczkowski'ego.

Kartki z historii warszawskiej szkoły baletowej

Warszawska szkoła baletowa nie przypadkiem jest najstarszą placówką kształcąca zawodowych tancerzy w Polsce. Jej tradycje sięgają początku XIX wieku, gdy w Księstwie Warszawskim funkcjonowała Dyrekcja Rządowa Teatru, mogąca między innymi dofinansować szkoły artystyczne, które były zbyt kosztowne, by osoby prywatne mogły im zapewnić długotrwały żywot. Wcześniej nawet najbogatsze rody szlacheckie, które posiadały własne teatry, szukały oszczędności, ponieważ koszt zatrudnienia zagranicznych artystów był wysoki. W związku z tym na dwory przyjmowano cudzoziemskich nauczycieli, którzy nauczali uzdolnione dzieci poddańczych chłopów. Tak amortyzowano wydatki, które zwracały się w momencie, gdy poddańczy artyści brali udział w przedstawieniach w ramach swojej służby.

Trudno zatem się dziwić, że zamieszkały w Warszawie baletmistrz, François-Gabriel Le Doux¹, który postanowił w 1800 roku otworzyć w stolicy własną szkołę tańca, wkrótce napotkał kłopoty finansowe. Mimo że uczniowie włączyli się do występów w przedstawieniach antreprzyży Wojciecha Bogusławskiego, te nie przelożyły się na poprawę sytuacji ekonomicznej, co doprowadziło do zamknięcia szkoły już w 1805 roku.

Bogusławski, który dobrze orientował się w problemach dotyczących egzystencji baletu, zamierzał utworzyć nie tylko szkołę dramatyczną, lecz także muzyczną i szkołę tańca, które działałyby przy Teatrze Narodowym². Z jego planów ziścił się jeden — w 1811 roku otwarta została Szkoła Dramatyczna, w której jednym z przedmiotów praktycznych był taniec.

¹ F.-G. Le Doux (1754–1823) — francuski tancerz, choreograf i pedagog. Wychowanek paryskiej szkoły baletowej i tancerz Opery Paryskiej, który od 1782 roku pełnił rolę baletmistrza w szkole tańca Antoniego Tyzenhauza w Postawach. Po jego śmierci, w 1785 roku, grupa uczniów została przekazana Stanisławowi Augustowi Poniatowskiemu, a przybyły z nimi do Warszawy Le Doux nadal oddawał usługi baletowi.

² Zob. B. Mamontowicz-Łojek, *Polskie szkolnictwo baletowe w okresie międzywojennym*, Warszawa 1978, s. 14.

Brak warszawskiego zespołu baletowego³ tuszowały występy gościnne artystów zagranicznych, występujących na scenie Teatru Narodowego, niekiedy ze wsparciem ze strony uzdolnionych tanecznie adeptów Szkoły Dramatycznej. Tą drogą trafiły do baletu między innymi: Julia Mierzyńska i Ludmiła Polichnowska, których zdolności baletowe odkryła najpierw, goszcząca na występach gościnnych w 1816 roku, solistka wiedeńskiej sceny Teresa Ginetti-Guerri, a następnie rozwinął Fortunato Bernardelli, który z żoną Anną i Ferdinandem Urbanim występował w warszawskim teatrze w sezonie 1817/1818.

Dwa miesiące po wyjeździe włoskich artystów w „Gazecie Warszawskiej” z 4 lipca 1818 roku można było przeczytać ogłoszenie: *Niżej podpisany, pragnąc nową Teatrowi Narodowemu przydać ozdobę, troskliwy o to wszystko, cokolwiek do uświetnienia widowisk teatralnych, a razem do pomnożenia zabawy Szanownej Publiczności przyczynić się może, przedsięwziął sprowadzić dobrze zaleconych artystów z Paryża do utworzenia baletu. Wspomniani artyści w tych dniach do Warszawy przybędą i wkrótce dadzą się widzieć na scenie narodowej. Celem jest razem niżej podpisanego otworzyć szkołę baletu z dziesięciu młodzieży męskiej i z takiejże liczby płci żeńskiej składać się mającą, pod kierunkiem i nauką J Pana Thierry, baletmistrza Teatru Narodowego. — Wzywa zatem, iżby osoby chcące do pomienionej szkoły uczęszczać, a potrzebne do tego mające przymioty, z wiedzą rodziców lub opiekunów chciały się zgłaszać do niżej podpisanego (przy ulicy S. Jerzego pod liczbą 1790), od którego bliższą wiadomość o szczególnych warunkach powezmą. W Warszawie dnia 2 lipca 1818. Osiński Dyrektor T.N.*⁴

Ludwik Osiński (następca Bogusławskiego na stanowisku dyrektora Teatru Narodowego), który związany był na co dzień z teatrem dramatycznym, zdawał sobie sprawę, że balet cieszy się sympatią u publiczności i problem braku zespołu baletowego należy rozwiązać, tworząc szkołę i zapewniając w ten sposób stały dopływ wyszkolonych rodzimych tancerzy. Tak rozpoczęły się warszawskie dzieje szkoły baletowej, kolebki polskiego szkolnictwa baletowego, której fundament stworzyli francuscy artyści, znający zasady funkcjonowania zarówno szkoły, jak i zespołu baletowego⁵.

Początki były trudne, ponieważ szkolenie baletowe wymaga wielu lat kształcenia, a po przyjęciu dzieci do szkoły ciężko przewidzieć, jak rozwiną się ich uzdolnienia, które w dużym stopniu związane są z budową ciała, ogólnym zdrowiem i predyspozycjami charakteru. Lata przed powstaniem listopadowym były

³ W latach 1785–1795 w Warszawie istniał Zespół Tancerzy Narodowych Jego Królewskiej Mości, który tworzyli artyści wywodzący się z dóbr Antoniego Tyzenhauza, wykształceni przez F.G. Le Doux.

⁴ L. Osiński, *Teatr Narodowy*, „Gazeta Warszawska”, dodatek, nr 53, 4 lipca 1818 roku, s. 1430.

⁵ Pierwsza na świecie szkoła baletowa została otwarta w Paryżu w 1713 roku. Królewską Akademię Muzyki utworzono w 1669 roku (utożsamiana z Operą Paryską), a później powstało wiele innych teatrów.

więc czasem kielkowania kadr baletu warszawskiego. W 1823 roku na etatach w Teatrze Narodowym było czternaścioro tancerzy, w tym pięcioro Francuzów. Dziewięcioro pozostałych było wychowankami szkoły, między innymi: Julia Mierzwińska, trzy siostry Palczewskie, z których Antonina była świetną solistką, i Franciszek Domagalski, który celował w rolach komicznych i charakterystycznych, wzorując się na występujących w Warszawie tancerzach groteskowych z rodziny Koblerów (później Domagalski wyjechał do Wiednia, zapewne do przebywających tam Koblerów, by doskonalić swoje umiejętności).

W 1825 roku dyrekcja wysłała tancerzy — Antoninę Palczewską, Maurice'a Piona i Mikołaja Grekowskiego — na roczne stypendium do Paryża, gdzie brali lekcje tańca u słynnego pedagoga Jeana-François Coulona, i w kwietniu 1826 panna Purlesewska (*sic!*), czyli Palczewska, wystąpiła na deskach Opery Paryskiej w polskim tańcu, wstawionym do baletu *Dansomania Étienne'a* — Nicolas Méhula w choreografii Pierre'a Gardela, co odnotował recenzent, pisząc między innymi, że ...*młoda cudzoziemka, która jest zaangażowana w teatrze warszawskim, nie może nie błyszczeć w pierwszym rzędzie solistek...*⁶.

Po powstaniu listopadowym prezes Warszawskich Teatrów Rządowych⁷ Józef Rautenstrauch wykazał się szczególną troską o balet, a szkoleniem narybku baletowego zajęło się pierwsze pokolenie wychowanków: Ludmiła Polichnowska uczyła dziewczęta, Roman Turczynowicz — chłopców, a koedukacyjną klasę doskonalenia⁸ prowadził Maurice Pion, który z grona francuskich założycieli szkoły pracował w służbie baletowi warszawskiemu najdłużej i pozostał w Polsce do końca życia.

Uczniów przybywało, a przyjeżdżający do Warszawy na nieco dłużej zagraniczni artyści, jak Antoine Titus czy André Isidore Carey, także prowadzili klasę doskonalenia. W pierwszym okresie działalności balet i szkoła najwięcej jednak zawdzięczały Maurice'owi Pionowi, który od 1818 do 1843 roku najpierw był solistą, a następnie kierował obiema instytucjami, tworzył i wznawiał spektakle. Tak przygotowane kadry baletowe weszły w złoty okres działalności, który wiązał się z rozkwitem romantyzmu.

Warszawę zaczęli odwiedzać wielkiego kalibru artyści, jak: Helena Szlancowska, solistka sceny wiedeńskiej, która posiadłszy nieznaną wcześniej w Warszawie⁹ umiejętność tańca na puentach (czubkach palców), zachwycała naszą

⁶ *Journal de Paris et des departemens politique, commercial et litteraire*, t. 61, nr 114, 24 kwietnia 1826 roku, s. 2.

⁷ W dalszej części tekstu będzie stosowany skrót WTR.

⁸ Klasa doskonalenia była przeznaczona dla najzdolniejszych uczniów. Czasami na zajęcia przychodzili także soliści, a lekcje prowadził szef zespołu baletowego i szkoły, będący zarazem najbardziej doświadczonym tancerzem.

⁹ Pierwsze wzmianki na temat stawiania tancerek na czubkach palców wiążą się z występami Geneviève Gosselin w balecie *Zefir i Flora* w 1815 roku, natomiast taniec na puentach, czyli specjalnie przygotowanym obuwiu, zainicjowała Maria Taglioni, występując w balecie *Sylfida* w 1832 roku.



2 — Karolina Wendt (1825–po 1844), solistka baletu Teatru Wielkiego, sceny wiedeńskiej i La Scali

Litografia Adolfa Piwarskiego, Biblioteka Narodowa

publiczność i przez kilka miesięcy 1837 roku uczyła warszawskie tancerki tańca w nowym obuwu scenicznym. Rok później do Warszawy przyjechali po raz pierwszy Filippo Taglioni, będący uznanym choreografem, i jego córka Maria — gwiazda baletu romantycznego. W czasie prób artyści pracowali z warszawskimi tancerzami i uczniami, wśród których uwagę Taglioniego zwróciła trzynastoletnia Karolina Wendt. Ta utalentowana dziewczynka rok później zatańczyła na scenie Teatru Wielkiego w Warszawie sztandarową rolę z repertuaru Marii Taglioni — Sylfidę do muzyki Jeana Schneitzhoeffera, a w czasie piątego występu w tej roli była oklaskiwana przez wielką Taglioni, która tym razem znajdowała się na widowni teatru.

Ta gwiazda baletu romantycznego odwiedziła Warszawę jeszcze dwukrotnie i zatańczyła łącznie dwadzieścia cztery razy na naszej scenie, a jej ojciec, po zakończeniu kontraktu w Petersburgu w 1843 roku, przyjechał do Warszawy na całe dziesięć lat, ponieważ otrzymał tu angaż na stanowisko kierownika baletu i szkoły. Taglioni poświęcał wiele uwagi szkole baletowej i specjalnie dla dziatwy

szkolnej opracował kilka małych kompozycji baletowych, między innymi w 1846 roku *Diabełka kulawego*¹⁰ do muzyki Józefa Damsego, gdzie główną rolę zatańczyła trzynastoletnia Karolina Straus, przyszła pierwsza solistka baletu warszawskiego.

Nie był to pierwszy raz, gdy nauczyciel baletu specjalnie dla uczniów tworzył kompozycje taneczne. Takimi umiejętnościami wykazał się wcześniej Henri Debray, który już w 1820 roku opracował balet *Bednarz, czyli Lizetka i Colin* (autor muzyki nieznany), zapewne w oparciu o balet *Córka źle strzeżona*, i przygotował w kolejnych latach następne choreografie, co odnotowywała prasa warszawska, chwając udane próby młodziutkich artystów. Ich losy śledziła zarówno publiczność, jak recenzenci, i często zdarzało się, że odkryte dziecięce talenty z czasem przeistaczały się w piękne kariery.

Do Warszawy przyjeżdżał także syn Filippa — Paul Taglioni, mający już ugruntowaną sławę solisty i choreografa, który wspierał repertuar warszawski swoimi przedstawieniami, między innymi baletem *Dwaj złodzieje, czyli Robert i Bertrand* do muzyki Johanna Schmidta i Józefa Stefaniego, który stał się przebojem na kilka dziesięcioleci. Przy wsparciu obu Taglionich wyrósł na samodzielnego choreografa wychowanek Maurice'a Piona — Roman Turczynowicz. Poparcie Filippa Taglioniego, który upatrzył sobie Turczynowicza na swojego następcę, przyniosło wymierne korzyści w postaci zapewnienia debiutu choreograficznego i wyjazdów zagranicznych, opłacanych przez dyrekcję Warszawskich Teatrów Rządowych. W rezultacie, na przestrzeni lat, Roman Turczynowicz przeniósł na warszawską scenę wiele dzieł baletowych, takich jak: *Giselle*, *Diabeł kulawy*, *Katarzyna córka bandyty*, *Esmeralda*, *Paquita*, *Korsarz* i inne.

Doświadczenie pedagogiczne Filippa Taglioniego było dla warszawskiej szkoły baletowej bezcenne — łączył on osiągnięcia szkoły włoskiej i francuskiej, a sukcesy jego córki, którą osobiście trenował, dowiodły skuteczności metod. Poziom baletu warszawskiego i uczniów szkoły podniósł się znacząco, tak że odwiedzające Warszawę baleriny mogły bez trudu występować w powszechnie znanych spektaklach.

W tym okresie ugruntowała się także inna specjalność warszawskich tancerzy, którzy celowali w interpretacji tańców i ról charakterystycznych — w szkole od 1833 roku uczył Roman Turczynowicz, świetny solista charakterystyczny, który w 1853 roku przejął obowiązki po Taglionim i przez kolejne trzynaście lat rozwijał między innymi tradycje wykonawcze polskich tańców, wstawiając ich opracowania do baletów, jak na przykład *Błękitnego mazura* Józefa Stefaniego do baletu *Hrabina i wieśniaczka, czyli przemiana żon*¹¹ do muzyki Adolfa Adama,

¹⁰ W 1836 roku w Operze Paryskiej został wystawiony balet *Diabeł kulawy* do muzyki Casimira Gide'a w choreografii Jeana Coralliego, w którym triumfowała słynna balerina Fanny Elssler. Balet ten przeniósł na warszawską scenę Roman Turczynowicz w 1849 roku.

¹¹ Oryginalny tytuł baletu: *Le diable à quatre*.



3 — Konstancja Turczynowicz i Aleksander Tarnowski w tańcu hiszpańskim z baletu *Hrabina i wieśniaczka, czyli Przemiana żon* (muz. Adolf Adam, Józef Stefani), choreografia Romana Turczynowicza według Josepha Maziliera

Muzeum Teatralne w Warszawie

czy mazurka Fryderyka Chopina do baletu *Korsarz*¹², którego paryski oryginał był tańczony na premierze wyłącznie do muzyki Adolfa Adama.

Do grona wychowanków Turczynowicza-mazurzysty należeli między innymi: Jan Popiel, Feliks Krześciński, Hipolit Meunier, Antoni Kwiatkowski, Paweł Owerłto

¹² *Korsarz* — balet w trzech aktach do muzyki Adolfa Adama w choreografii Josepha Maziliera, miał premierę w Operze Paryskiej w 1856 roku.



4 — Artyści baletu sceny warszawskiej

Litografia Józefa Simmlera z 1853 roku, Muzeum Teatralne w Warszawie

(senior), Ludwik Kuhne, Władysław Przedpełski i Leopold Filatyn. Spośród tancekrek wyróżniały się: Konstancja z Damsów Turczynowiczowa, Matylda Dylewska, Aniela Piotrowska (zamężna Gillertowa). Ta grupa artystów słynęła ze świetnych interpretacji tańców charakterystycznych i dzięki ich umiejętnościom, nabytym w szkole, a potem praktyce scenicznej miał Roman Turczynowicz znakomitych wykonawców w scenach tanecznych w operach Stanisława Moniuszki *Halka* i *Straszny dwór*. W tym gronie zabrakło Feliksa Krześcińskiego, ponieważ wcześniej opuścił Warszawę, robiąc karierę jako mazurzysta i solista w Teatrach Cesarskich w Petersburgu. Osiągnął tam nie tylko sławę jako tancerz i prywatnie nauczyciel mazura, ale za swoje zasługi wyróżniony został honorowym obywatelstwem Petersburga¹³.

¹³ Troje dzieci Feliksa Krześcińskiego i Julii z domu Dymińskiej — Julia, Józef i Matylda, również zostało solistami baletu Teatru Maryjskiego w Petersburgu.

W czasie zaborów władze carskie dość tolerancyjnie odnosiły się do przedstawień baletowych, „przymykając oko” na sceniczne opracowania naszych tańców narodowych. Upodobanie rodziny carskiej do scenicznego mazura zaowocowało w 1851 roku przyjazdem grupy warszawskich tancerzy do Petersburga, gdzie wzięli oni udział w balu, tańcząc *Błękitnego mazura*, a następnie występowali na scenie Teatru Kamiennego¹⁴ i przekazali rosyjskim tancerzom choreografię *Wesela w Ojcowie!*

Ten jednoaktowy balet, powstały w 1823 roku do muzyki Kurpińskiego i Damsego, przez lata ugruntował sobie pozycję wizytówki baletu warszawskiego — co jakiś czas odnawiano kostiumy, dodawano dekoracje i świętowano kolejne, setne przedstawienia. Ten utrzymany w ludowej stylistyce klejnocik baletowy zawierał solo-mazurka, którego ułożyła dla siebie w 1823 roku Julia Mierzyńska i odtąd taniec ten wykonywały wszystkie solistki naszego teatru. Tak utrwały się tradycje wykonawcze polskich tańców narodowych na scenie warszawskiej, gdzie każdy uczeń przechodził chrzest sceniczny, tańcząc w *Weselu w Ojcowie*, i od najwcześniejszych lat uczestniczył w spektaklach repertuarowych teatru.

Bliskość szkoły i Teatru Wielkiego, kadra pedagogiczna, wywodząca się z tej szkoły i pracująca w teatrze, oraz wspólny szef dla obu instytucji stwarzały korzystne warunki rozwoju, atmosferę współpracy i umiejętne wykorzystanie potencjału uczniów.

W szkole nauczycielami zostawali doświadczeni tancerze. Za kierownictwa Filippa Taglioniego byli to Ludmiła Polichnowska i Leon Żurkowski oraz, współpracujący z Taglionim, Roman Turczynowicz. Pierwsza tancerka baletu warszawskiego, Konstancja Turczynowiczowa, po zakończeniu kariery w 1853 roku również włączyła się do pracy w szkole, którą wraz z mężem kontynuowała do 1866 roku, czyli do czasu, gdy Roman Turczynowicz pożegnał się z artystami na uroczystym benefisie i ustąpił ze stanowiska. Opis tej uroczystości znalazł się w prasie warszawskiej: *...wczoraj spełniły się nasze przewidywania i Teatr Wielki był przepelniony publicznością, pragnącą okazać dowody swej życzliwości i uznania zasług P.R. Turczynowicza. Widowisko było świetne i nie dziw, bo jak już powiedzieliśmy, balet Monte Christo jest jednym z piękniejszych i efektowniejszych. Artyści byli obsypywani oklaskami [...] Oklaskami temi publiczność szczerze obsypywała i benefisanta, który zgodnemi okrzykami przywołany, ukazał się na scenie, wprowadzony przez Pannę Stefańską i P. Tarnowskiego...*¹⁵

W trakcie pełnienia swojej funkcji kierowniczej Turczynowicz musiał na jeden sezon ustąpić ze stanowiska, które dyrekcja Warszawskich Teatrów Rządowych powierzyła znanemu włoskiemu tancerzowi, choreografowi i pedagogowi, Carlowi Blasisowi. Przyjechał on do Warszawy w 1856 roku, po okresie owocnej pracy

¹⁴ Teatr Kamienny, zwany Wielkim, został otwarty w Petersburgu w 1783 roku. W 1860 roku nieopodal otwarto nowy pod nazwą Teatr Maryjski.

¹⁵ „Kurier Warszawski”, nr 198, 1 września 1866 roku, s. 1149.

pedagogicznej w mediolańskiej szkole baletowej. Spektakle, które wystawił na warszawskiej scenie, i metody szkolenia zasygnalizowały nadchodzące zmiany w zakresie wymagań i procesie kształcenia tancerzy. Koncentrowały się one na podwyższaniu umiejętności tanecznych, szczególnie w zakresie wirtuozerii. Jednak estetyka baletów Blasisa nie przypadła do gustu publiczności warszawskiej¹⁶,



5 — Roman Turczynowicz (1813–1882)

Litografia Maksymiliana Fajansa, Muzeum Teatralne w Warszawie

¹⁶ Zob. J. Pudełek, *Warszawski balet romantyczny 1802–1866*, Kraków 1968, s. 83–84.

natomiast sam Blasis wyniósł ze współpracy z warszawskim zespołem jak najlepsze wspomnienia, o czym napisał w swojej książce: ...*Karolina Straus wydaje się stworzona do tańca, w tej dziedzinie stoi ona w jednym rzędzie z innymi wyjątkowo utalentowanymi artystkami. [...] Anetta*¹⁷ *Straus w Fauście grała rolę Marty, która w warszawskiej wersji jest bardziej rozbudowana niż w moskiewskiej i ta rola była przez nią tak odegrana, że lepiej nie można, zarówno pod względem tanecznym, jak i aktorskim. [...] Bracia Tarnowscy w baletach: Faust, Karnawał wenecki i Pigmalion oraz w różnych innych tańcach wyróżniali się jako utalentowani tancerze i mimowie. Puchalski w roli Mefistofelesa, Owerłło w roli Walentego swoją energią i przemyślaną grą wywarli bardzo silne wrażenia. [...] wszystkie drugoplanowe role były bardzo dobrze odegrane, a liczny i zręczny corps de ballet warszawskiej sceny wykazał się w wykonaniu tańców i różnych obrazów scenicznych znajomością swojego dzieła, precyzją i znajomością sceny...¹⁸.*

Krótkotrwały pobyt Blasisa w Warszawie w sezonie 1856/1857 szybko wymazał się z pamięci publiczności. Jednak wkrótce okazało się, że doskonale wyszkolone przez Blasisa włoskie wychowanki wkroczyły triumfalnie na europejskie sceny, odsuwając na szereg lat solistki w teatrach Paryża, Petersburga, Londynu, a także Warszawy...

Tymczasem Turczynowicz wrócił do swoich obowiązków, które pilnie wypełniał do 1867 roku, po czym ustąpił miejsca zagranicznym choreografom, a byli to: Virgilio Calori, Pasquale Borri, a następnie Hiszpan, José Mendez (uczeń Blasisa). Wszyscy oni reprezentowali włoską szkołę tańca i wprowadzali zmiany w obszarze estetyki baletowej. W baletach miejsce wzruszającej akcji zastąpiono błahą, często nielogiczną fabułą, za to rozbudowany żeński *corps de ballet* pisał równo i z gracją. Dla szkoły był to więc okres częściowej zmiany kursu i krzyżowania się metod pracy szkoły francuskiej i włoskiej — pracowało pięcioro pedagogów, wychowanych na wzorcach francuskiej szkoły: Antoni Tarnowski (I tancerz), który uczył w szkole wyższej, a w niższej lekcje prowadzili Hipolit Meunier, Konstanty Budzyński i Emilia Żeromska, natomiast lekcje doskonalenia i próby do nowych spektakli prowadził Calori, reprezentant włoskiej szkoły. Rolę inspektora baletu pełnił Bonifacy Pewiński, a „dozorczynią” uczennicą była Maria Cholewicka¹⁹.

Najważniejszym w dorobku Caloriego okazał się balet *Pan Twardowski* do muzyki Adolfa Sonnenfelda, dając początek baletowym ujęciom krakowskiej legendy. Choreograf nie zapomniał o uczniach i opracował między innymi *Mazura dla dzieci*, który wykonywany był w dziewiątym obrazie w akcie czwartym. Balet ten zyskał ogromną popularność dzięki polskiej tematyce i wielu tańcom

¹⁷ Właściwie Anna, siostra Karoliny, także solistka baletu.

¹⁸ C. Blasis, *Tancy woobszczie, balietnyje znamenitosti i nacjonalnyje tancy*, Moskwa 1864, s. 80–82, tłum. autorki.

¹⁹ Zob. B. Mamontowicz-Łojek, dz. cyt., s. 18.

6 — Helena Cholewicka (1838–1883) — primabalerina assoluta Teatru Wielkiego w Warszawie

Fot. Jan Mieczkowski, Muzeum Teatralne w Warszawie



ludowym, wplecionym w akcję baletu. Główną rolę żeńską wykonywała uczennica Turczynowicza, Helena Cholewicka, która otrzymała jako pierwsza w historii baletu warszawskiego tytuł primabaleriny assolute, przyznawany najlepszym i najbardziej wszechstronnym solistkom w teatrach europejskich drugiej połowy XIX wieku. Cholewicka odnosiła sukcesy także zagranicą, otrzymując między innymi specjalny medal za swe występy w Teatro di San Carlo w Neapolu, a później występowała także w Wiedniu. Wcześniej znakomitą karierą poszczycić się mogła Kamila Stefańska, która podbiła serca publiczności w wielu stolicach europejskich. Obie tancerki były wychowankami warszawskich tancerzy-pedagogów, a później doskonaliły swoje umiejętności pod okiem znakomych zagranicznych nauczycieli — Cholewicka brała lekcje u Marii Taglioni, a Stefańska u Louis-François Gosselina.

Ważnym dla szkoły okresem były lata 1879–1889, gdy pracował w Warszawie José Mendez, wcześniej związany z mediolańską La Scalą. Zdaniem Janiny

Pudełek: ...Mendez w przeciwieństwie do poprzednika²⁰ poświęcał kształceniu młodych kadr wiele czasu i starań. Sam był zresztą zdolnym pedagogiem. Sumiennie prowadził zajęcia w wyższych klasach szkoły, zdolniejszych pupilów wcześniej obsadzał w repertuarze, umożliwiał im stały rozwój²¹.

W swoich wspomnieniach Paweł Owerłto zawarł opis lokalizacji i pracy szkoły za dyrekcji Mendeza: ...Sala baletowa mieściła się w bocznej oficynie w podwórzu Teatru Wielkiego. Zbudowana była spadzisto, podobnie jak dawniejsze sceny [...]. Naokoło ścian umieszczono drążki do trzymania się przy odrabianiu ćwiczeń. Lekcje dla uczniów zaczynały się o godzinie 9 rano na dużej sali. Od godziny 10 do 11 wyładał ówczesny reżyser Meunier dla uczennic, zaś od 11 do 12 przygotowywał solistów Józef Mendez [...]. Obecność na jego lekcjach była ściśle kontrolowana. Na małej sali wyładał początki nauki Ludwik Rządca od 9 do 10 dla małych chłopców, natomiast od 10 dla dziewczynek miała wykłady świetna nauczycielka Matylda Dylewska [...]. Później kolejno mieli lekcje Giller-towa, Przedpełski i Gillert. Do lekcji przygrywali przeważnie starsi artyści baletu — tylko Meunier i Przedpełski sami grywali na skrzypcach. Lekcja trwała godzinę i podzielona była na trzy części. Pierwsze dwadzieścia minut przeznaczone były na ćwiczenia przy drążku, następnie przechodzono na środek sali do adagia, wreszcie robiono pas skakane. Po takiej godzinie lekcji tancerze i tancerki byli zgrzani i zmęczeni, że musieli przebierać się w świeże ubrania [...]. Próby zaczynały się o godz. 12 na dużej sali, która rozmiarami przypominała scenę. Na środku było kilkumetrowe lustro, zawieszona na ścianie, w którym tancerki mogły kontrolować swój taniec. Przygrywano podczas prób na fortepianie i skrzypcach. Akompaniowali zawsze doskonali muzycy zawodowi. Prowadzący próbę trzymał dębowy drążek w ręce i wybijał nim takty o podłogę...²².

Wielu spośród uczniów Mendeza osiągnęło sukcesy, a jego praca pedagogiczna utrwaliła włoski styl wykonawczy na warszawskiej scenie. Wart odnotowania jest balet, wystawiony siłami uczniów w 1881 roku, o którym recenzent „Kurier Warszawski” napisał: ...Bardzo ładny balecik dziecinny Pobór do wojska, ułożony z gustem przez p. Mendeza, miał wielkie wśród małoletnich widzów powodzenie...²³. Ta uwaga o dzieciach na widowni jest o tyle ważna, że na widowni znajdowali się potencjalni kandydaci na uczniów szkoły baletowej i ich rodzice. Jeśli dzieci złapały bakcyła i zdały egzaminy do szkoły, mogły szybko znaleźć się na scenie. Spektakle z udziałem uczniów w latach 80. XIX wieku weszły na stałe do repertuaru Teatru Wielkiego — tańczono uczniowskie *Wesele w Ojcowie* i wspomniany *Pobór do wojska*, który był pokazany łącznie 29 razy.

²⁰ Dotyczy Pasquale' a Borriego, który pracował w Warszawie w latach 1875–1878.

²¹ J. Pudełek, *Warszawski balet w latach 1867–1915*, Kraków 1981, s. 49.

²² P. Owerłto, *Z tamtej strony rampy*, Kraków 1957, s. 224.

²³ „Kurier Warszawski”, nr 125, 7 czerwca 1881 roku, s. 3.

Po wyjeździe Mendeza szkoła przeszła pod opiekę wiarusa sceny baletowej, ucznia Romana Turczynowicza — świetnego mazurzysty i solisty charakterystycznego, Hipolita Meuniera. Według Jana Tomasa Seweryna Jasińskiego Meunier: ... *nawet w ogólnym tańcu wyróżniał się wyjątkowością jemu tylko właściwą, tak w przybraniu powierzchowności, jak w wykonaniu pas; [...] biegły w pantomimie grywał we wszystkich prawie baletach [...] Jego gra, zawsze pełna życia, dowodzi myślącego tancerza, dlatego jest zrozumiała. Widoczne w niej pojęcie, dowcip i wypracowanie*²⁴.

Doświadczenie sceniczne łączył Meunier z pracą pedagogiczną, której poświęcił trzydzieści lat swojego życia. Mając wykształcenie muzyczne, dbał o rozwój muzykalności swoich uczniów i piękno linii w tańcu. Dyrekcja Warszawskich Teatrów Rządowych zaangażowała do pomocy Meunierowi francuską tancerkę i pedagoga, Wiktorię Legrain. Ich wspólnym dziełem był, przeniesiony z Wiednia, balet *Wieszczka lalek* do muzyki Josefa Bayera, który stał się przebojem warszawskiej sceny, prezentowanym w ciągu następnych lat dwieście razy²⁵.

Przez cały okres XIX wieku Warszawę odwiedziło wiele znanych artystek baletu, spośród których na szczególną uwagę zasługują: Maria Taglioni, Nadieżda Bogdanowa, Carlotta Grisi, Claudina Cucchi, Virginia Zucchi i Maria Giuri. Był to czas, gdy na scenach triumfowały baleriny, eksponowane przez choreografów zarówno pod względem treści baletów, jak i popisów tanecznych, usuwając w cień tancerzy mężczyzn. Dominacja włoskich nazwisk jest nieprzypadkowa, bowiem to Włoszki słynęły z wirtuozerii i w drugiej połowie XIX wieku nasze tancerki mogły podpatrywać ich kunszt wykonawczy, czasami udanie połączony z wyrazistą grą aktorską, jak to było w przypadku Virginii Zucchi. Większość włoskich balerinek występowała w Operze Paryskiej, ale odwiedzały także scenę petersburską, podbijając serca publiczności i otrzymując lukratywne kontrakty.

W Petersburgu, stolicy Imperium Rosyjskiego, balet stanowił ulubioną rozrywkę rodziny carskiej i elit dworskich. Dyrekcja Teatrów Cesarskich dokładała więc niemałych starań, by zaspokoić ich oczekiwania, zapraszając najlepszych tancerzy i choreografów. W XIX wieku na rozwój petersburskiej szkoły baletowej mieli wpływ wybitni reprezentanci różnych szkół tańca klasycznego — Francuz Charles-Louis Didelot, który spędził w Petersburgu ponad dwadzieścia lat, oraz Christian Johansson, który reprezentował styl duńskiej szkoły tańca i przebywał w nadnewskiej stolicy ponad sześćdziesiąt lat, ucząc kilka pokoleń rosyjskich tancerzy. Kolejnym ważnym pedagogiem był Enrico Cecchetti, który wprowadził do Rosji włoską wirtuozerię i wyraziste aktorstwo, ucząc w Petersburgu od 1893 roku — zarówno w szkole, jak i w zespole baletowym — wszystkie sławy

²⁴ J.M.T. Jasiński, *Życiorysy aktorów polskich XVIII i XIX w.*, rkps. i maszynopis Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, [w:] *Słownik biograficzny teatru polskiego 1765–1965*, red. Z. Raszewski, Warszawa 1973, s. 434.

