



Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

2(6)/2019

centrum
edukacji 
artystycznej

WARSZAWA, CZERWIEC 2019



ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

Włodzimierz Gorzelańczyk — wicedyrektor CEA, przewodniczący Zespołów
dr Beata Lewińska — redaktor naczelna serii wydawniczej
Mirosława Jankowska
Joanna Sibilska
prof. dr hab. Katarzyna Sokołowska

KONSULTACJA ARTYSTYCZNA I NAUKOWA NUMERU

dr Wojciech Jankowski
prof. dr hab. Zofia 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

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2019
ul. Mikołaja Kopernika 36/40, 00-924 Warszawa

DZIAŁ DOSKONALENIA, DOKSZTAŁCANIA I WYDAWNICTW

e-mail: szkola.artystyczna@cea.art.pl lub bala@cea.art.pl
<http://www.cea.art.pl>

ISBN 978-83-62156-24-5 (wersja drukowana)
ISBN 978-83-62156-25-2 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa: MULTIPRINT, Danieluk Jolanta
ul. Zgierska 12, 04-092 Warszawa

Spis treści

Beata Lewińska, Włodzimierz Gorzelańczyk Od redakcji — Czy sztuki można nauczyć?	5
Kształcenie w szkole artystycznej	9
Beata Lewińska PLASTYKA w szkołach muzycznych i baletowych	11
Stanisław Czajka Wychowanie plastyczne w szkołach muzycznych a doświadczenia konsultanta OZMP (z archiwum COPSA)	19
Paweł Radziński <i>Kaprasy</i> op. 1 Niccolò Paganiniego — studium artystyczno-wykonawcze	27
Agnieszka Gandecka Dobór metod nauczania w pracy nad emisją dźwięku i kształtowaniem barwy w grze na flecie poprzecznym	37
Małgorzata Oboz, Katarzyna Cebulak Dwugłos o zabawce	43
Alicja Wołyńczyk Wstęp do nauczania współczesnych technik saksofonowych	53
Michał Niżyński Młodzi kompozytorzy i ich muzyka — 20 lat Ogólnopolskiego Konkursu Kompozy- torskiego	65
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	73
Zofia Konaszek W poszukiwaniu sensu — wokół logoterapii Viktora Frankla	75
Lidia Stróżecka Co to jest muzyka? — spojrzenie muzykoterapeuty	95
Wokół konferencji, szkoleń i warsztatów	103
Romana Orłowska Duet fortepianowy — w dydaktyce szkoły muzycznej I i II stopnia	105
Marek Hojda Prawo autorskie bez tajemnic	111

Patryk Kawczyński Dysfunkcje mięśniowe u wokalistów	117
Organizacja szkolnictwa artystycznego	123
Włodzimierz Gorzelańczyk Szkolnictwo artystyczne w Polsce — system kreatywny na przykładzie szkolnictwa plastycznego	125
Artur Sawczuk Od banku do siedziby liceum plastycznego, czyli krótka opowieść o bogactwie, bankru- ctwie i uzdolnionych ludziach	131
Alicja Twardowska Stanisław Moniuszko — lirnik narodowy	147
Adam Cegielski BigBand Bednarska	155
Witold Pieńkowski Na granicy Polski i Czech — o początkach muzycznej edukacji w Cieszynie	161
Miscellanea	169
Radostaw Czajkowski Jak powinna wyglądać strona internetowa szkoły artystycznej?	171
Magdalena Zbijowska Rola rodzica w szkole — głos w odwiecznej dyskusji	179
Nasi uczniowie i absolwenci	185
Włodzimierz Gorzelańczyk XIV Biennale — artystyczna konfrontacja dyplomów plastyków	187
Galeria	223
Ewa Urbańska Myślęcinek — opowieść o niezwykłych czterdziestu czterech ogólnopolskich plenerach rzeźby w drewnie	225
Noty o autorach	241

Beata Lewińska
Włodzimierz Gorzelańczyk

Od redakcji — Czy sztuki można nauczyć?

Nikt nie ma wątpliwości, że wykształcenie muzyka i tancerza wymaga wielu lat pracy. Niezależnie od tego, jaką muzykę czy taniec wybierze drogą zawodową, profesjonalne wykształcenie będzie procentowało i z pewnością przyczyni się do sukcesu. W dziedzinie plastyki, jeśli chodzi o tę samą kwestię, pojawiają się różne głosy. Zapoczątkowany w latach 60. w Nowym Jorku kierunek, zwany konceptualizmem, podał w wątpliwość sens kształcenia artystycznego oraz wykonywania dzieł w tradycyjnym rozumieniu (obrazów, rysunków, rzeźb). Konceptualiści uważali nawet, że istotne jest eksponowanie samego procesu twórczego; że to, co najważniejsze w dziele sztuki, to koncept, idea. Mimo tak radykalnych sądów, na całym świecie do dziś dnia funkcjonują szkoły i uczelnie artystyczne.

Cztery lata temu, w 2015 roku, w Ośrodku Konferencyjno-Wystawienniczym Kasztel w Szymbarku odbyło się sympozjum organizowane przez Wydział Sztuki Uniwersytetu Rzeszowskiego, z udziałem artystów, historyków i teoretyków sztuki z Uniwersytetu Rzeszowskiego, Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach i Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie pod wdzięcznym tytułem: *Czy sztuki można nauczyć?* Kilkadziesiąt lat doświadczeń w kształceniu kadr plastycznych w średnich i wyższych szkołach plastycznych jest dowodem na to, że sztuki można i trzeba nauczyć. Wykształcenie plastyka wymaga wielu lat pracy, a rozwój świadomości artystycznej i kreatywności powinien iść w parze z rozwojem umiejętności warsztatowych. Jak ważne jest kształcenie tych umiejętności, pokazuje cytat z książki Stanisława Czajki, artysty i pedagoga, wieloletniego nauczyciela Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie i konsultanta Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego, który był wstępem do jednej z jego książek¹. Cytat ten, w czasach, kiedy po raz kolejny akademicy zadają sobie pytanie, czy warto uczyć rysunku lub rzeźby z natury, upewnia wszystkich, że innej drogi nie ma.

¹ S. Czajka, *Malarstwo — sztuka milionów*, WSiP, Warszawa 1975.

Miałem 12 lat. Byłem w V klasie. Nauczyciel dał nam temat z wyobraźni. Postanowiłem, że będę malował sad. Z zapałem narysowałem kilka drzew owocowych i jakiś domek, a potem zacząłem malować moimi szkolnymi akwarelkami. Zależało mi ogromnie na tym, aby pokazać piękno kwitnących drzew owocowych. Ale jakoś nic z tego nie wychodziło. Bezradnie nakładałem na papier coraz większe ilości gęstej, rozmoczonej wodą akwarelowej farby. Nie widząc oczekiwanego efektu, zmywałem farbę, potem znów ją nakładałem, aż zrobiła się w papierze dziura. Nie byłoby tej dziury, gdyby mi wtedy ktoś powiedział, że:

- 1) *akwarela jest farbą laserunkową,*
- 2) *świecenie kwitnącego drzewa można uzyskać za pomocą kontrastów, np. ciepło-zimnych albo walorowych,*
- 3) *kolor jakiejś plamy zależy od tego, jak pomaluję otoczenie.*

Pomocą dla mnie byłoby też wtedy obejrzenie kilku obrazków malowanych akwarelą przez dobrych malarzy.

Historyjka, którą pozwoliłem sobie opowiedzieć zamiast wstępu, jest znacząca. Bo w XX wieku rozumienia i odbioru sztuki trzeba się uczyć jak czytania i pisanania, mozolnie — litera po literze.

Zapraszamy naszych Czytelników do lektury, w tym specjalnego „dodatku”, jakim jest prezentacja wyróżnionych prac dyplomowych uczniów szkół plastycznych. Od trzech dekad organizujemy wystawy ich „finałowych” dokonań twórczych. Warto spojrzeć na nie, zwłaszcza że prace te zostały wybrane spośród ponad 1700, które corocznie powstają. A wybór wcale nie jest łatwy!

Zapraszamy szczególnie do „wakacyjnej” refleksji nad niezmiennie aktualnym hasłem: Czy sztuki można nauczyć?

Beata Lewińska, Włodzimierz Gorzelańczyk





**Kształcenie
w szkole
artystycznej**





PLASTYKA w szkołach muzycznych i baletowych

W 2017 roku Ministerstwo Edukacji Narodowej ogłosiło nowe podstawy programowe przedmiotu plastyka dla szkoły podstawowej¹, a w 2018 roku — po raz pierwszy od kilkudziesięciu lat — opublikowano podstawę programową przedmiotu plastyka dla liceum². Historia nauczania przedmiotu jest długa. W powojennych szkołach uczono wychowania plastycznego. Przedmiot ten zniesiony został w 1999 roku wraz z ogłoszeniem nowych ramowych planów nauczania dla zreformowanego szkolnictwa³. Wprowadzono wówczas przedmiot sztuka, obejmujący plastykę i muzykę. Połączenie takie było krytykowane przede wszystkim ze względu na kwalifikacje nauczycieli (plastyk lub muzyk obejmował przedmiot, którego część zagadnień nie była jego bezpośrednią domeną). W 2008 roku zreformowano po raz kolejny ramowe plany, przywracając przedmioty plastyka i muzyka⁴, ale w liceum ogólnokształcącym nauczano, w miejsce plastyki, przedmiotu wiedza o kulturze.

Wydawać by się mogło, że nowe podstawy programowe plastyki, ogłoszone w 2017 i 2018 roku, niewiele mają wspólnego ze szkołami artystycznymi. Jednak szkoły artystyczne muszą realizować przedmiot, jest bowiem wymieniony wśród przedmiotów obowiązkowych w ogólnokształcących szkołach muzycznych I stopnia i w ogólnokształcących szkołach baletowych w klasach I–IV. Przedmiot ten będzie także realizowany w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia w klasie pierwszej, która realizuje program zajęć ogólnokształ-

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 356.

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.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dziennik Ustaw nr 14 z 1999 r., poz. 128.

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 kwietnia 2008 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych, Dziennik Ustaw z 2008 r. nr 72, poz. 420.

cących, adekwatny dla nowych szkół ponadpodstawowych, oraz w VI klasie ogólnokształcącej szkoły baletowej (w tym przypadku jest to przedmiot, który w ofercie edukacyjnej danej szkoły może być zastąpiony przedmiotem filozofia)⁵. Zatem warto sobie uświadomić, co jest istotne w nauczaniu plastyki z punktu widzenia wymagań sformułowanych w podstawie programowej (zarówno dla szkoły podstawowej, jak i dla liceum).