²⁵ J. Pudełek, *Warszawski balet w latach...*, dz. cyt., s. 206.

z Matyldą Krzesińską, Anną Pawłową i Wacławem Niżyńskim na czele. Równolegle w petersburskiej szkole pracowały utalentowane rosyjskie baleriny, przekazując arkana techniki i aktorstwa swoim następczyniom. Jedną z uczennic petersburskiej szkoły baletowej była Agrippina Waganowa (1879–1951), która pamiętała wszystkich swoich nauczycieli tańca i bardzo wczesnie zrozumiała zalety i wady ich szkolenia. Po dwudziestu latach kariery w randze solistki i tyłuż latach praktyki pedagogicznej Waganowa swoje doświadczenia opisała w książce pod tytułem *Zasady tańca klasycznego*, scalając na gruncie swoich doświadczeń najlepsze tradycje szkół: francuskiej, duńskiej i włoskiej.

Lata 80. i 90. XIX wieku były niekorzystne dla warszawskiej szkoły i zespołu baletowego z powodu finansowych oszczędności wprowadzonych przez dyrekcję Warszawskich Teatrów Rządowych, które odbiły się ujemnie na dochodach artystów. Primabaleriny warszawskie — Zygryda Gilska i Ludwika Adlerówna, po awansie nie otrzymały podwyżki i wkrótce opuściły rodzimą scenę na rzecz zagranicznych. Powstawały zespoły wędrownie, które angażowały tancerzy szukających lepszych źródeł zarobkowania.

Przybyły do Warszawy w 1892 roku nowy kierownik szkoły i baletu, Rafaele Grassi, zastał nie najlepszą sytuację w szkole i zespole. ...*Grassi znalazł w naszych siłach tancerskich materiał przydatny do reformy; tancerki zręczne, pełne gracji, przeważnie ujmującej powierzchowności, ale zacofane na punkcie postępu* [...]. *Na 120 znaków (pas tanecznych) przyjętych przez dzisiejszą choreografię*²⁶ [...] *metoda warszawska przyjmuje tylko 60 i stąd pewna trudność w układzie ansamblowych numerów...*²⁷. Niestety Grassiemu zabrakło determinacji i współpracy z nauczycielami, którzy byli wykształceni w oparciu o inne metody i nie znali najnowszych osiągnięć włoskiej szkoły tańca klasycznego.

Miał jednak Grassi kilka zasług na swoim koncie, a jedną z nich było wystawienie divertissement pod tytułem *Zabawa dziecięca* do muzyki różnych kompozytorów, które od 1894 roku dawało okazję do jednoczesnego występu blisko 60 uczniów, prezentujących się w: *Polce, Tańcu Murzynków, Tańcu Pierrotów, Tańcu muszkieterów, Gawocie, Galopie* i *Estudiantinie, walcu hiszpańskim*. Ta kompozycja choreograficzna utrzymała się w szkolnym repertuarze do 1910 roku i była pokazana na scenie 91 razy, łącząc różne roczniki uczniów w jedną rodzinę baletową. Inną zasługą Grassiego było nawiązanie bliższych kontaktów z baletem petersburskim, skąd na warszawską scenę trafiło kilka baletów, w tym dwa osobiście zrealizowane przez Lwa Iwanowa — *Bazar paryski* do muzyki Cesarego Pugniego i *Postój kawalerii* Johanna Armsheimera, oba w choreografii Mariusa Petipy. Największym sukcesem było jednak przeniesienie na warszawską scenę udanej realizacji *Jeziora łabędziego* Piotra Czajkowskiego, która pięć

²⁶ Wzorcem były zasady wpajane w szkołach baletowych przy mediolańskiej La Scali i Operze Paryskiej.

²⁷ B. Mamontowicz-Łojek, dz. cyt., s. 19.

lat po petersburskiej premierze w choreografii Petipy i Iwanowa została zatańczona w Teatrze Wielkim. Naszą pierwszą Odettą miała być Michalina Rogińska, wychowanka Matyldy Dylewskiej i José Mendeza, ale decyzja artystki o zamążpójściu i rezygnacja z występów na scenie sprawiła, że Grassi zaangażował do tej roli włoską balerinę Cecilie Cerri.

Na przestrzeni siedemdziesięciu lat XIX wieku w celu podnoszenia kwalifikacji najzdolniejsi wychowankowie szkoły wyjeżdżali na koszt dyrekcji Warszawskich Teatrów Rządowych do Paryża i kształcili się u znanych pedagogów, reprezentujących szkołę francuską, natomiast w późniejszych latach, zgodnie z modą na wirtuozeryę taneczną, azymut zmienił się na szkołę włoską i jej reprezentantów, i tak na przykład Michalina Rogińska i Helena Rządówna brały lekcje u słynnej Cateriny Beretty w Mediolanie.

Zwraca uwagę fakt, że w szkole baletowej uczniowie szybko zaczęli występować na scenie i gdy dostrzegano szczególne zdolności, to poza obsadzeniem w coraz bardziej odpowiedzialnych rolach, najzdolniejsi mogli ubiegać się o sfinansowanie przez dyrekcję wyjazdu za granicę w celu podwyższenia kwalifikacji. Po powrocie zdarzało się, że artyści otrzymywali propozycje występów za granicą i często osiągnęli sukcesy na liczących się scenach europejskich, na przykład: Mikołaj Grekowski, Karolina Wendt, Kamila Stefańska, Helena Cholewicka, Maria Gillert, Ludwika Adler i inni.

Grassi, który był krytykowany za akrobatykę i nieprzykładanie wagi do umuzykalnienia i wyrazu scenicznego, został zastąpiony przez utalentowanego rodaka, świetnego solistę, który bardzo poważnie traktował swoją pracę i wymagał od podwładnych szacunku do zawodu. Enrico Cecchetti, bo o nim tu mowa, pracował w Warszawie zaledwie trzy lata, ale jego pobyt przyniósł wyraźne korzyści. Cecchetti przede wszystkim wprowadził w szkole i zespole dyscyplinę, usunął podział na rolę taneczną i pantomimiczną, która obowiązywała u solistów²⁸, i wznowił w Warszawie znane przedstawienia baletowe, które znajdowały się także w repertuarze sceny petersburskiej. W ten sposób umożliwił występy gościnne między innymi swoim uczennicom — Oldze Prieobrażenskiej, Annie Pawłowej i Matyldzie Krzesińskiej, która trzykrotnie odwiedziła Warszawę (jej ojciec, Feliks, również kilka razy przyjeżdżał na występy do rodzimego teatru).

W latach 1905–1917 stanowisko kierownika zespołu i szkoły baletowej sprawowali wspólnie dwaj soliści — Michał Kulesza i Jan Walczak, przy czym ten drugi szczególną troską otoczył szkołę, a Kulesza skoncentrował się na pracy zespołu baletowego, opracowując kilka spektakli, między innymi balet *Tadeusz i Zosia* według *Pana Tadeusza* Mickiewicza do muzyki Adolfa Sonnenfelda.

Do Warszawy nadal przyjeżdżali na występy gościnne petersburscy soliści, a w 1908 roku pojawił się Michał Fokin, rosyjski solista i choreograf, związany

²⁸ Przykładem może być rola Zygryda, którą początkowo wyłącznie pantomimicznie odgrywał tancerz, partnerując Odettcie, natomiast część taneczną wykonywał Benno, jego przyjaciel. Dopiero później scalono obie role w jedną.



7 — Warszawski zespół baletowy w czasie próby kostiumowej baletu *Eunice* Michaiła Fokina do muzyki Nikołaja Szčerbaczowa (grudzień 1908 roku)

Fot. Muzeum Teatralne w Warszawie

wówczas z Teatrem Maryjskim w Petersburgu. Warszawskiemu baletowi przekazał dwa swoje balety — *Chopinianę* i *Eunice* do muzyki Andrieja Szčerbaczowa według *Quo vadis?* Sienkiewicza. Pierwszy balet wzbudził kontrowersje, ponieważ nie wszyscy godzili się z brzmieniem orkiestracji fortepianowych utworów i tańczeniem do muzyki Chopina, natomiast drugi został ciepło przyjęty, głównie ze względu na treść. Nikt wówczas nie spodziewał się, że 28-letni Michaił Fokin za rok zostanie pierwszym choreografem zespołu Balety Rosyjskie Sergieja Diagilewa i osiągnie wielki sukces dzięki opracowanym baletom i miniaturom choreograficznym, takim jak: *Umierający łabędź* do muzyki Camille'a Saint-Saënsa, *Chopiniana*²⁹, *Tańce połowieckie* z opery *Książ Igor* Aleksandra Borodina, *Duch róży* Carla Marii von Webera oraz *Ognisty ptak* i *Pietruszka* Igora Strawińskiego.

²⁹ *Chopiniana* w 1909 roku otrzymała nowy tytuł — *Les Sylphides*.

W czasie gdy Paryż podbijały Balety Rosyjskie, najbardziej cenionym pedagogiem w warszawskiej szkole baletowej był wspomniany wyżej Jan Walczak — uczeń Hipolita Meuniera, wyznaczony przez niego na swojego następcę i rekomendowany przez Antoniego Sygietyńskiego, uznanego krytyka literackiego, teatralnego i muzycznego, do prowadzenia klasy najbardziej zaawansowanej³⁰. Swoją dwudziestoletnią, zaangażowaną pracą pedagogiczną Jan Walczak w naturalny sposób przedłużył najlepsze tradycje warszawskiej szkoły. Wcześniej był solistą, ale z powodu choroby musiał zrezygnować z występów. Wznawiał różne balety, także *Zabawę dziecięcą* Grassiego w 1910 roku i dwa lata później nową wersję *Wesela w Ojcowie*, w której wzięli udział uczniowie, między innymi trzynastolatki Irena Szymańska i Leon Wójcikowski oraz jedenastoletni Tadeusz Sławiński — wszyscy troje osiągnęli później sukcesy w kraju i na arenie międzynarodowej. Ze wspomnień uczniów Walczaka — Marii Lucas, Ireny Jedyrńskiej i Zygmunta Dąbrowskiego — wynika, że był on surowy, wymagający, ale bardzo szanowany³¹. Po latach Parnell porównał Walczaka z Waganową, Ponomariowem i Cecchettim. Pisał o nim: ... *Wiedział, a może i wyczuwał, jak przemówić do uczniów, żeby z przyjemnością oddawali się tym żmudnym, jednostajnym ćwiczeniom. Jego każde słowo mobilizowało, zmuszało do wyłączenia ze skóry i prześcigania się w wysiłku*³².

O tym, jak odbywał się egzamin do szkoły baletowej w 1910 roku, wiemy ze wspomnień wychowanka szkoły, świetnego tancerza i choreografa, Feliksa Parnella, którego edukacja przebiegała w latach 1910–1915³³. Poza tym Parnell opisał z czasów szkolnych jedną z nauczycielek, tancerkę Janinę Rutkowską: ... *Wszystkie dobrodziejstwa, jakie spadały na szkołę baletu, zawdzięczaliśmy Janinie Rutkowskiej (późniejszej Fryczowej). Ona załatwiała cotygodniowe kąpiele w zakładzie „Diana”, za jej wstawiennictwem dyrekcja dokarmiła dzieci po lekcjach (kubek mleka i bułeczka), ona prowadziła nas na wystawy, do teatru na przedstawienia, ona organizowała dla dzieci wycieczki do Młocin statkiem, ona urządzała zawody sportowe z nagrodami, wreszcie ona urządzała coroczne poegzaminowe bale. Odbywały się one w sali nr 3. Grała orkiestra, a dzieci tańczyły. Były pączki, ciasta i lemoniada. Zapraszany był ktoś ze starszych kolegów, który prowadził własną salę tańca i na naszym balu spełniał funkcję wodzireja...*³⁴.

Lata przed odzyskaniem przez Polskę niepodległości charakteryzowały się rozwojem szkoły baletowej — zarówno pod względem techniki wykonawczej, jak i umiejętności aktorskich. Taniec ludowy, charakterystyczny czy gra aktorska

³⁰ A. Sygietyński, *W sprawie reformy teatrów warszawskich: Balet*, „Kurier Warszawski”, 20, 21, 22 listopada 1901 roku.

³¹ B. Mamontowicz-Łojek, dz. cyt., s. 137.

³² F. Parnell, *Moje życie w sztuce tańca 1898–1947*, Łódź 2003, s. 37.

³³ Zob. *Rozwój pedagogiki baletowej w Polsce*, „Szkoła Artystyczna”, 2020, nr 2 (10), s. 87.

³⁴ F. Parnell, dz. cyt., s. 40.

nie były wtedy przedmiotami nauczania, a dzieci i młodzież uczyły się ich drogą praktyczną, w czasie prób repertuaru. Rezultaty w kształceniu warszawskich uczniów musiały być dobre, ponieważ w 1911 roku kilkunastu tancerzy otrzymało angaż do znanego już w Europie zespołu Balety Rosyjskie³⁵. Niektórzy nie byli pełnoletni, mieli szesnaście, inni nawet mniej lat, gdy trafili do zespołu Diagilewa. Tam czekał już na nich pedagog w osobie Enrica Cecchettiiego, który szlifował umiejętności tancerzy, także przybyłych z Warszawy, jak: Aleksandra Wasilewska, Zofia Pflanz, Irena Jedyńska, Halina Szmolcówna, Stanisław Idzikowski (był warszawskim uczniem Cecchettiiego), Leon Wójcikowski i Tadeusz Sławiński, którzy w latach 1911–1929 dłużej lub krócej pracowali w tym zespole.

Wychowankowie warszawskiej szkoły baletowej wyjeżdżali nie tylko do Baletów Rosyjskich Diagilewa, ale także do zespołu Anny Pawłowej, który w pewnym momencie był zdominowany przez naszych rodaków: baletmistrzem był Mieczysław Pianowski, występowali soliści warszawscy — Zygmunt Dąbrowski, Piotr Zajlich, Anna Gaszewska, Halina Szmolcówna i jak wspominał Harcourt Algeranoff³⁶, angielski tancerz występujący od 1921 roku w zespole Anny Pawłowej, Polaków było tak wielu, że podczas podróży statkiem postanowił kupić podręcznik do nauki polskiej gramatyki i praktykował naukę języka polskiego między innymi z Zygmuntem Dąbrowskim, Janem Cieplińskim, Zdzisławem Nellem i innymi³⁷.

Rotacja w obu zagranicznych zespołach rosyjskich była duża, powstawały kolejne grupy baletowe i migracja warszawskich tancerzy negatywnie odbijała się na ciągłości nauki w warszawskiej szkole baletowej i pracy zespołu baletowego Teatru Wielkiego.

Dobre przygotowanie zawodowe warszawskich tancerzy przestało inny kłopotliwy problem, który dotyczył ogólnego wykształcenia uczniów szkoły baletowej. ...*W szkole baletowej w Warszawie pod zarządem rosyjskim do 1915 r. nie uczono nawet czytania*³⁸. *Ponieważ w Cesarstwie Rosyjskim i tym samym w Królestwie Polskim nie istniał obowiązek szkolny, więc uzyskanie przez ucznia szkoły baletowej choćby minimum ogólnego wykształcenia elementarnego za-*

³⁵ W latach 1909–1911 impresario Sergiej Diagilew organizował z utworzoną rosyjską grupą baletową tak zwane Sezony Rosyjskie w Paryżu, które przekształciły się w niezależny zespół baletowy pod nazwą Balety Rosyjskie, działający do śmierci Diagilewa w 1929 roku.

³⁶ Naprawdę nazywał się Harcourt Algernon Leighton Essex, ale używał zruszczonej formy nazwiska, ponieważ sławą cieszyli się rosyjscy tancerze i taka panowała „moda” w zespołach o rosyjskiej proweniencji.

³⁷ Harcourt Algeranoff, *Anna Pawłowa. Dziesiąt lat z życia i zwiozły russskowo balieta*, Moskwa 2006, s. 26–37.

³⁸ W 1818 roku, gdy szkołę powołano do życia, Ludwik Osiński zapewnił, że dzieci będą uczone bezpłatnie pisania i czytania oraz początków rachunków, za: „Gazeta Korrespondenta Warszawskiego i Zagranicznego”, nr 65, 14 sierpnia 1819 roku, s. 1242.



Szkoła baletowa. Pośrodku prezes Małyszew, z lewej strony p. Janina Rutkowska, z prawej p. Gillert.

8 — Warszawska szkoła baletowa

Fot. „Świat”, nr 25, 18 czerwca 1910 roku _____

leżne było od dobrej woli i możliwości rodziców...³⁹. Taki stan utrzymywał się do 1911 roku, gdy prezesem Warszawskich Teatrów Rządowych został Jerzy Małyszew, który zarządził organizację trzyletniej edukacji na poziomie elementarnym dla uczniów klas najmłodszych. Niestety do realizacji tych planów nie doszło, a kolejna reforma nastąpiła dopiero w 1920 roku.

Tymczasem wybuchła pierwsza wojna światowa, Rosjanie opuścili Warszawę, do której wkroczyły wojska niemieckie; dawną dyrekcję Warszawskich Teatrów Rządowych zastąpiła Sekcja Teatralna przy Zarządzie miasta Warszawy. Prasa zaczęła nagłaśniać problemy dotyczące wykształcenia w szkole baletowej i ostatecznie w latach 1916–1917 został opracowany między innymi *Projekt ustawy szkoły baletowej*, według którego szkoła miała pozostać pod zarządem Opery i być finansowana z budżetu Teatru Wielkiego. Kierownictwo szkoły nadal miało być powierzane dyrektorowi baletu w Teatrze Wielkim. Dzieci przyjmowano w wie-

³⁹ B. Mamontowicz-Łojek, dz. cyt., s. 22.

ku od ośmiu do dziesięciu lat, po zdaniu egzaminu wstępnego, na którym sprawdzano warunki fizyczne i muzykalność kandydata oraz stan jego zdrowia. ...Przewidziano podział szkoły na 4 klasy: wstępną, z kursem nauki trwającym jeden rok lub dłużej, klasę pierwszą (trzy lata) oraz klasę drugą i trzecią (łącznie do trzech lat). Promocja z klasy do klasy uwarunkowana była indywidualnym postępem umiejętności, a nie ukończeniem etapu nauki ujętego w określone normy czasowe. Pełny kurs nauki trwać miał od 5 do 8 lat; dopuszczano nawet możliwość skrócenia minimum dla uczniów o wyjątkowych zdolnościach. Raz do roku planowano zorganizowanie popisu uczniów, który pomyślany był najwidoczniej jako rodzaj publicznego egzaminu przed gronem pedagogicznym, dyrekcją Opery, zaproszonymi gośćmi oraz delegatem Zarządu Miejskiego — jako przedstawicielem władz nadrzędnych Teatru Wielkiego. Egzamin taki miał wykazać, jak dalece potrafią uczniowie korzystać ze zdobytych umiejętności i zastosować ćwiczebne przygotowanie baletowe do występów w układach tanecznych na scenie...⁴⁰.

Uczniowie mogli występować w repertuarze teatrów, otrzymując wynagrodzenie, natomiast zabraniano uczniom, pod karą usunięcia ze szkoły, udziału w spektaklach poza scenami teatrów miejskich. Szkoła była bezpłatna, natomiast absolwenci mieli obowiązek po ukończeniu szkoły przynajmniej przez trzy lata pracować w teatrach miejskich w Warszawie.

Siedzibą szkoły była część domu dochodowego Teatru Wielkiego przy ulicy Trębackiej 10. Była to piękna kamienica, w której części uczniowie mogli uprawiać ćwiczenia, a starsza młodzież korzystała z dużej sali znajdującej się bezpośrednio za sceną Teatru Wielkiego, gdzie ćwiczył zespół baletowy i odbywały się próby do spektakli. Do sali baletowej przylegało sześć wejść do pokojków, które przed południem służyły jako garderoby, a po południu jako sale lekcyjne do nauki przedmiotów ogólnokształcących⁴¹.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości dyrektorem szkoły został na szesnaście lat Piotr Zajlich — solista, choreograf i pedagog, uczeń Jana Walczaka, który stanowił kolejne ogniwo w tradycjach wykonawczych i pedagogicznych szkoły baletowej. O egzaminach wstępnych pisała prasa codzienna, poza tym rozklejano w mieście plakaty informujące o naborze do szkoły. Poza Zajlichem w szkole tańca uczyło tylko troje pedagogów — byli to doświadczeni artyści sceny warszawskiej: Zuzanna Spałkowska, Jan Walczak i Aleksander Gillert, nieco później dołączyło troje kolejnych nauczycieli, którzy uczyli w pięciu klasach — trzech dziewczęcych i dwóch dla chłopców. Od 1920 roku w ogłoszeniach o naborze do szkoły pojawiły się informacje o równoległym, sześcioletnim nauczaniu ogólnokształcącym — pionem tym kierowała do 1944 roku Stanisława Zdrojewska.

⁴⁰ Tamże, s. 25–26.

⁴¹ Tamże, s. 27.



9 — Piotr Zajlich (1884–1948) w otoczeniu swoich uczennic; u góry — Olga Sławska, Stella Pokrzywińska, Maria Kołakowska; z lewej strony P. Zajlicha — Wiktoria Sipowicz i Miła Kołpikówna, z prawej strony — Janina Leitzkówna, poniżej — Barbara Karczmarewicz, u dołu z lewej — Maria Krzekotowska, z prawej — Bronisława Siemiradzka

Fot. z 1930 roku, Narodowe Archiwum Cyfrowe

W latach 20. XX wieku liczba uczniów wahała się między 74 a 120–140, później wzrosła nawet do 200⁴². Pełna edukacja ogólnokształcąca kończyła się dwa lata przed ukończeniem nauki przedmiotów zawodowych. W praktyce wyglądało to różnie, szczególnie gdy próby do spektakli kolidowały z godzinami lekcyjnymi z przedmiotów ogólnokształcących. Na dyplomie ukończenia edukacji zawodowej znajdowały się oceny za: warunki fizyczne, pilność i uwagę, umuzykalnienie i poczucie rysunku tanecznego, zdolności plastyczne i opanowanie techniki baletowej oraz ogólne zdolności choreograficzne⁴³. W kształceniu profesji nadal ważną rolę odgrywała praktyka sceniczna, której godziny były na stałe uwzględnione w planie lekcji, potwierdzając tym samym, że celem nadrzędnym szkoły było przygotowanie uczniów do pracy w repertuarze teatru.

W latach 1921–1931 szkoła baletowa była odpłatna, ale wielu uczniów było zwolnionych z czesnego, a pozostali uiszczali część opłat ze swoich skromnych wynagrodzeń. Szkoła wzorowała się na paryskiej placówce baletowej i podobnie jak w innych teatrach europejskich, szkoła i zespół baletowy tworzyły jeden organizm.

W 1931 roku miasto odstąpiło od finansowania Opery, co zagroziło działalności szkoły, ale dzięki staraniom Piotra Zajlicha szkoła otrzymywała wsparcie od prezydenta Warszawy, a nauka przedmiotów ogólnokształcących odbywała się na koszt miasta w budynku przy ulicy Senatorskiej 4. Do wybuchu drugiej wojny światowej szkołą kierowali: Piotr Zajlich, Jan Ciepliński, a następnie Mieczysław Pianowski i Aleksander Sobiszewski — wszyscy byli wychowankami szkoły z piękną karierą sceniczną i mogli przekazywać swoje doświadczenia, mając na uwadze najnowsze trendy w balecie. W szkole, oprócz tańca klasycznego, pojawiły się jako przedmioty nauczania także: taniec ludowy, elementy tańca wschodniego, rytmika i na zasadach eksperymentu taniec plastyczny (w duchu tańca wyzwolonego Isadory Duncan).

Za czasów dyrekcji Piotra Zajlicha w szkole kładziono największy nacisk na naukę tańca klasycznego, a wobec nowych stylów i metod pracy Zajlich był niechętny. Brakowało także lekcji partnerowania (program nauczania partnerowania został wprowadzony dopiero w 1968 roku)⁴⁴. Zajlich będąc przeciwnikiem akrobatyki tanecznej, uzasadniał, że solidne przygotowanie baletowe, w tym taniec na puentach, wystarczy absolwentkom do rozwinięcia indywidualności artystycznej.

Przejęcie sterów szkoły przez Jana Cieplińskiego, absolwenta warszawskiej szkoły młodszego pokolenia, przyniosło sporo zmian — pojawił się taniec wyzwolony i akrobatyka taneczna. Później planowano włączenie także przedmiotów pomocniczych, takich jak: gra aktorska z pomysłem na podjęcie współpra-

⁴² Tamże, s. 35–36.

⁴³ Tamże, s. 65.

⁴⁴ Zob. tamże, s. 71.



10 — Uczennice warszawskiej szkoły baletowej z 1936 roku

Fot. Narodowe Archiwum Cyfrowe

cy z PIST-em⁴⁵, historia sztuki, charakteryzacja sceniczna i kostiumologia. Niektóre z tych przedmiotów zostały wprowadzone, ale zachowały się jedynie wzmianki na ten temat.

W kadrze okresu międzywojennego nauczycielami przedmiotów zawodowych, oprócz osób piastujących stanowisko kierownika szkoły, byli także: Aleksander Gillert, Jan Walczak i Zuzanna Spałkowska-Wittigowa (wśród jej uczennic była Barbara Karczmarewicz), Maria Sznarowska (jej uczennicami były: Janina Leitzkówna, Olga Sławska, Stefania Pokrzywińska, Olga Glinkówna), Adam Blancard, Mieczysław Markowski, Stanisława Kühn-Skarowa i Kazimierz Łobojko. Wszyscy pedagodzy uczący techniki tańca klasycznego i charakterystycznego mieli za sobą przynajmniej kilkunastoletnią praktykę sceniczną.

W latach 1927–1930 rytmiki uczyła Elżbieta Willman-Puaczowa, absolwentka Instytutu Dalcroze'a, natomiast lekcje tańca wyzwolonego i wyrazistego prowadziła Jadwiga Hryniewiecka, która ukończyła Szkołę Umuzycznienia i Rytmiki Stefana i Tacjanny Wysockich, uzupełniając swoje wykształcenie o studia u Mary Wigman i w szkole akrobatyki Sauniera w Paryżu. Halina Hulanicka zajęła się w warszawskiej szkole edukacją akrobatyczną. Skończyła między innymi Szkołę

⁴⁵ PIST — Państwowy Instytut Sztuki Teatralnej.



11 — Zizi Halama i Feliks Parnell w miniaturze choreograficznej *Umarł Maciek, umarł*, Polski Balet Parnella, Berlin 1935

Fot. Narodowe Archiwum Cyfrowe

Rytmiki i Plastyki Janiny Mieczysławskiej, paryską szkołę Isadory Duncan i szkołę akrobatyki André Guichota. Tak świetne grono przygotowało tancerzy do zespołów baletowych: Teatru Wielkiego, Polskiego Baletu Reprezentacyjnego, Baletu Polskiego Feliksa Parnella, a także do podjęcia pracy w zespołach zagranicznych. Z grona uczennic szkoły wywodziły się także znane później aktorki, jak na przykład: Apolonia Chałupiec, która przeistoczyła się w Polę Negri, Lena Żelichowska, Loda Niemirzanka czy śpiewające — Lucyna Messal i Hanka Ordówna (właśc. Pietrusińska).

W okresie międzywojennym absolwenci szkoły nie mieli kłopotu z zatrudnieniem — praca w Teatrze Wielkim poza pensją dawała także różne dodatkowe świadczenia, na przykład: trzynasta pensja, płatne urlopy, prawo do odpraw i emerytury już po dziesięciu latach pracy. W innych miejscach, takich jak operetki, rewie, kabarety, nie było stałych miejsc pracy, ale mnogość placówek dawała sporo możliwości zatrudnienia.

Odnosnie do rekrutacji do szkoły, to chętnych było bardzo dużo, kilkakrotnie więcej niż miejsc. Przeważały dziewczynki, a chłopców zazwyczaj było niewielu.

Okres międzywojenny był także czasem organizowania, w samej tylko Warszawie, jedenastu prywatnych szkół tańca, w których nauczano nowych technik i stylów tańca, które powstały w pierwszym ćwierćwieczu XX stulecia.

W latach 30. pojawiły się pierwsze konkursy tańca, w których balet był jedną z wielu dziedzin rywalizacji, przy czym sfera tańca klasycznego cieszyła się mniejszym uznaniem jurorów niż będący w modzie taniec wyrazisty⁴⁶. Spośród wychowanków warszawskiej szkoły największe sukcesy na konkursach odniosła Olga Sławska⁴⁷, która na Międzynarodowym Konkursie Tańca Solowego rozegranym w Warszawie w 1933 roku zdobyła szóste miejsce i drugi złoty medal, przy czym warto odnotować, że nasza artystka konkurowała z tancerzami bez podziału na technikę, styl tańca i płeć. W tym samym konkursie miejsce czternaste zajęła primabalerina warszawska Irena Szymańska. Olga Sławska otrzymała także nagrodę specjalną Rolfa de Maré, prezesa Archives Internationales de la Danse, dla najlepszej tancerki polskiej. Rywalizacji konkursowej towarzyszyła dodatkowa impreza zorganizowana dla dzieci i młodzieży do lat szesnastu, gdzie wśród szóstki dziewcząt nagrodzonych lalkami wyróżniła się Stefania Pokrzywińska, późniejsza solistka Teatru Wielkiego w Warszawie, a po drugiej wojnie światowej primabalerina Opery Poznańskiej i Bałtyckiej.

Na następnym konkursie, który odbył się w Wiedniu w 1934 roku, w technice tańca klasycznego piąte miejsce zajęła Janina Leitzkówna, która otrzymała także brązowy medal, natomiast miejsce ósme — Olga Sławska. Następne sukcesy miały miejsce na Olimpiadzie Tanecznej w Berlinie w 1936 roku: Sławska otrzymała wyróżnienie i pierścień olimpijski, a w kategorii zespołów znakomicie zaprezentował się, zdobywając pierwsze miejsce, Balet Polski Parnella, w którego skład wchodziło w większości absolwenci warszawskiej szkoły baletowej: Olga Glinkówna, Barbara Karczmarewicz, Irena Topolnicka, Zbigniew Kiliński, Czesław Konarski, Józef Marciniak z Parnellem na czele. W kolejnym przedwojennym konkursie tanecznym, który odbył się w Brukseli na przełomie kwietnia i maja 1939 roku, wzięło udział kilkanaście tancerek, reprezentujących różne style taneczne. Stefania Pokrzywińska, absolwentka warszawskiej szkoły, zdobyła drugie miejsce i nagrodę Palais des Beaux-Arts de Bruxelles.

Ostatnim pięknym akordem w okresie międzywojennym było powołanie Polskiego Baletu Reprezentacyjnego, który pod wodzą Bronisławy Niżyńskiej, ze specjalnie opracowanym repertuarem, reprezentował Polskę w 1937 roku na Wystawie Światowej w Paryżu. Dyrektorem generalnym zespołu został Arnold Szyfman, reżyser, znakomity organizator życia teatralnego i założyciel Teatru Polskiego w Warszawie.

W listopadzie 1937 roku na scenie Teatru Mogador w Paryżu ponad trzydziestu tancerzy — absolwentów i uczniów szkoły warszawskiej — odniosło

⁴⁶ Francuska balerina, Lycette Darsonval, uplasowała się dopiero na XV miejscu, za reprezentantką tańca wyrazistego Ruth Sorel, otrzymując jedynie nagrodę specjalną dla najlepszej tancerki klasycznej — zob. B. Mamontowicz-Łojek, *Terpsychora i lekkie muzy. Taniec widowiskowy w Polsce w okresie międzywojennym (1918–1939)*, Kraków 1972, s. 76.

⁴⁷ Właściwie Prorubnikow, nazwisko Sławska było pseudonimem artystki.



12 — Rozdanie nagród na I Międzynarodowym Konkursie Artystycznego Tańca Solowego w Warszawie w 1933 roku⁴⁸. W pierwszym rzędzie siedzą od lewej: [?], tancerka Irena Prusicka, prezes Karol Bertoni, primabalerina Halina Szmolcówna, prezes Towarzystwa Zachęty Sztuk Pięknych Stanisław Brzeziński, dyrektor Departamentu Konsularnego MSZ Wacław Jędrzejewicz, szef Kancelarii Cywilnej Prezydenta RP Bronisław Helczyński, wiceprezydent Warszawy Marian Borzęcki, naczelnik Wydziału Sztuki w Ministerstwie WRiOP Władysław Zawistowski, profesor Głowacki, redaktor „Muzyki” Mateusz Gliński. W drugim rzędzie stoją: Olga Sławska, Ziuta Buczyńska, [?], [?], Maria Fedro, Marcelina Hildebrandt, [?], [?], Ruth Sorel-Abramovitch, Pola Nireńska, Georg Groke, [?], Alexandre von Swaine, Rolf Arco

Fot. Narodowe Archiwum Cyfrowe

niebywały sukces! W tym gronie byli między innymi: Olga Sławska, Stella (Stefania) Pokrzywińska, Irena Topolnicka, Olga Glinkówna, Irena Topolnicka, Stanisława Stanisławska i Nina Nowak⁴⁸ oraz: Czesław Konarski, Zbigniew Kiliński, Stanisław Miszczyk, Józef Marciniak i Mikołaj Kopiński. Za swoje występy zostali oni nagrodzeni Grand Prix. Oddzielnie uhonorowano Niżyńską i nagrodzono polskich kompozytorów i scenografów. Prasa zagraniczna podkreślała, że wyróżnikiem naszych tancerzy był zapał i żywiołowe wykonanie stylizowanych tańców polskich, zawartych w *Baśni krakowskiej* Michała Kondrackiego i *Pieśni o ziemi* Romana Palestra.

W sezonie 1938/1939, drugim sezonie działalności Polskiego Baletu Reprezentacyjnego, kierownictwo przejął Leon Wójcikowski, który zaproponował współ-

⁴⁸ Nina Nowak (ur. 1923), właściwie Janina Nowak, po II wojnie światowej wyjechała z Polski i została zaangażowana do Ballet Russe de Monte Carlo w Stanach Zjednoczonych, gdzie do 1962 roku piastowała stanowisko primabaleriny. Później założyła własną szkołę baletową Ballet Clasico w Caracas. Jest autorką wspomnień *Taniec na gruzach*, Warszawa 2020.



13 — Olga Sławska i Zbigniew Kiliński, Soliści Polskiego Baletu Reprezentacyjnego w *Pieśni o ziemi* Romana Palestra w choreografii Bronisławy Niżyńskiej, 1937

Fot. Narodowe Archiwum Cyfrowe

pracę Janowi Cieplińskiemu i Piotrowi Zajlichowi. Wszyscy trzej dołączyli swoje balety do dotychczasowego repertuaru, który zespół zaprezentował w 1939 roku w czasie udanych występów przed publicznością nowojorską na Wielkiej Światowej Wystawie Techniki.

Przed wybuchem drugiej wojny światowej szkoła baletowa była u progu bardzo ważnych przemian — krytycy baletowi: Jan Ostrowski-Naumoff, Stanisław Głowacki oraz tancerz, choreograf i pedagog Edward Kuryło, proponowali wprowadzenie różnych ciekawych rozwiązań, które usprawniłyby pracę szkoły. Głównym postulatem Ostrowskiego-Naumoffa było utrzymanie bliskiej relacji



14 — Uczennice szkoły baletowej obserwujące próbę z łoży w Teatrze, 1934

Fot. Narodowe Archiwum Cyfrowe

szkoły baletowej z Teatrem Wielkim oraz uzupełnienie edukacji o nowe techniki taneczne, przedmioty umuzykalniające, historię tańca i muzyki. Ponadto, z racji wysokich kosztów długiej edukacji, powinny być wcześniej podpisane zobowiązania do podjęcia pracy w teatrze po ukończeniu szkoły.

Stanisław Głowacki pragnął powiązać edukację w szkole baletowej z przedmiotami nauczonymi w Państwowym Instytucie Sztuki Teatralnej. Edward Kuryło natomiast chciał zbliżyć kształcenie do radzieckiego wzorca, gdzie nauka trwała siedem lat i mogła być kontynuowana w trwającym trzy lata technikum choreograficznym. Ciekawym postulatem Kuryły było zapewnienie zatrudnienia pedagogom i baletmistrom będącym w podeszłym wieku, ze względu na ich doświadczenie.

Według Statutu Miejskiej Szkoły Baletowej z 1938 roku szkoła miała łączyć wykształcenie zawodowe z ogólnym w trybie siedmioletnim, gdzie poza dyplomem tancerza absolwent zdawałby tak zwaną „małą maturę” (uprawniała między innymi do podjęcia studiów na PIST). Brak „małej matury” powodował brak dyplomu zawodowego. Szkoła baletowa miała być odpłatna i stanowić własność gminy miasta stołecznego Warszawy.

Lata wojny i okupacji Warszawy przerwały reformę w samym jej zalążku, zbierając tragiczne żniwo wśród artystów baletu i uczniów. Przerwany został proces reorganizacji szkoły baletowej, jednak już w październiku 1939 roku Leon Wójcikowski otrzymał zgodę niemieckiego Urzędu Szkolnego na otwarcie własnej szkoły baletowej. Zajęcia odbywały się w budynku przy ulicy Myśliwieckiej w dawnym oddziale Akademii Sztuk Pięknych. W 1940 roku wydana została zgoda na prowadzenie pięcioletniej Publicznej Szkoły Doksztalającej nr 42 (nadal nazywanej Miejską Szkołą Baletową), która znajdowała się w budynku przy ulicy Hipotecznej 8. Szkołą kierowała, mająca już doświadczenie na tym stanowisku, Stanisława Zdrojewska, natomiast kierownikiem artystycznym został Mieczysław Markowski, którego wkrótce zastąpił Leon Wójcikowski, ucząc, oprócz tańca klasycznego, także tańców hiszpańskich i gry na kastanietach. Te umiejętności posiadał Wójcikowski w czasie pracy w Baletach Rosyjskich, gdzie poznał tajniki tańca hiszpańskiego od Felixa, tancerza flamenco.

Zgodnie z obowiązującymi przepisami wydanymi przez niemieckiego okupanta w szkole można było uczyć jedynie dzieci, które miały później pracować w zespole baletowym, ale udało się ten przepis obejść i stworzyć klasę dla starszych tancerzy, która miała zajęcia w innej szkole prywatnej, należącej do Zofii Pflanz-Dróbeckiej. Odbył się nawet w 1943 roku egzamin dyplomowy, którego uczestnikami byli między innymi: Maria Krzyszkowska, Witold Borkowski, Edmund Nowak i Irena Koszałkówna⁴⁹.

Konsekwencje wojny i hitlerowskiej okupacji odcisnęły głębokie piętno w środowisku baletowym — doprowadziły do cierpień i śmierci wielu artystów związanych ze sztuką tańca i baletu, a ci, którzy przeżyli, zachowali w pamięci okropności wojny. Zniszczenia infrastruktury miejskiej z września 1939 roku zostały doprowadzone do tragicznego finału w czasie powstania warszawskiego — ruiny Teatru Wielkiego i budynku, w którym znajdowała się szkoła baletowa,

⁴⁹ Zob. J.S. Witkiewicz, *Leon Wójcikowski. Mistrz tańca*, Warszawa 2007, s. 115–117.

spalone muzeum teatralne oraz archiwum teatru i szkoły — to niemi świadkowie wojny i niepowetowane straty.

W 1945 roku, po zakończeniu działań wojennych na terenie Polski, zaczął się czas powrotów artystów i pierwsze próby występów. 23 sierpnia 1945 roku na scenie Teatru Miejskiego w Częstochowie (obecnie Teatr im. Adama Mickiewicza) odbył się wieczór baletowy Tacjanny Wysockiej⁵⁰. Ważnym ośrodkiem życia artystycznego po wojnie był Kraków, który ocalały z wojennej pożogi przyciągał artystów różnych dziedzin, i tak kierownikiem baletu w Zrzeszeniu Artystów Operowych był Piotr Zajlich, a choreografem w Teatrze im. Słowackiego został Feliks Parnell, w którego zespole występowali: Olga Glinkówna, Stanisława Kühnówna, Witold Borkowski, Paweł Dobiecki i Zbigniew Kiliński — absolwenci warszawskiej szkoły baletowej z różnych okresów jej działalności.

W niezniszczonym Teatrze Wielkim w Poznaniu od maja 1945 roku stanowisko choreografa piastował Stanisław Miszczyk, absolwent warszawskiej szkoły baletowej. W historii baletu poznańskiego nie ma rolę odegrali absolwenci szkoły warszawskiej: w 1919 roku, na dwa lata, przyjechał z grupą artystów warszawskich Michał Kulesza, a w latach 20. osiedlił się na stałe Maksymilian Statkiewicz z prima baleriną, a prywatnie żoną Zofią Grabowską. Oboje ukończyli edukację w warszawskiej szkole baletowej i po ciekawym epizodzie zagranicznym, między innymi w zespole Balety Rosyjskie, do 1939 roku kierowali poznańskim zespołem baletowym i założyli studio taneczne. W sezonie 1945/1946 ozdobą zespołu baletowego została primabalerina Barbara Bittnerówna, dawna uczennica Piotra Zajlicha, a ten ostatni, będąc już w zaawansowanym wieku, stanął na czele Sceny Muzyczno-Operowej w Warszawie z siedzibą na Marszałkowskiej 8.

Otwierano przedwojenne budynki teatralne, które przetrwały wojenną zawieruchę, z różnych stron wracali artyści, a choreografowie niemal co roku zmieniali miejsce zatrudnienia. Możliwości repertuarowe były ograniczone, a poziom wykonawczy wymagał powrotu do regularnych ćwiczeń, bowiem po sześciu latach przerwy w występach na profesjonalnej scenie trzeba było zbudować nowe zespoły baletowe z pomocą i udziałem doświadczonych tancerzy.

Otwierane były prywatne studia taneczne i baletowe — najpierw w ocalałym Krakowie, a później w innych miastach. W zrujnowanej Warszawie szkoła baletowa nie mogła znaleźć dla siebie odpowiedniego miejsca i swoją tułaczkę rozpoczęła od działającego na warszawskiej Pradze Liceum Choreograficzno-Widowskiego, znajdującego się w budynku teatru rewiewego na ulicy Zygmuntońskiej 8. Kolejne lokum instytucji pod nazwą zmienioną na Państwowe Liceum Choreograficzne znajdowało się od 1950 roku w baraku przy alei Nie-

⁵⁰ T. Wysocka (1892–1970) — tancerka, choreografka i pedagog. Wspólnie z mężem, Stefanem Wysockim, w latach 1918–1939 prowadziła Szkołę Umuzycznienia i Tańca Scenicznego. Po wojnie zorganizowała szkołę baletową w Sosnowcu, która później została przeniesiona do Bytomia.

podległości. Do liceum dołączyli nauczyciele i uczniowie prywatnych szkół Teresy Dobrowolskiej i Zygmunta Dąbrowskiego (absolwenta warszawskiej szkoły i znakomitego przedwojennego solisty Teatru Wielkiego) oraz Lidii Winogradzkiej, która została kierownikiem artystycznym szkoły.

Ważną postacią dla szkoły był Arnold Szyfman, który w 1950 roku został dyrektorem Teatru Wielkiego w budowie i zamierzał umieścić w nim liceum choreograficzne. Dzięki tej inicjatywie rok później szkoła trafiła „pod lewe skrzydło” odbudowywanego Teatru Wielkiego, natomiast w latach 1953–1955 powstał nowy budynek szkoły, który jest jej siedzibą po dziś dzień. W niedrukowanym przemówieniu z grudnia 1955 roku Arnold Szyfman napisał: *...Szkoła przechodzi z dniem dzisiejszym w ręce kierownictwa szkoły i młodzieży. Przy tej okazji wnoszę, tak do kierownictwa, jak i młodzieży, gorący apel, by odnosili się do budynku szkoły, powstałego wysiłkiem państwa i społeczeństwa, jak do własnego domu, jak do rzeczy własnej. Od tego wyłącznie zależy, jak ten gmach będzie wyglądać za kilka lat, tak jak od kierownictwa i młodzieży zależy też będzie poziom baletu w przyszłej Operze...*⁵¹

Arnold Szyfman namówił Leona Wójcikowskiego, by zgodził się zostać kierownikiem artystycznym szkoły, mając w pamięci nie tylko karierę tego artysty, lecz także znając jego poczynania w zespole Polskiego Baletu Reprezentacyjnego.

Wójcikowski przyjeżdżał na zajęcia do szkoły, gdy ta znajdowała się jeszcze w budynku przy alei Niepodległości, o czym wspominał Witold Gruca: *...Przynosiliśmy kastaniety, na których Wójcikowski uczył nas grać*⁵². *Robił dla nas małe etiudy hiszpańskie, które tańczyliśmy. To były wspaniałe zajęcia, które wszyscy uwielbiali...*

W latach 60. w skład kadry szkoły wchodziło kilkoro weteranów sceny warszawskiej: Zygmunt Dąbrowski, Zbigniew Kiliński, Irena Szymańska, Irena Topolnicka, Irena Jedyńska, Marian Winter i inni. Rytmiki nauczała Jadwiga Grafczyńska, a tańca ludowego Krystyna Rokitnicka. Techniki wyrazu scenicznego uczyła Maria Gwardys. Nauczycieli przedmiotów zawodowych wspierała świetna kadra wykładająca przedmioty ogólnokształcące i grupa utalentowanych akompaniatorów.

Pod koniec lat 50. XX wieku do warszawskiej szkoły baletowej zaczęli regularnie przyjeżdżać rosyjscy pedagodzy, którzy dzielili się swoimi doświadczeniami scenicznymi w przełożeniu na pracę pedagogiczną. Później niektórzy absolwenci zaczęli wyjeżdżać na studia pedagogiczne, choreograficzne i baletmistrzowskie do Moskwy i Leningradu (od 1991 roku Petersburga). Jednak większa część przyszłych pedagogów tańca i baletu podnosiła swoje kwalifikacje w utworzonym w 1972 roku Wyższym Zaocznym Zawodowym Studium

⁵¹ A. Szyfman, *55 lat w teatrze*, Warszawa 1961, s. 262.

⁵² J.S. Witkiewicz, dz. cyt., s. 142.



15 — Leon Wójcikowski (1899–1975) z uczniami warszawskiej szkoły baletowej w budynku szkoły przy ulicy Moliera 4/6

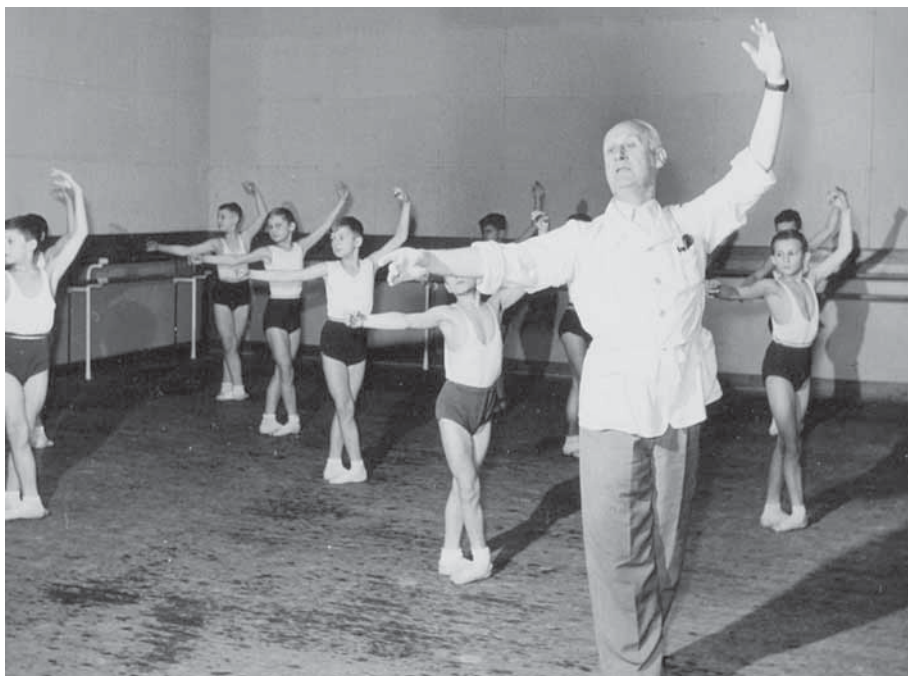
Fot. Muzeum Teatralne w Warszawie

Tańca. Dbałość o rozwój szkolnictwa baletowego i pomoc ze strony Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego, który po latach przeobraził się w Centrum Edukacji Artystycznej, była odczuwalna w różnych obszarach — począwszy od organizowania szkoleń, wydawania publikacji specjalistycznych, przez dofinansowywanie kursów podnoszących kwalifikacje pedagogów i wielu cennych imprez, w tym Ogólnopolskiego Konkursu Tańca w Gdańsku, który wyłonił wielu uzdolnionych uczniów także ze szkoły warszawskiej, co ułatwiło im start w innych prestiżowych konkursach za granicą i rozwój kariery.

Odchodzących pedagogów zastępowały nowe pokolenia. Absolwenci otrzymywali angaże w różnych zespołach baletowych i tanecznych, regularnie zasilał zespół baletowy Opery Warszawskiej, a po jej przeprowadzce do Teatru Wielkiego w 1965 roku wystarczyło wykonać baletowe *jeté*, by znaleźć się po drugiej stronie ulicy Moliera w wymarzonym teatrze.

Dziewięcioletni system szkolenia stał się obowiązujący w szkolnictwie baletowym, a na przestrzeni kilkunastu lat w Polsce powstało łącznie pięć państwowych szkół baletowych, których edukację wieńczy dyplom zawodowy i matura ogólnokształcąca.

W 2018 roku minęło dwieście lat od powstania warszawskiej szkoły baletowej. Do 1915 roku nie wydawano dyplomów ukończenia szkoły, a w okresie



16 — Zygmunta Dąbrowskiego (1896–1973) z uczniami warszawskiej szkoły baletowej w 1962 roku

Fot. Muzeum Teatralne w Warszawie

międzywojennym wydano ich 46. Po drugiej wojnie światowej szkoła warszawska prowadziła w różnych latach, oprócz tradycyjnej edukacji baletowej, także dział pedagogiczny i estradowy. Ponadto do szkoły zgłaszali się artyści, którzy nie posiadali pełnego wykształcenia baletowego i jako eksterni mogli dokończyć edukację w murach warszawskiej szkoły baletowej. Takim sposobem od rocznika 1953/1954 do 2019/2020 szkołę ukończyło łącznie 1032 absolwentów! Warto pamiętać o silnym powiązaniu warszawskiej szkoły z pozostałymi czterema placówkami w: Bytomiu, Gdańsku, Poznaniu i Łodzi. Są to szkoły-siostry, które powstały po części dzięki pomocy i zaangażowaniu warszawskich artystów i pedagogów. Do każdej z powstających szkół przyjeżdżali ze wsparciem dawni warszawscy absolwenci, by dzielić się swoim doświadczeniem, szczególnie w zakresie tańca klasycznego. Niektórzy z nich, jak Olga Sławska-Lipczyńska i Feliks Parnell, w dowód swoich zasług zostali patronami szkół — poznańskiej i łódzkiej. Warto o tej więzi mentorów baletu polskiego pamiętać i podtrzymywać dobre, stare tradycje, jak choćby spotkanie się na koncertach dyplomowych absolwentów, i spróbować stworzyć wspólną platformę kontaktów z dyrekcjami teatrów i zespołów na rzecz angażu absolwentów szkół. Niegdyś było tradycją, że dyrektorzy szkół, kierownicy zespołów i recenzenci znajdowali czas na przyjazd i obejrzenie dyplomantów. Jednym ze świadectw tamtych dni



17 — Uczniowie warszawskiej szkoły baletowej w spektaklu szkolnym *Królowna Śnieżka* (muz. Ugiś Praulis, chor. Regina Kaupuža), 2016

Fot. Ewa Krasucka, Archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie

jest artykuł Jerzego Waldorffa pod znamienym tytułem: *Ptaki nowego wylęgu*, w którym mistrz pióra napisał między innymi: *...Liczne ostatnie wyjazdy utrudniły mi asystowanie przy egzaminach w szkołach artystycznych, co uważam za jedno z najważniejszych zadań krytyki. [...] Osobiście asystując przy maturach, odnoszę wrażenie, jak gdybym pochylał się nad klatką z ptakami, na chwilę przed jej otwarciem. Potem zakolysze wir skrzydeł, rozlegnie się radosny śpiew, okrzyki pożegnań i ptactwo z nowego wylęgu pofrunie w nieznanne. Każdy z tych żółtodziobów będzie pełen nadziei i planów na odległe loty, ani myśląc o tym, ile złych burz czyha po drodze. Obyście je wyminęli szczęśliwie, kochani!*⁵³

Dzięki nauce w warszawskiej szkole baletowej wielu jej uczniów osiągnęło sukcesy, przekuwając z czasem w kolejne na niwie choreograficznej lub pedagogicznej. Ich ulotna sztuka rzadko była rejestrowana w postaci nagrań spek-

⁵³ J. Waldorff, *Ptaki nowego wylęgu*, „Świat”, 1963, nr 28, s. 14.

takli i filmów dokumentalnych, a te, które powstały, czekają w zaciszu archiwów na łaskawszy czas. Pozostają zdjęcia artystów-absolwentów, które zdobią ściany szkoły, i zapomniana, w pamięci różnych ważnych spraw, jedna z idei Arnolda Szyfmana, by w szkole baletowej było miejsce na muzeum szkolne. Dwieście lat historii powiązanej ściśle z losami stolicy, ponad tysiąc powojennych absolwentów i wspaniałe kariery wielu z nich zasługują na miejsce, które będzie podtrzymywać więź tradycji, o które dbali z pietyzmem poprzednicy. W Noc Muzeów mogliby w nim spotykać się patroni wszystkich szkół baletowych, by pogawędzić o losach baletu polskiego, bo przecież wszyscy się znają, jedynie nestor Roman Turczynowicz patrzyłby nieco z góry na tradycje wykonawcze polskich tańców narodowych, czy aby tańczone są, jak trzeba, po polsku!

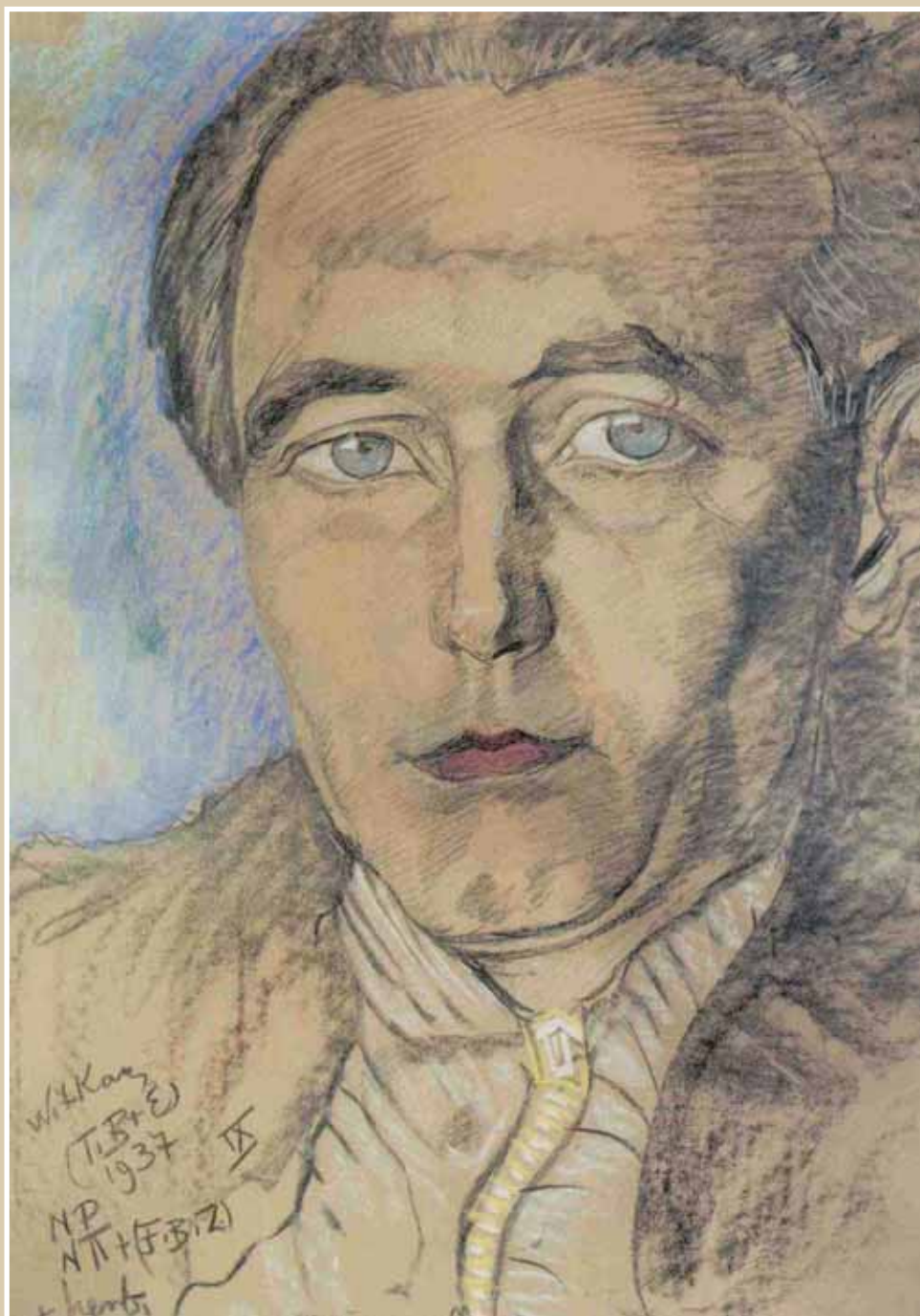
Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Blasis C., *Tancy woobszczie, balietyje znamienitosti i nacjonalnyje tancy*, Moskwa 1864.
- [2] Harcourt Algeranoff, *Anna Pawłowa. Dziesjat liet iz żyzni zwiozdy russkowo balieta*, Moskwa 2006.
- [3] Mamontowicz-Łojek B., *Polskie szkolnictwo baletowe w okresie międzywojennym*, Warszawa 1978.
- [4] Mamontowicz-Łojek B., *Terpsychora i lekkie muzy. Taniec widowiskowy w Polsce w okresie międzywojennym (1918–1939)*, Kraków 1972.
- [5] Owerłto P., *Z tamtej strony rampy*, Kraków 1957.
- [6] Parnell F., *Moje życie w sztuce tańca 1898–1947*, Łódź 2003.
- [7] Pudełek J., *Warszawski balet romantyczny w latach 1802–1866*, Kraków 1968.
- [8] Pudełek, J., *Warszawski balet w latach 1867–1915*, Kraków 1981.
- [9] Szyfman A., *55 lat w teatrze*, Warszawa 1961.
- [10] Wilski Z., *Polskie szkolnictwo teatralne 1811–1944*, Wrocław 1978.
- [11] Witkiewicz J.S., *Leon Wójcikowski. Mistrz tańca*, Warszawa 2007.



Miscellanea





Stanisław Ignacy Witkiewicz (Witkacy) — Portret Romana Ingardena

Fot. Wikimedia (domena publiczna)

W szkole Ingardena albo Ingarden w szkole

Dobiega końca rok 2020, rok wielu ważnych dla Polaków rocznic, także i tej związanej z osobą jednego z najwybitniejszych filozofów polskich — Romana Ingardena. Czternastego czerwca tego roku minęła 50. rocznica jego śmierci, z tego też względu Sejm Rzeczypospolitej Polskiej ogłosił go — obok innego wybitnego Polaka i dodajmy, jego ucznia, Karola Wojtyły — patronem roku. Wydaje się nie od rzeczy, aby przy tej okazji sięgnąć po myśl Ingardena i spróbować wydobyć z niej to w szczególności, co dzisiaj, pół wieku od jego śmierci, warto pielęgnować na gruncie szkolnictwa artystycznego.

Zawód człowiek

Ludźmi jesteśmy przez to, że żyjemy w pewnym sensie „ponad stan”, że ponad wszystko, co nam jest potrzebne do utrzymania naszego fizjologicznego życia i jego większej lub mniejszej pomysłowości, stwarzamy pewne „rzeczy”, luksus dla życia fizjologicznego stanowiące, ale niezbędne dla nas na to, żebyśmy przyjemności i przykrości naszego życia znosić chcieli i żebyśmy zadośćuczynili godności naszej wewnętrznej, bez której w ogóle żyć byśmy nie zdołali. Jesteśmy ludźmi przez to, że przerastamy warunki biologiczne, w jakich znaleźliśmy się, i że na ich podłożu budujemy nowy, odmienny świat¹.

Jest w filozofii Ingardena jakaś szczególna wartość, która sprawia, że nawet jeśli w takim czy innym punkcie się z nim nie zgadzamy, możemy mieć pewność, że zawsze ilekroć sięgamy po jego pisma, wkraczamy na grunt stabilny i przekonujący. I nawet jeśli w pewnym momencie usunie się on nam spod nóg, winą za ten stan rzeczy wypadłoby obarczyć raczej naszą niewystarczalność w operowaniu własnymi nogami niż sam ów grunt. Jaka to wartość? Sądzę, że jest nią pewna pierwotna, niezbywalna, a w naszych postmodernistycznych czasach dość rzadko już niestety spotykana spójność pomiędzy dziełem a życiem, pomiędzy tym, co człowiek tworzy, a tym, kim jest. Ingarden bowiem, jeśli buduje ów nowy, odmienny od rzeczywistości biologicznej świat, to nie po

¹ R. Ingarden, *Człowiek i jego rzeczywistość*, studium z 1947 r., [w:] tegoż, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998, s. 37.

to, by uczynić zeń przytulną izdebkę chroniącą od nieznośnej ciężkości codziennej egzystencji, lecz by dzięki niemu rozwinąć i pogłębić najlepsze cechy własnego — ale i zarazem ogólnoludzkiego — człowieczeństwa.

Roman Witold Ingarden urodził się 5 lutego 1893 roku w Krakowie. Już od wczesnej młodości wykazywał zapędy artystyczne, zwłaszcza w dziedzinie literatury (pisywał wiersze) i muzyki (ukończył klasę skrzypiec w Konserwatorium Polskiego Towarzystwa Muzycznego we Lwowie), jednak jego artystyczną *praxis* (być może dla niego samego niezadowolającą) szybko zdominowała pasja poznania świata i rozpracowania go od strony teoretycznej, toteż — nie porzucając sztuki, lecz właśnie chcąc zgłębić jej istotę — swoje zainteresowania skierował w stronę filozofii. W ten sposób trafił do Getyngi, gdzie oprócz filozofii w szkole ojca fenomenologii, Edmunda Husserla, studiował również matematykę i psychologię. Po obronie doktoratu z filozofii, w 1918 roku wrócił do Polski. Tu zaczął pracować jako nauczyciel filozofii, matematyki i języka niemieckiego², nie porzucając wszak, lecz raczej rozwijając na stabilnym już gruncie egzystencjalnym swoje pasje filozoficzne. Te dwie dziedziny pracy — nauczyciela i filozofa sztuki (bo właśnie teoria sztuki najbardziej inspirowała jego filozoficzny namysł) — splatały się w życiu Ingardena tak ściśle i harmonijnie, że z pewnością byłoby błędem, gdybyśmy chcieli, kreśląc jego sylwetkę, jedną od drugiej oddzielić lub którąś z nich pomniejszyć. Przez wiele lat Ingarden łączył pracę nauczyciela gimnazjalnego z wykładami uniwersyteckimi i badaniami naukowymi. Dopiero w 1933 roku, kiedy to otrzymał tytuł profesora nadzwyczajnego, zrezygnował z pracy w gimnazjum, by poświęcić się pracy naukowej. Nie oznacza to jednak, by miał zamknąć się w zaciszu swojego gabinetu nad książkami. Pisał dużo, to prawda, lecz jego praca zawsze podyktowana była jakimiś względami praktycznymi; dość przypomnieć, że gros jego tekstów (zebranych potem w większe całości) powstało na użytek różnych konferencji filozoficznych i estetycznych, różnych czasopism (niekoniecznie *stricte* naukowych), a nawet audycji radiowych. Był więc Ingarden człowiekiem pracowitym, a jednocześnie otwartym na świat w szerokim tego słowa znaczeniu. Jego główne dzieło filozoficzne — *Spór o istnienie świata* — powstało w latach okupacji hitlerowskiej i — jak sam później zauważył — praca nad nim umożliwiła mu duchowe przetrwanie najcięższych czasów, stając się jednocześnie dowodem na to, że polski duch oporu żył także w dziedzinie badań naukowych³. Bez wątplenia właśnie takie podejście — poszukiwania sensowności życia z jednej strony w pracy dydaktycznej, z drugiej zaś w naukowej — było jakimś szczególnym rysem osobowości Ingardena i to nie tylko w czasach okupacji.