W nowej podstawie programowej, obowiązującej w ogólnokształcących szkołach muzycznych I stopnia i klasach I–IV ogólnokształcących szkół baletowych, zostały sprecyzowane trzy cele ogólne, dostosowane do charakteru przedmiotu: *1. Opanowanie zagadnień z zakresu języka i funkcji plastyki; podejmowanie działań twórczych, w których wykorzystane są wiadomości dotyczące formy i struktury dzieła. 2. Doskonalenie umiejętności plastycznych — ekspresja twórcza, przejawiająca się w działaniach indywidualnych i zespołowych. 3. Opanowanie podstawowych wiadomości z zakresu kultury plastycznej, jej narodowego i ogólnoludzkiego dziedzictwa kulturowego.*

Cele te odnoszą się bezpośrednio do treści kształcenia, czyli wymagań szczegółowych. W podstawie programowej przedmiotu plastyka nie zastosowano tradycyjnego podziału na wiedzę i umiejętności, aby twórcy programów i podręczników nie wprowadzali zagadnień teoretycznych, jako alternatywnego sposobu prowadzenia zajęć. Wszystkie informacje, jakie pozyskują uczniowie, stanowią jedynie bazę poznawczą dla podejmowanych działań praktycznych i twórczych. W uwagach, odnoszących się do realizacji zajęć, sformułowano zalecenie, aby plastyki w szkole podstawowej nie zamieniać w regularną historię sztuki. Zgodnie z tą tendencją dzieje sztuki mają być wprowadzone w układzie problemowym, a nie w powiązaniu z układem chronologicznym. Uczniowie nie powinni się koncentrować na znajomości epok historycznych, lecz na znajomości struktury dzieła i jego formy (także stylu, w jakim powstało). Zatem informacje na temat stylów powinny się pojawić w kontekście poszczególnych dyscyplin artystycznych (np. przy omówieniu architektury można pokazać, że dzieła architektury były tworzone w różnych stylach, podobnie jak w przypadku innych dyscyplin artystycznych). Dobrze skonstruowane programy kształcenia i dobrze napisane podręczniki, w których nie mnoży się wymagań, ale racjonalnie i szczegółowo się je opisuje, stworzą przyjazną dla ucznia sytuację dydaktyczną.

Treści kształcenia w nowej podstawie programowej zostały znacząco rozbudowane i uszczegółowione, aby twórcy programów i podręczników nie mieli wątpliwości co do zakresu wprowadzonych informacji. Zbyt ogólnikowe formułowanie tak zwanych celów szczegółowych, które zostało zastosowane w dotych-

⁵ Załączniki 1, 3 i 6 *Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie ramowych planów nauczania w publicznych szkołach i placówkach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1763.

czas obowiązującej podstawie, spowodowało tendencję wprowadzania do programów kształcenia, a w konsekwencji tego również do podręczników, zbyt obszernych treści, których nie było szansy zrealizować lub były realizowane kosztem ekspresji twórczej.

W ramach realizacji celu pierwszego uczniowie powinni wykazać się znajomością dziedzin sztuk plastycznych, rozumieć funkcje, jakie pełnią dzieła w obrębie poszczególnych dyscyplin, oraz charakteryzować język dzieł. Podstawa programowa uwzględniła też współczesne sposoby wypowiedzi artystycznej o charakterze interdyscyplinarnym i nowe media (ten zakres jest kontynuacją). Ponadto uczniowie muszą rozróżniać cechy i rodzaje kompozycji na przykładach dzieł wybitnych twórców, ale także sami tworzyć różnorodne układy kompozycyjne na płaszczyźnie i w przestrzeni. W ramach realizacji treści programowych zawartych w pierwszym celu głównym wymaga się też od uczniów, aby potrafili klasyfikować barwy, wykazywali się znajomością podstawowych pojęć z zakresu barwy oraz rozróżniali i stosowali w pracach własnych różnego rodzaju kontrasty barwne. Uczniowie powinni także charakteryzować różne sposoby uzyskiwania iluzji przestrzeni (stosować perspektywy), charakteryzować pozostałe środki wyrazu artystycznego oraz rozróżniać konkretne gatunki i tematykę dzieł sztuk plastycznych. Tutaj należy dodać, że przy okazji charakterystyki gatunków, można również pokazać najbardziej znaczące dla dorobku kulturowego dzieła sztuki.

Treści kształcenia dotyczące celu drugiego wiążą się przede wszystkim z ekspresją twórczą, dlatego w podstawie uwzględniono działania artystyczne, które mają być prowadzone z uczniem. Będzie to zarówno odtwarzanie natury, jak i jej interpretacja, realizowana w formach przestrzennych i płaskich. Ważne są także: wyrażanie w twórczości uczniów przeżyć i emocji wobec rzeczywistości oraz inspiracja dziełami literackimi i muzycznymi. Istotnym punktem treści kształcenia jest realizacja zadań związanych z projektowaniem graficznych form użytkowych oraz projektowaniem form dekoracyjnych i scenograficznych. Uczeń powinien być wrażliwy na estetykę otoczenia, dlatego w podstawie uwzględniono ćwiczenia z tego zakresu. Niektóre zadania, szczególnie te, które wymagają dużego nakładu pracy, powinny być przez uczniów wykonywane zespołowo. Dotyczy to zwłaszcza oprawy plastycznej teatru szkolnego oraz kreacji z pogranicza plastyki i dziedzin pokrewnych. W podstawie programowej uwzględniono też zadania, które sygnalizowane były w poprzednio funkcjonującej podstawie, a mianowicie elementy cyfrowego obrazowania fotograficznego oraz obrazowania z wykorzystaniem wybranych graficznych programów komputerowych.

Osobnym zagadnieniem i ważnym zadaniem jest przygotowanie uczniów do uczestniczenia w życiu kulturalnym, co zostało sformułowane w treściach kształcenia właściwych dla celu trzeciego. Dlatego na zajęciach plastyki konieczne jest zapoznanie uczniów z kulturą własnego regionu (zabytki, lokalni twórcy). Oprócz tego uczeń powinien wymieniać, rozpoznawać i charakteryzować naj-

ważniejsze obiekty kultury wizualnej w Polsce i na świecie (wraz ze wskazaniem ich twórców), wykazywać się znajomością najważniejszych muzeów i kolekcji dzieł sztuki na świecie i w Polsce. W podstawie uwzględniono również sztukę ludową, której charakter uczeń powinien poznać (jest to kontynuacja wymagań z poprzednio obowiązującej podstawy). Zdecydowaną nowością jest natomiast wymóg, aby uczeń znał i stosował zasady prezentacji i upowszechniania dzieł zgodnie z prawem i etyką. Jest to element wychowania w poczuciu odpowiedzialności i szacunku dla prac własnych i cudzych oraz ochrony własności intelektualnej. Uczeń musi wiedzieć, że nie można bez zgody twórcy publikować prac w mediach, nie wolno tworzyć plagiatów, ale też nie można bez zgody osoby zainteresowanej prezentować i upowszechniać jej wizerunku.

Zajęcia plastyki powinny być planowane zgodnie z psychofizycznym rozwojem dzieci i młodzieży, dlatego w „warunkach realizacji” zawarte zostały zalecenia dotyczące wprowadzanych treści kształcenia. Wiadomości teoretyczne, przekazywane na zajęciach plastyki, powinny być przekładane na praktykę, ale też powtarzane (w układzie spiralnym) w kolejnych latach nauki. Dzięki temu nauczyciele będą mieli świadomość co do stanu wiedzy i umiejętności uczniów oraz szansę na przypomnienie i uzupełnienie braków. Dobrym sposobem na powtórzenie wiadomości, na przykład z zakresu struktury wizualnej dzieła, jest opis i analiza, stosowana przy okazji zapoznawania z najbardziej sztan-darowymi przykładami dziedzictwa kulturowego, cywilizacyjnego i narodowego. W opisach wykorzystuje się nomenklaturę dotyczącą środków wyrazu artystycznego oraz nazwy elementów właściwych architekturze. Z powyższego wynika, że nowa podstawa programowa nie rewolucjonizuje zajęć plastyki, lecz powraca do dobrych tradycji jej nauczania w latach 80. i 90. ubiegłego wieku.

Inaczej jest z przedmiotem plastyka w ogólnokształcących szkołach muzycznych (OSM) II stopnia i w klasie VI ogólnokształcących szkół baletowych (OSB). W stosunku do dotychczas obowiązującej podstawy programowej jest to przedmiot nowy, który zastępuje wiedzę o kulturze. Zarazem jest to kontynuacja plastyki, nauczanej w młodszych klasach szkół artystycznych. Plastyka jest przede wszystkim przedmiotem praktycznym, ale także wprowadza w obszar dziejów sztuki, jej teorii i praktyki. Głównie to wyróżnia ją od przedmiotu wiedza o kulturze. Jednocześnie ogranicza się do poznawania przede wszystkim języka sztuk plastycznych, ale ze świadomością szerszego kontekstu kulturowego.

Podstawa programowa dla szkoły ponadpodstawowej zorganizowana została wokół czterech zagadnień, które się ze sobą wiążą — sztuki współczesnej, sztuki regionu, wystawiennictwa oraz wykorzystywania nowych technologii w działaniach plastycznych. Zagadnienia odnoszą się bezpośrednio do treści kształcenia, czyli wymagań szczegółowych, które zostały sformułowane w sposób precyzyjny, z podziałem na wiadomości i umiejętności uczniów. Zabieg ten ma zapobiegać wprowadzaniu przez programy kształcenia (i być może w przyszłości podręczniki) zbyt obszernych treści, lub odwrotnie — pomijaniu w programach treści istotnych. Przede wszystkim jednak przedmiot plastyka,

podobnie jak w przypadku szkoły podstawowej, ma charakter praktyczny. Wszelkiego rodzaju informacje teoretyczne, wprowadzające w obszar dziejów sztuki, a zwłaszcza sztuki współczesnej, powiązane są z aktywnością twórczą. Dodatkowo najistotniejszą kwestią jest przygotowanie uczniów do obcowania z kulturą współczesną, dlatego dominują zagadnienia wiążące się ze współczesnymi wydarzeniami artystycznymi i językiem sztuki nowoczesnej.

W ramach realizacji celu pierwszego: *Uczestniczenie w kulturze poprzez kontakt, analizę i interpretację dzieł sztuki; dostrzeganie kontekstów powstawania dzieła*, uczeń poznaje dzieła sztuki, przypomina sobie przyswojone na wcześniejszych etapach kształcenia terminy i pojęcia, właściwe dla analizy formy dzieł sztuk plastycznych, oraz doskonali umiejętności rozróżniania dyscyplin i gatunków dzieł sztuki. Od ucznia wymaga się, aby w opisach i analizach dzieł sztuki posługiwał się właściwą terminologią, ale także aby postrzegał dzieła sztuki w kontekście innych dziedzin kultury, a także historii, filozofii i religii.