² Jako ciekawostkę warto dodać, że w tych pierwszych latach po studiach był m.in. prywatnym nauczycielem synów hrabiny Anny Tarnowskiej.

³ Warto również dodać, że Ingarden włączył się w czasie wojny w tajne nauczanie akademickie.

Człowiek istnieje i żyje na granicy dwu istot różnych — napisał filozof pod koniec lat 50. — z których tylko jedna zdaje się stanowić jego człowieczeństwo, a druga — niestety jakby więcej realna niż pierwsza — pochodzi z jego zwierzęcości i warunkuje tamtą. Człowiek znajduje się na granicach dwu dziedzin bytu: Przyrody⁴ i specyficznie ludzkiego świata, i nie może bez niego istnieć, lecz świat ten nie wystarcza dla jego istnienia i nie jest zdolny mu go zapewnić. Człowiek jest przeto zmuszony do życia na podłożu Przyrody i w jej obrębie, lecz dzięki swej szczególnej istocie musi przekraczać jej granice, ale nigdy nie może w pełni zaspokoić swej wewnętrznej potrzeby bycia człowiekiem. Taki tragiczny jest los człowieka. Lecz w tym właśnie przejawia się jego prawdziwa istota: jego genialność i skończoność jego bytu. Rozporządza on w zasadzie jedynie dwiema możliwościami zatriumfowania nad Przyrodą. Z jednej strony może poznać sam siebie i otaczającą go Przyrodę w jej własnej istocie, prawdziwej i oryginalnej. Z drugiej zaś realizuje swym wysiłkiem — przez swe zwycięstwa, a nawet przez swoje klęski — wartości Dobra i Piękna, które wprawdzie przejawiają się w dziełach jedynie intencjonalnych, lecz posiadają dlań w gruncie rzeczy jakąś wyższą rzeczywistość niż świat samej Przyrody. A człowiek pozostaje na służbie realizowania tych wartości. Jeżeli mu się to udaje, pewien jest w swym duchu, że nie żyje nadaremnie⁵.

Oto w skrócie Ingardenowska filozofia człowieka, która nie pozostała bez wpływu na jego filozofię sztuki. Kończąc ten krótki rys biograficzny, dodać wypada, że Ingarden, poza tym, że był filozofem, muzykiem i nauczycielem, był również mężem i ojcem trzech synów. Zmarł 14 czerwca 1970 roku w sposób tak naturalny, a zarazem nieoczekiwany, jak nieoczekiwanymi, a przecież jakoś naturalnymi wydają się wnioski jego badań nad istotą dzieła sztuki.

Byt i jego świadomość

Ludźmi jesteśmy przez to [...], że [...] stwarzamy pewne „rzeczy”, luksus dla życia fizjologicznego stanowiące, ale niezbędne dla nas na to [...], żebyśmy za-dośćuczynili godności naszej wewnętrznej...⁶.

O jakich „rzeczach” mówi Ingarden? Czym jest to „coś”, co pozwala nam zachować naszą wewnętrzną ludzką godność, i dlaczego są to „rzeczy”, a nie po prostu rzeczy?

Ktoś powiedział, że cała myśl filozoficzna Romana Ingardena wyrosła na podłożu sprzeciwu wobec idealizmu Husserla. W istocie polski filozof, jako mu-

⁴ Ingardenowi zawsze w takim przypadku chodzi i Przyrodę przez wielkie P.

⁵ Jest to końcowy fragment odczytu Ingardena *L'homme et la nature* wygłoszonego jako głos w dyskusji nad zagadnieniem „Człowiek i przyroda” na plenarnym posiedzeniu XII Międzynarodowego Kongresu Filozofii w Wenecji w 1958 roku, [w:] tegoż, *Książeczka o człowieku*, dz. cyt., s. 17.

⁶ Por. wyżej.

zyk i miłośnik literatury⁷, nie mógł zgodzić się ze swoim mistrzem w kwestii tego, że byty świata realnego są w zupełności zależne od ludzkiej świadomości. Bo czyż dźwięki utworu muzycznego nie istnieją niezależnie od tego, czy ich ktoś słucha, czy nie? Lecz Ingarden nie był również w stanie przyjąć hipotezy realizmu, że są one całkowicie od ludzkiej świadomości niezależne. Bo dźwięki same nie ułożyłyby się w utwór muzyczny, gdyby czyjaś świadomość nie uporządkowała ich według jakiegoś konkretnego zamysłu. I to nasunęło mu myśl, by przyczyn tej ontologicznej niespójności poszukać nie w koncepcjach filozoficznych, lecz w samej rzeczywistości. Tak zrodziła się, wyrosła z fenomenologii, Ingardenowska ontologia dzieła sztuki, która pierwszy wyraz znalazła w opublikowanej w 1931 roku pracy *Das literarische Kunstwerk*⁸, a potem najważniejszym, trzytomowym dziele, *Spór o istnienie świata*.

W myśl Ingardenowskiej koncepcji byty świata stworzonego należy podzielić na trzy kategorie — **realne**, **idealne** i **intencjonalne**. Byty realne to byty autonomiczne, jak drzewo, kwiat, lew czy krowa. Ich istnienie jest całkowicie niezależne od ludzkiej świadomości, ich kwalifikacje bytowe są zawarte w nich immanentnie i trwają niezależnie od tego, czy mamy świadomość ich istnienia, czy nie. Kwalifikacji immanentnych nie posiadają natomiast byty idealne. Są one całkowicie nieautonomiczne. Zostały stworzone przez akty ludzkiej świadomości i istnieją tylko o tyle, o ile są w niej zakotwiczone (na przykład pojęcie państwa czy narodu⁹). Z kolei byty intencjonalne łączą niejako obie poprzednie formy bytu, lecz nie są ich prostą sumą. Można by chyba powiedzieć, że sytuują się na granicy. Z jednej strony są bowiem dziełami aktów twórczej ludzkiej świadomości, lecz z drugiej — do swojego właściwego, istotowego zaistnienia potrzebują materialnego fundamentu bytowego, który chroni je przed całkowitą nieautonomicznością. I — zauważmy od razu — właśnie w tej swojej graniczności są, bardziej niż inne formy bytowe, podobne do samego człowieka, którego życie wykwita przecież na granicy cielesności i świadomości własnego bytu. Byty intencjonalne to zatem byty **heteronomiczne**. Aby zaistnieć w sposób niezależny od aktu ludzkiej świadomości, muszą się zakotwiczyć w jakimś autonomicznym przedmiocie. Lecz jedynie zakotwiczyć, bo one same nigdy się tym przedmiotem w sposób bezpośredni nie staną.

Nie trzeba już dodawać, że mowa tu o dziełach sztuki, oczku w filozoficznej głowie Ingardena. To właśnie one są bytami intencjonalnymi — zrodzone w akcie

⁷ Jak sam napisał w swoich wspomnieniach, w chwili zdawania matury znał dzieła wszystkich wybitnych pisarzy polskich, a nadto wiele rozpraw na temat ich dzieł.

⁸ Polski przekład: *O dziele literackim*.

⁹ Przykład ten, choć sam Ingarden zdaje się go nie używać, wydaje się szczególnie wymowny w obliczu faktu, że *Spór o istnienie świata* powstał w latach okupacji hitlerowskiej i bezpośrednio po niej, jakby Ingarden intuicyjnie przygotowywał się na czasy, w których będzie musiał stawić czoła programowemu usuwaniu różnych rzeczywistości z ludzkiej świadomości.

czystej świadomości artysty, natychmiast ją przekraczają, bo nie mogą istnieć realnie bez fundamentu materialnego. Dobrze rozumiemy, że tak właśnie jest. Leonardo da Vinci mógłby długo chodzić z obrazem *Mony Lizy* ukrytym w głębokich pokładach swojej świadomości, lecz gdyby obrazu tego nie przeniósł na płótno, daremnie by usiłował przekonać swoich mecenasów, że go stworzył. Być może właśnie na przykładzie malarstwa najłatwiej przybliżyć się do istoty Ingardenowskiego pojęcia intencjonalności. Filozof z właściwą sobie wnikliwością i precyzją posługuje się w tej dziedzinie artystycznej dwoma pojęciami — malowidła i obrazu. Malowidłem nazywa bytową podstawę dzieła sztuki malarskiej, czyli naniesione na płótno kolory i kształty. One, same w sobie, jeszcze dziełem nie są, by się nim stały, potrzebny jest pewien zamysł, pewna twórcza intencja. Dopiero ona jest zdolna uczynić z malowidła obraz. Ingarden powie tu o wielowarstwowości dzieła sztuki. Na warstwę pierwszą, czyli pociągnięcia pędzla, nakładają się formy, które z tych pociągnięć się tworzą, a z nich z kolei — nie bez udziału patrzącego — wyłaniają się domy, drzewa, ludzkie postacie, czyli to, co nazywamy treścią obrazu. Zamysł artysty spleta się tu z wyobraźnią odbiorcy, który również w jakimś sensie artystą się staje. Również i on — inaczej niż malarz, ale nie mniej realnie — jest twórcą obrazu.

Jakże więc łatwo zostać artystą! — moglibyśmy zakrzyknąć. Lecz Ingarden zadba o to, by w porę ostudzić nasze aspiracje tworzenia rzeczywistości, a jeśli nie ostudzić, to przynajmniej sprowadzić w miejsce, które *de facto* zajmują pośród rzeczy tego świata. Bowiem byt intencjonalny, właśnie dlatego, że jest **formą nieswoistą**, czyli taką, która do swego istnienia potrzebuje silniejszego od siebie fundamentu bytowego, jest zarazem **najślabszą formą bytową**. A jednak to właśnie ku niej człowiek kieruje swoje najlepsze myśli i pragnienia, to jej usilnie poszukuje, bowiem to właśnie ona, pośród wszystkich form bytowych tego świata, zdaje się jako jedyna zaspokajać jego najgłębsze ludzkie potrzeby.

Byty intencjonalne charakteryzują się dwiema swoistymi, im tylko właściwymi cechami. Pierwszą z nich jest **wielowarstwowość**, którą już pokrótce zasygnalizowaliśmy, drugą — **niedookreśloność**, czyli — mówiąc inaczej — **schematyczność**.

*Każde dzieło — pisze Ingarden — niezależnie od swego rodzaju, odznacza się tym, że jest tworem schematycznym: określone pod wieloma względami przez najniższe odmiany jakości, zawiera w sobie przecież charakterystyczne luki w swym określeniu, czyli [...] miejsca niedookreślone*¹⁰.

Każdy byt realny jest w swojej istocie ściśle określony. Drzewo, które napotkamy w lesie, ma konkretną strukturę pnia, określoną i możliwą do policzenia liczbę gałęzi, a także szczególnie, właściwy danemu gatunkowi kształt i kolor liści

¹⁰ R. Ingarden, *Wartości artystyczne i wartości estetyczne*, [w:] tegoż, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966, s. 138.

i tym podobne. Ingerencja człowieka w napotkane drzewo (na przykład w postaci ścięcia go i porąbania na kawałki) naruszy wprawdzie jego wygląd (nazwijmy go formą), lecz nie jest w stanie zmienić jego istoty (treści), bo również porąbane drzewo zachowuje swoją specyfikę, swoją przedmiotową dookreśloność, która nadal będzie nam mówić o jego gatunku, wieku *etcetera*. Z dziełem sztuki rzecz się ma zupełnie inaczej. Ma ono bowiem (z reguły) określoną formę, co do treści natomiast nie jest nam ona dana tak, jak treść drzewa. Treść dzieła sztuki wprawdzie jest również w nim zawarta, lecz zarazem ukryta właśnie w owej niedookreśloności, w pewnej potencjalności, która domaga się wydobycia, czyli — mówiąc inaczej — wypełnienia formy konkretną treścią. Gdy ów akt wypełnienia się dokona, wtedy dzieło sztuki jako byt intencjonalny staje się **przedmiotem estetycznym**, czyli bytem całkowicie realnym.

Wyobraźmy sobie dwie osoby, które patrzą na jakiś, dajmy na to, impresjonistyczny obraz. Nawet jeśli obie te osoby zgodzą się, że malarz namalował drzewo, jednej nasunie się myśl, że jest to brzoza, podczas gdy druga utrzymywać będzie, że raczej topola. Nie możemy jednak wykluczyć, że ktoś trzeci, kto będzie ów obraz oglądał z bardzo bliska, zobaczy na nim jedynie biało-zielone plamy, które mu nasuną skojarzenie na przykład z wirującą tancerką. Obraz ten zatem skonkretyzuje się w oczach każdego z odbiorców w zupełnie inny przedmiot estetyczny. Która z tych osób odczytała zamysł twórcy właściwie? Zdaniem Ingardena — każda z nich.

Spór o istnienie muzyki

Przejdźmy do muzyki. Dzieło muzyczne, choć łączy je z innymi dziełami sztuki intencjonalność formy bytowej, jest jednak na ich tle dość wyjątkowe.

Nikogo nie trzeba przekonywać, że dzieło muzyczne, podobnie jak każde inne dzieło sztuki¹¹, jest w swojej istocie schematyczne, a być może nawet bardziej schematyczne, czyli posiadające więcej miejsc niedookreślonych niż te inne. Ową niedookreśloność — co wydaje się intuicyjnie oczywiste — zrzuca Ingarden niemal wyłącznie na karb schematyczności zapisu muzycznego, upatrując w nim — przynajmniej do pewnego stopnia — swoistą ułomność, która być może wraz z postępowaniem technicznym w notacji muzycznej zostanie w jakiejś mierze wyrugowana. Ciekawe, co by powiedział na grafiki muzyczne, które przecież zupełnie świadomie i dobrowolnie ową dźwiękową niedookreśloność pogłębiały. Nie wnikając tutaj w różne aspekty niedookreśloności dzieła muzycznego, trzeba zatem stwierdzić, że na pewno nie ona czyni je wyjątkowym. Cóż zatem? Otóż wyjątkowe w muzyce jest to, że jako jedyna ze sztuk nie jest wielo-, lecz jednowarstwowa.

¹¹ Poza dziełami architektonicznymi; patrz: przypis 12.

Trzeba przyznać, że krakowski filozof był mistrzem nie tylko w stawianiu problemów, lecz także w ich prowokowaniu i czasem trzeba się bardzo natrudzić, by zrozumieć właściwy sens jego wywodów. Otóż właśnie kwestia owej jednowarstwowości muzyki budziła zawsze wśród krytyków myśli ingardenowskiej najwięcej emocji. Spróbujmy się jej przyjrzeć bliżej, bo wydaje się, że wbrew licznym oponentom tej tezy, to właśnie ona wkłada w rękę klucz, którym możemy otworzyć wiele opornych muzycznych drzwi¹².

Zresztą sam Ingarden — jeśli wierzyć jego słowom — z pewnym rozczarowaniem stwierdził ów jednowarstwowy charakter muzyki. A jednak jego rozczarowanie szybko przerodziło się w zachwyt odkrycia, że **wszystko w muzyce jest dźwiękiem**. Każda ze sztuk, zwłaszcza literatura, jest jak tort, który swój idealny smak zawdzięcza harmonijnemu współistnieniu wielu, jedna nad drugą nadbudowanych warstw (w przypadku literatury będą to: warstwa brzmieniowa, warstwa znaczeniowa, warstwa wyglądown i warstwa przedstawionych w dziele przedmiotów). Tymczasem, żeby poczuć smak muzyki, wystarczy samo jej brzmienie¹³. Oczywiście w utworze muzycznym pojawiają się różne elementy natury niebrzmieniowej, co więcej, to one — zdaniem Ingardena — odgrywają główną rolę w kształtowaniu tak zwanego piękna muzycznego, ale nie tworzą one osobnych warstw dźwiękowych. *Są one w nim tak ściśle związane z dźwiękami i tworami z dźwięków zbudowanymi, że dzieło muzyczne tworzy całość niezwykle spójną i zwartą i przewyższa pod tym względem dzieła innych sztuk, a zwłaszcza dzieła sztuki literackiej*¹⁴. Czyżby Ingarden hołdował romantycznej idei muzyki jako królowej sztuk pięknych? O to trudno go raczej posądzać. Wydaje się wręcz, że był on bardzo daleki, jeśli nie przeciwny takiej idei, o czym może świadczyć chociażby fakt, że odmówił muzyce wartości semantycznych, co stało się jednym z głównych punktów zaczepnym oponentów Ingardena. Tym się jednak nie będziemy tu zajmować. Zobaczymy natomiast, jakie konsekwencje może mieć Ingardenowska koncepcja tożsamości utworu muzycznego dla nas, jego wykonawców i odbiorców.

¹² Na marginesie owych dwóch cech przedmiotu intencjonalnego, mianowicie schematyczności i wielowarstwowości, warto tu zwrócić uwagę na jeszcze jeden ciekawy motyw teorii Ingardena. Otóż podczas gdy muzyka jest jedyną dziedziną sztuki, która wyłamuje się z wielowarstwowości, jedyną dziedziną, która nie wykazuje cech schematyczności, jest zdaniem Ingardena architektura. Pomijając fakt (a może właśnie go uwzględniając), że i ta kwalifikacja budzi zastrzeżenia wśród teoretyków sztuki (w tym samego wnuka filozofa, architekta Krzysztofa Ingardena), którzy twierdzą, że również architektura nosi w sobie pewne aspekty nieookreślenia, czyż nie jest rzeczą zastanawiającą, że właśnie te dwie, wyjątkowe na tle innych dziedziny sztuki od wieków tak harmonijnie ze sobą żyją i tak dobrze się w swoim towarzystwie czują? (Choć może jest to tylko skojarzenie przypadkowe).

¹³ Winna jestem wyjaśnienie, że porównanie dzieła sztuki do tortu nie pochodzi od Ingardena, mam jednak nadzieję, że Mistrz nie miałby nic przeciwko niemu.

¹⁴ R. Ingarden, *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*, PWM, Warszawa 1973, s. 61.

Dzieło muzyczne i jego konkretyzacja

Kompozytor, w którego głowie pojawi się idea jakiegoś utworu muzycznego, zarwie ją w mniej lub bardziej schematycznej formie w zapisie nutowym. Lecz żeby z owej idei mógł powstać utwór muzyczny w takim kształcie, jakiego od muzyki oczekujemy, musi się pojawić wykonawca, który zapełni luki niedookreśloności; który schematyczny zapis muzyczny wypełni konkretną treścią dźwiękową. Taki proces Ingarden nazywa konkretyzacją dzieła muzycznego, czyli nadaniem mu realnej, określonej formy dźwiękowej.

Na cóż tedy mamy się zgodzić — pyta filozof — *czy na to, że trzeba rozróżnić sonatę h-moll Chopina i wiele jej wykonań, czy też na to, że to rozróżnienie nie jest uzasadnione? Bliższe zastanowienie się nad tą sprawą doprowadza nas do przekonania, iż rozróżnienie to jednak trzeba uznać za słuszne, nie rozsądając na razie sprawy, czy trzeba w ogóle przyjąć istnienie utworu muzycznego (np. sonaty h-moll) i jego poszczególnych wykonań*¹⁵.

Wiemy, że Ingarden ostatecznie skłonił się do uznania, że utwór muzyczny i jego poszczególne wykonania jednak istnieją (uff!), lecz fakt ten wcale nie ułatwił mu rozważań nad istotą dzieła muzycznego. Przyznając, że wykonanie utworu muzycznego nie jest tożsame z samym tym utworem, że jest istotowo zupełnie innym bytem — bytem realnym, istniejącym w konkretnym, realnym czasie i w konkretnej przestrzeni fizycznej — nie mógł wszak nie zauważyć, że nie jest to byt na tyle autonomiczny, by mógł istnieć samoistnie. Wykonanie bowiem zawsze, już z samej swojej definicji, odwołuje się do tego, co jest wykonywane. Tak więc wykonanie — w jakimś przynajmniej bezpośrednim sensie — pełni wobec utworu muzycznego rolę służebną. Nietrudno sobie wyobrazić, jak skąpo by wyglądała nasza percepcja utworów muzycznych, gdyby ich nikt nie wykonywał, gdyby — mówiąc językiem Ingardena — nie dokonywały się jego muzyczne konkretyzacje.

Czy zatem *Sonata h-moll* Chopina jest bytem nadrzędnym wobec jej wykonań, czy może odwrotnie? Wszak to, z czym się mierzy jej odbiorca (doznając w dodatku niemałej satysfakcji estetycznej), z reguły jest raczej wykonaniem niż zapisem nutowym. I tu Ingarden wpada na trop, który stał się z całą pewnością istotnym zwrotem w rozumieniu tożsamości dzieła muzycznego — zarówno w aspekcie teoretyczno-analitycznym, jak i praktyczno-wykonawczym. Albowiem, mówiąc w skrócie, krakowski filozof broni tożsamości dzieła muzycznego jako tworu autonomicznego wobec jego wykonawczych konkretyzacji, które nazywa też przedmiotami estetycznymi. Z drugiej jednak strony, jako że muzyka w sposób niezaprzeczalny definiowana jest od wieków jako *scientia bene modulandi* i nie da się jej wyabstrahować od dźwięku jako rzeczywistości danej nam w doświadczeniu słuchowym, istotnym błędem — jego zdaniem —

¹⁵ Tamże, s. 12.

byłoby w analizie i interpretacji dzieła muzycznego całkowite abstrahowanie od jego wykonania. Cóż zatem? Otóż autor *Sporu o istnienie świata* sugeruje, że dzieło muzyczne (rozumiane w tym przypadku jako konkretny utwór) zdołamy uchwycić jedynie wtedy, gdy nauczymy się w obcowaniu z nim „przeskakiwać” między utrwalonym w partyturze, niedookreślonym przedmiotem intencjonalnym a jego konkretną realizacją dźwiękową. Dlaczego jest to tak ważne? Ponieważ — jak zauważa filozof — dzieło muzyczne *w wielu swych artystycznie doniosłych szczegółach wychodzi poza jakości konkretnych dźwięków* (nie jest więc jedynie tym, co się słyszy), z drugiej zaś strony w ogóle w pewnym sensie — jak to filozof zagadkowo ujmuje — owych konkretnych dźwięków *nie dosięga*. Bowiern konkretne realizacje dźwiękowe *są przedmiotami przestrzennie i czasowo zindywidualizowanymi, a dzieło muzyczne jest tworem ponadindywidualnym i ponadczasowym*¹⁶. To, że dzieła muzyczne nie można utożsamiać z jakimś jego konkretnym wykonaniem, a nawet ze wszystkimi możliwymi wykonaniami, jest dla Ingardena oczywiste, dla nas zaś pozostaje to jedną z najcenniejszych myśli filozoficzno-estetycznych krakowskiego filozofa. Chyba żaden kompozytor nie życzyłby sobie, żeby oceniać jego dzieło na podstawie jakiegoś losowego (zwłaszcza nienajlepszego) wykonania. Choć skądinąd wiemy, że niektóre współczesne wykonania, na przykład muzyki Chopina, znacznie przewyższają te, które był w stanie zaprezentować sam kompozytor, a przecież tamte — jak się wydaje — w zupełności odpowiadały jego idei twórczej.

Oczywiście Ingarden podchodzi do tej kwestii znacznie bardziej naukowo: *Nie jest prawdą o dziele muzycznym, pewnym określonym, np. V Symfonii Beethovena — pisze — jakoby przejawiało się ono bezpośrednio w doznawanych przez słuchacza zmiennych wyglądach słuchowych i żeby w następstwie tego ono samo przybierało raz te, drugi raz inne właściwości i charaktery, jak to się dzieje z poszczególnymi wykonaniami*¹⁷.

Dzieło muzyczne w swej istocie jest w ogóle „niewrażliwe” na procesy zachodzące podczas jego poszczególnych konkretyzacji. Gdybyśmy się zgodzili, że ono im ulega, musielibyśmy się zarazem zgodzić, że będzie wciąż nabierało nowych cech, jakie (często zupełnie przypadkowo) pojawiają się w każdym nowym wykonaniu, co jest oczywistym absurdem. Dlatego, jak słusznie zauważa Ingarden: *Jeżeli tylko nie jesteśmy naiwnymi słuchaczami, staramy się przy słuchaniu pewnego wykonania np. V Symfonii Beethovena niejako przejść do porządku dziennego nad tymi wszystkimi danymi nam przedmiotowo szczegółami aktualnego wykonania, które się w nim pojawiają, jak przypuszczamy, wskutek **przypadkowych** okoliczności, w jakich dokonuje się nasze słuchanie, okoliczności, które mają swój wpływ na konkretną zawartość doznawanych przez nas wygląków słu-*

¹⁶ Por. tamże, s. 142.

¹⁷ Tamże, s. 22.

chowych, a odbijają się na konkretyzacji słyszanego właśnie wykonania. Dokonujemy przeto pewnego rodzaju **selekcji** w konkretnie pojawiających się właściwościach wykonania i jedno z nich jakby przypisujemy samemu dziełu, które staramy się usłyszeć i [...] wysłuchać z konkretnej całości wykonania, inne zaś jakby **przeocznamy**, nie bierzemy ich w rachubę, pomijamy, kładąc je na karb czy to przypadkowości wykonania, czy też przypadkowości słuchania¹⁸.

* * *

Zwrócenie ostrza badań filozoficznych w stronę ontologii dzieła sztuki, a konkretnie rozróżnienie pomiędzy utworem artystycznym a jego konkretyzacją, jest niewątpliwie jedną z największych zasług Ingardena na polu estetyki. Dopiero na tym fundamencie mógł on zbudować to, co — jak się wydaje — interesowało go najbardziej, a mianowicie własną teorię wartości w sztuce. A interesowało go dlatego, że nie mógł zgodzić się na teorię zastaną, jakoby wartość sztuki miała charakter relatywny i subiektywny, a jedynym kryterium tej wartości miałyby być przyjemność (bądź przykrość), jakiej odbiorca doznaje podczas *obcowania z danym dziełem*¹⁹. Filozof i artysta w jednej osobie nie mógł dopuścić myśli, że sens sztuki miałby się zasadzać na tak lotnych piaskach jak czyjeś — często zupełnie przypadkowe — doznanie estetyczne i — co za tym idzie — w ogóle pozbawiać ją głębszego wymiaru. Oczywiście Ingarden nie chce odmawiać dziełom sztuki wartości, jaką niesie ze sobą wywoływanie w odbiorcy *takich czy innych rozkoszy czy przyjemności*²⁰, uznaje ją jednak za wartość pochodną i czysto myślową, podczas gdy dzieło samo nosi w sobie o wiele głębsze i z gruntu bardziej autonomiczne wartości. Kończąc wstępne rozważania na temat doniosłości koncepcji ontologicznej Ingardena w kontekście teorii i praktyki artystycznej, wróćmy raz jeszcze do jego filozofii człowieka, która — dodajmy — stawia go nie tylko w szeregu filozofów, czyli tych, którzy umiłowali mądrość, lecz również nauczycieli, jako ludzi zatroskanych o kształtowanie w człowieku postaw, które pozwolą wydobyć i rozwinąć to, co w nim najlepsze.

Faktem jest, że wytworzone przez nas, ludzi, dziedziny sztuki, nauki, prawa, techniki, że stworzona przez nas rzeczywistość dziejowa taką wagę w życiu naszym posiada i tak na jego przebieg wpływa, że obcując z całą tą, jak niektórzy chcą, quasi-rzeczywistością, sami pod jej wpływem zmieniamy się, jesteśmy przez nią kształtowani, nabieramy nowych cech charakteru, nowych upodobań lub wstrętów, nowych namiętności i ukochań. Od dzieciństwa wrastamy w pewien za-

¹⁸ Tamże, s. 23.

¹⁹ Por. R. Ingarden, *Wartości artystyczne i wartości estetyczne*, dz. cyt., s. 142.

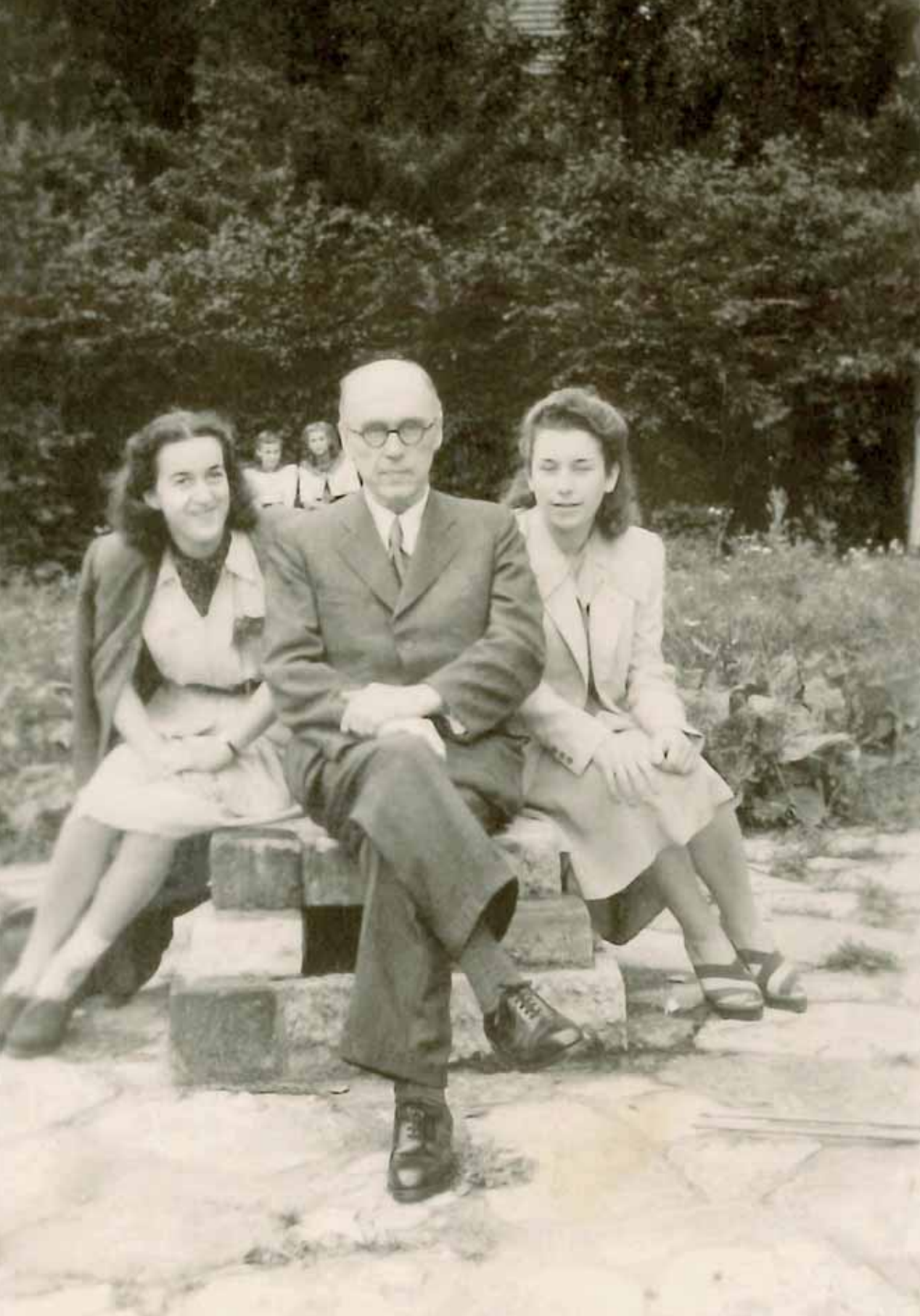
²⁰ Por. tamże, s. 144.

stany przez nas świat wytworów ludzkiego ducha. Nim ten świat zaczniemy przetwarzać i dorzucać do niego nowe dzieła, on nas otacza i wpływa na nas, modelując nasze ciało, nasze myśli, uczucia i pragnienia. On sprawia, że jesteśmy dziedzicami minionych pokoleń, że nie jesteśmy — każdy z nas z osobna — samotni na świecie, że mamy wspólny świat wytworów ducha i naszych przezeń kierowanych wytworów cielesnych, a przez to i my sami — ludzie z ludźmi — w mniejszym lub większym stopniu zrastamy się w jeden jakby organizm ludzkości. A gdy z kolei sami stajemy się twórcami lub współtwórcami nowych dzieł sztuki, nowych praw, nowych ideałów społecznych czy moralnych, nowych dziejów, nowych maszyn i przyrządów, wszystko to — jakby w fali wstecznej — na nas samych oddziaływa. Nie tylko dzieła nasze są naszymi potomkami, ale w pewnej mierze i my stajemy się jakby potomkami naszych dzieł i — raz je stworzywszy i obcując z nimi — już nie umiemy tak żyć i być takimi, jakimi byliśmy, gdy jeszcze ich nie było. Bo zmieniamy się cieleśnie i duchowo pod wpływem wytworzonego przez nas świata naszych dzieł²¹.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Ingarden Roman, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1998.
- [2] Ingarden Roman, *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966.
- [3] Ingarden Roman, *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*, PWM, Kraków 1973.