Z drugim celem: *Zapoznanie z wybranymi zagadnieniami dotyczącymi współczesnych awangard artystycznych i sztuki lokalnego środowiska, ekspresja twórcza podejmowana w oparciu o środki wyrazu, charakterystyczne dla sztuki II połowy XX wieku*, wiąże się przede wszystkim poznawanie sztuki regionu (zabytki, dzieła architektury, lokalni twórcy), ale także poznawanie najistotniejszych kierunków współczesnych awangard artystycznych (od II wojny światowej po sztukę najnowszą). Ekspresja twórcza uczniów wiąże się nie tylko z umiejętnością opisywania i analizowania dzieł sztuki, które poznają (a co jest rozwinięciem umiejętności pozyskanych na wcześniejszych etapach kształcenia), ale też z dokumentowaniem fotograficznym lub filmowym dzieł poznawanych na lekcjach. W ramach realizacji tego celu przewidziane są też działania twórcze w oparciu o środki wyrazu, charakterystyczne dla niektórych form wypowiedzi sztuki II połowy XX wieku.

Trzeci cel to: *Wprowadzenie w obszar działań instytucji profesjonalnie zajmujących się upowszechnianiem kultury w zakresie sztuk plastycznych; ekspresja twórcza podejmowana w związku z organizacją wystaw*. W ramach jego realizacji uczeń pozyskuje wiedzę na temat instytucji kultury zajmujących się upowszechnianiem sztuk wizualnych, uczy się rozróżniać ich funkcje i prawidłowo posługiwać się terminologią związaną z obszarem działań tych instytucji. Od ucznia realizującego przedmiot wymaga się, aby potrafił samodzielnie lub zespołowo zorganizować wystawę, aktywnie uczestniczyć w wystawach i akcjach, ale też formułować samodzielne sądy na temat wydarzeń kulturalnych.

Ostatni z wymienionych celów: *Wprowadzenie w zakres sztuk o charakterze multimedialnym; ekspresja twórcza w oparciu o współczesne narzędzia komunikacji wizualnej*, wiąże się z podjęciem działań twórczych w oparciu o nowoczesne środki wyrazu artystycznego, na przykład tworzenie filmów, prezentacji multimedialnych, a także fotografowanie. Towarzyszy temu rozumienie, że współczesna działalność twórcza pozwala na wykorzystywanie różnorodnych technik i narzędzi multimedialnych, co jest istotne dla młodego człowieka, który przy-

gotowuje się do świadomego uczestniczenia w życiu kulturalnym. Dlatego wymaga się od ucznia, aby definiował pojęcia „multimedia” i wymieniał obszary, w których mają one zastosowanie. W zależności od możliwości bazowych szkoły — nauczyciel może wybrać formę zajęć praktycznych.

Podobnie jak w przypadku szkoły podstawowej, bardzo duże znaczenie w kształceniu w zakresie przedmiotu plastyka ma opis i analiza dzieła sztuki (obszar pierwszego celu kształcenia). W procesie jej dokonywania wykorzystywane są i weryfikowane wiedza oraz umiejętności uczniów, pozyskane na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Opisy i analizy dzieł, z różnych dziedzin sztuki, powinny przebiegać według określonych kategorii (np. w architekturze: plan, układ przestrzenny, opis fasady i elewacji, wnętrza; w malarstwie: kompozycja, kolor, sposób ukazania iluzji przestrzeni, kształtowanie formy przez światło; w rzeźbie: bryła, kompozycja, faktura, relacje z otoczeniem). W przypadku sztuki figuratywnej warto też zwrócić uwagę na tematykę i stopień oddania rzeczywistości lub deformacji. Ćwiczenia z zakresu opisu i analizy powinny być także przygotowaniem dla uczniów, którzy zdecydują się na wybór przedmiotu historia sztuki, jako realizowanego na poziomie rozszerzonym.

Zagadnienia, wokół których zorganizowana jest podstawa programowa, powinny być ze sobą powiązane, aby w toku jej realizacji można było nawiązywać do wiedzy i umiejętności pozyskanych wcześniej. Dotyczy to również wcześniejszych etapów kształcenia (spiralny model nauczania). Dlatego nauczyciel uczący plastyki w OSM II stopnia musi mieć świadomość treści podstawy programowej realizowanej w szkole podstawowej.

Problemy plastyczne powinny być powiązane z zagadnieniami teoretycznymi, aby ekspresja twórcza ucznia była jednocześnie okazją do poznania języka sztuki, właściwego dla danego stylu, kierunku, formy wypowiedzi artystycznej. W ten sposób zagadnienia teoretyczne będą zrozumiałe i łatwo przyswajalne. Znajomość współczesnych form i sposobów wypowiedzi artystycznej przygotowuje młodzież do uczestnictwa w życiu kulturalnym. Jednocześnie należy pamiętać, że sztuka nowoczesna ma charakter interdyscyplinarny. Wprawdzie przedmiot plastyka zastąpił dotychczas nauczaną wiedzę o kulturze, ale nauczyciele powinni mieć świadomość, że dzieło sztuki powstaje zawsze w szerokim kontekście kulturowym.

Cel, z którym wiąże się poznawanie dzieł architektury i sztuki lokalnej, jest bardzo istotny ze względu na potrzebę wychowania przyszłego odbiorcy kultury. Dlatego działania twórcze, jakimi są fotografowanie, filmowanie lub tworzenie prezentacji multimedialnej, powiązane zostały z poznawaniem lokalnych twórców lub dzieł sztuki w środowisku, w którym uczeń funkcjonuje. Przy doborze zadań z tego zakresu należy wziąć pod uwagę specyfikę szkoły i klasy, możliwości i preferencje uczniów, a także środowisko artystyczne i czynniki okolicznościowe (np. wystawy czasowe). Jako sztuka regionu mogą być rozumiane zarówno zabytki, jak i zbiory muzealne, galerie sztuki, działania współczesne na terenie miejscowości, powiatu, krainy geograficznej, a nawet województwa.

Z powyższej syntezy podstaw programowych wynika, że bardzo ważne jest to, aby przedmiot plastyka był dobrze prowadzony. Jest przecież elementem wychowania estetycznego i przygotowania do uczestniczenia w życiu kulturalnym (także w dziedzinach niepowiązanych bezpośrednio ze zdobywanym w szkołach artystycznych zawodem). Twórcy wspomnianych podstaw wywodzą się ze środowiska szkolnictwa artystycznego⁶. Zarówno teraz, jak i w przeszłości, w przypadku artystycznych przedmiotów ogólnokształcących, treści kształcenia i wskazówki metodyczne opracowywali nauczyciele szkół artystycznych, prowadzonych przez ministra właściwego do spraw kultury i dziedzictwa narodowego. Jednym z nich był Stanisław Czajka, wieloletni (dziś emerytowany) nauczyciel rysunku i malarstwa w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Artysta ten, obok malarstwa, zajmował się metodyką kształcenia — zarówno w zakresie przedmiotów artystycznych w szkołach plastycznych, jak i nauczanego w szkołach ogólnokształcących przedmiotu wychowanie plastyczne. Jest on autorem kilkadziesiątu publikacji, dotyczących kształcenia plastycznego i wychowania przez sztukę, między innymi książki: *Wychowanie przez sztukę — nadzieje i rozczarowania*⁷. Jego wskazówki nie tracą na aktualności także i dziś, kiedy w szkołach artystycznych, prowadzących również kształcenie ogólne, trzeba przygotować się do realizacji nowej podstawy programowej. Ponadto autor zwraca uwagę na ciekawy aspekt współpracy środowiska szkół plastycznych ze środowiskiem szkół muzycznych w związku z realizacją przedmiotu plastyka w tych ostatnich. Warto zatem zapoznać się z zamieszczonym poniżej tekstem, który stanowi kompilację tekstu archiwalnego z uwagami naniesionymi w ostatnich tygodniach przez samego autora.

⁶ Podstawy programowe plastyki i historii sztuki dla szkół ogólnokształcących tworzył zespół: autorka tego opracowania — Beata Lewińska, Włodzimierz Gorzelańczyk, Wojciech Kieler oraz Jerzy Mierzwiał.

⁷ Stanisław Czajka, *Wychowanie przez sztukę — nadzieje i rozczarowania*, wydanie własne autora, Warszawa 2009.



Emilka, 13 lat — I klasa Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia (góra), Otylia, 12 lat — VI klasa Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia (dół), Zespół Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, nauczyciel: Marta Janik-Karcińska

Wychowanie plastyczne w szkołach muzycznych a doświadczenia konsultanta OZMP¹

W szkolnictwie podstawowym i średnim zaprogramowano na miejsce dawnych rysunków — nowy w zasadzie i ambitny przedmiot wychowanie plastyczne². Odnosi się to przede wszystkim do szkół ogólnokształcących, ale i szkoły muzyczne — zwłaszcza podstawowe — z pionem ogólnokształcącym — objęte są próbą oddziaływania w tym kierunku.

Warto przypomnieć, że w roku szkolnym 1962/1963 rozpoczęło się wdrażanie reformy systemu oświaty, zarówno organizacyjnej, jak i programowej. Przekształcono 7-klasową szkołę podstawową w 8-klasową³, a jednocześnie w „siatkach godzin” oraz nowych programach nauczania wprowadzonych w 1963 roku rysunek zastąpiono przedmiotem wychowanie plastyczne, którego zakres został znacznie poszerzony w stosunku do poprzednich programów, nie tylko o elementy „wychowawcze” tak charakterystyczne w tamtej reformie, ale także czysto merytoryczne. To właśnie wraz z tą reformą przedmiotowi śpiew dodano „wychowanie”, by ostatecznie nazwa brzmiała wychowanie muzyczne. Nazwy te i obowiązujące programy nauczania przetrwały do roku 1999⁴.

Po raz pierwszy w naszych szkołach powstała szansa wszechstronnego wpływania przy pomocy plastyki na wyobraźnię dzieci i młodzieży, rozwijania świadomości plastycznej oraz kształcenia manualnego i estetycznego. Nie mniej

¹ Stanisław Czajka: *Wychowanie plastyczne w szkołach muzycznych a doświadczenia konsultanta OZMP*, „Materiały Informacyjno-Dyskusyjne. Materiały Pomocnicze”, zeszyt 43/XXXIV, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego (1972).

Okręgowy Zespół Metodyczno-Programowy (OZMP) — terenowe ogniwa COPSA, które zostały powołane w 1956 roku, jako płaszczyzna działań organizacyjnych, zawodowych i wychowawczych szkolnictwa artystycznego; od 1972 roku COPSA posiadał trzy ogniwa: Zespół Przedmiotów Muzycznych, Zespół Przedmiotów Ogólnokształcących, Zespół Przedmiotów Plastycznych; zobacz: <http://www.archiwummuzyczne.pl/musics/institutions/683> (dostęp 30.06.2019).

² Chodzi o rok 1972.

³ *Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania*, Dziennik Ustaw nr 32 z 1961 r., poz. 160.

⁴ Jak wyżej.

ważna wydaje się możliwość oddziaływania wychowawczego poprzez ekspresję własną uczniów. [...] Można z całą pewnością stwierdzić, że koncepcja wychowania plastycznego w skali tak powszechnej i próby jej wdrażania w szkołach stanowią niewątpliwie osiągnięcie szkoły realizującej cele i zadania reformy systemu oświaty z roku 1961.

Bliższe wniknięcie w problemy praktyki szkolnej budzi wątpliwości, czy przedmiot ten zarówno w szkołach ogólnokształcących, jak i muzycznych, jest realizowany w sposób właściwy.

Mimo różnej sytuacji szkół ogólnokształcących, koncentrujących swoją uwagę na kształceniu umysłowym, i szkół muzycznych, które z kolei ambicje swoje widzą w doskonałej realizacji pionu muzycznego, niepowodzenia wychowania plastycznego w obu typach szkół mają podobny charakter i podobne źródła. Otóż przedmiot ten nie jest realizowany w sposób pełny i nie przynosi spodziewanych efektów z powodu:

1. trudności z kadrami,
2. niedostatków bazy organizacyjno-materialnej,
3. miejsca i rangi w szkole.

Wszystkie trzy problemy są ze sobą ściśle związane i tylko łączne ich analizowanie i rozwiązywanie może wyprowadzić wychowanie plastyczne z widocznego impasu.

Moim zdaniem, wyniki pracy nauczyciela w zakresie wychowania plastycznego, w stopniu większym niż w innych dyscyplinach, zależą od poziomu kadry nauczycielskiej. Wiedzą o tym dobrze kierownicy szkół muzycznych, zatrudniający pedagogów-muzyków dla swych podstawowych i kierunkowych jednocześnie przedmiotów muzycznych. Gdyby kierownikowi takiej placówki, jak podstawowa lub średnia szkoła muzyczna, zaproponowano zatrudnienie polonisty lub matematyka na stanowisko nauczyciela fortepianu dlatego tylko, że brakuje mu godzin do etatu — uznałby to za dobry żart i zbył sprawę wzruszeniem ramion, co wcale nie przeszkadza, że ten sam kierownik bez zmruczenia oka powierzy tymże fachowcom prowadzenie wychowania plastycznego. Bądźmy jednak lojalni i w pretensjach do kierowników szkół nie posuwajmy się za daleko. Brak artystów-pedagogów w szkołach muzycznych wynika nie z winy dyrektorów tych placówek, ale po prostu stąd, że odpowiednich fachowców w ogóle nie ma skąd wziąć. To znaczy nie ma chętnych, którzy chcieliby objąć te 2 godziny (w V i VI klasie), które podstawowa szkoła muzyczna ma do dyspozycji. Taka praca żadnemu dobremu fachowcowi — jak praktyka wykazuje — z różnych powodów się nie opłaci. Myślę, że szukanie w tym miejscu wyjścia z trudności nie da rezultatów. Szkoła ogólnokształcąca — podstawowa lub średnia, prowadząca kilka klas równoległych, ma również trudności z zaangażowaniem nauczyciela wychowania plastycznego z prawdziwego zdarzenia, ale są to trudności nieporównywalnie mniejsze. Szkoła taka, dysponując większą liczbą godzin lekcyjnych i ewentualnie kilku godzinami kółka plastycznego, ma możliwość stworzenia dość atrakcyjnego układu dla artysty — kandydata na nauczyciela.

W naszych szkołach muzycznych jedyną szansą jest oparcie się na własnych siłach pedagogicznych. Stwierdzenie takie nie jest bynajmniej niekonsekwencją w stosunku do tego, co powiedziałem wyżej. Jest w naszych warunkach zwykłą koniecznością. Trzeba tylko z tej konieczności wyciągnąć pewne wnioski. Pracując od kilku lat w Okręgowym Zespole Metodyczno-Programowym, jako konsultant wychowania plastycznego, obserwuję poważną płynność kadr nauczycielskich w zakresie wychowania plastycznego. Co roku mam do czynienia z nowymi twarzami, co roku z nowymi, przeważnie surowymi kandydatami na dobrych fachowców, uczymy się abecadła plastycznego i dydaktycznego. OZMP organizuje kursy szkoleniowe dla nauczycieli, którzy powinni kontynuować swoje dokształcanie, pracować nad sobą, rozwijać się — nie przerywając pracy dydaktycznej — tymczasem okazuje się, że nauczyciele ci przestają w następnym roku przedmiot ten prowadzić. Nie wiem, jak głośno i często trzeba powtarzać, że tylko ciągła wieloletnia praktyka plus dokształcanie mogą z uzdolnionego plastycznie polonisty czy geografa uczynić dobrego nauczyciela wychowania plastycznego.

Dyrektorzy szkół muszą to zrozumieć, prowadząc nie tylko właściwą politykę kadrową, ale i stosując pewne udogodnienia dla „stałych” nauczycieli wychowania plastycznego tak, aby ci chętnie, a przynajmniej bez przymusu i odrazy podejmowali się nowych dla siebie zadań. Nie należy zapominać, że taki nauczyciel ma mnóstwo roboty z przygotowaniem lekcji, ze zdobywaniem odpowiednich materiałów ikonograficznych, a przede wszystkim z samokształceniem. Dlatego obarczanie nauczyciela wychowania plastycznego różnymi dodatkowymi obowiązkami typu usługowego (np. wykonywanie dekoracji okolicznościowych, wywieszek, plakatów itp.) wydaje mi się oczywistym nieporozumieniem. Na te potrzebne elementy estetyzacji szkół muszą się znaleźć środki finansowe z budżetu szkoły lub z funduszy Komitetu Rodzicielskiego, a wykonawców należy szukać choćby wśród studentów państwowych wyższych szkół plastycznych. Wędrując po świecie, zauważyłem, że nie wszędzie traktuje się nasz przedmiot tak po macoszemu, jak u nas. Na przykład w szkole japońskiej nauczyciel ma wszystko — pracownię, zaplecze, wodę i wzory lekcji. [...]

Drugim ważnym elementem właściwej realizacji wychowania plastycznego jest zabezpieczenie bazy organizacyjno-materialnej. Szkoły nasze nie posiadają niestety pracowni plastycznych, zaplecza w postaci szaf, odpowiednich stolików, ekranów do eksponowania prac, a także archiwum do ich przechowywania. Brak jest rzutników, epidiaskopów, diapozytywów i choćby skromnego wyboru książek, reprodukcji, tablic poglądowych itp. Nawet pytanie, które stawiam w szkołach — czy prenumeruje się pismo metodyczne „Plastyka w Szkole”⁵, budzi na

⁵ „Plastyka w Szkole” była jednym z ważniejszych pism dla nauczycieli wychowania plastycznego, wydawanym w latach 1961–1990 przez Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, od 1991 roku do marca 2000 roku zastąpiona została dwumiesięcznikiem „Plastyka i Wychowanie”; autor powyższego tekstu był jednym z redaktorów „Plastyki w Szkole”.

ogół konsternację. Pieniądzy szkoła ma niewiele, a są przecież do zaprenumerowania inne pisma — ważniejsze. Zresztą, co tu dużo mówić o pracowni wraz z pełnym jej wyekwipowaniem. Jest to przecież jakiś program maksimum, chwilowo prawdopodobnie niełatwy do zrealizowania. Gorzej, że nauczyciele mają często małe, ale irytujące „kłopoty” z wiadrami na wodę do malowania, z odpowiednią szafą na materiały i na prace uczniowskie, co jest już niedopuszczalne. Jeżeli takie przypadki mają miejsce (a wiemy niestety, że mają), obciążają bez wątpienia administrację szkół.

Kierując pod adresem szkół szereg konkretnych uwag, zastanówmy się przez chwilę, co by się stało, gdyby szkoła posiadała wystarczające środki na pełne zrealizowanie bazy materialnej naszego przedmiotu. Otóż, wydaje mi się, że nic by się nie stało, a pieniądze nie zostałyby wykorzystane. Domysł taki ma wszelkie cechy prawdopodobieństwa, ponieważ w szkołach nie widzę nikogo, kto miałby ochotę, czas i co najważniejsze, odpowiednie kompetencje, aby się tymi sprawami zająć. Nauczyciela, który ma w szkole muzycznej 2 godziny lekcyjne w tygodniu i jest „specjalistą na dorobku” (cały wolny czas, jeżeli go posiada, powinien poświęcić na doksztalcanie), należy z góry od tych czasochłonnych obowiązków wyłączyć. Administracje szkół nie kwapią się do tych spraw, bo ani nie mają czasu, ani odpowiedniej wiedzy. Więc kto? Otóż to. Dotknęliśmy przy okazji zagadnienia, które przerasta podwórko szkół muzycznych i staje się problemem o skali ogólnokrajowej. Częstkowe zadania są realizowane. PZWS⁶ wydaje podręczniki, czasopisma, tablice poglądowe. CEZAS⁷ robi wyposażenie wnętrza i niektóre urządzenia, przemysł optyczny rzutniki i epidiaskopy, ktoś inny jeszcze przeźrocza i diapozytywy⁸. Należałoby tylko znaleźć kogoś, kto rozwiązałby problem pracowni plastycznej jako całości — od strony koncepcyjnej, dydaktycznej i wykonawczej. Kto wie, czy nie jest to właściwe zadanie dla COPSA? A może należałoby powołać specjalną komórkę, która nie tylko projektowałaby kształt pracowni plastycznej pod względem materialnym (meble, zasłony, obudowa, funkcjonalne rozmieszczenie sprzętów itp.), nie tylko prowadziłaby badania nad potrzebami przedmiotu w zakresie urządzeń technicznych, jak i materiałów pomocniczych wraz z właściwym doбором dobrej ikonografii, ale jako przedsiębiorstwo usługowe dysponowałaby także odpowiednią mocą

⁶ Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych (PZWS) zostały utworzone w 1945 roku przez Ministerstwo Oświaty, a działały jako instytucja państwowa do 1998 roku.

⁷ Zrzeszenie Fabryk Pomocy Naukowych „CEZAS” działało jako instytucja państwowa do 1998 roku.

⁸ Opisywanej przez autora tekstu bazy dydaktycznej nie należy rozumieć zbyt dosłownie, epidiaskopy i przeźrocza zastąpione zostały rzutnikami do wyświetlania cyfrowej formy reprodukcji, a reprodukcje nauczyciel może pozyskać dla celów dydaktycznych z każdego niezastrzeżonego źródła, pod warunkiem podania tego źródła; wciąż jednak pracownia plastyczna w szkole muzycznej i baletowej jest ostatnim miejscem, w którym zainstalowany jest rzutnik, mimo że wymagania to formułuje podstawa programowa.

przerobową. Szkoła jako jednostka prawna o charakterze wyraźnie dydaktycznym zlecałaby zadania zorganizowania pracowni fachowcom, a sama robiłaby to, do czego została powołana, czyli uczyła dzieci. Zorganizowanie takiego przedsiębiorstwa chociaż dziś może wydawać się utopijne, stanie się prostą koniecznością, jeżeli zechcemy wyjść z obecnych tarapatów, traktując wychowanie plastyczne tak poważnie, jak na to zasługuje.