²¹ R. Ingarden, *Człowiek i rzeczywistość*, dz. cyt., s. 35.



Jerzy Żurawlew

— pasje i miłości, szkoty i konkurs

Życie bez muzyki byłoby pomyłką!

F.W. Nietzsche

W 2020 roku, gdy przypada 210. rocznica urodzin Fryderyka Chopina, należy również wspomnieć **Jerzego Żurawlewa**, człowieka, dzięki któremu spuścizna po Chopinie nie poszła w zapomnienie. Dziś wydaje się nieprawdopodobne, żeby tak się mogło stać, ale było to całkiem możliwe. Na początku XX wieku wcale nie chciano grać utworów Chopina. Uważano, że jest niemodny, że rozkliwia niepotrzebnie i że jego melancholia jest sprzeczna z duchem postępu, w którym należy wychowywać młodzież.

Konkursy Chopinowskie propagujące dziedzictwo Chopina na cały świat, współcześnie wydarzenie o ogromnym międzynarodowym prestiżu, to inicjatywa Jerzego Żurawlewa. Sądzę, że warto właśnie teraz przypomnieć tę postać, ponieważ w tym roku przypada 40. rocznica jego śmierci. Jako gliwiczanka podkreślę, że kilka lat działał w moim rodzinnym mieście.

W Rostowie nad Donem

Ten wybitny polski pianista, pedagog i organizator życia muzycznego urodził się w Rostowie nad Donem. Według dawniejszych danych było to 21 stycznia 1887 roku¹, a według nowszych — 25 grudnia 1886². Przypuszczalnie to ta druga data jest prawdziwa i prawdopodobnie Żurawlew został metrykalnie „odmłodzony”, aby uniknąć przymusowego poboru do wojska. Gdyby urodził się w 1886 roku, w 1904 roku miałby 18 lat. Co się wtedy działo? Masowe pobory do wojska w Rosji i Królestwie Polskim zgodnie z *Ukazem carskim z 22 paź-*

¹ *Mała encyklopedia muzyki*, PWN, Warszawa 1968, s. 1138.

² Informacja z nagrobka na cmentarzu Powązkowskim w Warszawie.

◀ Profesor Jerzy Żurawlew z uczennicami prowadzonej przez niego klasy fortepianu w gliwicznej szkole muzycznej

Fot. z archiwum Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Gliwicach

dziennika 1904 roku w związku z wojną rosyjsko-japońską. No, to wszystko wiadomo.

Rostów, w czasach gdy urodził się tam Jerzy, miał od około osiemdziesięciu lat prawa miejskie i był to prawdziwy tygiel narodowościowy. Przeważającą liczebnie ludnością na tych terenach byli Rosjanie, lecz żyli tam również obok siebie: Kozacy, Żydzi, Ormianie, Polacy, Ukraińcy, Niemcy i Grecy. Z danych na rok 1897 wynika, że miasto liczyło około 118 tysięcy mieszkańców, z czego 1444 Polaków. Istniał nawet polski klub Ogniwo, a po I wojnie światowej funkcjonowała tu placówka pełniąca rolę polskiego konsulatu³.

Jerzy był synem Polki i Rosjanina. Jeśli był pół Polakiem, pół Rosjaninem, zastanawiamy się, jaki wpływ na jego rozwój i wychowanie miał rosyjski ojciec. Otóż nie miał żadnego, gdyż Jerzy był pogrobowcem.

Jego matka Maria z Jakubowskich była w chwili narodzin Jerzego nie tylko sierotą, ale i wdową. Miała wyjątkowego pecha ta kobieta, ale też była niezwykle dzielna.

Jerzy Żurawlew wspominał, że rodzina jego matki to byli rdzenni Polacy, którzy osiedlili się w Rostowie po powstaniu listopadowym. (Po powstaniu, to chyba jednak nie z własnej woli tu zamieszkali?) Niestety rodzice Marii zmarli w czasie zarazy. Prawdopodobnie była to epidemia czarnej ospy, która nawiedzała wtedy Europę i pochłonęła około 180 tysięcy ofiar. Maria i jej rodzeństwo zostali osieroceni, gdy ona miała 16 lat. Nie mając szczególnego wyboru i dużego pola manewru, wyszła dość młodo za mąż. Jej wybrańcem był bogaty ziemianin, Rosjanin Stanisław Żurawlew, bardzo w niej zakochany. Przyszły mąż obiecał, że zadba również o jej rodzeństwo. Po śmierci Stanisława, który zginął w wyniku wypadku na polowaniu, Maria musiała zadbać o finanse rodziny sama (Jerzy miał dwóch starszych braci), gdyż została bez żadnego wsparcia. Na szczęście jak na kobietę owych czasów była świetnie wykształcona, dobrze też grała na fortepianie. Zaczęła więc udzielać lekcji, a po jakimś czasie założyła nawet własną szkołę⁴.

Zauważywszy zdolności muzyczne u swego pięcioletniego syna, zaczęła go uczyć gry na fortepianie. Potem jego muzycznym wykształceniem zajął się Władysław Sayer-Waszkiewicz. Był to Polak pochodzący z Krakowa lub jego okolic. To on doprowadził do spotkania Żurawlewa z legendarnym Ignacym Janem Paderewskim w Moskwie. Niektóre źródła mówią, że Jerzy miał wtedy osiem lat, ale coś tu się nie zgadza, ponieważ Paderewski pierwszy raz był na *tournee* w Rosji w 1899 roku — od stycznia do marca. Jerzy Żurawlew miał więc już wtedy trzynaście lat. Pewnie była to taka legenda rodzinna, często rodzice genialnych dzieci trochę je odmładzali. Paderewski był osobą publiczną, jego ży-

³ Ciekawostka: w 1915 roku do Rostowa został ewakuowany Uniwersytet Warszawski.

⁴ M. Dąbrowski, *Jerzy Żurawlew. Inicjator Konkursów Chopinowskich. Wspomnienia dawnego ucznia*, Ars Nova, Poznań 1995, s. 14–18.

cie w owym czasie, podróże, koncerty, akcje charytatywne, nabywanie posiadłości, wszystko to jest tak precyzyjnie udokumentowane, że niemożliwe byłoby przeoczenie wyjazdu do Moskwy wcześniej⁵. W każdym razie mistrz Paderewski młodego adepta sztuki wysłuchał i ponoć zdecydowanie zachęcił do dalszego muzycznego kształcenia.

Chłopiec miał również predyspozycje w kierunku rysunku, malarstwa i rzeźby, które zauważono i wspierano w rostowskim gimnazjum. Ukończył je zresztą ze świetnymi ponoć ocenami, a jedyną słabą ocenę ten pół-Rosjanin mieszkający w Rosji uzyskał, o dziwo, z języka rosyjskiego! Zastanawiano się, w którym z artystycznych kierunków kształcić tak wszechstronnie utalentowanego chłopca. Przesądziła o tym jego miłość do Chopina, którego twórczość zaczął poznawać z podarowanych przez brata nut *Poloneza A-dur*, ale też przyczynił się do tego polski wirtuoz Józef Hofmann⁶.

W tym miejscu choć kilka słów należy się i jemu, bo to niezwykle człowiek. Przede wszystkim był świetnym pianistą, który w 1894 roku otrzymał nagrodę Rubinsteina, co otworzyło mu sale koncertowe w Rosji, a w efekcie umożliwiło spotkanie z Żurawlewem i roztoczenie nad nim opieki. Ale ludzkość zawdzięcza mu też wynalazek wycieraczek do szyb samochodowych, a pianiści — taboretu z regulowaną wysokością!

To sugestie Józefa Hofmanna i Władysława Sayer-Waszkiewicza przyczyniły się do wyjazdu Jerzego na studia do Warszawy. I tak to ów młodzieniec w 1907 roku opuścił Rostów.

Studia w Warszawie

W 1907 roku Żurawlew rozpoczął naukę w Instytucie Muzycznym w Warszawie u Aleksandra Michałowskiego⁷. Nie bez przyczyny uważano wówczas tego profesora za najwybitniejszego chopinistę i w ogóle wspianego pianistę. Michałowski zadebiutował *Koncertem e-moll* Chopina w sali lipskiego Gewandhausu. Kształcił się między innymi u ucznia Chopina — Karola Mikulego. To Michałowski był inicjatorem i organizatorem koncertów październikowych w rocznicę śmierci Chopina. Miał ogromny repertuar — wszystkie Bachowskie preludia i fugi, które na dodatek umiał transponować do dowolnej tonacji, wszystkie sonaty Beethovena, utwory Chopina i Liszta. Od 1874 roku działał w Warszawie, tworząc solidne podstawy pianistyki polskiej. Oprócz Żurawlewa jego bardziej znanymi uczniami byli: Wanda Landowska i Władysław Szpilman.

⁵ *Kalendarium życia i twórczości I.J. Paderewskiego*, Ośrodek Dokumentacji Muzyki Polskiej XIX i XX w. UJ. <http://www.paderewski.muzykologia.uj.edu.pl/ignacy-jan-paderewski/kalendarium> (dostęp: 23.09.2020).

⁶ *Encyklopedia muzyczna*, PWM, Kraków 1993, s. 261.

⁷ *Encyklopedia muzyczna*, PWM, Kraków 2000, s. 238.

Studia Żurawlewa u Michałowskiego ani ówczesne życie w Warszawie nie były wcale łatwe. Według mentora i mistrza student wykazywał wiele mankamentów natury technicznej. Ćwiczył zatem bardzo dużo (od ośmiu do dwunastu godzin dziennie), a w związku z tym co rusz popadał w konflikty z personami wynajmującymi mu mieszkania. Często się przeprowadzał, musiał na siebie zarabiać, więc pracował jako korepetytor i nauczyciel. Nie było łatwo, ale rezultaty były widoczne, co profesor zauważał i poświęcał Jerzemu coraz więcej czasu.

Jerzy Żurawlew zadebiutował publicznie w Warszawie w 1910 roku *Koncertem fortepianowym Es-dur* Ferencza Liszta (przez lata uważany był za jednego z najwybitniejszych interpretatorów jego muzyki). Koncert odbył się w sali Filharmonii z towarzyszeniem orkiestry pod dyrekcją Zdzisława Birnbauma i zdobył bardzo przychylne recenzje, między innymi Aleksandra Polińskiego w „Kurierze Warszawskim”. Poliński to był nie byle kto, bo świetnie wykształcony muzyk, współpracownik wydawnictw encyklopedycznych, autor wielu dzieł o muzyce polskiej pisanych najczęściej w oparciu o własne badania. Jego zdanie się liczyło, a pisał tak: *Koncert wczorajszy miał piękny program i dobrych wykonawców, a wśród nich genialnego pianistę, który nadzwyczajnym artyzmem wirtuozowskim ogólną sprawił sensację. Pan Żurawlew już dziś gra tak, jak grywają tylko genialni, słynący na świecie wirtuozi. Nie ma w tych słowach żadnej przesady, nie przypominam sobie bowiem ani jednego wirtuoza, który by, jak p. Żurawlew, w wykonaniu Koncertu Es-dur Liszta wykazał tak bajeczną sprawność techniczną, nadzwyczajny smak artystyczny w wykwinnym frazowaniu i tyle uczucia płynącego z serca*⁸.

Równie dobre opinie ukazały się po występie z Orkiestrą Filharmonii w 1912 roku, gdy grał między innymi *Koncert fortepianowy b-moll* Piotra Czajkowskiego, a na bis słynną *Campanellę* Ferencza Liszta. Spowodowało to, że w 1913 roku Roman Statkowski zaproponował Żurawlewowi stanowisko wykładowcy w warszawskim Instytucie Muzycznym.

Żurawlew prowadził tam klasę fortepianu od 1913 do 1916 roku. Koncertował w tym czasie i w Polsce, i w Rosji — zarówno jako solista, jak też kameralista w duecie z Józefem Śmidowiczem. Ten ostatni był równie wybitnym pianistą, o dwa lata młodszym kolegą Jerzego ze studiów. Potem Śmidowicz czterokrotnie zasiadał w jury Konkursów Chopinowskich.

Stabilne życie i karierę pianistyczną artysty przerwała I wojna światowa.

W Mińsku Litewskim na Białorusi

W 1916 roku Żurawlew został powołany do wojska rosyjskiego i ze swoim pułkiem znalazł się w Mińsku Litewskim na Białorusi. Przypadek sprawił, że w sklepie, czy też magazynie z instrumentami, zapytał, czy może pograć na fortepia-

⁸ M. Dąbrowski, dz. cyt., s. 21.

nie. W wolnym czasie często tam powracał, a wieść o szeregowym żołnierzu, a nietuzinkowym pianiście szybko się rozeszła i podczas jego grania gromadził się przed szybą wystawową tłum słuchaczy. Został przeniesiony z koszar do prywatnego mieszkania z instrumentem. I tak w najbardziej niesprzyjających sztuce czasach (*interarmasilent Musae*⁹) powstało nie tylko ponadnarodowe trio fortepianowe, ale też... szkoła muzyczna. Tak, tak, naprawdę — Żurawlew namówił poznane osoby do założenia szkoły muzycznej i fakt ten oficjalnie dokonał się w 1916 roku. Chętnych do uprawiania i uczenia się muzyki nie brakuje w żadnych, najgorszych nawet okolicznościach, bo przecież *Życie bez muzyki byłoby pomyłką!*

Wówczas też nastąpiła ważna zmiana w jego życiu prywatnym. Z Warszawy przedostała się do Mińska jego ukochana Zofia Dąbkowska — malarka. Była absolwentką Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie i to właśnie wspólne zainteresowania artystyczne ich zbliżyły. Teraz postanowili się pobrać.

Ale chwilowo nie było im dane wieść sielankowego życia nowożeńców, gdyż zbliżały się działania wojenne. Pewnego razu w wyniku niemieckiego nalotu doszło do pożaru w pociągu wojskowym, co groziło wybuchem, gdyż oczywiście znajdowały się tam materiały łatwopalne. Aby temu zapobiec, należało jak najszybciej odczepić resztę wagonów. Kto tego dokonał? Oczywiście na ochotnika zgłosił się nasz szeregowiec — pianista Jerzy Żurawlew¹⁰.

Z wybuchem rewolucji 1917 roku młodzi państwo Żurawlewowie, jako reparatori, zdołali się przedostać do Warszawy.

Lata międzywojenne

W Warszawie artysta odnowił kontakt ze swoim dawnym profesorem Aleksandrem Michałowskim i ponownie rozpoczął pracę w Państwowym Konserwatorium Warszawskim.

Dla uściślenia, w opisywanym w artykule okresie muzyczna uczelnia warszawska wielokrotnie zmieniała swą nazwę. Od 1861 roku był to Instytut Muzyczny Warszawski, po odzyskaniu niepodległości w 1919 roku Państwowe Konserwatorium Warszawskie, od 1930 roku (wtedy rektorem został Karol Szymanowski) — Wyższa Szkoła Muzyczna, od 1941 — niemiecka Staatliche Musikschule in Warschau. W 1945 roku na krótko wrócono do przedwojennej nazwy Konserwatorium, a od 1946 roku była to Państwowa Wyższa Szkoła Muzyczna. W artykule używam takich nazw, jakie w danym czasie uczelnia nosiła¹¹.

⁹ Łac.: w czasie wojny milczą Muzy.

¹⁰ M. Dąbrowski, dz. cyt., s. 26.

¹¹ Zainteresowanych wcześniejszymi i późniejszymi losami uczelni odsyłam do strony Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina: <http://www.chopin.edu.pl/pl/universytet/dzieje-uczelni> (dostęp: 21.09.2020).

Dla Jerzego Żurawlewa lata 1919–1939 to czas przepełniony przede wszystkim nauczaniem, co było jego wielką pasją, oraz organizowaniem.

Oto przykład efektów pracy owego entuzjasty i organizatora. W 1922 roku ten niestrudzony działacz założył szkołę muzyczną w Białymstoku!

Chciał tam stworzyć placówkę na wysokim poziomie, którą zamierzał z czasem przekształcić w konserwatorium. Namówił do tego dwóch białostoczan — Maksymiliana Abramowicza, który został administratorem szkoły, i finansistę Judela Kaleckiego. Znalezione dobrą lokalizację przy Rynku w kamienicy Lifszycy, a sprawy urzędowe załatwiano przy ulicy Lipowej 47 w kamienicy Arkinów. Starannie dobrano kadrę nauczycielską — Żurawlew sam prowadził klasę fortepianu, ponadto otwarto klasę śpiewu, skrzypiec, wiolonczeli, nauczano oczywiście rytmiki i teorii. Szkole nadano imię profesora Aleksandra Michałowskiego, który wielokrotnie koncertował w Białymstoku, szczególnie w drodze na koncerty do Druskiennik, Wilna czy Petersburga. Bardzo go tu ceniono, więc szkołę muzyczną, jak i jej imię przyjęto z entuzjazmem. W sierpniu 1922 roku gazety białostockie ogłosiły to radosne wydarzenie i rozpoczęto nabór.

Uroczyste otwarcie szkoły nastąpiło 4 października 1922 roku. W teatrze Palace odbył się koncert z udziałem samego Aleksandra Michałowskiego. Sala była wypełniona po brzegi, każde pojawienie się pianisty witano gromkimi brawami, a na zakończenie wzruszony mistrz serdecznie uściśkał swego wspaniałego ucznia, *spiritus movens* owych wydarzeń — Jerzego Żurawlewa¹².

Niestety, w tym okresie przedwojenny kult Chopina mocno przygasł, interesowano się bardziej nowinkami ze świata. Granie Chopina było już trochę *passé*. Profesor znający wartość muzyki Chopina nie mógł się z tym faktem pogodzić i to właśnie jego staraniom zawdzięczamy Międzynarodowe Konkursy Chopinowskie — pierwszy odbył się w 1927 roku.

Tak sam to wspominał: *Myśl o zorganizowaniu Konkursu Chopinowskiego powstała w roku 1925. W tym czasie niezbyt odległym od zakończenia I wojny światowej młodzież pasjonowała się sportem. Sposób myślenia i podejścia do życia był na wskroś realistyczny. Często spotykałem się z poglądem, że Chopin jest zbyt romantyczny, roztkliwia duszę i rozbraja psychicznie. Niektórzy uważali nawet, że z tych względów nie należy umieszczać utworów Chopina w programach szkół muzycznych. Wszystkie te przejawy absolutnego niezrozumienia muzyki Chopina były dla mnie bardzo bolesne. Postanowiłem przeciwdziałać. Obserwując młodzież, jej zapał do wyczynów sportowych, znalazłem rozwiązanie: konkurs!*¹³.

Ile po drodze musiał przezwyciężyć trudności, o tym sam opowiada we wspomnieniowej książce *A więc konkurs*. Dzieli się w niej również uwagami na

¹² A. Lechowski, *Mistrzowska szkoła muzyczna im. A. Michałowskiego*, „Kurier Poranny”, 7 maja 2011, Białystok. <https://poranny.pl/mistrzowska-szkola-muzyczna-im-aleksandra-michalowskiego/ar/5375416> (dostęp: 19.10.2020).

¹³ J. Żurawlew, *A więc konkurs. Wspomnienia twórcy Międzynarodowych Konkursów Chopinowskich*, Ministerstwo Kultury i Sztuki, Towarzystwo im. F. Chopina, Warszawa 1995, s. 9.

temat organizacji konkursów i ich uczestników, opisuje sposób gry nagrodzonych, szczególnie repertuarowe i tym podobne. Był jurorem wszystkich konkursów, które odbyły się do czasu wybuchu II wojny światowej.

Wojna, okupacja, Warszawa i Bochnia

Od 1941 roku Konserwatorium Muzyczne w Warszawie przestało istnieć, zeszło do podziemia, a oficjalnie działała Stadtliche Musikschule in Warschau.

Żurawlew, tak jak i inni artyści, lata okupacji początkowo spędza, grając w kawiarniach warszawskich, między innymi na Polnej 30, w słynącej ze świetnych koncertów kawiarni Lardellego, czy Dakowskiego na Bagateli. Kończy się to, gdy kawiarnie coraz tłumniej zaczynają odwiedzać Niemcy, a Polacy są tam niemiłe widziani. Udziela też tajnych lekcji gry na fortepianie. Jego mieszkanie staje się punktem do narad, konspiracji oraz daleko idącej pomocy dla potrzebujących, czy to finansowej, czy w organizacji dokumentów i tym podobne.

Po Powstaniu Warszawskim zostaje wraz z żoną internowany w Pruszkowie. Potem los rzuca go do Bochni. Tu oddam głos nauczycielce szkoły muzycznej w Bochni, Bożenie Wojciechowskiej¹⁴: *Po upadku Powstania Warszawskiego i po dniach spędzonych w obozie w Pruszkowie zostali państwo Żurawlewowie wywiezieni w okolice Krakowa. Serdeczność i prawdziwie artystyczną atmosferę znalazł profesor w Bochni w domu państwa Pilarzów. Pianino w ich domu stało się tak długo oczekiwaną możliwością do codziennego ćwiczenia. W dowód wdzięczności chciał profesor założyć w Bochni szkołę muzyczną. Zaczął w tym celu czynić usilne starania, zwracając się między innymi z prośbą do ówczesnego wojewody krakowskiego. Po wielu staraniach zgodę tę otrzymał, a po pół roku dostał z Ministerstwa subwencję w wysokości 20 tysięcy złotych. Największym problemem szkoły był brak odpowiedniego lokalu oraz brak instrumentów. Profesor złożył podanie o przydział mieszkania [na siedzibę szkoły], które zostało rozpatrzone pozytywnie.*

W Bochni przeżył profesor śmierć swojej żony Zofii [grudzień 1944], która została pochowana na tutejszym cmentarzu.

W lokalu przy ul. Kazimierza Wielkiego 38 rozpoczęły się pierwsze regularne zajęcia. W Archiwum miasta Bochni zachował się z tego okresu oryginalny dokument z pieczęcią: Bocheńska Szkoła Muzyczna, z podpisem dyrektora Jerzego Żurawlewa oraz komisji egzaminacyjnej w składzie: profesor Anna Żurawlewa [druga żona profesora], Niwicka Celina i Chomrańska Wanda. Jest to wykaz uczniów i ich postępów w nauce w roku szkolnym 1945/46. Ponadto zachował się program popisu zamykającego pierwszy rok nauczania w tej szkole, który odbył się 26 czerwca 1946 r., oraz pamiątkowe zdjęcie po tym popisie zrobione przed budynkiem —

¹⁴ B. Wojciechowska, *Z dziejów bocheńskiej szkoły muzycznej*, „Wiadomości Bocheńskie”, nr 1, 2008, Bochnia.

ul. Solna Góra 12. Bocheńska Szkoła Muzyczna pod kierownictwem prof. Żurawlewa funkcjonowała od 1 IX 1945 roku do 31 VIII 1946 roku.

W Bochni, w kaplicy Matki Bożej Bocheńskiej Żurawlew po raz drugi się ożenił. Jego żoną została Anna Gerstin, była uczennica profesora, która bardzo często pomagała mu w trudnych chwilach, a jej energia i zmysł praktyczny były dla niego ogromnym wsparciem.

Anna miała wówczas 26 lat, Jerzy — 59.

W Gliwicach

Jan Bielecki, nauczyciel w gliwickiej szkole muzycznej od jej powstania¹⁵, wspominał, że państwo Żurawlewowie byli dobrym, zgodnym małżeństwem, a Anna była bardzo w swoim mężu zakochana i darzyła go od dawna ogromnym szacunkiem. Przypuszczam, że nie najmłodszy już mężczyzna w oddanej mu, pięknej, młodej kobiecie — był zakochany jeszcze bardziej. Pisząca te słowa widziała podpisy obojga w gliwickiej księdze pamiątkowej. Anna takim nieśmiałym, drobnym pismem podpisała się *Żurawlewa*. Jakoś wzruszająca jest dziś ta forma — czyja? Żurawlewa.

Państwo Żurawlewowie Anna i Jerzy przenoszą się do Gliwic w 1945 lub 1946 roku. Wątpliwości wynikają ze sprzecznych danych. W szkole muzycznej w Bochni Żurawlew był kierownikiem i nauczycielem do końca roku szkolnego 1945/1946, w szkole muzycznej w Gliwicach jego fotografia z dwiema uczennicami umieszczona jest w albumie w części podpisanej: *Uroczystość zakończenia roku szkolnego 1945/1946*¹⁶. Istnieją dwie hipotezy. Mógł uczyć trochę w jednej szkole, trochę w drugiej. Nic w tamtym czasie dynamicznych zmian nie było przesądzone. Druga hipoteza wyjaśniająca te sprzeczności jest taka, że po latach każda szkoła pragnęła trochę — ku swojej chwale i prestiżowi — wydłużyć czas pobytu w niej Żurawlewa, więc zarówno jedna, jak i druga mogła nieco poprzesuwać daty na zdjęciach, bo właściwie niczego innego już nie posiadamy. Mógł też Żurawlew pracować w Gliwicach i być gościnnie na jakiejś uroczystości w Bochni lub na odwrót.

Do pewnego stopnia rozstrzygająca jest zachowana do naszych czasów teczka personalna Jerzego Żurawlewa w Archiwum Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie z okresu jego pracy zawodowej w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej. Z dokumentacji w niej zawartej wynika, że jego miejsca pracy były następujące: 1945–1946 — Bocheńska Szkoła Muzyczna,

¹⁵ A. Dudek, *Z dziejów szkoły muzycznej w Gliwicach*, „Rocznik Muzeum w Gliwicach”, 2005, Gliwice.

¹⁶ Album z fotografiami z uroczystości otwarcia Instytutu Muzycznego i zakończenia roku szkolnego 1945–1946. Archiwum Państwowej Szkoły Muzycznej I i II st. w Gliwicach.

1946–1949 — Instytut Muzyczny im. Ignacego Jana Paderewskiego w Gliwicach, 1949–1973 — Państwowa Wyższa Szkoła Muzyczna w Warszawie¹⁷.

To Marcin Kamiński, założyciel i ówczesny dyrektor gliwickiej szkoły, złożył Żurawlewowi propozycję na tyle interesującą, że artysta ją przyjął. Mianowicie jego żona Anna miała objąć klasę fortepianu, a Jerzy uzyskał stanowisko... konsultanta. Oczywiście bardzo mu to było na rękę, chciał po okresie wojny znów grać i koncertować. W ten sposób się to udało. I wtedy właśnie z koncertami odwiedził wiele polskich ośrodków, takich jak: Katowice, Kraków, Warszawa, Bydgoszcz, Białystok oraz miasta na Wybrzeżu. Była to jego największa po wojnie działalność estradowa.

Tak więc Anna i Jerzy oboje pracują w gliwickiej szkole muzycznej — wówczas był to Instytut Muzyczny im. Ignacego Jana Paderewskiego, którego siedziba (w krótkiej historii szkoły już druga¹⁸) znajdowała się przy ulicy Kościuszki 38, a mieszkają niedaleko, bo przy tejże ulicy Kościuszki pod numerem 16. Ten adres stał się znanym i lubianym miejscem spotkań artystów, melomanów i ludzi kultury, kwitło tam intensywne życie towarzyskie.

Dwudziestego trzeciego marca 1947 roku, w drugą rocznicę powstania gliwickiej szkoły muzycznej, odbył się niezwykle uroczysty Dzień Muzyki Polskiej z dwoma koncertami. O godzinie 11.00 w sali koncertowej szkoły przy ulicy Kościuszki 38 miał miejsce popis uczniów, a o godzinie 17.00 w auli Politechniki Śląskiej Wydziału Mechanicznego przy ulicy Konarskiego 18 — wielki koncert symfoniczny.

W pierwszej części publiczność mogła na zakończenie usłyszeć cztery utwory Chopina, były to: *Nokturn c-moll*, *Mazurek f-moll*, *Etiuda f-moll* i *Polonez As-dur*, które wykonała Wanda Rybarska, uczennica profesora Żurawlewa, a po południu grał sam mistrz. Wykonał on *Koncert fortepianowy e-moll* Fryderyka Chopina, a towarzyszyła mu orkiestra Państwowej Filharmonii z Katowic pod dyrekcją Witolda Krzemieńskiego.

Z kolei 16 czerwca 1949 roku Jerzy Żurawlew aktywnie uczestniczył w uroczystościach związanych z odsłonięciem w Gliwicach pomnika Chopina¹⁹. Żurawlew był człowiekiem tak bardzo związanym z Chopinem, poprzez wybitną pracę pedagogiczną oraz przede wszystkim inicjatywę Konkursów Chopinowskich, że

¹⁷ Dane: Jolanta Bonder z Archiwum UMFC. Powyższe informacje dotyczące pracy w Bochni i Gliwicach pochodzą z *Ankiety personalnej* z dnia 23 maja 1954 roku podpisanej przez Jerzego Żurawlewa oraz *Charakterystyki* z 22 maja 1957 roku podpisanej przez p.o. rektora — prorektora prof. mgr. Teodora Zalewskiego. W teczce personalnej Jerzego Żurawlewa nie ma świadectw z wcześniejszych miejsc pracy zawodowej.

¹⁸ A. Dudek, *70 lat szkoły muzycznej w Gliwicach*, „Zeszyty Gliwickie”, 2016, t. 37, Gliwice, s. 101.

¹⁹ A. Dudek, *Gliwicki pomnik Chopina i okoliczności jego powstania*, „Rocznik Muzeum w Gliwicach”, 2011, Gliwice, s. 450–458.

trudno nie zauważyć, iż jego obecność w Gliwicach miała wpływ na pomysł postawienia owego pomnika. Była to wielka uroczystość z ówczesnymi prominentami, przemówieniami i kwiatami. Wieczorem o godzinie 19.00 w auli Politechniki Śląskiej Wydziału Mechanicznego przy ulicy Konarskiego 22 koncertem zakończono dzień pełen wrażeń. A lepiej będzie powiedzieć, że właściwie to było *clou* dnia. Był to koncert symfoniczny muzyki polskiej w wykonaniu orkiestry Filharmonii Śląskiej pod dyrekcją Witolda Krzemińskiego z solistą — profesorem Jerzym Żurawlewem. Tym razem zagrał on w Gliwicach *Koncert f-moll* Fryderyka Chopina.

Prawdopodobnie od początku było jasne, że Gliwice to tylko etap przejściowy na drodze artysty, zanim nie odrodzi się życie muzyczne i akademickie w Warszawie. W 1949 roku profesor wyjeżdża z Gliwic do Łagowa Lubuskiego, gdzie miał się odbyć zjazd kompozytorów polskich i obowiązkowy kurs dla polskich uczestników pierwszego powojennego *Konkursu Chopinowskiego*.

Znów w Warszawie. Dzieło i zasługi

W czasie pierwszego powojennego konkursu Żurawlew jest już w Warszawie. W 1950 roku dołącza do niego jego żona Anna, zakończywszy pracę w gliwicznej szkole.

Jerzy zostaje profesorem Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej, gdzie prowadzi klasę fortepianu do 1973 roku. Po wielu przeprowadzkach od 1957 roku zamieszkuje wraz z Anną w dużym mieszkaniu przy ulicy Mazowieckiej 3/5 (róg Świętokrzyskiej), co współcześnie poświadcza stosowna tablica ufundowana przez Towarzystwo im. Fryderyka Chopina, w którym Żurawlew przez długie lata był sekretarzem. Jerzy sprowadza do siebie z Doniecka matkę, ponoć cichą, bardzo kulturalną panią, która pięknie grała na fortepianie, ale już tylko dla siebie.

Jerzy Żurawlew był z oczywistych względów jurorem kolejnych konkursów, często też relacjonował ich przebieg w radiu. Ostatni raz miał być honorowym przewodniczącym X edycji, ale zmarł 4 października 1980 roku. Został pochowany na cmentarzu Powązkowskim w pobliżu rodziny Chopinów.

Po jego śmierci Anna, by uczcić pamięć męża i jego zasługi w propagowaniu muzyki Chopina, przekazała w 1984 roku do Muzeum Fryderyka Chopina na zamku Ostrogskich wyposażenie gabinetu męża.

Gabinet profesora Jerzego Żurawlewa został odtworzony przez Towarzystwo im. Fryderyka Chopina w jednej z sal muzealnych zamku Ostrogskich, głównej siedziby Muzeum Fryderyka Chopina, zarządzanego wówczas przez Towarzystwo. Dziś tej wystawy nie ma, ale zbiory oczywiście pozostały²⁰.

Przed 2010 rokiem, w związku z jubileuszem 200. rocznicy urodzin Fryderyka Chopina, pod patronatem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego

²⁰ Informacje te pochodzą od Grażyny Michniewicz, adiunkta Muzeum Fryderyka Chopina NIFC — odpowiedzi na pytania autorki (maj 2020).

został ogłoszony (przez nowego zarządcę Muzeum — Narodowego Instytutu Fryderyka Chopina), konkurs na koncepcję nowej ekspozycji stałej w zamku Ostrogskich. Zwycięski — zrealizowany projekt nie przewidział pozostawienia w przestrzeni wystawienniczej gabinetu. Obecnie w dawnym miejscu jego lokalizacji znajduje się sala dla dzieci, kolekcja natomiast przechowywana jest w magazynach muzealnych. W skład kolekcji wchodzi między innymi: fortepian, meble, wyposażenie, przedmioty codziennego użytku, dzieła sztuki, książki i nuty, fotografie, dokumenty, odznaczenia i dyplomy, korespondencja, afisze i programy koncertowe, zaproszenia oraz wycinki prasowe.

W 2019 roku Muzeum przyjęło w depozyt czasowy pozostałą część spuścizny po profesorze Żurawlewie i jego małżonce. Została ona przekazana przez osoby blisko związane z państwem Żurawlewami, sprawujące po ich śmierci pieczę nad pozostawionymi dokumentami i przedmiotami. Wydaje się, że wiele z nich spełnia sformułowany postulat doprecyzowania faktów z życia profesora (np. świadectwa urodzenia, ślubów, świadectwa szkolne, odpisy dyplomów, listy od instytucji i osób prywatnych), jednak ta część spuścizny nie jest jeszcze skatalogowana i nie została włączona do zbiorów Muzeum.

No cóż. Dokumenty czekają na swój czas i na badacza-naukowca z prawdziwego zdarzenia, który życie i dokonania profesora wreszcie opíše w należnej mu monografii. A my tu nadal będziemy trochę sobie a Muzom amatorsko opowiadać, co wiemy.

Co znajdowało się w gabinecie profesora? Co miał w zasięgu ręki i wzroku? Z mebli były to: biurko, etażerka, ława, taboret, fotel, parawan kominkowy, wszystkie dębowe, bejcowane na ciemny orzech i wyściełane czerwonym pluszem. Ponadto oczywiście fortepian — firmy Steinway. Różne bibeloty, wizytówki, medale i odznaczenia, popiersia Chopina, obrazy, filiżanka do kawy, wazon, budzik podróżny, okulary, pióro, ołówek i tym podobne.

Piszącą te słowa szczególnie wzruszyły tytuły książek, które profesor miał na podorędziu w swoim gabinecie. Taka nagła bliskość poprzez lektury. Bo że muzyczne, to jasne, w tym wiele pozycji o Chopinie. Ale były tam też pozycje o malarzach, między innymi o: Goi, Toulouse-Lautrecu, Dürerze, Leonardzie da Vinci, Picassie i innych. Książki o szerokim ujęciu epoki w każdym wymiarze: *Życie codzienne w Rzymie w okresie rozkwitu cesarstwa*, *Życie codzienne we Florencji*, *Czasy Medyceuszów*, *Życie codzienne w Grecji w epoce homeryckiej* Kazimierza Chłędowskiego, tego znawcy i popularyzatora szczególnie kultury włoskiej, profesor miał takie pozycje: *Historie neapolitańskie*, *Królowa Bona*, *Rzym. Ludzie baroku*, *Rzym — ludzie Odrodzenia*, *Rokoko we Włoszech*, *Siena*²¹. Możemy tam też znaleźć takie publikacje jak: *Dzieje Grecji czy Późny gotyk*. Wyłania się

²¹ Dla piszącej te słowa jest szczególnie wzruszające, że była uczennicą, pianistką Małgorzata Jackowska, zamawiając dla siebie tę pozycję, pomyślała też o mnie... I ja to mam na swojej półce.

spośród tych lektur obraz wszechstronnego humanisty, nieograniczającego się tylko do ćwiczenia gry na fortepianie, ani nawet do lektur wyłącznie poświęconych muzykom. Piszącej te słowa bardzo bliska jest idea takiej postawy życiowej. Przypomnę tu słowa wybitnego kompozytora Henryka Mikołaja Góreckiego, który na wypowiedź młodocianych pianistów, że nie mają czasu chodzić po górach ani wyjeżdżać, bo muszą ćwiczyć, odpowiedział: *Żeby być artystą, nie wystarczy ćwiczyć, trzeba coś jeszcze mieć w sercu i umyśle.*

Oprócz wybitnego wydarzenia, jakim był i jest niewątpliwie *Konkurs Chopinowski*, Jerzy Żurawlew pozostawił po sobie wielu wspaniałych uczniów, sporo artykułów i wspomnień. Do jednych z ważniejszych na pewno należą te dotyczące konkursu, ujęte w książkę pod redakcją Hanny Wróblewskiej-Straus *A więc konkurs — wspomnienia twórcy Międzynarodowych Konkursów Chopinowskich*.

Żurawlew dokonał wielu nagrań archiwalnych dla Polskiego Radia, mamy też dwie płyty z utworami Fryderyka Chopina: *Recital Chopinowski Jerzy Żurawlew z 1955 roku* oraz *Jerzy Żurawlew plays Chopin* — nagrania z lat 1958–1961. Ta ostatnia płyta, podsumowująca dorobek artysty, zakończyła jego działalność estradową. W wykonaniu mistrza Żurawlewa nagrane są następujące utwory Fryderyka Chopina: *Ballada g-moll i f-moll, Etiudy c-moll, es-moll, a-moll, Fantazja f-moll, Mazurki h-moll i fis-moll, Nokturn Fis-dur, Polonez es-moll, Scherzo h-moll i b-moll* oraz *Walce Es-dur i Des-dur*. Nagrania te świadczą też o tym, że jeszcze na początku lat 60. Jerzy Żurawlew był w znakomitej pianistycznej formie.

Artysta otrzymał wiele nagród, w tym Francuską Legię Honorową i Krzyż Komandorski Orderu Odrodzenia Polski.

Umarł tak, jak prawdopodobnie sobie wymarzył — w czasie trwania konkursu. Drugiego października, w dniu inauguracji konkursu, członkowie Młodej Filharmonii wystosowali do leżącego wówczas w szpitalu profesora wzruszający list, w którym podkreślali, że konkurs to jego zasługa i dzieło jego życia, które będzie trwało po wieczne czasy. Trzeciego października profesor odpowiedział, wyrażając nadzieję, że młodzi będą nadal służyć Wielkiej Sztuce. Zmarł 4 października 1980 roku, ale wtedy już wiedział na pewno — TO jego DZIEŁO będzie trwałe.

Żurawlew jako nauczyciel

Jakim nauczycielem był Jerzy Żurawlew? Przede wszystkim trzeba powiedzieć, że miał bardzo dobre wzory. Jego wspomniani wyżej nauczyciele to nie tylko wybitni pianiści, lecz także ludzie, którzy nie wahali się poświęcić swój prywatny czas i troskę na nawet daleko idącą opiekę nad młodzieńcem, który w Warszawie pozostał przecież bez żadnej rodziny.

Co do nauczanego repertuaru, wiemy też ponad wszelką wątpliwość, że ponownie wprowadził na koncertowe estrady dzieła Chopina. Jeszcze raz podkreślić warto, że nam się może to wydawać nieprawdopodobne, że nie grano



Profesor Żurawlew (siedzi centralnie) w towarzystwie dyrektora gliwickiej szkoły muzycznej Marcina Kamińskiego (siedzi obok). Za dyrektorem stoi Anna Żurawlew

Fot. z archiwum Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Gliwicach _____

wówczas jego utworów, ale tak było. To, że rozbrzmiewają one dziś z całą mocą, na całym świecie, jest zasługą profesora.

■ Co jeszcze grali jego uczniowie?²²

Początkowo były to wprawki Eduarda Mertkego, w celu poprawienia lub nabycia techniki. Profesor zwracał uwagę na dokładne prowadzenie palców, przykładał wielką wagę do dokładnego łączenia dźwięków. Mocne oparcie palców

²² M. Dąbrowski, dz. cyt., s. 31–39.

w klawiaturze powodowało pogłębienie dźwięku, szczególnie przydatne w utworach kantylenowych. Nie tolerował brzydkiego, ostrego dźwięku. Najmniejsze ćwiczenie czy wprawka od początku do końca miały być zagrane ładnym, starannie wydobytym dźwiękiem. Wszelkie utwory wymagające biegłości palcowej ćwiczone były ze zmiennym rytmem: jedna nuta długa — dwie krótkie, jedna długa — trzy krótkie, jedna długa — cztery krótkie i tak dalej. Ponoć bardzo dobrze to robiło adepciowi pianistyki na „rozpędzenie” tempa i palców. W tym czasie studenci i wykonawcy grali wiele opracowań muzyki symfonicznej czy kameralnej. Były to opracowania Karola Tausiga, który był znany między innymi z transkrypcji walców Johanna Straussa, Ferruccio Busoniego, który z kolei dokonał aranżacji utworów Jana Sebastiana Bacha, no i oczywiście grano wszelkie transkrypcje Ferenc Liszta. Celem studiów w tamtym czasie była wirtuozeria, a występowali na popisach czy koncertach tylko najlepsi i tylko wtedy, gdy nie było już żadnych wątpliwości, że utwór jest przygotowany w stu procentach. To też się miało powoli zmieniać i nie miała w tym zasługa profesora — grać mieli wszyscy studenci. Mirosław Dąbrowski — uczeń profesora — wspomina jeszcze inne utwory opracowane z mistrzem: *Koncert fortepianowy Ferdinanda Hillera*, *Koncert d-moll* Johannes Brahmsa, *Preludia* Debussy’ego, którego Żurawlew bardzo cenił i bardzo dbał o niezwykle wyrafinowaną pedaliczację. Uczniowie jego grali też utwory Sergiusza Prokofiewa, koncert Edwarda Griega i Karola Szymanowskiego, choć te ostatnie w powszechnym odbiorze były uważane za zbyt nowoczesne.

Rosjanin z pochodzenia, a uczeń profesora Arkadiusz Bukin²³, który miał dużą rękę, popisywał się szczególnie *Koncertem b-moll* Piotra Czajkowskiego, etiudą oktawową Fryderyka Chopina czy *Koncertem d-moll* Sergiusza Rachmaninowa.

Profesor bardzo się swoimi uczniami przejmował i potrafił wpadać w skrajne emocje od rozczulenia i wzruszenia po irytację, gdy interpretacja ucznia za daleko odbiegała od jego wizji lub była po prostu nieprzemyślana i zagrana niedbale. Jednak zawsze na zakończenie roku szkolnego zapraszał swoich uczniów na kawę i ciastka i razem rozmawiali. Czasem profesor coś improwizował na fortepianie, jak na przykład modne wówczas tanga.

Profesor wyciągał też wnioski z kolejnych konkursów, rozmów z uczestnikami, obserwacji z przesłuchań konkursowych, podczas których czynił staranne notatki. Robił potem wszystko, by jego uczniowie i w ogóle polscy uczestnicy mieli coraz większe szanse na wygraną. Dokonał wielu inicjatyw, by nieustannie podnosić poziom polskiej pianistyki. Było to stworzenie okazji do częstszego koncertowania przed konkursami, międzynarodowej wymiany profesorów i studentów, jak również stworzenie możliwości grania z orkiestrą tak zwanej Młodej Filharmonii.

²³ www.findagrave.com/memorial/62544861/arkadiusz-bukin (dostęp: 22.09.2020).

■ Jakich uczniów Żurawlewa znamy z imienia i nazwiska?

Uczniami profesora w Bochni byli między innymi: Wanda Kot-Wątorska, która potem została dyrektorką tej szkoły, oraz Jerzy Katlewicz, któremu już wtedy profesor przepowiadał świetną karierę dyrygenta²⁴. Z gliwickiego okresu znamy nazwisko Wandy Rybarskiej, która zagrała koncert Chopina z okazji odsłonięcia obelisku poświęconego kompozytorowi w 1949 roku²⁵.

Jego uczniowie, studenci i absolwenci warszawscy to barwna paleta niezwykłych osobowości. Opowiedzmy pokrótce choć o niektórych.

Wymieniony już Bukin grał wszędzie, gdzie się dało — w niemych kinach, w rozmaitych zespołach. W Stanach Zjednoczonych jako organista i nauczyciel zarabiał na tyle dużo, że mógł wydatnie pomóc Konstantemu Andrzejowi Kulce w wystartowaniu na konkursie w Monachium.

Olga Iliwicka-Dąbrowska — ta uczennica profesora ukończyła z wyróżnieniem *III Konkurs Chopinowski* w 1937 roku. Jej portret przy fortepianie widzimy Janowi Wodyńskiemu. Była pianistką i wybitnym pedagogiem związanym z poznańską Akademią Muzyczną, a prywatnie żoną kompozytora Floriana Dąbrowskiego²⁶.

W *II Konkursie Chopinowskim* startował Jakub Kalecki, ulubiony ponoć uczeń mistrza, a choć nie zdobył wtedy żadnych laurów, później z dużym powodzeniem prowadził działalność pianistyczną na terenie kraju, w Związku Radzieckim, a potem w Australii, gdzie założył Towarzystwo im. Fryderyka Chopina²⁷.

Julitta Słędzińska to wybitna pianistka i klawesynistka, oprócz nauk pobieranych u Żurawlewa uczyła się też u tak wybitnych postaci, jak Stanisław Szpiński, Harry Neuhaus, Henryk Sztompka, Zbigniew Drzewiecki i klawesynista włoski Ruggero Gerlin. Występowała w kraju i za granicą, na pierwszym powojennym *Konkursie Chopinowskim* w 1949 roku zdobyła wyróżnienie. Oprócz muzyki zajmowała się też malarstwem — tworzyła subtelne, baśniowe impresje, a pod koniec życia przekazała wszystkie swe dzieła, dokumenty i inne zbiory miastu Białystok i tak powstała tam monograficzna Galeria imienia Słędzińskich²⁸.

Jerzy Sokorski był pianistą związanym zawodowo z Filharmonią Narodową w latach 1957–1979, a jako stypendysta UNESCO studiował również kompozycję u Nadii Boulanger, Arthura Honeggera i Oliviera Messiaena²⁹. Prywatnie był mężem Bogny Sokorskiej, obdarzonej perlistym sopranem koloraturowym, często koncertowali razem.

²⁴ B. Wojciechowska, dz. cyt.

²⁵ Kronika Państwowej Szkoły Muzycznej w Gliwicach.

²⁶ pl.wikipedia.org/wiki/Olga_Iliwicka-D%C4%85browska (dostęp: 22.09.2020).

²⁷ culture.pl/pl/artykul/konkurs-dla-polakow (dostęp: 22.09.2020).

²⁸ Nazwisko pisane przez S, w *Encyklopedii PWM* jest błęd. galeriaslendzinskih.pl/index.php?id=109 (dostęp: 22.09.2020).

²⁹ *Encyklopedia muzyczna*, PWM, Kraków 2007, s. 25.

W bieżącym, 2020 roku zmarła inna wybitna uczennica Żurawlewa — Barbara Halska, pianistka, kameralistka odznaczona między innymi Srebrnym Medalem Zasłużony Kulturze Gloria Artis, do końca swoich dni związana z warszawską uczelnią muzyczną. Niezwykle ceniony człowiek i pedagog³⁰.

Najpiękniejsze świadectwo, jak wspaniałym pedagogiem i człowiekiem musiał być Jerzy Żurawlew, dała druga żona Anna. Przecież nie związałaby się na całe życie z człowiekiem znacznie starszym, gdyby nie była głęboko przekonana, że naprawdę warto. Anna była ponoć pełna temperamentu i jej interpretacje nieraz zadziwiały profesora. Była bardzo uczynna i pragmatyczna. Nauczała gry na fortepianie kolejno w Bochni, Gliwicach i na warszawskiej uczelni muzycznej.

Wybitną postacią, a uczniem profesora był Mirosław Dąbrowski, swoim rozmachem i pasją organizacyjną trochę przypominający mistrza Żurawlewa. Był pianistą, pedagogiem, założył w Olsztynie szkołę muzyczną, orkiestrę symfoniczną, związek śpiewaczy, był dyrektorem Departamentu Artystycznego w Ministerstwie Kultury i Sztuki, wykładowcą w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie, był też najpierw zastępcą, a potem naczelnym redaktorem działu muzycznego Polskiego Radia, komponował drobne utwory dla dzieci, opublikował też w „Ruchu Muzycznym” szereg artykułów, głównie dotyczących tematyki szkolnictwa muzycznego³¹. On to pozostawił garść ciepłych wspomnień zebranych w książce *Jerzy Żurawlew. Inicjator Konkursów Chopinowskich. Wspomnienia dawnego ucznia*. Skorzystaliśmy z niej, bo pokazuje, jak szlachetnym człowiekiem był profesor i jak wspaniałym był nauczycielem.

* * *

Kończę moją opowieść o mistrzu Żurawlewie, jego uczniach, dziełach i zasługach. Sądzę, że winni jesteśmy mu pamięć i szacunek. To dzięki profesorowi dzieła Chopina są stale grane i słuchane. Życie Jerzego Żurawlewa, artysty i nauczyciela, to nieustająca pasja. Pasja w działaniu — dziś tak niecodzienna cecha, a tak konieczna, by przetrwały wszystkie dobre sprawy tego świata.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Dąbrowski Mirosław, *Jerzy Żurawlew. Inicjator konkursów Chopinowskich. Wspomnienia dawnego ucznia*, Ars Nova, Poznań 1995.
- [2] Dudek Aleksandra, *Gliwicki pomnik Chopina i okoliczności jego powstania*, „Rocznik Muzeum w Gliwicach”, 2011, Gliwice.

³⁰ <https://www.chopin.edu.pl/pl/osobowe/barbara-halska> (dostęp: 22.09.2020).

³¹ *Encyklopedia muzyczna*, PWM, Kraków 1984, s. 364.

- [3] Dudek Aleksandra, *70 lat szkoły muzycznej w Gliwicach*, „Zeszyty Gliwickie”, 2016, t. 37, Gliwice.
- [4] Dudek Aleksandra, *Z dziejów szkoły muzycznej w Gliwicach*, „Rocznik Muzeum w Gliwicach”, 2005, Gliwice.
- [5] Dziębowska Elżbieta (red.), *Encyklopedia muzyczna*, PWM, Kraków 1984.
- [6] *Kalendarium życia i twórczości I.J. Paderewskiego*, Ośrodek Dokumentacji Muzyki Polskiej XIX i XX w. UJ, <http://www.paderewski.muzykologia.uj.edu.pl/ignacy-jan-paderewski/kalendarium> (dostęp: 22.09.2020).
- [7] Lechowski Andrzej, *Mistrzowska szkoła muzyczna im. A. Michałowskiego*, „Kurier Poranny”, 7 maja 2011, Białystok, <https://poranny.pl/mistrzowska-szkola-muzyczna-im-aleksandra-michalowskiego/ar/5375416> (dostęp: 19.10.2020).
- [8] *Mała encyklopedia muzyki*, PWN, Warszawa 1968.
- [9] Wojciechowska Bożena, *Z dziejów bocheńskiej szkoły muzycznej*, „Wiadomości Bocheńskie”, nr 1, 2008, Bochnia.
- [10] Żurawlew Jerzy, *A więc konkurs. Wspomnienia twórcy Międzynarodowych Konkursów Chopinowskich*, Ministerstwo Kultury i Sztuki, Towarzystwo im. Fryderyka Chopina, Warszawa 1995.
- [11] <http://www.chopin.edu.pl/pl/universytet/dzieje-uczelni> (dostęp: 22.09.2020).
- [12] www.findagrave.com/memorial/62544861/arkadiusz-bukin (dostęp: 22.09.2020).
- [13] pl.wikipedia.org/wiki/Olga_Iliwicka-D%C4%85browska (dostęp: 22.09.2020).
- [14] culture.pl/pl/artykul/konkurs-dla-polakow (dostęp: 22.09.2020).
- [15] <https://www.chopin.edu.pl/pl/osobowe/barbara-halska> (dostęp: 22.09.2020).
- [16] <http://www.chopin.edu.pl/pl/universytet/dzieje-uczelni> (dostęp: 22.09.2020).

W TYM DOMU
ŻYŁ W LATACH 1957 - 1980
I ZMARŁ 4 X 1980 ROKU
PROFESOR

JERZY ŻURAWLEW

PIANISTA PEDAGOG TWÓRCA
MIĘDZYNARODOWEGO KONKURSU
CHOPINOWSKIEGO

Jerzy Żurawlew (wspomnienie ucznia w czterdziestą rocznicę śmierci)

Kiedy słyszymy nazwisko Żurawlew, natychmiast kojarzy się nam ono z Konkursami Chopinowskimi. Bo jakby inaczej. Był on przecież inicjatorem konkursów i jurorem od pierwszego, który odbył się w 1927 roku, do siódmego w 1965 roku. Potem pełnił tę funkcję honorowo w 1970 i 1975 roku, a podczas dziesiątego konkursu (1980) — jubileuszowego, jako honorowy przewodniczący jury, zmarł. Nie słyszał, jak godnie reprezentowała wówczas Polskę Ewa Pobłocka (V nagroda), która otrzymała także wyjątkowo cenioną przez Żurawlewa nagrodę za wykonanie mazurków. Pięknie się złożyło odejście pomysłodawcy i twórcy tego wielkiego dzieła polskiej kultury muzycznej ze światowym rozkwitem i prawie stuletnią tradycją Konkursów.

Impulsem pomysłu Żurawlewa — wybitnego wówczas chopinisty — aby zorganizować konkurs chopinowski jako imprezę cykliczną, było wyraźne obniżenie wartości twórczości Chopina w latach dwudziestych ubiegłego wieku. Chopin stawał się kompozytorem salonowym, sentymentalnym, po prostu zwyczajnym. Grywano wciąż te same, łatwiejsze walce, mazurki i preludia. Zapomnieniu natomiast ulegały sonaty, scherza, ballady, wielkie polonezy i oczywiście koncerty. Chopinista Żurawlew nie mógł się z tym pogodzić. Podjął starania o przywrócenie właściwej rangi muzyce Chopina, jak się później okazało — z ogromnym powodzeniem. Protektorat nad pierwszym konkursem w 1927 roku objął prezydent Polski Ignacy Mościcki. Dzisiaj trudno sobie wyobrazić życie muzyczne bez Konkursów Chopinowskich.

Warto dopowiedzieć, że idea ta wiązała się wówczas z pracą pedagogiczną Żurawlewa w Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie. Laureatką XI nagrody trzeciego Konkursu Chopinowskiego w 1937 roku została uczennica Żurawlewa — Olga Ilwicka. Po wojnie była profesorem w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Gdańsku i w Poznaniu.

Pierwsze konkursy wypromowały wielu polskich pianistów o znaczących nazwiskach w naszej kulturze muzycznej: Szpinalskiego, Sztompki, Małcużyńskiego, Ekiera, Woytowicza, a Żurawlewa związały z pedagogiką do końca życia.

◀ Tablica pamiątkowa poświęcona Jerzemu Żurawlewowi na murze warszawskiej kamienicy przy ulicy Mazowieckiej 3/5

Fot. Anna Jarecka-Bala

Należy zauważyć, że praca pedagogiczna Żurawlewa nie ograniczała się do relacji mistrz–uczeń. Był on organizatorem obozów muzycznych, towarzystw chopinowskich, koncertów, wymiany pianistów z ośrodkami zagranicznymi i popisów międzyszkolnych. Działał w Zarządzie Towarzystwa im. Fryderyka Chopina i Warszawskiego Towarzystwa Muzycznego.

Wyjątkowym zdarzeniem w życiu Żurawlewa był krótki pobyt w Bochni w 1945 roku — zaraz po wojnie. Wiążą się z tym trzy zdarzenia — śmierć żony Zofii, założenie szkoły muzycznej i poślubienie byłej uczennicy, Anny Gerstin, absolwentki warszawskiej Wyższej Szkoły Muzycznej, którą profesor ściągnął do Bochni do pracy pedagogicznej w założonej właśnie przez siebie szkole (od 1987 roku szkoła ta nosi imię Jerzego Żurawlewa).

Profesor podobną działalność prowadził nieco później w Gliwicach. Wprawdzie nie utworzył tam szkoły, ale zasłużył się jako organizator i pedagog. Następnie zamieszkał w Warszawie, gdzie pracował na uczelni do 1970 roku. Pedagogika stała się pasją jego życia, gdy po wojnie właściwie przestał koncertować.

Miałem jeszcze to szczęście, że udało mi się słyszeć Żurawlewa na żywo na publicznym recitalu w Romie, w końcu lat czterdziestych. Sala w Romie była po wojnie jedynym miejscem, gdzie mogły odbywać się koncerty w warunkach jak dawniej. Chociaż byłem już wtedy uczniem fortepianu średniej szkoły muzycznej na Profesorskiej, to na recitalu pianistycznym w prawdziwej sali koncertowej byłem po raz pierwszy w życiu — i to na recitalu Żurawlewa! Oprócz tej wyjątkowości samego zdarzenia, w moją pamięć wryły się jeszcze dwa utwory — *Sonata Księżycowa* Beethovena i *Campanella* Liszta, bo jeden i drugi utwór wywołały u mnie łzy. Więcej nie pamiętam. To ciekawe, że mój pierwszy kontakt z Żurawlewem zaczął się od wzruszenia artystycznego na jego koncercie. Niedługo potem byłem w Romie na recitalu Raula Koczalskiego, również znanego pianisty, ale bez większego przeżycia. Należy odnotować, że także w Romie odbył się pierwszy po wojnie Konkurs Chopinowski (1949).

Okres studiów pianistycznych Jerzego Żurawlewa i jego koncertowania w Rosji i w Polsce znam jedynie ze źródeł encyklopedycznych. Ale o dwóch faktach z tego okresu muszę wspomnieć, bo kilkakrotnie informował mnie o nich sam profesor.

Pierwsze zdarzenie miało miejsce, gdy Żurawlew był ośmiolatkiem, a więc musiało to być w 1894 roku. Wtedy to przedstawiono go Paderewskiemu. Uczył się gry na fortepianie zaledwie dwa lata — jak powiedział — u miejscowego nauczyciela, ale Paderewski był bardzo zadowolony po wysłuchaniu jego gry i zobowiązał matkę do zadbania o dalsze kształcenie syna. Nie wiadomo, jak przebiegała nauka, ale w latach 1907–1913 (dość późno) Żurawlew studiował w Konserwatorium Warszawskim u Aleksandra Michałowskiego. To był drugi znaczący fakt w jego życiu, bo ukończył te studia z wyróżniającym się dyplomem wirtuozowskim, a wiadomo, jakie grono sław pianistycznych wyszło wtedy ze szkoły tego profesora.

Żurawlew czuł się jego uczniem i miał z tego powodu wyjątkową satysfakcję. W jego pokoju muzycznym wisiło portretowe zdjęcie Aleksandra Michałowskiego z dedykacją dla Żurawlewa — *Znakomitemu pianiście Jerzemu Żurawlewowi, Aleksander Michałowski*.

Często wspominał Michałowskiego i chwalił jego sposoby dochodzenia do perfekcji wirtuozowskiej. Zapewne nimi dysponował. Wiadomo, jak niewiarygodne sztuczki techniczne demonstrowali na koncertach jego uczniowie. Dowodem na to jest nagrany przez Żurawlewa *Walc Des-dur* Chopina, tak zwany *Minutowy*, dwudźwiękami (tercjami).

Dlaczego więc, tak jak Michałowski wielu, Żurawlew nie wykształcił choćby kilku wybitnych pianistów? Nie miał niestety szczęścia do uczniów. Albo nie byli na tyle utalentowani, żeby się wybić, albo inne przyczyny przerwały ich karierę pianistyczną. Każdy jednak uczeń, niezależnie od tego, czy wzięty tylko kilka lekcji, czy kilka lat z nim pracował, chwalił się kontaktem z Żurawlewem. Miał więc sławę wybitnego pedagoga. Nawet Martha Argerich, podczas konkursu w 1965 roku, była u niego na lekcji z *Polonezem As-dur*. (Jak wiadomo, Argerich to laureatka pierwszej nagrody w tym konkursie i światowej sławy pianistka).

Tak jak każdy, kto brał lekcje u Żurawlewa, chwalił się, że był jego uczniem, tak Żurawlew raczej nie chwalił się swymi uczniami. No cóż! W siedmiu poważnych konkursach w gronie uczestników nie było żadnego jego wychowanka. Może dlatego nie lubił się wypowiadać o pianistach, uczestnikach konkursu, o koncertujących jurorach — zawsze uchylał się od odpowiedzi. Sądzę, że nie lubił krytyki. Kiedyś zdarzyło mi się wyrazić negatywną ocenę działań pewnej ważnej osobistości, wytknąć jej błędy merytoryczne. Zostałem wówczas ostro skarcony: *Jak możesz tak mówić — przecież to profesor*. Tytuł naukowy profesora wiązał się dla niego z takim autorytetem i profesjonalizmem, że wykluczał jakąkolwiek złą opinię.

W średniej szkole muzycznej moim profesorem był Stanisław Osmołowski, koncertujący pianista. Byłem na jego koncercie w gmachu przy Alejach Ujazdowskich i placu Trzech Krzyży. Po raz pierwszy usłyszałem wtedy *Nokturn b-moll* Chopina. Wykonanie poruszyło mnie, zaś sam utwór stał się wiodącym punktem mego repertuaru na całe życie. Profesor Osmołowski był bardzo zadowolony ze mnie jako ucznia. Kiedyś, na programie jakiejś audycji szkolnej, dopisał przy moim nazwisku — *talent pianistyczny*. Niedługo potem, po zawale serca, umarł. Zresztą pięknie, bo na drugi dzień po własnym recitalu. Ale jeszcze dokonał czegoś, co wyznaczyło moje losy pianistyczne. Zapisał mnie w testamencie Żurawlewowi. Była to dla mnie rzecz niewiarygodna, a w szkole sensacja. Dyrektor Kurkiewicz, nie mniej ode mnie zdziwiony, zrealizował testament Osmołowskiego, a profesor Żurawlew, po przesłuchaniu, przyjął mnie na dalszą naukę. W sumie byłem jego uczniem przez 10 lat.

Tak po dwóch latach pracy z Żurawlewem zrobiłem dyplom średniej szkoły muzycznej z *Koncertem a-moll* Griega. Profesor nie zapomniał wspomnieć, że Paderewski też grał na dyplomie ten koncert. Obecnie mogę przyznać, że chy-

ba tylko wtedy czułem się naprawdę pianistą. Potem w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej, dalej jako uczeń Żurawlewa, już miałem wątpliwości co do swojej kariery pianistycznej. W towarzystwie takich studentów, jak Andrzej Czajkowski, Miłosz Magin, Juliusz Borzym, z różnych powodów czułem się w drugiej lidze. Cóż z tego, że Żurawlew mówił: *Kto się Ciebie będzie pytał, ile czasu uczyłeś się sonaty czy koncertu — ważne, jak się gra.* Dla mnie nie było to wystarczające pocieszenie. Co z tego, że grałem *Koncert Es-dur* Liszta (jak Żurawlew kończąc studia u Michałowskiego), co z tego, że moje wykonanie *Etiudy h-moll* Chopina umożliwiło mi wejście do ekipy pianistów-stypendystów, przygotowujących się do VI Konkursu Chopinowskiego. Wiedziałem, że repertuarowo nie utrzymam się na estradzie. Byłem na tyle dojrzały, żeby nie poświęcać życia karierze pianistycznej — wielogodzinnym ćwiczeniom i występom już wtedy z ogromną treścią.

Moje pierwsze tygodnie pracy z profesorem Żurawlewem w średniej szkole muzycznej były dla mnie bardzo trudne. Profesor cofnął mnie do etiid Cramera (a ja już grałem F-dur ósmą Chopina) i pracował ze mną nad sposobami artykulacji, co wymagało ogromnego poświęcenia i cierpliwości. Kiedy przychodziłem na lekcje do jego prywatnego mieszkania (róg Dobrej i Tamki), zwykle przede mną miała lekcje Basia Pabijanek — wyjątkowo utalentowana technicznie uczennica. Jak usłyszałem graną przez nią *Etiudę C-dur* Artura Rubinsteina, a innym znów razem *Lot trzmiela*, to się załamłem i powiedziałem profesorowi: *Po co ja się uczę, przecież i tak tego nigdy nie zagram.* A profesor uśmiechnął się i odparł: *Właśnie niedługo chciałem ci tę etiudę dać do grania.* I rzeczywiście tak się stało. *Notabene* grałem tę niesamowitą etiudę na dyplomie w średniej szkole, co było nie lada wyczynem.