Przejdźmy teraz do ostatniej trudności, jaką ma do pokonania zarówno nauczyciel wychowania plastycznego, jak i OZMP, który przez swego konsultanta próbuje współpracować z nauczycielem. Trudność ta, to nie nowy problem miejsca przedmiotu w szkole. Stary nawyk traktowania wychowania plastycznego jak dawnych rysunków nadal jeszcze pokutuje. Kierownicy placówek szkolnych wprawdzie bez zająknięcia deklarują zrozumienie dla modnej dziś idei wychowania przez sztukę i pomoc w realizowaniu tej idei, ale na deklaracjach się kończy, gdy zaczynają się kłopoty organizacyjne. Typowym przykładem traktowania wychowania plastycznego jest omówiony wyżej problem kadry nauczycielskiej. Jedno jest pewne — wychowanie plastyczne jest przedmiotem trudnym w sensie organizacyjnym i koncepcyjnym, a od atmosfery w szkole, otaczającej pracę nauczyciela, zależy bardzo wiele.

Nie chciałbym jednak stwarzać wrażenia, że całe zło tkwi tylko w niewłaściwej pracy kierownictwa szkół, bo wcale tak nie jest, ani że przedmiot ten w naszych szkołach nie ma jaśniejszych stron.

Nie bez winy są tu także nauczyciele, którzy większą aktywnością, zainteresowaniem dla problemów artystycznych i dydaktycznych, a wreszcie inicjatywą nowych, ciekawych zadań (często eksponowanych w szkole) powinni zwracać uwagę otoczenia na przedmiot wychowania plastycznego i jego rangę w realizacji zadań szkoły.

Mimo obiektywnych trudności, o których była mowa, wychowanie plastyczne w naszych szkołach ma swoje osiągnięcia. W roku szkolnym 1970/1971 prace uczniów Szkoły Baletowej w Warszawie uzyskały wyróżnienie w konkursie na ilustracje książek rosyjskich i radzieckich, organizowanym przez TPPR⁹, a nauczycielka prowadząca wychowanie plastyczne, koleżanka Urszula Mroczek, otrzymała propozycję wyjazdu do Związku Radzieckiego w nagrodę za dobre wyniki swych wychowanek. Na uwagę zasługuje fakt, że Urszula Mroczek, mimo wykształcenia plastycznego, konsultowała pewne problemy plastyczne dotyczące prac wysyłanych na konkurs z przedstawicielem OZMP.

Interesująco przedstawiają się także rezultaty pracy koleżanek ze szkoły muzycznej na Żoliborzu i przy ul. Ożarówskiej na Woli. Niektóre z tych doświadczeń zostały opisane na łamach „Plastyki w Szkole”, np. lekcja koleżanki Wandy Zarzyckiej, jako przykład właściwego i ciekawego zadania korelującego prob-

⁹ Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Radzieckiej (TPPR) — stowarzyszenie powstałe w 1944 roku, w 1991 zostało przekształcone w Stowarzyszenie Polska-Rosja.

lemy muzyczne i plastyczne. Ponadto corocznie OZMP organizuje konkursy plastyczne prac uczniowskich na określone tematy, zakończone wielką ekspozycją na terenie Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych (PLSP). Konkursy te mają charakter wewnętrzny — szkoleniowy. Specjalne jury, złożone z artystów i młodzieży PLSP z samorządu szkolnego, udziela honorowych wyróżnień autorom ciekawszych prac. A prace są czasem zaskakujące wyobraźnią, poczuciem koloru i nastrojem. Z konkursów-wystaw niemałą korzyść wnoszą także nauczyciele wychowania plastycznego. Mają możliwość dokonywania porównań pracy własnej z pracą kolegów z innych szkół. Wystawy te są też ważnym, poglądowym elementem wymiany doświadczeń formalnych, warsztatowych i metodycznych, a w konsekwencji samokształcenia.

Mówiąc o pracach OZMP w aspekcie dokształcania nauczycieli, wypadnie wspomnieć o kursie śródrocznym wychowania plastycznego, zorganizowanym w roku szkolnym 1960/1970. Kurs trwał 6 tygodni w okresie zimowo-wiosennym. Składał się z 6 spotkań cotygodniowych, po 3 godziny każde. Punktem wyjścia tego krótkiego kursu była myśl, aby problemy zainicjowane na poszczególnych zajęciach były impulsem do dalszej pracy samokształceniowej kolegów nauczycieli. Przystępując do organizacji kursu, zdecydowaliśmy, że jego problematyka powinna objąć, mimo niewielkiej liczby godzin, które mieliśmy do dyspozycji, wiele ważnych problemów plastycznych i metodycznych. Kurs ten w naszym rozumieniu powinien:

1. zachęcić do samokształcenia jako najważniejszego czynnika gwarantującego rozwój warsztatu pedagogicznego nauczyciela;
2. połączyć zajęcia teoretyczne z własną pracą plastyczną nauczycieli;
3. uświadomić uczestnikom kursu i przekonać ich, że własna „twórczość” i osobiste podejmowanie problemów plastycznych, opracowywanych potem z dziećmi, przyczynia się do sukcesów pedagogicznych i wewnętrznej satysfakcji;
4. zwrócić uwagę na znamiennej zbieżność różnorodnej twórczości dziecka z podstawowymi tendencjami w sztuce w ogóle, aby nauczyciel bez uprzedzeń akceptował każdą szczerą wypowiedź plastyczną dziecka;
5. podsunąć kilka podstawowych technik plastycznych i wzorów metodycznych prowadzenia lekcji;
6. zasygnalizować zestaw lektury na tematy pedagogiczne, historyczno-teoretyczne i plastyczne.

Największą atrakcją kursu była niewątpliwie praca własna nauczycieli. Trudno w tej chwili orzec, w jakim stopniu kurs ożywił i zintensyfikował pracę z młodzieżą. Natomiast zgodnie ze swym założeniem na pewno pomógł wielu koleżankom pokonać naturalną nieśmiałość, jaką odczuwa każdy człowiek — spoza kręgu profesjonalistów — gdy dotyka farb celem ujawnienia własnej ekspresji. W efekcie powstało niemało interesujących prac. A to już wiele. Kto wie, czy podniesienie poziomu nauczania i wychowania przy pomocy Sztuki nie jest



Oliver, 11 lat — V klasa Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia, Zespół Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, nauczyciel: Marta Janik-Karcińska

w wyższym niż sądzimy stopniu uzależnione od osobistej aktywności artystycznej nauczycieli. Uroczyste rozdanie zaświadczeń o ukończeniu szkolenia zamknęło ten interesujący kurs.

Swoje rozważania na temat wychowania plastycznego w szkołach muzycznych chciałbym zamknąć kilkoma uwagami ogólnymi. Otóż, mimo krytycznej oceny realizacji wychowania plastycznego w naszych szkołach, bez trudu znajdujemy w codziennej pracy osiągnięcia, ciekawe efekty plastyczne i rzetelną pracę nauczycieli. Chodziłoby więc o to, aby głośnym mówieniem o bolączkach i niedostatkach tego przedmiotu, spowodować jeszcze większe zmiany na lepsze. Wiemy, jak bardzo to zależy od kierownictwa szkół. Okręgowy Zespół Metodyczno-Programowy rozważa także możliwość zwrócenia się do wizytatorów szkół muzycznych celem skoordynowania działań nad usprawnieniem tego ważnego odcinka pracy dydaktycznej i wychowawczej. Jedno jest pewne. Należy otoczyć przedmiot wychowanie plastyczne, jak i nauczycieli tego przedmiotu, wyjątkową życzliwością. Tak, aby atmosfera wokół tego przedmiotu mobilizowała zarówno uczniów, jak i nauczycieli do pracy ciągłej i efektywnej.



Kaprysy op. 1 Niccolò Paganiniego — studium artystyczno-wykonawcze

Początek kariery jest darem Bogów, reszta ciężką pracą.
Niccolò Paganini

Kaprysy op. 1 Niccolò Paganiniego (1782–1840) od momentu powstania budzą emocje i są elementem podstawowego kanonu wirtuozowskiego rozwoju gry skrzypcowej. Trudno jednoznacznie stwierdzić, kiedy zostały skomponowane. Jedną z teorii mówi o różnych okresach w latach młodości kompozytora. Jest jednak bardzo trudna do udowodnienia. Na autografie widnieje data *24. 9bre 1817*, która nie jest jednak napisana ręką Paganiniego. Wydanie dzieła nastąpiło trzy lata później, gdy artysta skończył 38 lat. *Kaprysy* są pierwszym dziełem kompozytora wydanym drukiem.

Karol Lipiński informuje Roberta Schumanna, że kaprysy były pierwotnie komponowane jako podarunki dla przyjaciół. Gdy doszło do ich wydania, Paganini zrekonstruował je z pamięci. Warty podkreślenia jest fakt, że autor dedykuje kaprysy *Dedicati agli Artisti (wszystkim Artystom)*. Chciałbym jeszcze raz podkreślić słowa — wszystkim Artystom. Ta dedykacja ma kluczowe znaczenie dla zrozumienia fenomenu dzieła i zadań, jakie Paganini nakłada na wykonawców podejmujących się ich wykonywanie. Gdy kaprysy, wkrótce po wydaniu, dotarły do Paryża, francuscy koryfeusze gry skrzypcowej uznali je za mistyfikację. Kaprysy swoją oryginalnością rozwiązań i skalą trudności przerastały ich wyobraźnię. Jednomyślnie stwierdzono, że są niewykonalne. Znalazł się jednak świadek występów Paganiniego w Wenecji i Mediolanie. Był nim pisarz Stendhal (właściwie Marie-Henri Beyle). Zachowało się jego świadectwo: *Należy posłuchać Paganiniego szczególnie na koncertach, gdy nie występuje wspólnie z innymi skrzypkami, ale w taki wieczór, kiedy wykonuje on własne kaprysy i jest szczególnie uduchowiony. Muszę w tym miejscu dodać, że utwory te są trudniejsze od wszystkich znanych mi koncertów*¹. Nasuwa się pytanie: Czym szczególnie zadziwiły i zaskoczyły kaprysy Niccolò Paganiniego? Forma kaprysu była już wcześniej znana.

¹ I. Jampolski, komentarz do *Viktor Pikajzen 24 kaprysy op. 1 N. Paganiniego*, wyd. Melodia.

Według materiałów źródłowych Paganini w wieku 17 lat zapoznał się po raz pierwszy z *L'Arte di nuova modulazione* i *L'Arte del violino* Pietra Locatellogo. Zainspirowany tym odkryciem postanowił skomponować własne kaprysy, które jak się okazało, wywołały ogromne zamieszanie w świecie muzycznym.

Locatelli w 12 *Koncertach* na skrzypce komponuje do części I i III 24 kaprysy *ad libitum* i nadaje im nazwę *caprices*. David Boyden pisze, że *caprices* Locatellogo to w rzeczywistości etiudy techniczne, rodzaj etiud wirtuozowskich².

Natomiast „Allgemeine musikalische Zeitung” donosi na swych łamach o grze Paganiniego: *Jego gra jest niepojęta. Wszelkie chwyt, skoki i dwudźwięki są u niego tak pewne, jak u żadnego innego skrzypka. Gra według siebie tylko właściwej aplikatury najtrudniejsze układy dwu-, trzy- i czterogłosowe, naśladowując wiele instrumentów dętych; wykonuje w najwyższych pozycjach tuż przy podstawku gamę chromatyczną tak czysto, że wydaje się to prawie niewiarygodne. Gra w sposób oszałamiający najbardziej trudne frazy na jednej strunie, szarpiąc jednocześnie jakby dla żartu drugą, wydobywając z niej tony basowe, jest się prawie przekonującym, że słycać jednocześnie grających kilka instrumentów*³.