Profesor umawiał się ze mną czasem na dodatkowe lekcje. Kiedy dochodziłem do drzwi jego mieszkania, słyszałem, jak gra. Stałem pod drzwiami urzeczony muzyką, słuchałem, ale trzeba było kiedyś zapukać i wejść. Wówczas profesor robił wymówkę — *Dlaczego się spóźniłeś?! I jak się tu usprawiedliwić...*

Profesor mówił do mnie „Andrzejka”, a do innego ucznia, Ryszarda Hałacińskiego — „Ryś”. Spotykaliśmy się na imieninach profesora, my wszyscy jego uczniowie. Byłem wtedy wyróżniany: *No, to teraz Andrzejka pokaże nam oktawy w scherzu (cis-moll)*, albo kiedy indziej — *skakankę w lewej ręce* (w etiudzie a-moll, 16.). Oczywiście grało się wtedy na „czerwonym” fortepianie. W pokoju muzycznym profesora stały dwa steinwaye. Jeden czarny, dłuższy, na którym graliśmy podczas lekcji, i drugi mahoniowy (nowy). Jak uczeń coś dobrze umiał zagrać, to profesor pozwalał mu grać na tym czerwonym. I wtedy, niestety, wykonanie wychodziło gorzej. Klawiatura doskonale wyregulowana i nieco inny dźwięk fortepianu powodowały gorszy efekt. Zjawisko naturalne, ale i poczucie kompromitacji. Tylko pies profesora, Boy, grał jednakowo na obu fortepianach. Bo trzeba wiedzieć, że na polecenie: *Boy, zagraj!* Boy wskakiwał na siedzenie pianisty i uderzał kilka razy łapami w klawiaturę. Czasem wystukał ciekawy motyw, co budziło wielkie zadowolenie słuchaczy. Imieniny profesora były spot-

kaniem bardzo przyjemnym. Nie pamiętam, żeby się któregoś roku nie odbyły. Profesor był w humorze, czasem grał nam urywki utworów Chopina.

Wspominałem o żonie profesora. Otóż kiedyś, podczas lekcji, w rozmowie z profesorem powiedziałem o kimś, że to była uczennica żony pana profesora. Wtedy profesor wstał, wziął mnie za rękę i poprowadził do przeciwległej ściany, gdzie wisiał w złotej ramie w jasnych barwach portret kobiety w średnim wieku. Wskazał na tę postać i powiedział: *To jest moja żona. Ta, o której wspominałeś, to jest Nula.*

Rzeczywiście, zawsze tak mówił do pani Anny i o niej. My, uczniowie, zwracaliśmy się do niej „pani Anno”. Ona sama przedstawiała się Żurawlewska. Zwykle z dodatkiem — „żona profesora Żurawlewa”.

Wróćmy jeszcze do imienin. Bo to, co napisałem, to są lata pięćdziesiąte. A później też przecież bywałem na imieninach profesora. Ale to już były inne imieniny. Dawniej to byliśmy my, uczniowie, i profesor — i tylko te relacje. Potem uczniów przybyło. Profesor mieszkał w nowym, większym mieszkaniu (Świętokrzyska róg Mazowieckiej). Uczniowie więcej rozmawiali między sobą, siedząc bądź stojąc w różnych miejscach, zupełnie bez kontaktu z profesorem (raczej z panią Anną). Było inaczej niż wcześniej, nie tak. Przez lata nabierało się uczniów. Ja już nie byłem aktualnym uczniem profesora, czułem się wyobcowany w tym towarzystwie. Zresztą i profesor nie traktował mnie już jako swego ucznia.

Pamiętam, od kiedy i dlaczego. Było to w czasie mojego przygotowywania się do konkursu. Powiedziałem profesorowi, musiałem w końcu powiedzieć, że się ożeniłem. Profesor wyraźnie się zdenerwował i od razu zaczął mi mówić *per pan*, bezosobowo. Andrzejka się skończył. A kiedy powiedziałem mu, że podjąłem studia filozoficzne na Uniwersytecie Warszawskim — skrzywił się, chociaż życzył mi powodzenia. Kiedy pochwaliłem się dyplomem ukończenia studiów filozoficznych, pogratulował mi, szczerze zadowolony. Moją pierwszą książkę przyjął bez entuzjazmu (*Podstawy wychowania muzycznego*), ale drugą — *Wartości i kryteria oceny dzieła muzycznego* — przyjął ze zdziwieniem, ale i z radością i szczególnym wyróżnieniem. Postawił ją na swojej czarnej etażerce, gdzie stało zaledwie kilka książek, które najbardziej lubił.

Po śmierci profesora cały jego pokój muzyczny — z czerwonym fortepianem, meblami, wszystkim, co w nim było — został przeniesiony na stałe i eksponowany w Towarzystwie im. Fryderyka Chopina. Przypadkiem tam będąc, zauważyłem, że na etażerce nie ma mojej książki. Pytałem dlaczego, co się z nią stało. Przepraszano mnie i tłumaczono, że to muzykologowie decydowali o wszystkim, co ma być w pokoju Żurawlewa.

Profesor Żurawlew był człowiekiem bardzo emocjonalnym, szczerym i delikatnym. Chociaż gdy uczeń nie był w stanie zrealizować jakiejś jego uwagi, komplikował mu zadanie wielokrotnie i denerwował się, nawet podnosił głos: *Nie czujesz, że fis musi prowadzić na gis. Zńów fis za cicho. Lewa za głośno zaczęła...* Takich uwag przy jednej frazie mogło być wtedy kilkanaście. Widziałem łzy w oczach uczennicy. Wtedy przestawał. Mówił: *Odpocznij, i zapraszał*

oczekującego na lekcję ucznia. Profesor zawsze tak umawiał swoich wychowanków, że następny słuchał prawie całą lekcję poprzedniego. Nie wiem, czy była to świadoma metoda pracy pedagogicznej, ale godna pochwały. Dawała słuchającemu uczniowi możliwość poznania innego repertuaru, niż sam grał, i metod pracy profesora, żeby potem, grając te utwory, łatwiej się ich uczył. Tak to rozumiałem. A poza tym uważnie obserwowałem profesora. Zorientowałem się, że lubi szybkie tempa. Jak uczeń nie mógł sprostać jego wymaganiom tempa (albo metronomu), to zwykle mówił: *Nie, no tak to się wodę nosi, już tego nie graj*. Do mnie nigdy tak nie powiedział, ale ja wiem, że *Campanellę* i *Etiudę cis-moll* (4) Chopina odłożył w pracy ze mną na pewno z tego powodu, bo przecież wszystko wygrywałem.

Czasem, kiedy ktoś dobrze grał, chodził po pokoju, dyrygował i słownie dopinguował: *Jeszcze, jeszcze...* Raz machał tak rękami, że złamał ołówek, uderzając przypadkiem o piec (w starym mieszkaniu). Innym razem, gdy graliśmy razem *Etiudę c-moll* (12), narobiliśmy takiego hałasu, że wpadła pani Anna z okrzykiem: *Czy wy gracie etiudę, czy rewolucję robicie?! Ale właśnie, dlatego ja zawsze wolałem lekcje w domu profesora aniżeli w pałacyku Sobańskich w Alejach Ujazdowskich. W murach uczelni profesor nigdy taki nie był.*

Pragnę zdradzić jeszcze jedną tajemnicę. Żurawlew zaczynając z nami pracę nad nowym utworem, zabierał nuty do domu i zapisywał palce. Jak to się mówi, opalcowywał utwór. Nie wszystkim uczniom pomagał w ten sposób, raczej jedynie tym wybranym, z którymi wiązał jakieś nadzieje. Ale kiedy już uczeń porządnie opanował utwór, kazał „te palce” wycierać gumką. Na którejś lekcji dość stanowczo zwrócił mi uwagę, kiedy zauważył, że nie wytarłem palców. Po latach przekonałem się, że rzeczywiście „palce” Żurawlewa mają ogromną wartość, jak również jego pedał dynamiczny (*crescendo* i *decrescendo*). Miałem okazję nieraz rozmawiać na ten temat z profesorami pianistami (Romaniukiem, Śliwińskim, Manasterską), demonstrując im pewne rozwiązania. Dziwili się, skąd to wiem, i chętnie przyjmowali rozwiązania, metody profesora.

Na zakończenie opowiem jeszcze o zdarzeniu, dziś bardzo śmiesznym, ale w tamtych czasach...

Lubiłem etiudy oktawowo i sporo ich grałem z profesorem i samodzielnie. Raz przygotowałem etiudę Mertkego, w której oktawy grała tylko lewa ręka, a prawa, bardzo podobającą mi się melodię, akordami. Zademonstrowałem ją profesorowi w klasie, w pogodny dzień, przy otwartych oknach. Profesor wysłuchał i poprosił, bym zagrał jeszcze raz. Grałem z jeszcze większą dynamiką. Wtedy nieomal podbiegł do mnie i chwycił za rękę, mówiąc: *Nie graj, nie graj!* Spojrzałem na profesora zdziwiony. *To jest hymn carskiej Rosji* — powiedział. *Boże, cara chroń*. Wtedy z sali koncertowej na dole, która była jednocześnie salą organową, przybiegł do nas profesor Rączkowski: *Co wy gracie!* Rzeczywiście było to niebezpieczne zdarzenie niedługo po śmierci Stalina — *radosne Boże, cara chroń*.

Po śmierci profesora Żurawlewa zastanawiałem się, jak utrwalić pamięć o nim, bo natychmiast o Żurawlewie zapomniano, i jak, choć w części, naprawić zawód, jaki mu sprawiłem jako uczeń, na którego karierę pianistyczną liczył. Realizując na emeryturze swoją pasję literacką, specjalnie napisałem sztukę na dobrze mi znany temat, pod tytułem *Konkurs Chopinowski*. W sztuce tej występuje profesor Żurawski (Żurawlew), a jego uczeń Julian osiąga wielki sukces. Bo tak powinno być.

Poza tym, żeby zachować ślad po szkole pianistycznej Żurawlewa, nagrałem domowym sposobem, grając na własnym, nienajlepszym fortepianie, wiele utworów, które profesor szczególnie lubił i dawał nam do wykonania. W moim zamyśle to były trzy płyty: pierwsza — z *Sonatą Księżycową*, kilkoma utworami Chopina i Liszta oraz ulubioną *Etiudą b-moll* Szymanowskiego. Druga — z *Sonatą Appassionatą*, *Toccatą* i *Fugą d-moll* Bach/Busoni, z ulubionymi jego *Scherzami b-moll* i *cis-moll* oraz innymi utworami Chopina. Trzecia — z *Sonatą b-moll*, *Balladą g-moll*, *Larghetto* z *Koncertu f-moll* i innymi utworami Chopina — oraz ze specjalnym moim dodatkiem *Lacrimosa* Mozarta w transkrypcji Liszta.

Oczywiście wszystkie te utwory nagrywałem już dobrze po siedemdziesiątce i po osiemdziesiątce. Wiem, że to już nie jest to, co mogło być wcześniej. Czwarta część *Sonaty b-moll* kostropata i śmieszna. Ale to wszystko przecież nagrania domowe, bez powtórzeń (poprawek) i bolącymi palcami już starych rąk. A jednak sądzę, że dobra szkoła chopinowska Żurawlewa została w tych nagraniach pokazana i utrwalona.

Przypomniałem sobie, jak profesor pokazał mi kiedyś swój palec wskazujący lewej ręki — zniekształcony i pogrubiony w górnym paliczku — i powiedział: *Już nie wchodzi między dwa czarne klawisze — maże*. Teraz moje palce są podobne, choć jeszcze wchodzi między czarne klawisze. Cóż z tego, jeśli bolą i zniknęły kwinty między palcami.

Pamiętam też, jak profesor cieszył się, kiedy kupił sobie magnetofon. Wtedy taki prymitywny, szpulowy. Pokazał mi go i powiedział: *Teraz mogę sobie nagrać w domu, co chcę, i dać do radia*. Myślę, że nagrywając wówczas, był w takiej samej sytuacji jak ja pół wieku później. To znaczy jego nagrania, jeśli były, nie nadawały się do radia, jak zapewne moje teraz, ale warto posłuchać.

Profesor Żurawlew na pewno by się cieszył, że jego uczeń, choć poszedł inną drogą, z grania i z Chopina nie zrezygnował. A to może większy sukces pedagogiczny niż nagroda na konkursie.

Warszawa, 27 kwietnia 2020 roku



JANUARI BOG MOI

A X O

Dawanie życia — wspomnienie o Alinie Bursze

Stosunkowo niedawno, a dokładnie 16 czerwca, składałem — telefonicznie — Ali Bursze życzenia imieninowe. Kiedyś byliśmy współpracownikami w Centralnym Ośrodku Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego (COPSA), następnie zaprzyjaźniliśmy się na dobre, tak że nie omijaliśmy żadnej okazji, by o sobie pamiętać, choćby takiej jak imieniny. Przy okazji składania życzeń wspominaliśmy ostatnie nasze spotkanie, gdy czytałem jej wiersze w Klubie Seniorów „AS” na warszawskim Powiślu. Zwykle czytała je sama lub z pomocą naszego wspólnego znajomego, również kolegi z COPSA, Antoniego Ostrowskiego, polonisty i — co rozumiałe — mistrza w czytaniu poezji. Ale tym razem Antosia na spotkaniu nie było (chory?), a Ala miała jakieś szczególne kłopoty ze wzrokiem, więc zadaniem czytania zaszczyciła mnie. *Ex promptu*, co zwłaszcza w czytaniu poezji nie jest rzeczą łatwą. Ale jakoś sobie poradziłem, tym bardziej, że styl tej poezji i sposób zapisywania wierszy Ali już dobrze znałem. Z czytania i słuchania, ale i z jakichś wrywkowych przypadków odczytywania ich na głos też.

Rozmowa zesłała na temat koronawirusa, a ściślej pandemii i konieczności siedzenia w domu, co Alusia skwitowała śmiechem, *bo przecież ona od dawna siedzi w domu, bez pandemii i zarządzeń w tym względzie*. Z racji na wiek, „prawie setka”, jak powiedziała, („no, 99”), a poza tym ciągle jeszcze ma kłopoty z chodzeniem, spowodowane niedawnym przecież — rok czy dwa temu — złamaniem nogi w biodrze. Co ja z kolei skwitowałem przypomnieniem (lekkim zmienionym) frazy z piosenki Mazowsza: *boli mnie noga w biodrze, chodzić nie mogę wcale*. Ala na to, że chodzić już może, ale to dzięki córce, Ewie, która się nią wszechstronnie i z wielkim poświęceniem opiekuje. I tu Ala zesłała na temat zbliżającej się 76. rocznicy Powstania Warszawskiego. *Nie brałam udziału w Powstaniu, nie dane mi było walczyć, ani nawet być sanitariuszką czy łączniczką. Musiałam zajmować się niedawno urodzoną córeczką, Ewą właśnie. Bóg zrzędził, że i ja, i ona przeżyliśmy. I że ja teraz mam z niej taką pociechę!*

Nie będę przytaczał dalszego ciągu naszej rozmowy, bo może była zbyt frywolna, jak na okoliczności, w jakich to wspomnienie piszę. Ale jedno tylko

◀ Wystroj wnętrza Zboru Ewangelicko-Augsburskiego pod wezwaniem Świętej Trójcy na placu Małachowskiego w Warszawie

podkreślę: na jej zakończenie bardzo wzruszyłem Alusię, gdy powiedziałem, że na ogół inni, jej rówieśniczki i rówieśnicy, w tym przecież także jej mąż, Zdzisław Stephan, inżynier elektryk, wawelberczyk, ojciec ich córeczki Ewy, biorący udział w Powstaniu, ginęli, oddawali w wielkiej sprawie swoje życie. Ona zaś, też przecież w takiej sprawie to życie... dawała i chroniła. Przecież z „maleństwem przy piersi” przeszła gehennę tak zwanego Pruszkowa, czyli zgrupowania tysięcy ludzi w halach kolejowych, wyprowadzania ludności z Mokotowa, koczowania na betonie, żywienia się raz dziennie rozdawaną namiastką zupy, selekcji na wywózki do Niemiec.

Skąd to wszystko wiesz? — zdumiała się Ala. Z książeczki o tobie, napisanej przez panią Małgorzatę Krakowiak-Owczarek i wydanej przez Towarzystwo Przyjaciół Warszawy, oddział Powiśle [Warszawa 2011]. Przecież jesteś zasłużoną powiślanką. A ja też chociaż trochę jestem powiślakiem. Tu się urodziłem, podobnie jak ty, na 3 Maja, pod mostem Poniatowskiego [jak o sobie mówisz w tej książeczce], mimo że później stałem się mokotowianinem. A ty też, na trochę”.

No to ci powiem, Wojtku, że stałeś się mokotowianinem nie najlepszym. W swojej książce wspomnieniowej, którą od ciebie dostałam, Pożegnanie Ojczyzny, pomyliłeś gimnazjum Giżyckie z gimnazjum Górskiego.

Sprawdziłem, rzeczywiście, ale ani ja, ani redaktorka książki tego nie zauważyliśmy, a niedowidząca i jakże już wiekowa Ala — tak. Zadziwiająca!

Później, podczas rozpamiętywania tej rozmowy i podziwiania pod każdym względem Ali, nasunęło mi się skojarzenie jej życiowej postawy tak w ogóle z dawaniem życia. A przynajmniej symbolicznie. Bo pomyślcie:

Już po wojnie Alina Bursze wstępuje do Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie i po jej ukończeniu, w dziedzinie architektury wnętrz oraz pracy w słynnym Biurze Odbudowy Stolicy (gdzie *notabene* poznaje swego drugiego męża, architekta, Teodora, ze znanej i zasłużonej dla Warszawy ewangelickiej rodziny Bursze), dane jest jej dokonanie wystroju wnętrza jednej z najpiękniejszych świątyń warszawskich, Zboru Ewangelicko-Augsburskiego na placu Małachowskiego (pod wezwaniem Świętej Trójcy) — dzieła architekta Szymona Bogumiła Zuga (rozpoczęcie budowy w 1777 roku). Świątyni nie tylko wielkiej i pięknej, lecz także mającej w Warszawie swoiste zakorzenienie historyczne. To tu między innymi w 1825 roku koncertował Fryderyk Chopin przed ówczesnym królem Polski, carem Aleksandrem I. To stąd, z popularnej wieżyczki nad kopułą kościoła, warszawiacy z wielką trwogą obserwowali nadejście wojska rosyjskiego, które miało za zadanie stłumienie buntu polskich „miałeżników” w trakcie powstania listopadowego.

I — darując sobie dalsze wydłubywanie z historii zboru podobnych rodzynek — jeszcze jedna, tym razem bardzo osobista historia. Gdy w 1994 roku, w czasie kolejnego Polsko-Węgierskiego Seminarium Kodalyowskiego, które odbywało się w Łowiczu, przywoziłem grupę węgierskich wykładowców seminarium, by zwiedzili Warszawę, był z nami też niepełnosprawny (porażenie mózgowe), poruszający się na wózku, około osiemnastoletni Adam, syn profesora



Fot. Ewa Stephan

Mihály Iltzása, szefa ekipy węgierskich wykładowców i wicedyrektora Instytutu Kodály w Kecskemét. Gdy w drodze ze Starego Miasta przysliśmy pod Zachętę na plac Małachowskiego, Adam, zachwycony świątynią z zewnątrz, zapragnął zobaczyć jej wnętrze. Akurat profesor Iltzés poszedł odbierać bilety na powrotny samolot, więc ja zdecydowałem się wnieść jakoś Adama do świątyni. Bez wózka oczywiście, bo nie było odpowiedniego wjazdu. Gdy to zrobiłem i ledwie żywy, usadziłem go w ławce, w amfiteatrze pod kopułą, Adam najpierw długo się rozglądał, a następnie zapadł w modlitwę. I żadna siła, żadne perswazje nie zdołały przekonać go, by dał się wynieść. Dopiero gdy po jakimś czasie wrócił profesor, Adam pozwolił ojcu z powrotem umieścić się w wózku. Po kilku tygodniach od wyjazdu na Węgry przysłał mi list. Zachowałem go na pamiątkę. Píše w nim, że tak pięknej świątyni jeszcze nie widział (dużo podróżował po świecie z rodzicami), a gdy w niej się modlił, naszło go przekonanie, poczucie, że chciałby w niej po prostu zostać. Może nie na zawsze, ale na pewno na długo. Czyż nie jest to dowód na to, że Ala Bursze, kreuąc po wojnie na nowo wnętrze świątyni, nadała jej taką moc, że pobudza w nas siły życiowe i skłania do podejmowania niezwykłych decyzji? A przynajmniej w niektórych z nas.

Jakiś czas po „przygodzie twórczej” z wnętrzem zboru z placu Małachowskiego Ala — po kilku latach doświadczeń artystycznych, w tym uczestnictwie

w wystawach krajowych i zagranicznych (w dziedzinie malarstwa i tkaniny artystycznej) oraz kilku latach doświadczeń pedagogicznych (w szkolnictwie ogólnokształcącym) — przyjmuje pracę w Centralnym Ośrodku Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego (COPSA). Są to lata 60. i początek 70., okres starań, by „małe akademie” (jak złośliwcy nazywali licea plastyczne w odróżnieniu od istniejących wówczas zawodowych „techników plastycznych”) przekształcić w szkoły o określonym, choć zróżnicowanym, ale społecznie przydatnym — dziś powiedzielibyśmy „rynkowym” — profilu zawodowym, obejmując (nieco paradoksalnie) nazwą „liceum” także dotychczasowe technika. Alina Bursze była zwolenniczką i jedną z „sił sprawczych” tych zmian — zmian niełatwych, bo znaczna część kadry nauczycielskiej, a nawet kierowniczej, zdecydowanie „była przeciw”. Pamiętam, że jako ówczesny wicedyrektor COPSA byłem przez nią proszony o interwencję w warszawskim liceum plastycznym właśnie w tej sprawie. Początkowo moja interwencja nie dawała rezultatów, aż Ala wpadła na pomysł, bym skontaktował się z ówczesnym dyrektorem szkoły, Antonim Mączakiem, na gruncie prywatnym. Umówiła nas u dyrektora Mączaka w jego mieszkaniu na ulicy Grottgera (pamiętam doskonale to mieszkanie, jeszcze przedwojenne). Pokierowała spotkaniem tak, by najpierw dać się dyrektorowi (mocno już starszemu panu) wygadać na temat historii szkoły, stałych badań nad skutecznością nauczania w niej, jakie sam od 1945 czy też 1946 roku prowadził (*notabene* wyszło z nich niezbitcie, że ta skuteczność była tym niższa, im lepsze dla uczniów stawały się warunki mieszkaniowe i nauki!) i tym podobnych spraw ogólniejszych. W końcu, gdy i mnie udało się dojść do głosu, Ala zapowiedziała, że i ja mam do zaprezentowania najnowsze wyniki badań naukowych z zakresu tak zwanego wychowania przez sztukę. Jest faktem, że pisałem wtedy swoją (pierwszą) pracę doktorską na ten temat, pod kierunkiem profesora Bogdana Suchodolskiego, ale dotyczyła ona zagadnień wychowania muzycznego, a nie plastycznego. Niemniej zrobiłem małą voltę i — od strony teorii wychowania estetycznego — naświetliłem dyrektorowi korzyści i znaczenie pewnego uprządkowania kształcenia plastycznego, właśnie z punktu widzenia tej teorii. *Nie wystarczy uczyć się sztuki, wiedzy o sztuce czy nawet uprawiać ją dla siebie — trzeba sprawdzić, doświadczyć, na ile sztuka jest potrzebna i przydatna ludziom, szerokiemu ogółowi; jak może służyć demokratyzacji i jednocześnie kulturze i elitaryzacji społeczeństwa, jak może stać się narzędziem wychowania przez sztukę.* Tak można by streścić wyniki naszej dyskusji, tym łatwiejsze do osiągnięcia, że stał za tą konkluzją autorytet profesora Bogdana Suchodolskiego, którego dyrektor Mączak nie tylko czytał i cenił, lecz także znał osobiście. I tu Ala osiągnęła swój cel, gdyż w końcu warszawskie liceum plastyczne (mające już wówczas zadatki na pewną i pozytywnie traktowaną elitarność, choćby przez usytuowanie w Łazienkach, w tak zwanej Podchorążówce, obok pałacu Na Wodzie), zdecydowało się przyjąć „fotografikę” (wystawienniczą i reklamową, zdaje się) jako element swego uzawodowionego profilu. Co tym łatwiej Ali Bursze przyszło, że jednym z czołowych pedagogów szkoły był, już

wtedy co prawda nader wiekowy, dawny pracownik COPSA i Akademii Sztuk Pięknych znany fotografik — Stanisław Sheybal.

I jeszcze jeden przykład „ożywczych wpływów” Alusi Bursze. Już całkiem niedawno. No, kilka lat temu, Centrum Edukacji Artystycznej z inicjatywy psychologa i muzyka doktor Anny Antoniny Nogaj z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, jednocześnie psychologa szkół artystycznych, dało się namówić na wznowienie wydawnictwa podobnego do dawnych „Materiałów Informacyjno-Dyskusyjnych COPSA” (które *notabene* ja zainicjowałem i redagowałem). I tu Ala Bursze znów ujawniła swoją moc ożywiającą. Tym razem w odniesieniu do profilu wspomnianego wydawnictwa. Założone w 2013 roku jako rocznik „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Szkolnictwa Artystycznego CEA” z miejsca okazały się wydawnictwem naukowo-teoretycznym bardzo serio, z perspektywą uzyskania tak zwanej akredytacji w środowisku akademickim i wyeksponowanym działem administracyjno-prawnym. Taki kierunek i ambicje w każdym razie reprezentowała redaktor naczelna wydawnictwa, wspomniana wyżej doktor Anna Antonina Nogaj, jak i współpracująca z nią ściśle doktor Urszula Bissinger-Ćwierz. Pewne próby „złagodzenia” tego ściśle (lub wyłącznie) naukowego, a także jakby nadmiernie instrukcyjno-administracyjnego charakteru „Zeszytów” nie dawały początkowo rezultatu, aż w jednym z numerów pojawił się tekst Ali Bursze (ZPPSA CEA Nr 3/2015). Już z miejsca okazało się, że jej wspomnienia i posiadane przez nią informacje przydają wydawnictwu nie tylko rumieńca popularności i nawet humoru (świetny cykl anegdot z dawnych kontaktów Autorki ze szkołami), lecz także otwierają ważny i cementujący środowisko element historyczno-osobowy, czy może kadrowy (nie bez pewnych sporów wewnątrzredakcyjnych). Wkrótce też, zwłaszcza na skutek nacisków ze strony dyrekcji Centrum Edukacji Artystycznej, by profil wydawnictwa rozszerzyć i upraktynić, nastąpiło (po 4 rocznikach) przekształcenie wydawnictwa w „Szkołę Artystyczną”, kwartalnik, później serię wydawniczą, budzącą coraz większe zainteresowanie całego środowiska szkolnictwa artystycznego (nie tylko nurtu psychologiczno-pedagogicznego) i wciągającą w tok pracy wydawniczej coraz więcej nauczycieli, ostatnio także uczniów (konkurs na esej). Śmiem twierdzić, że te zmiany zapowiadają coraz bardziej otwarty, przydatny i żywy profil serii „Szkoła Artystyczna”, nietracącej nic z poziomu naukowego i przydatności praktycznej. Ale czyja inicjatywa, humor i anegdoty legły u podstaw ożywienia skądinąd cennej, jak się wydaje, dla całego środowiska artystycznego koncepcji wydawniczej?

Zbliżając się do końca tego nie tyle może wspomnienia, co w pewnym sensie peanu na cześć Aliny Bursze, chciałbym poruszyć jeszcze kwestię dotyczącą jej poezji. Już, jak nadmieniałem wcześniej, przytoczone przez nią anegdoty i wspomnienia (w zeszycie ZPPSA CEA 3/2015) przełamały pewną sztywność i jednostronność profilu wydawnictwa. Zwróćmy jednak uwagę na to, że kończył je piękny, świadczący o głębokim przeżyciu muzyki wiersz Aliny Bursze *Sonata h-moll op. 58*. W szerokim kręgu przyjaciół, znajomych i współpracow-



Fot. Ewa Stephan

ników Ali wiadomo było od dawna, że para się poezją, wydała wiele tomików, prezentowała swą poezję na licznych spotkaniach autorskich. I to nie tylko na naszym wspólnym, „rodzimym” Powiślu w Warszawie. Recytowała swoje wiersze sama (no, powiedzmy, pięknie, choć z coraz większym trudem czytała) lub prezentowała z pomocą przyjaciół. Były to niby zwyczajne spotkania w gronie głównie starszych osób, emerytów i stałych bywalców osiedlowego Klubu „AS”, ale były one również niezwykle ożywiające. Budzące wrażliwość na poetyckie słowo, na obrazowany wierszem kształt świata, nierzadko ukrytego pod powierzchnią szarej codzienności czy złego doświadczenia. Ożywiające nasze, a przynajmniej niektórych słuchaczy umiłowanie przyrody, bez zbyt natrętnego jej antropomorfizowania, jak to się zdarza domorostym poetom. Ożywiające wreszcie nasze wnętrza, głęboką refleksję intelektualną, ale i miłość czy inne uczucia, które nas łączą z innymi.

Szanowni moi Czytelnicy. Tego wszystkiego Alina Bursze już nie będzie mogła czynić osobiście. Zmarła nagle 6 sierpnia 2020 roku, będąc od nas dość daleko, bo w Juracie, gdzie znajdowała zwykle, jak wiem od dawna, chwilę wytchnienia, spokoju i lepszego, nasyconego jodem powietrza. Co się stało, że tego powietrza naszej Alusi tak nagle zabrakło? Pewnie tego się już nigdy nie dowiemy. Ale co myślała, co tworzyła, jak i po co pisała swoje wiersze, dowiemy się, sięgając po prostu po to, co z jej twórczości najbardziej lubiliśmy. Lub polubimy. Jak pan Witold Wawrzyński, mąż naszej wspólnej przyjaciółki Zosi, który nad grobem Ali (pochowanej w rodzinnym grobie Wolffów, po ojcu) na cmentarzu Powązkowskim, w dniu pogrzebu 14 sierpnia, przeczytał taki oto wiersz:

Ze zbioru PERŁY

*pod głębiną morskich wód
muszla perłopława
falującym ruchem posuwa się
w tył i w przód
i nie zna celu swej podróży
na piaszczystym dnie
zostaje nikły ślad
droga nietrwała donikąd*

*nagle
cień przestonił dno
woda zmętniała
piach zawirował
i czyjeś dłonie uniosły muszlę
nad powierzchnię oceanu*

w pełnym słońcu rozwarło skorupy

*perła, która powstała z bólu
zaśniła pełnym blaskiem
światłem, jak na górze Tabor
oślepiającym
przerażającym do głębi serca
takim, za które warto oddać
cały ziemski majątek*

24 lipca 2005



Galeria Świąteczna

Dziadek do orzechów
Piotra Czajkowskiego



1. *Dziadek do orzechów i król myszy* Piotra Czajkowskiego. Choreografia — Toer van Schayk i Wayne Eagling. Na zdjęciu: Dominika Krysztoforska — Pani Hitzig, Sergey Basalaev — Pan Hitzig, Sergey Popov — Drosselmeyer, Karolina Zabor (uczennica warszawskiej szkoły baletowej) — Mała Klara
Fot. Ewa Krasucka, Teatr Wielki — Opera Narodowa



Wesołych świąt w rytmie *Walca Śnieżynek*

Balet *Dziadek do orzechów* jest co roku wyczekiwany jak pierwszy śnieg! Teatry muzyczne pięknymi plakatami z wyprzedzeniem zachęcają do kupna biletów, choć nie muszą się martwić o frekwencję, bo widzów na pewno nie zabraknie. Nie ma bowiem drugiego takiego spektaklu, który lepiej wpisałby się w nastrój świąt Bożego Narodzenia.