Franciszek Schubert po jednym z koncertów był tak zachwycony grą Paganiniego, że pozostawił takie świadectwo: *W adagio słyszałem śpiew aniołów — drugi taki już się nie pojawi*⁴. Również Fryderyk Chopin pod wpływem gry i osobowości Paganiniego zrewidował swoje spojrzenie na własną grę oraz na rozumienie muzyki.

Paganini stworzył zupełnie nową jakość. Można powiedzieć, że tchnął w kaprysy nowe życie. Impet nowatorski i śmiałość techniki pasażowej, akordowej czy smyczkowej miały wspólny mianownik z zainspirowaniem się przez Paganiniego romantyzmem, który był młodym i dopiero formującym się kierunkiem. Gdybyśmy chcieli znaleźć dzieło w historii twórczości skrzypcowej mogące się mierzyć z *Kaprysmi* op. 1 Niccola Paganiniego, znajdziemy tylko wiekopomne *Sonaty i partity* na skrzypce solo Jana Sebastiana Bacha.

Tak Bach, jak i Paganini zupełnie różnymi drogami wynieśli skrzypce solo na najwyższy poziom artystyczny. W przypadku dzieła Bacha u podłoża leży polifonia, natomiast u Paganiniego homofonia.

DEDICATI AGLI ARTISTI

W tym miejscu rozpatrując powyższą frazę Paganiniego, musimy zagłębić się w istotę i znaczenie tej dedykacji. Jestem głęboko przekonany, że autor wskazuje nam drogę uniknięcia potraktowania kaprysów jako zbioru tanich chwytów i trików technicznych. To jest niestety częsta pokusa wykonywania kaprysów jako czysto popisowych fajerwerków skrzypcowych.

² D. Boyden, *Dzieje gry skrzypcowej*, PWN, Kraków 1980.

³ Jampolski, dz. cyt.

⁴ Tamże.

Robert Schumann wstrząśnięty grą Paganiniego po koncercie we Frankfurcie odnotowuje w swoich zapiskach: *Czyż to nie cud! Pod jego palcami najbardziej suche ćwiczenia stają się płomienne jak prorocтва Pytii*⁵.

W kapryсах Paganini okazuje się nowatorem i rewolucjonistą nie tylko w sensie poszukiwań i eksperymentów technicznych. Tworzy również nowy styl melodyczny, którym pobudził kierunek w ekspresji instrumentalnej *bel canto*, charakteryzujący się wielkim diapasonem emocjonalnym i dynamicznym, wzorującym się na twórczości operowej Gioacchina Rossiniego i Vincenza Belliniego i do niej nawiązującym.

*Zaprzyjaźnijcie się z 24 Kapryсами Niccolò Paganiniego jak z przyjacielem na całe życie. Powinny Wam towarzyszyć każdego dnia. Studiujcie wciąż na nowo bardzo wnikliwie i co bardzo ważne, wszystkie, a nie tylko jeden. Drzwi do doskonałości nie otwierają się przy pierwszym zapukaniu*⁶.

Wiktor Pikajzen

Miałem zaszczyt i przyjemność pracować nad kapryсами Niccolò Paganiniego z profesorem Wiktoorem Pikajzenem. Jest to artysta, który 77 razy wykonał publicznie cały cykl 24 kapryśców, co przełożyło się na ogromne doświadczenie praktyczne, a nie tylko teoretyczne dywagacje. W omawianiu poszczególnych kapryśców będę przywoływać rady i uwagi Wiktora Pikajzena.

Pierwsza uwaga dotyczy różnorodności formalnej kapryśców, a także związanej z treścią emocjonalną i ekspresją.

1. Forma improwizacyjna — kaprys nr 1.
2. Prosta forma 3-częściowa — kaprysy nr 5, 11, 18.
3. Forma tematu z wariacjami — kaprys nr 24.
4. Forma duetu — kaprysy 6 i 20.
5. Forma wielogłosowa — kaprysy nr 2 i 11, z nawiązaniem do baroku (Locatelli).
6. Forma nawiązująca do włoskiego folkloru i form tanecznych (Siciliana) — kaprysy nr 7, 15, 20.

Pokrótkę przedstawię kaprysy, wychodząc od dedykacji Paganiniego *Dedicated agli Artisti*, czyli zwrócę uwagę na kluczowe zadania artystyczne. Jako uzupełniający i wprowadzający materiał zalecam szczególnie *12 kapryśców* Pietra Rovelliego (obowiązkowo nr 1, 2, 5) oraz wnikliwe opanowanie gry gam⁷.

⁵ Tamże.

⁶ Wszystkie uwagi profesora Pikajzena zostały przedstawione podczas kursów mistrzowskich prowadzonych wspólnie z autorem w Finlandii, Norwegii, Polsce oraz Szwajcarii.

⁷ Ten temat wymaga szerszego rozwinięcia.

Kaprys nr 1

Pierwsze ważne pytanie dotyczy tempa. Często gra się kaprysy za szybko, a kompozytor życzy sobie *andante*. Podstawowym wymaganiem jest doskonała koordynacja prawej i lewej ręki, to znaczy *ricochet* równo z palcami lewej ręki. Drugi warunek to wyrównane brzmienie i taki sam charakter smyczka podczas gry w górę i w dół. Każda nuta wymaga klarownej artykulacji. Pasaże dwudźwiękowe powinny być brzmiące i precyzyjne intonacyjnie. Wymagane jest również wyrównane brzmienie w obu kierunkach smyczka. Profesor Dawid Ojstrach rekomendował ćwiczenie *legato* w różnych tempach.

Kaprys nr 2

W tym kaprysie mamy do czynienia z wielogłosowością, która jest pozostałością po polifonicznych formach barokowych (bachowska wielogłosowość). Kaprys jest zbudowany na dialogu dwóch głosów, dolnego i górnego. Paganini daje wskazówkę *dolce*, co pozwala nam poszukać rodzaju ekspresji dźwiękowej. Smyczek *spiccato* podczas wykonywania tego kaprysu musi charakteryzować się odpowiednią jakością nacisku smyczka na struny — „oddech” we wszystkich rejestrach i na wszystkich strunach, a nie tylko w *legato*. Każdy wykonawca musi dokładnie wyczuć kontakt i miejsce smyczka na strunie, które będzie idealnie odpowiadało jego cechom gry skrzypcowej.

Kaprys nr 3

Niccolò Paganini był pierwszym wykonawcą partii solowej *Harolda w Italii* Hektora Berlioza. W początku tego kaprysu możemy usłyszeć podobieństwo do stylu i ekspresji Berlioza. Profesor Pikajzen rekomendował rozpoczęcie kaprysu *mezzo forte* zamiast *forte*, żeby uzyskać efekt zbliżającego się z daleka sztormu i w takcie numer 5 doprowadzić do kulminacji *fortissimo*. Należy zwrócić baczną uwagę, aby na trylu na strunie *e* w *unisonie* nie spinać lewej ręki i zachować jej elastyczność i rozluźnienie. Część środkową możemy zaliczyć do jednego z najtrudniejszych fragmentów biegłościowych w twórczości kompozytora. Bardzo ważne jest znalezienie balansu pomiędzy szybkością i przyłożeniem smyczka do struny, bez spinania prawej ręki (co jest najważniejszym elementem).

Kaprys nr 4

To jeden z najpiękniejszych i jednocześnie najbardziej wymagających kaprysów. Piękno linii melodycznej bardzo przypomina twórczość wielkich kompozytorów „zaawansowanego” romantyzmu. Główne zadania dla wykonawcy to koncentracja na intonacji w lewej ręce i czystość emisji dźwięku w prawej. Wycucie odpowiedniego kontaktu prawej ręki ze struną jest kluczowe dla jakości brzmienia. Nie należy grać akordów zbyt nerwowo i za szybko, a posta-

rać się pokazać ich harmonię w pełnej krasie. Najważniejsze jest znalezienie nie za szybkiego tempa, które pozwoli uwypuklić wszystkie walory ekspresji dzieła.

Kaprys nr 5

Należy zwrócić uwagę na recytacyjny charakter początkowych pasaży. Pasaż w górę jako pytanie i pasaż w dół w roli odpowiedzi. Powinny być one grane *crescendo*, aby uniknąć formalnego grania gam, a uzyskać wrażenie błyskotliwości. Profesor Pikajzen uważał, że mają przypominać błyskawicę lub grzmot. Oryginalne smyczkowanie partii środkowej to trzy nuty (*ricochet*) na jeden smyczek i jedna nuta oddzielnie. To bardzo trudny rodzaj smyczkowania. Dawid Ojstrach zalecał ćwiczyć ten sposób *legato* w różnych tempach, a dopiero później w sposób oryginalny. Granie tej części *Agitato* zwykłym *spiccato* jest błędem, gdyż kreujemy wtedy zupełnie inną stylistycznie muzykę.

Kaprys nr 6

Jest to jeden z najbardziej poetyckich kaprysów. Paganini nawiązuje w nim do twórczości Belliniego i Pucciniego. Można wręcz powiedzieć, że nie tylko nawiązuje, ale osiąga równy tym kompozytorom poziom artystyczny. W *tremolo* należy grać dokładnie rozpisane figury w akompaniamencie. Zbyt często są one grane jako tryle, co jest błędnym odczytaniem intencji kompozytora. Linia melodyczna powinna być cały czas wyraźnie słyszalna, a akompaniament zawsze na drugim miejscu.

Kaprys nr 7

Żeby zmierzyć się z tym kaprysem, skrzypek musi opanować na najwyższym poziomie kilka rodzajów techniki smyczkowej: grę akordową, *staccato* w obu kierunkach oraz dobrej jakości *detaché*. Gra oktawa jest wyzwaniem dla lewej ręki. Nie ma potrzeby grania tego kaprysu zbyt szybko. Należałoby zachować tempo *moderato*, ale prawdę powiedziawszy, to tempo sprawia, że kaprys jest jeszcze trudniejszy, ponieważ zaostrza się rola każdego problemu wykonawczego. Jest bardzo ważne, żeby umieć wydobyć z kaprysu treść muzyczną oraz stworzyć z niego logiczną całość.

Kaprys nr 8

To jeden z najbardziej pożytecznych kaprysów dla rozwoju techniki obu rąk. Możemy zaryzykować twierdzenie, że kaprys jest swoistym kluczem do całego cyklu. Wypracowanie niezależności, rozciągliwości palcowej i elastyczności lewej ręki to bardzo duże wyzwanie dla skrzypka. Należy dodać umiejętność gry kantylenowej, a także doskonałego *legato*. Profesor Pikajzen mówił również, że kaprys ten pomaga w nauce gry akordowej w twórczości na skrzypce solo Jana Sebastiana Bacha.

Kaprys nr 9

Kaprys ma nadaną dodatkową nazwę *Polowanie*⁸. Wynika to z kontrastów barwowych (*imitando il Flauto* oraz *imitando il Corno*). Melodyka kaprysu jest jak gdyby zaczerpnięta z tradycji twórczości Domenica Scarlattiego i stanowi jakby jej dalsze rozwinięcie. Chciałbym zwrócić uwagę na oryginalne smyczki Niccolò Paganiniego we fragmencie utrzymanym w tonacji e-moll. Ich zagranie wymaga od skrzypka bardzo zaawansowanej techniki smyczkowej. Analogicznie w dalszym przebiegu technika *ricochet* musi być na najwyższym poziomie wykonawczym. Kaprys należy do najpopularniejszych i najczęściej wykonywanych.

Kaprys nr 10

Niezasłużenie jest to kaprys, który nieczęsto bywa grany. Możemy się tu pokusić o wyszukanie wpływów z Giuseppe Tartiniego, szczególnie z sonaty g-moll z *Trylem diabelskim*. Kaprys bardzo pomocny w budowaniu techniki trylu, *staccata* i gry akordowej. Bardzo ważny jest kontrast między *legato* i *staccato*. *Martellato* zapisane przez Paganiniego należy rozumieć jako charakter artykulacji, a nie tylko rodzaj smyczkowania.

Kaprys nr 11

Kaprys ten należy do jednych z najtrudniejszych. *Andante* trzeba zagrać we włoskiej aurze dźwiękowej, gdyż harmonia jest pełna typowo włoskich zwrotów. *Presto* wymaga bardzo dokładnego i zdyscyplinowanego rytmu. Niezwykle ważne jest zachowanie rozluźnienia prawej ręki, a także znalezienie odpowiedniej aplikatury dla przebiegów pasażowych.

Kaprys nr 12

Jeden z najtrudniejszych kaprysów. W lewej ręce wymagana jest maksymalna rozciągliwość palców. Smyczek zaś potrzebuje wyczucia i elastyczności bez żadnych spięć. Uwagę należy skierować na zmiany pozycji, aby uniknąć *glissanda* i artykułować tylko dźwięki główne.

Kaprys nr 13

Bardzo piękny i jeden z najbardziej popularnych kaprysów. Niestety często zdarzają się niedokładności intonacyjne, tak w początkowych pochodach tercjowych, jak i w łamanych oktavach. Zmiany pozycji muszą być bardzo dokładne i precyzyjne. Co niezwykle ważne, synchronizacja obu rąk jest podstawą jakości wykonania. Można się pokusić o stwierdzenie, że wielki Fritz Kreisler wiele lat później czerpał z tego kaprysu inspirację do elegancji i lekkości w swojej technice skrzypcowej.

⁸ Jest to przydomek zwyczajowy, który nie został nadany przez kompozytora.

Kaprys nr 14

Kaprys w stylu marszowym jest świetną szkołą nauki gry akordowej. Należy zwrócić uwagę na prawą rękę, aby nie forsować dźwięku i grać śpiewne akordy zamiast trzasków smyczka. Bardzo istotna jest rola rytmu — należy grać bardzo rytmicznie, gdyż ten kaprys według założenia kompozytora to marsz.

Kaprys nr 15

Temat kaprysu jest pełen poezji. Można powiedzieć — w stylu neapolitańskiej melodii. W trzydziestodwójkach należy uwypuklić temat w dolnym głosie, z czym wiąże się dobór tempa, które powinno być nie za szybkie, ażeby nie zamazać głosu tematycznego. Część środkowa powinna być zagrana bardziej wirtuozowsko w kontraście do części pierwszej. Bardzo istotna rola *staccata*, którego jakość jest nieodzowna do podkreślenia wirtuozowskiego charakteru kaprysu. Warto zwrócić uwagę na pasażę graną *detaché*, żeby były bardzo eleganckie i miały charakter *grazioso*.

Kaprys nr 16

To bardzo popularny kaprys, który przy pierwszym kontakcie wydaje się niezbyt skomplikowany, gdyż nie zawiera specjalnych fajerwerków technicznych, na przykład dwudźwięków. Takie podejście często jest mylne, gdyż jest to kaprys bardzo wymagający w znalezieniu charakteru unikającego zwykłej etiudowości. Jakość *detaché* powinna być doskonała, natomiast w części środkowej należy szukać kontrastu na bardziej romantyczny i śpiewny. Koda natomiast do końca powinna być grana w bardziej zdecydowanym charakterze. Do samego końca intensywne narastanie dynamiczne daje bardzo dobry efekt.

Kaprys nr 17

Jeden z najbardziej popularnych, a jednocześnie wymagających kaprysów. Wiktor Pikajzen mówił: *Warto zwrócić uwagę na wykonanie wstępu i wyrazistość imitującą sygnał (dźwięk) trąbki*. W pasażach ważne jest skonstrastowanie ich z linią dwudźwiękową w dolnym rejestrze. Powinien powstać dwugłosowy dialog. Pasaże należy wykonać dokładnie intonacyjnie i unikać gry kilkoma palcami jednocześnie. Jak mawiał Dawid Ojstrach: *każda nuta musi mieć swoje miejsce na gryfie*. Środkowa partia w oktawach wymaga (wcześniej niż zaczniemy ją grać) dokładnych studiów gam w oktawach. Należy ją ćwiczyć bardzo cierpliwie i zwracać uwagę tak na intonację, jak i jakość dźwiękową i brzmienie.

Kaprys nr 18

Kaprys nie przedstawia interpretacyjnych zawiłości, lecz wymaga bardzo dobrego przygotowania i zaawansowania w grze tercji. Niezwykle ważna jest dokładność grania w *Allegro* oraz pewność w dwóch kierunkach smyczka, aby wszystkie tercje wybrzmiały równo bez skracania dźwięków w górę smyczka.

Warto również we wstępie wypracować grę na strunie *g*, ażeby uzyskać wyrazistość ekspresji porównywalną do dźwięku waltorni.

Kaprys nr 19

Jest to kaprys bardzo pożyteczny dla rozwoju biegłości i wyczucia gryfu. Ciekawy początek *pianissimo (Lento)* grany oktavami przypomina melodię dochodzącą z daleka. W *Allegro assai* mamy za zadanie plastycznie pokazać dialog między głosem *staccato* w górnym rejestrze i dwudźwiękami w dolnym. Należy zwrócić baczną uwagę na wykonanie tych dwudźwięków *forte*, lecz bez forsowania smyczkiem. Dźwięki te zagrajmy dłuższym smyczkiem, a także zawibrujemy. Środkowa partia kaprysu jest trudna, ale za to bardzo pożyteczna dla poprawy gry na strunie *g*. Trzeba zwrócić uwagę na dokładne ćwiczenie tej części kaprysu w różnych tempach i różnymi smyczkowaniem.

Kaprys nr 20

Początek kaprysu to piękna melodia przywodząca na myśl pieśni weneckich gondolierów. Część środkowa przypomina nadciągającą z południa burzę z odgłosami błyskawic. Trudno nie odnieść wrażenia, że Paganini zarysowuje dźwiękową reminiscencję z dzieł Antonia Vivaldiego. Po wirtuozowskiej części środkowej wszystko się uspokaja i powraca piękno pieśni gondolierów.

Kaprys nr 21

Kaprys jest zbudowany z dwóch części. Pierwsza z nich to *Amoroso*, gdzie skrzypce zgodnie z tym określeniem mają za zadanie pięknie wyśpiewać temat w różnych rejestrach. Część ta przypomina duet dwóch tenorów, chcących zaszarować słuchacza pięknem swoich głosów. W tym miejscu można zacytować opinię Rossiniego o Paganinim, że posiadał on *niezwykły i nadzwyczajny talent melodyczny*. Część druga kaprysu, *Presto*, wymaga *staccata*, w którym należy doskonale skoordynować obie ręce. *Legato* w dalszym przebiegu tej części również wymaga baczniejszego dopracowania.

Kaprys nr 22

Do wykonania tego kaprysu wymagane są już takie elementy techniki wirtuozowskiej, jak dwudźwięki (w szczególności tercje i seksty), gra akordowa, tryle, *staccato* i *spiccato*. Chociaż wydaje się, że kaprys jest napisany w przystępnej formie, to rzadko można go usłyszeć w wykonaniu na zadowalającym poziomie.

Kaprys nr 23

To jeden z bardziej popularnych kaprysów. Część *Posato* to studium grania oktav w różnych odcieniach rytmicznych i artykulacyjnych. Część *Minore* wymaga opanowania techniki mieszanej, akordowej z przebiegami pasażowymi. W tych kombinacjach należy skontrolować rozluźnienie prawej ręki, gdyż zbyt

często akordy są grane twardo i ostro, co psuje wrażenie artystyczne tego kaprysu. Dobra intonacja, dokładny rytm i jakościowy dźwięk to podstawowe zadania tegoż. Wydaje się to oczywiste, lecz często przez te podstawowe niedomagania kaprys traci na swoim pięknie.

Kaprys nr 24

Ten kaprys to legenda. Godne zwieńczenie całego cyklu. Został opracowany przez takich kompozytorów, jak Brahms, Liszt, Rachmaninow czy Lutosławski i wielu innych. Kaprys ten zawiera wszystkie rodzaje techniki skrzypcowej, takie jak:

- akordy,
- pasaże chromatyczne,
- *staccato*,
- oktawy łamane i wariant kantylenowy,
- dwudźwięki (tercje, decymy),
- *pizzicato*,
- *arpeggio* (coda).

Wariacje 3, 6, 9 należą do najbardziej wymagających. W wariacji numer 3 należy zwrócić uwagę na ekspresję grania oktaw, które powinny przypominać piękny duet wokalny. Wariację numer 6 można wykonać na dwa sposoby. Bardziej wirtuozowski w szybkim tempie lub w manierze wokalne (jak Fritz Kreisler). *Pizzicato* w wariacji numer 9 wymaga mocnych palców. Nie mogą być one w żadnym wypadku usztywnione, a bardzo elastyczne i giętkie. *Pizzicato* należy ćwiczyć systematycznie każdego dnia przez 10–15 minut. Coda wymaga bardzo dobrej koordynacji obu rąk i musi być zagrana z narastaniem emocjonalnym do samego końca części, gdyż kończy nie tylko kaprys, ale i cały cykl.

W powyższych rozważaniach próbowałem pokrótce zarysować problemy poszczególnych kaprysów Niccola Paganiniego. Nasuwa się oczywiście stwierdzenie, że mamy przed sobą encyklopedię sztuki gry skrzypcowej. W uwagach na temat kaprysów, chciałem jeszcze raz odnieść się do dedykacji Niccola Paganiniego *Dedicati agli Artisti*. W tym kontekście mógłbym przywołać wyżej cytowaną opinię Roberta Schumanna, że wszystkie problemy techniczne (*detachè*, *legato*, *staccato* itd.) nabierają cech zadania artystycznego.