Był bardzo mroźny wieczór, 6 grudnia 1892 roku, gdy na scenie petersburskiego Teatru Maryjskiego odbyła się premiera dwóch utworów Piotra Czajkowskiego — jednoaktowej opery *Jolanta* i dwuaktowego baletu *Dziadek do orzechów*. Pomysłodawcą był ówczesny dyrektor Teatrów Cesarskich, Iwan Wsiewołodzki, który przez wiele lat pełnił różne funkcje w Ministerstwie Spraw Zagranicznych i często przebywał za granicą. I właśnie z Opery Paryskiej zapożyczony został pomysł na połączenie w jeden wieczór dwóch różnych gatunków muzycznych — opery i baletu, który miał pełnić rodzaj miłej dla oka rozrywki z obowiązkowymi popisami tanecznymi.

Popularność opowiadań Ernsta Theodora Amadeusa Hoffmanna¹ i sukces baletu *Coppelia*², który od lat utrzymywał się w repertuarze, podsunęły Wsiewołodzkiemu pomysł na baletową realizację *Dziadka do orzechów*, jednak za podstawę libretta posłużyła adaptacja i tłumaczenie tekstu, dokonane przez Aleksandra Dumasa ojca, które różniły się nieco od oryginału. Kolejnym krokiem do realizacji był scenariusz baletowy, zwykle przygotowywany przez samego cho-

¹ E.T.A. Hoffmann wydał *Dziadka do orzechów i Króla Myszy* w Berlinie w 1816 roku, a tłumaczenie i adaptację opracował A. Dumas, jako *Historię dziadka do orzechów* w 1845 roku. Pierwsze polskie tłumaczenie według Dumasa ukazało się w 1906 roku.

² *Coppelia*, balet do muzyki Leo Delibesa w choreografii Arthura Saint-Léona, wystawiony w Operze Paryskiej w 1870 roku, na motywach opowiadania E.T.A. Hoffmanna *Piaskun*. Balet stał się niezwykle popularny i był wystawiany w wielu teatrach — w Warszawie i Petersburgu w 1884 roku.

- ◀ **2. *Dziadek do orzechów i król myszy* Piotra Czajkowskiego.** Choreografia — Toer van Schayk i Wayne Eagling. Na zdjęciu: Lena Obłuska — uczennica warszawskiej szkoły baletowej — Mała Klara

Fot. Ewa Krasucka, Teatr Wielki — Opera Narodowa

reografa, w którym znajdowały się dokładne wskazówki dla kompozytora odnośnie do podziału treści, charakteru muzyki i nawet długości poszczególnych fragmentów. Powstały dwa scenariusze, bowiem pierwszy nie zadowolili Wsiewołodzkiego, w których chciał wiodącą rolę oddać dzieciom — uczniom szkoły baletowej, zamiast tradycyjnie eksponować primabalerinę. Po niezbędnych poprawkach popisy *stricte* baletowe miały nastąpić dopiero w drugim akcie, gdy pojawiała się para dorosłych solistów Konfiturenburga — gospodarzy krainy słodczy — Cukrowej Wieszczy (w tej roli Antonietta dell'Era) i Księcia Coqueluche'a (Paweł Gerdt).

Pierwszy akt premierowego *Dziadka do orzechów* na pewno był podobny do obecnie realizowanych wersji baletowych, natomiast drugi przypominał wystawę drogiego sklepu cukierniczego ze wszelkiego rodzaju słodkimi pokusami, które pod względem różnorodności nie mają sobie równych po dziś dzień! Dzięki zachowanym szkicom kostiumów, których autorem po części był dyrektor Wsiewołodzki, można zobaczyć takie postaci, jak: Karmel, Wafel, Drażetki, Czekolada, Ptifur, Ciasteczka Miętowe, Nugat, Cukier Jęczmienny, Pistacje i Makaroniki, które tworzyły smakowity *entourage* dla *Tańca hiszpańskiego* (czekolada), *Tańca arabskiego* (kawa), *Tańca chińskiego* (herbata), *Trepaka* (tańca rosyjskiego), *Tańca pastuszków* (*Danse des mirlitons* — gdzie mirliton to rodzaj fujarki, ale także kruchego ciastka). Następnie wykonywany był obrazek taneczny pod tytułem *Mateczka Gigogne i pajace* (*La mère Gigogne et les polichinelles*), który wieńczył *Walc Kwiatów* służący jako *entrée* do *pas de deux* Cukrowej Wieszczy i Księcia Coqueluche'a.

Wydawać by się mogło, że przygotowanie takiego baletu nie nastręczyło żadnych problemów, a jednak... Choroba Mariusa Petipy i żałoba po śmierci córki sprawiły, że choreograf zrezygnował z realizacji baletu. W związku z tym przygotowanie widowiska zostało powierzone jego asystentowi — Lwu Iwanowowi. Skrupulatny scenariusz i skomponowana do niego muzyka nie zostawiały nowemu choreografowi przestrzeni twórczej, a tworzenie baletu do obcego pomysłu przyniosło rezultaty średniej jakości. Najlepszym fragmentem w choreografii Lwa Iwanowa okazał się *Walc Śnieżynek*, który po latach został włączony do wersji choreograficznej Wasilija Wajnonena³.

Trudny orzech do zgryzienia miał też kompozytor — Piotr Czajkowski, który znał rosyjskie tłumaczenie noweli Hoffmanna i pragnął zawrzeć w muzyce *Dziadka do orzechów* całą paletę barw-uczuć dziecięcych, eksponując dobroć i odwagę głównej bohaterki, nagrodzoną muśnięciem pierwszej miłości. Popisy baletowe w duchu *divertissement*⁴ zaprzepaszczały tę możliwość i zniechęcały

³ Wasilij Wajnonen (1901–1964) — rosyjski tancerz i choreograf. Twórca między innymi baletów *Płomień Paryża* do muzyki Borisa Asafiewa (1932) i *Dziadek do orzechów* (1934).

⁴ Balet-divertissement — rodzaj widowiska baletowego, charakterystycznego dla drugiej połowy XIX wieku, w którym błaha fabuła dawała dużo przestrzeni do tańców zespołowych i popisowych.

kompozytora, który w zbiorze utworów z 1878 roku, zatytułowanym *Album dla młodzieży*, stworzył obraz dziecięcych marzeń i niepokojów, wpisując je w rytuały dnia codziennego. *Modlitwa, Poranek zimowy, Mama, Zabawa w koniki, Marsz drewnianych żołnierzyków, Nowa lalka, Choroba lalki, Pogrzeb lalki*, tańce i piosenki z różnych krajów⁵, *Bajka niani, Baba-Jaga, Słodkie marzenie, Chorał (W cerkwi), Kataryniarz śpiewa* zostały przez Piotra Czajkowskiego wniesione w muzyczny świat *Dziadka do orzechów*.

Początkowo scenariusz zniechęcił kompozytora do pracy nad baletem, a inne zajęcia i podróże zagraniczne odwróciły jego uwagę, co doprowadziło do zmiany terminu premiery, którą przesunięto o rok⁶. Balet wystawiono więc w grudniu 1892 roku, ale nie przyniósł oczekiwanego sukcesu — rozminął się z oczekiwaniami wielbicieli baletu, nie był też arcydziełem choreograficznym. Zakłętę piękno muzyki czekało na ponowne odkrycie i, mimo że balet *Iwanowa* pozostał w repertuarze, to następujące na początku XX wieku zmiany estetyczne sprawiły, że już w 1919 roku Aleksander Gorski wystawił własną wersję w Teatrze Bolsoj w Moskwie, a kilka lat później Fiodor Łopuchow przedstawił swój wariant w leningradzkim Państwowym Teatrze Opery i Baletu, dawnym Maryjskim, pamiętającym prapremierę.

Po raz pierwszy poza granicami Rosji wystawiono *Dziadka do orzechów* w 1908 roku w Pradze czeskiej w opracowaniu choreograficznym Achille'a Viscusiego. Do Polski balet zawitał w 1922 roku za sprawą Kazimierza Łobojki, który przygotował uczniów swojej szkoły do zaprezentowania spektaklu na scenie Teatru Nowości w Warszawie. W 1935 roku fragment jego baletu pod tytułem *Śnieżki* przygotował Mieczysław Pianowski dla widzów Teatru Wielkiego w Warszawie.

Rok wcześniej *Dziadek do orzechów* przepłynął kanał La Manche, by za sprawą rosyjskiego emigranta, Nikołaja Sergiejewa, zakotwiczyć w repertuarze londyńskim. Dzięki wywiezionym z Rosji zapisom baletów według systemu Stiepanowa⁷ wariant ten był bardzo zbliżony do oryginału *Lwa Iwanowa*.

George Balanchine⁸ również należał do emigrantów. Będąc jeszcze uczniem pietrogradzkiej szkoły baletowej, brał udział w *Tańcu Pajaców* w *Dziadku do orzechów*. Balanchine już jako uznany choreograf, założyciel New York City Ballet, w 1954 roku opracował własną wersję *Dziadka do orzechów*, którego wykonanie

⁵ Są to: *Walc, Polka, Mazurek, Pieśń rosyjska, Kamarinskaja, Piosenka włoska, Starodawna piosenka francuska, Piosenka niemiecka, Piosenka neapolitańska*.

⁶ J. Słonimskij, *P.I. Czajkowskij i baletnyj teatr jewo wriemieni*, Moskwa 1956, s. 243.

⁷ Władimir Stiepanow (1866–1896) — rosyjski tancerz, twórca własnego zapisu tańca.

⁸ George Balanchine, właśc. Gieorgij Bałancziwadze (1904–1983) — tancerz i choreograf gruzińskiego pochodzenia, który w 1921 roku ukończył pietrogradzką szkołę baletową. Później emigrował i występował oraz tworzył choreografie w zespole Balety Rosyjskie. Od 1934 roku stale pracował w Stanach Zjednoczonych, gdzie stworzył szkołę i zespół baletowy pod nazwą New York City Ballet, który do dziś pielęgnuje jego spuściznę baletową.



3. *Dziadek do orzechów i król myszy* Piotra Czajkowskiego. Choreografia — Toer van Schayk i Wayne Eagling. Na zdjęciu: Lena Obłuska — Mała Klara, Bartosz Białowąs — Mały Jaś oraz uczennice warszawskiej szkoły baletowej: Karolina Zabor, Agata Nowakowska, Pola Bajera, Natalia Kamińska, Pola Gonciarz

Fot. Ewa Krasucka, Teatr Wielki — Opera Narodowa

traktowane jest od lat jako jedna z tradycji bożonarodzeniowych w Stanach Zjednoczonych.

Po drugiej wojnie światowej nastąpił istny bum na *Dziadka do orzechów*, który dedykowany dziecięcej widowni, co roku w okolicy świąt Bożego Narodzenia miał spełniać rolę teatralnego prezentu. Trudno więc się dziwić, że punktem honoru niemal każdego teatru muzycznego było posiadanie w repertuarze *Dziadka do orzechów*, który pojawiał się w okresie przedświątecznym i z ostatnią śnieżynką znikał z afisza.

Nie zachowała się oryginalna choreografia Lwa Iwanowa, która stałaby się kanoniczną. Jej miejsce przejęła udana wersja Wasilija Wajnonena, która stale utrzymuje się w petersburskim repertuarze, wzbogacana co roku występami uczniów petersburskiej Akademii Baletu Rosyjskiego im. Agrippiny Waganowej. Drugie, bardzo cenione opracowanie *Dziadka do orzechów* powstało w 1966 roku dla zespołu baletowego Teatru Bolszoi, za sprawą Jurija Grigorowicza.

W Polsce tradycje związane z realizacjami *Dziadka do orzechów* wcale nie są takie długie i często wzorowane były na wersji Wasilija Wajnonena, którą w 1980 roku przeniósł w całości Jarosław Piasecki na scenę Teatru Wielkiego w Łodzi.

Po drugiej wojnie światowej *Dziadek...* zawitał najwcześniej do Studia Operowego w Bydgoszczy, gdzie w 1958 roku przygotował go Rajmund Sobiesiak,



4. *Dziadek do orzechów i król myszy* Piotra Czajkowskiego. Choreografia — Toer van Schayk i Wayne Eagling. Na zdjęciu: Sergey Basalaev jako Drosselmeyer

Fot. Ewa Krasucka, Teatr Wielki — Opera Narodowa

a dziesięć lat później powtórzył swoją realizację w Operze Wrocławskiej. Balet według Zbigniewa Koryckiego z 1959 roku wystawiony został w Operze Śląskiej, a w 1962 roku Natalia Koniusz przygotowała skróconą wersję dla zespołu Opery Bałtyckiej. Do dzisiaj w polskich teatrach muzycznych *Dziadka do orzechów* zrealizowano ponad trzydzieści razy!

Pierwszy pełnospektaklowy *Dziadek do orzechów* dla sceny Teatru Wielkiego w Warszawie został przygotowany w 1973 roku przez Giennadija Ledjacha⁹, który uczył przez kilka lat w warszawskiej szkole baletowej i pełnił tam funkcję kierownika artystycznego. W jego autorskim spektaklu wystąpili uczniowie z różnych klas, wsparci przez solistów baletu Teatru Wielkiego. Balet pokazano 26 razy, po raz ostatni w 1977 roku, i znowu dziecięca widownia czekała na *Dziadka do orzechów...* tym razem całe dwanaście lat!

Nową realizację przygotował w 1989 roku Andrzej Glegolski, absolwent warszawskiej szkoły baletowej, solista Teatru Wielkiego, który po studiach w Mos-

⁹ Giennadij Ledjach (1928–2020) — rosyjski solista baletowy, choreograf i pedagog. W 1970 roku pracował jako pedagog-korepetytor w warszawskim Teatrze Wielkim, następnie w latach 1971–1976 był kierownikiem artystycznym szkoły baletowej w Warszawie. Od 1992 roku kierował własną Szkołą Tańca Klasycznego w Moskwie.



5. *Dziadek do orzechów i król myszy* Piotra Czajkowskiego. Choreografia — Toer van Schayk i Wayne Eagling. Na zdjęciu: Paweł Koncewoj — Jaś

Fot. Ewa Krasucka, Teatr Wielki — Opera Narodowa

kwie wyjechał na stałe do Paryża. Jego wersja była udana i utrwaliła się na długo w repertuarze. Zatańczono ją 157 razy w latach 1989–2006 i dwukrotnie wznowiono.

Trzecia i utrzymująca się do dziś wersja pod tytułem *Dziadek do orzechów i Król Myszy* jest dziełem Toera van Schayka i Wayne'a Eaglinga, a jej prapremiera odbyła się w 1996 roku w Het Nationale Ballet w Amsterdamie. Do repertuaru Polskiego Baletu Narodowego została włączona w 2011 roku z ciekawymi zmianami w librecie, uwypuklającymi powiązania Hoffmanna z Warszawą: akcja rozgrywa się w stolicy na początku XIX wieku, a w pierwszym akcie jednym z Gości jest sam Hoffmann. Zarówno w opracowaniu Andrzeja Glegolskiego, jak i obecnie tańczonej wersji dorosłym tancerzom towarzyszą uczniowie warszawskiej szkoły baletowej.

Dziadek do orzechów, będący ostatnim opusem z triady baletowej Piotra Czajkowskiego, przyciągnął uwagę także tytanów w dziedzinie choreografii XX wieku, między innymi wspomnianych wcześniej: George'a Balanchine'a i Jurija Grigorowicza oraz Johna Cranka, Johna Neumeiera, Rolanda Petit i Maurice'a Bójarta. Współcześni choreografowie nie tylko rozszerzyli swoje realizacje o nowe techniki taneczne i środki multimedialne, lecz także zwrócili uwagę na stronę dramaturgiczną spektaklu.

Najbardziej oryginalnym okazał się Maurice Bójart, który w 1998 roku na kanwie *Dziadka do orzechów* stworzył swoją... autobiografię! Twórca słynnego



6. *Dziadek do orzechów i król myszy* Piotra Czajkowskiego. Choreografia — Toer van Schayk i Wayne Eagling. Na zdjęciu: Maria Żuk — Klara i Egor Menshikov — *Dziadek do orzechów*
Fot. Ewa Krasucka, Teatr Wielki — Opera Narodowa

Baletu XX Wieku miał ponad siedemdziesiąt lat, gdy postanowił utrwalić swój życiorys w formie spektaklu. Był w podobnym wieku jak Marius Petipa, który był wzorem dla Maurice'a Bédjarta w dziedzinie choreografii. Być może Bédjart-uczeń zapragnął zrealizować to, czego nie dokonał mistrz Petipa? Może Bédjart sięgnął do muzyki *Dziadka do orzechów*, bo podobnie jak ponad 70-letni Petipa odnalazł w świątecznej atmosferze baletu swoje własne wspomnienia z lat dziecięcych?

Jeśli chodzi o Mariusa Petipę, wrócił on pamięcią do lat 20. i 30. XIX wieku, które spędził w Marsylii, a potem w Brukseli, gdzie dorastał w rodzinie artystycznej i na pewno nieraz słyszał opowieści z okresu rewolucji francuskiej. Zgodnie ze scenariuszem Petipy Czajkowski miał w pierwszym akcie umieścić taniec *Grossvatterze* wskazówką choreografa, że nuty można znaleźć w magazynie, i dopiskiem z boku: ...*bliższy memu sercu byłby taniec incroyables*¹⁰. Czajkowski wprowadził więc po poważnym temacie niemieckiego tańca weselnego skoczną melodię, zapożyczoną z popularnej francuskiej piosenki *Bon voyage, Monsieur Dumollet*. Z kolei w drugim akcie Petipa wstawił taniec *Mateczka Gigogne i pajace*, który nie ma związku ani ze słodyczami, ani z treścią opowia-

¹⁰ *Marius Petipa. Materiały. Wspomnienia*. Stati, Leningrad 1971, s. 139 (tłumaczenie autorki). *Incredibles* nazywano dandysów okresu dyrektoriatu.



7. *Dziadek do orzechów i król myszy* Piotra Czajkowskiego. Choreografia — Toer van Schayk i Wayne Eagling. Na zdjęciu: Svetlana Siplatova i Anna Lorenc — Śnieżynki-Solistki

Fot. Ewa Krasucka, Teatr Wielki — Opera Narodowa _____

dania Hoffmanna/Dumasa, jest natomiast wykonywany do popularnej piosenki *Cadet Rousselle*, śpiewanej między innymi przez żołnierzy armii francuskiej.

Béjart w swojej wersji autobiograficznej z 1998 roku wykorzystał możliwości współczesnego teatru, występując jako nagrany wcześniej narrator, włączając nagrania filmowe z wypowiedzią swojej babci i odnajdując w postaciach i kluczowych sytuacjach baletu odpowiedniki ze swojego życia i doświadczeń.

W *divertissement* z drugiego aktu można między innymi zobaczyć w ramach *Tańca chińskiego* scenkę, w której trzej tancerze w kostiumach przypominających uniformy mieszkańców Chińskiej Republiki Ludowej wjeżdżają na rowerach na scenę w kształcie areny cyrkowej. Solistka ubrana w identyczny kostium wykonuje popisowy taniec z elementami żonglerki, a w tym samym czasie roweryści jeżdżą dookoła areny, jak jeźdźcy na koniach w czasie popisu woltyżerki, a Béjart-narrator wyjaśnia, że w czasie drugiej wojny światowej (kiedy miał kilkanaście lat) w jego rodzinnej Marsylii brakowało benzyny i w związku z tym wszyscy jeździli na rowerach. W spektaklu pojawia się także, niespotykana nigdy dotąd, postać Kota, która kojarzy się z jedną z pierwszych kreskówek dla dzieci o Kocie Feliksie. Postać ta w balecie Béjarta towarzyszy tancerzowi, który uosabia młodego Maurice'a, nazywanego w domu Bimem.



8. *Dziadek do orzechów i król myszy* Piotra Czajkowskiego. Choreografia — Toer van Schayk i Wayne Eagling. Na zdjęciu: Polski Balet Narodowy — Śnieżynki

Fot. Ewa Krasucka, Teatr Wielki — Opera Narodowa

Ciekawą wersję *Dziadka do orzechów* opracował szwedzki choreograf, Pär Isberg, który wykorzystał, lepiej znaną najmłodszej widowni, serię opowiadań dla dzieci autorstwa pisarki i ilustratorki Elsy Beskow. Bohaterami baletu są Peter i Lotta, rodzeństwo, które dzięki opiece Wujka Niebieskiego i Ciotek: Brązowej, Zielonej i Lawendowej, przechodzi w czasie wigilijnego wieczoru tę samą inicjację co Klara w tradycyjnym *Dziadku do orzechów*. Chwilami zabawna choreografia, przyjazny świat dorosłych i konsekwentne działania w obszarze dramaturgii tworzą pełną ciepła, logiczną opowieść baletową, atrakcyjną dla widza w każdym wieku.

Jak się okazuje, baletowe interpretacje *Dziadka do orzechów* mogą być zaskakująco różne i niektóre z nich, jak wspomniane opracowanie choreograficzne Bójarta czy dotąd niewymieniane wersje autorskie: Marka Morrisa, Matthew Bourne'a, Jean-Christophe'a Maillota, nie są przeznaczone dla najmłodszej widowni i warto o tym pamiętać, planując wyjście z dziećmi do teatru — z drugiej strony każdy może znaleźć pod choinką baletową odpowiedniego dla siebie *Dziadka do orzechów!*

Od czasu prapremiery petersburskiej, gdy mróz sprawił, że kryształki płatków śniegu wirowały na wietrze w przeróżnych konfiguracjach, minęło 128 lat



9. *Dziadek do orzechów i król myszy* Piotra Czajkowskiego. Choreografia — Toer van Schayk i Wayne Eagling. Na zdjęciu: Karolina Sapun, Michał Chróścielewski, Ewa Nowak, Carlos Martín Pérez, Aneta Zbrzeźniak, Sebastian Solecki — *Walc Kwiatów*

Fot. Ewa Krasucka, Teatr Wielki — Opera Narodowa

i najtrwalszą jakością baletu okazała się nie jego choreografia, a przepiękna muzyka, która wciąż inspiruje choreografów. Czy jest na przykład ktoś, kto nie zna *Walca Kwiatów*?

Pięćdziesięciodwuletni Piotr Czajkowski, pisząc muzykę *Dziadka do orzechów*, sam także powrócił do swojego dzieciństwa — w pierwszym akcie znakomicie została oddana przedświąteczna krzątana, rozświetlenie choinki, kołysanka dla Dziadka, genialny pomysł z rozrastającą się muzycznie choinką, tajemnicza postać Drosselmeyera, ojca chrzestnego Klary i przewodnika po świecie baśni, groźny Król Myszy i instrumenty naśladujące dziecięce trąbki i bębny, które sprawiają, że bitwa Żołnierzyków z Myszami chwilami wcale nie przypomina zwykłej zabawy... Muzyka przenosi nas do magicznego lasu i wprowadza w jeden z najpiękniejszych obrazów muzycznych, jakim jest *Walc Śnieżynek*. Wskazówki dane Czajkowskiemu przez Mariusa Petipę nie były wcale potrzebne... Autor *Pór roku* stworzył wcześniej wiele pejzaży muzycznych, nasyconych pięknem przyrody, więc i *Taniec Śnieżynek* z towarzyszącym mu chórem w pełni oddaje magię wirujących płatków śniegu, od spokojnego *diminuendo* aż do *crescendo* zamieci śnieżnej.

Divertissement z drugiego aktu, które koncepcyjnie nie cieszyło kompozytora, okazało się kolejnym, niezwykle pięknym fragmentem baletu i choć jest to zestaw tańców, to ich melodie są znane i rozpoznawane bez trudu: *Czekolada*



Dziadek do orzechów i król myszy Piotra Czajkowskiego. Choreografia — Toer van Schayk i Wayne Eagling. Na zdjęciu: Maksim Woitiul — Książę

Fot. Ewa Krasucka, Teatr Wielki — Opera Narodowa

jest tańcem hiszpańskim, *Kawa* tańcem arabskim, *Herbata* — chińskim, rosyjski taniec *Trepak* pojawił się w *divertissement* „jakby” przypadkiem, pierwotnie bowiem miał być tańczony w pierwszym akcie i w 1892 roku, po perypetiach ze zmianą scenariusza, „przewędrował” do aktu drugiego. Kolejnym jest *Taniec pastuszków*, którego opis można odnaleźć na stronach opowiadania Hoffmanna: ...*Dziadek do orzechów klasnął w swe małe dłonie i w tej samej chwili ukazali się mali pasterze w towarzystwie małych pasterek [...] Wszyscy byli tak delikatni i biali, że wyglądali jak z najczystszego cukru. [...] pasterze i pasterki wykonali uroczysty taniec [...] — Niech mi pani wybaczy, droga panno Klara — powiedziały Dziadek do orzechów — że balet udał się tak marnie. Tancerze wchodzący w skład naszej trupy poruszają się na drutach, mogą więc tylko wykonywać jedne i te same ruchy [...] Ach, to wszystko było przecież cudowne i bardzo mi się podobało! — odrzekła Klara...*¹¹.

Kolejnym tańcem wchodzącym w skład *divertissement* jest *Mateczka Gigogne i pajace*, który w wielu realizacjach jest pomijany, a zaraz po nim rozpoczyna się *Walc Kwiatów*, po którym następuje punkt kulminacyjny — *pas de deux*,

¹¹ E.T.A. Hoffmann, *Dziadek do orzechów*, Warszawa 1968, s. 61.

czyli popisowy taniec dwojga solistów. Wydawać by się mogło, że czas na happy end! Jednak zanim on nastąpi, warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden słodki szczegół — na premierze petersburskiej w *pas de deux* wzięły udział postaci Cukrowej Wieszczy i Księża Coqueluche’a, a muzyka do ich tańców została odpowiednio zilustrowana. *Adagio* na prośbę Petipy miało wywołać ogromne wrażenie¹² i rzeczywiście Czajkowski stworzył kaskady pięknej muzyki, być może w myślach przeznaczonych dla Klary i Dziadka. Uwagę jednak zwraca wariacja żeńska, przeznaczona dla Wieszczy Cukrowej, do której choreograf, Marius Petipa, zamieścił w scenariuszu następującą uwagę: *32 takty staccato na 2/4. W muzyce jakby słycać krople wody padające z fontanny. Zakończyć bardzo szybkimi 24 taktami*¹³. Wspomniana przez Petipę fontanna wypełniona była lemoniadą, a Piotr Czajkowski specjalnie do tego fragmentu zamówił czeleste, nowo skonstruowany instrument, który został włączony do orkiestry. Krystaliczne dźwięki czelesty znakomicie odtwarzały wymarzone krople i świetnie wpisywały się w strukturę łąkoci z cukru. Jednak gdy w innych adaptacjach wariację tę wykonuje Klara, muzyka ta nie jest właściwym tłem do jej tańca.

Piękna *coda*, w której wraca *Walc Kwiatów* i porywa do tańca wszystkich wykonawców, zbliża balet do finału. Powraca wyciszenie, w którym kompozytor kończy swą muzyczną opowieść z kilkoma akordami, w czasie których pojawiają się podświetlone kolorowe fontanny. I nawet jeśli Klara miała tylko piękny sen, to przyśnił jej się w wyjątkową, wigilijną noc, gdy spełniają się marzenia. Nam także życzę spełnienia marzeń i by przy wigilijnym stole ożyły wspomnienia, które połączone z aromatem potraw przypomną nasze domy rodzinne i zwyczaje, które mimo wielu podobieństw mają i swoje różnice.

Wesołych Świąt w rytmie *Walca Śnieżynek!*

<https://www.youtube.com/watch?v=SMLNxo6Wr3g>

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Balet. Encyklopedia*, red. J. Grigorowicz, Moskwa 1981.
- [2] Czajkowski Piotr, *Szczetkunczik*, klawir (wyciąg fortepianowy), Leningrad 1982.
- [3] Hoffmann Ernst T.A., *Dziadek do orzechów*, Warszawa 1968.
- [4] Krasowskaja Wiera, *Russkij balietnyj teatr wtorej połowiny XIX wieka*, Leningrad–Moskwa 1963.
- [5] *Marius Petipa. Materiały. Wspominanija. Stati*, red. J. Słonimskij, Leningrad 1971.
- [6] Słonimskij Jurij, *P.I. Czajkowskij i balietnyj teatr jewo wriemieni*, Moskwa 1956.
- [7] Turska Irena, *Balety Piotra Czajkowskiego*, Kraków 1981.

¹² *Marius Petipa...*, dz. cyt., s.144.

¹³ Tamże.

Noty o autorach

Swietłana Basyrowa-Potargowicz — absolwentka Akademii Baletu Rosyjskiego im. Agrippiny Waganowej w Petersburgu (1983) i Wydziału Pedagogicznego tejże uczelni (1993). Od 26 lat jest pedagogiem baletowym w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi.

Urszula Bissinger-Ćwierz — doktor nauk humanistycznych, psycholog, pedagog-muzyk, nauczyciel dyplomowany, ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej, trener rekomendowany przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Pracuje jako wizytator do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego w Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie.

Barbara Gruberné-Bernacka, profesor dr hab. — absolwentka Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Łodzi na specjalizacji rytmika. Odyła także studia w Instytucie Emila Jaques-Dalcroze'a w Genewie (1968–1970), gdzie otrzymała dyplom Supérieure Honoris Causa (jedyne przyznane w Europie). Pracuje w szkołach muzycznych w Łodzi, w PWST w Łodzi, a także na Akademii Muzycznej w Katowicach.

Joanna Derenda-Łukasik — pianistka. Absolwentka Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy (2006) w klasie fortepianu profesora Jerzego Godziszewskiego. W 2020 roku obroniła dzieło artystyczne i rozprawę doktorską na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie. Jest autorką wielu artykułów metodycznych z zakresu gry na fortepianie i sztuki muzycznej.

Aleksandra Dudek — nauczyciel dyplomowany w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Gliwicach. Prowadziła też rytmikę między innymi dla dzieci niedosłyszących oraz zajęcia metodyczne z muzyki w Gliwickiej Wyższej Szkole Przedsiębiorczości. Autorka audycji muzycznych i artykułów dotyczących folkloru pienińskiego.

Wojciech B. Jankowski jest emerytowanym docentem Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, muzykiem i pedagogiem, doktorem nauk humanistycznych. W latach 1974–1992 był dyrektorem pierwszego w Polsce (i Europie) międzyuczelnianego Instytutu Pedagogiki Muzycznej (przy AMFC).

Zofia Konaszkiewicz — profesor zwyczajny doktor habilitowany, emerytowany profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Ukończyła studia w zakresie psychologii na Uniwersytecie Warszawskim, a w zakresie wychowania muzycznego — w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie. Autorka wielu publikacji z zakresu psychologii i edukacji muzycznej.

Dorota Krawczyk jest doktorem nauk humanistycznych w specjalności nauk o sztuce, muzykologiem, publicystką i pisarką, nauczycielką muzyki, absolwentką Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Jest autorką licznych artykułów i książek z dziedziny sztuki, w tym również podręczników i programów nauczania muzyki.

Małgorzata Marczyk — pianistka, kameralistka, pedagog, doktor sztuk muzycznych w dyscyplinie instrumentalistyka. Prowadzi ożywioną działalność koncertową. Pracuje w Filii Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Białymstoku, a także prowadzi klasę fortepianu w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Witolda Lutosławskiego w Zambrowie.

Anna Antonina Nogaj, doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii; jest psychologiem i skrzypaczką; pracuje jako starszy wizytator do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego CEA w Warszawie oraz jako adiunkt na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; współpracuje z licznymi instytucjami artystycznymi jako psycholog-praktyk do spraw artystycznych; jest autorką licznych artykułów naukowych i popularnonaukowych z zakresu psychologii muzyki oraz redaktorem książek.

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”.

Andrzej Pytlak — filozof, doktor nauk humanistycznych, artysta muzyk (pianista), autor licznych publikacji naukowych i książek z dziedziny wychowania muzycznego, teorii wartości dzieła muzycznego, estetyki i pedagogiki, poeta, autor opowiadań teatralnych, piszący pod pseudonimem APEKS. Działacz społeczny — Zasłużony Członek Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków.

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.

Elżbieta Suchocka — nauczycielka języka polskiego w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Supraślu, instruktor teatralny, autorka programu zajęć teatralnych i programu nauczania retoryki w szkole, realizatorka projektów unijnych i projektu Erasmus+.

Dominika Szwed-Walkiewicz jest nauczycielką wychowania fizycznego w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie. Ukończyła wychowanie fizyczne na Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, a także liczne kursy doskonalące.

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 Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną Centrum Edukacji Artystycznej.

Magdalena Zborała-Orlińska, absolwentka pedagogiki i psychologii. Członek Polskiego Towarzystwa Logoterapii i Noo-Psychosomatyki oraz Wielkopolskiego Towarzystwa Terapii Systemowej. Certyfikowany psychoterapeuta. Pracuje w Poznańskiej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia w Poznaniu oraz w Pracowni Psychoterapeutycznej „Nous”.