W historii gry skrzypcowej, tak przed Paganinem, jak i po nim, było wielu wybitnych skrzypków będących jednocześnie kompozytorami, których legenda trwa do dzisiaj. Wymienię tylko największych, których twórczość stanowi kamienie milowe w rozwoju wiolinistyki: Tartini, Geminiani, Locatelli, Vivaldi, Ernst, Sarasate, Wieniawski, Lipiński, Ysaÿe, Kreisler. Oni wszyscy swoim talentem i pasją budowali legendę skrzypiec. Paganini wyprzedzając swoją epokę, był największym z nich. Jego talent i wyobraźnia do dziś stanowią niedościgniony wzór wirtuozerii.



Dobór metod nauczania w pracy nad emisją dźwięku i kształtowaniem barwy w grze na flecie poprzecznym

Dziecko i dźwięk — to brzmi prawie jak dziecko i czary, gdyż w pracy z dziećmi spotykamy niezwykle sytuacje. Jest to chociażby moment, gdy uczeń po raz pierwszy świadomie „stwarza” dźwięk w naszej obecności.

Uczniowie rozpoczynający grę na flecie mają niespełna siedem, a czasami nawet sześć lat. To od nauczyciela i otoczenia dziecka zależy, czy będzie to przygoda życia, czy zaledwie krótki incydent, czy też wieloletnia udręka. Obecnie naukę można podjąć w tak młodym wieku, gdyż konstruktorzy „zakrzywili” główkę fletu, przez co krótkie rączki na przykład pierwszoklasistów nie muszą się tak mocno wyciągać i zmagać z niewygodą. Rolą nauczyciela jest dbanie o prawidłową postawę, kształtowanie dobrych nawyków, właściwego trzymania głowy, wrażenia luźnego gardła, ułożenia rąk w taki sposób, aby nie stykały się z tułowiem, stabilnego ustawienia stóp na podłożu. Owa dbałość jest ważna od samego początku nauki, ze względu na zdrowie ucznia, ale także na efektywny rozwój jego wrażliwości estetycznej (po prostu, gdy pielęgnujemy dobrą postawę, ruch powietrza podczas wdechu i wydechu odbywa się w sposób naturalny i wolny od napięć).

Umiejętność słuchania i weryfikacji, oceny tworzonego dźwięku jest bardzo ważna. Ogromną rolę w dotarciu do ucznia odgrywa umiejętne wykorzystywanie niezmiernych pokładów jego wyobraźni. Dziecko w tym wieku wciąż się bawi, definiuje zjawiska wokół siebie, wchodzi w różne role, odczuwa i przeżywa, obserwuje, myśli i dyskutuje. Nie bójmy się tego wykorzystać — z uwagi na potrzebę wyprostowanej sylwetki, w trosce o prawidłowy aparat oddychania i dobrą pracę palców (wiadomo, że napięcia palców mają źródło w postawie). Można próbować dotrzeć do dziecka za pomocą porównań do sytuacji, które może sobie ono wyobrazić lub odnaleźć w życiu codziennym. Jego sylwetka niech będzie podobna do drzewa, niech wyobraża sobie, że nogi wrastają jak korzenie w ziemię, dają mu poczucie bezpieczeństwa i solidnego fundamentu. Dziecko zaczyna odczuwać, że prosty tułów jest jak jego pierś — daje gwarancję dobrej postawy. Uczeń powinien mieć wrażenie, że ramiona, nogi i stopy „dążą” w dół. W górę „rośnie” głowa, jest w chmurach. Wyrasta z barków — to wyobrażenie pomoże z kolei ustawić dobre zadęcie i uzyskać stan luź-

nego gardła. Plecy same się prostują, szyja jest smukła, gardło i mięśnie pozbawione napięć. Przy takiej postawie powietrze ma idealnie ukształtowany tor przelotu. Sylwetka nie może być usztywniona, zresztą przeciwstawne kierunki „ciągnięcia” mięśni jednych w dół, drugich w górę na ogół skutecznie zapewniają równowagę napięć.

Źródłem fletowego dźwięku jest ruch dużej masy ciepłego i stężonego powietrza. Każdy z nas wdycha i wydycha powietrze. To naturalny rytm życia, odruchowy. Często wystarczy tylko sobie to uświadomić. Dla jednych to proste, dla innych trudne. Dużą rolę w nauce prawidłowego operowania powietrzem odgrywa to, czy uczeń ufa nauczycielowi. Niektórzy potrafią naśladować dźwięk nauczyciela demonstrującego grę, inni potrzebują wielu prób sami ze sobą, są też tacy, którzy bezmyślnie eksperymentują. Musimy zatem czuwać nad procesem operowania powietrzem, wciąż cierpliwie towarzyszyć, podsuwać pomysły, poznawać dziecko, jego charakter i percepcję.

Gra na flecie jest najbliższa śpiewaniu, a śpiew to najwspanialszy sposób wypowiedzi wszelkiego stworzenia. Podobnie jak śpiewak, flecista emituje dźwięk powstający z przepływu powietrza poprzez uwolnione od napięć ciało, luźne gardło i język. Przy okazji barki stają się luźne a łokcie się odchylają — co pomaga wziąć jeszcze głębszy oddech, w jak najniższe partie płuc. Oddech jest nie tylko głęboki, ale też największy objętościowo. Flecista bierze wdech przez uchylone usta. Wdech powinien być szybki i efektywny. Jak to wytłumaczyć dziecku?

Chętnie wkraczam w dziecięcy świat zabawy i wyobraźni. Bawimy się w wężanie kwiatka. Takie wężanie, jakbyśmy chcieli skraść mu cały aromat. Gdy czujemy, że już nie mamy miejsca — dzieci często mówią w „brzuchu” — zmieniamy czynność i z całej siły próbujemy zdmuchnąć płomień zapałki, bo już nas parzy w paluszki. Dziecko o tym nie wie, bo się bawi, ale my wiemy, że właśnie z uczniem stworzyliśmy impuls przeponowy. Wystarczy, że podczas ćwiczenia na lekcji poprosimy flecistę o „kwiatowy impuls” — on powtórzy to doskonale. Idąc tym tropem, możemy spróbować opanować technikę podparcia. Jest ogromna szansa, że dziecko będzie umiało wymyślić i wykonać czynność zdmuchnięcia świeczki w zwolnionym tempie. Okaże się, że nauczyliśmy ucznia podpierania przeponowego. Podsunąć porównanie, wymyślić zabawę podczas nauki gry i prób kształtowania pięknego dźwięku, to nasza rola i miejsce na kreatywne eksperymenty.

Każde dziecko chodzi do lekarza. Poprośmy więc, aby oddychało tak głęboko, jak przy badaniu stetoskopem. Z pewnością doskonale to zrobi. Możemy korzystać też ze wspaniałych, pomysłowych zabawek logopedycznych i nie tylko. W mojej przepastnej nauczycielskiej szafie zawsze mam pojemnik do robienia baniek mydlanych oraz krokodyla, któremu trzeba wydmuchać oczy i wylądować nimi z powrotem w oczodołach. Być może dla dorosłych to dziwne, ale dzieci bawią się doskonale, jednocześnie wykonując ważne dla emisji dźwięku ćwiczenia. Podczas zabawy uczeń trenuje głęboki wdech, doskonały

przepływ powietrza i podpieranie przeponowe. Jeżeli znajdziemy sposób na zachęcenie uczniów do codziennego grania długich dźwięków, podczas której to czynności wnikliwie będą obserwować zjawisko przepływu, podparcia i głębokich wdechów, tak jak podczas zabawy, możemy powiedzieć, że odnieśliśmy sukces pedagogiczny. Fleciści, tak samo jak śpiewacy, muszą głęboko oddychać. Warto zrozumieć, że tak naprawdę oddychanie to czynność naturalna. Robimy to cały czas. Trzeba jedynie pomóc odkryć ten fakt uczniom.

Niezwykle ważna rola przepony i mięśni brzucha, które aktywizują jej pracę, ukryta jest w prostych codziennych czynnościach. Każde dziecko uwielbia się śmiać. Gdy z nim poobserwujemy ten proces, dowie się, że bez przepony nie da się śmiać. Dzieci też czasem kichają i kaszlą — tu też działa przepona. Z „małymi” i „dużymi” uczniami często bawimy się przed graniem. Zabawy pomagają zrozumieć działanie cudownego ciała, a uzyskaną wiedzę wykorzystać jako narzędzie do poszukiwań najważniejszego celu — coraz piękniejszego dźwięku.

Swobodnie oddychać to głęboko oddychać. Możemy na nowo odwoływać się do wyobraźni dziecka. Nabieranie powietrza jak westchnienie, bez unoszenia barków, bo to spowoduje usztywnienie mięśni i spłylenie wdechu. Na rozluźnienie gardła i trafienie do najniższych partii płuc pomaga myślenie, że wciągamy i wypuszczamy powietrze przez grubą i długą rurę, ziewamy. Obserwujemy psa po spacerze pełnym biegania i aportowania. Łatwo dostrzegamy, że wysuwa język, żeby mu nie przeszkadzał, i szybko ziaje z otwartym pyskiem. W tym momencie uświadamiamy sobie ważną rolę, jaką spełnia język. Podczas oddychania nie może przeszkadzać. To bardzo ważne. Język musi usunąć się z drogi, lecz ma być gotowy do ataku, do rozpoczęcia dźwięku. Pracę języka łatwo zaobserwować, analizując jego czynności podczas mówienia, budowania zgłosek. Aby język był swobodny, nie może być wciąż przyklejony do zębów, zwłaszcza górnych. Łatwo go obserwować, korzystając ze zmysłu dotyku. Powinien mieć sporo miejsca w jamie ustnej, jeśli ma działać swobodnie. Gdy język ma zaatakować, by powstał dźwięk, musi się „rozpedzić”. Potrzebuje przestrzeni. Można się odnieść do wyobrażenia, że w jamie ustnej jest pełno wody, która rozpiera jej wnętrze, albo do uczucia, że mamy w niej kasztany lub piłeczki do ping-ponga (to jest autorskie wyobrażenie mojej uczennicy Marianny). To również pomysł wybitnego mówcy ze starożytnej Grecji — Demostenesa, który pomimo problemów logopedycznych stał się mistrzem oracji. Ćwiczył pracę języka, przechadzając się nad morzem. Wkładał między zęby kamienie i przekrzykiwał rozszalałe fale. Po tych ćwiczeniach język miał pewnie zwinny, a przeponę chyba jak ze stali...

Piękna barwa powstaje w wyniku używania wszystkich narzędzi, które wypracowujemy z uczniem: prawidłowego oddychania, podparcia, przepływu, postawy, pracy języka i wrażliwości na dźwięk. Pracując z młodymi ludźmi, należy uczyć ich wytrwałości i codziennego dokonywania właściwych wyborów. Czy wybrać piękno, czy brzydotę? Pracować cierpliwie i starannie czy iść na skróty?

Wszak uwielbiamy śpiew słowika czy kosa, lecz niekoniecznie skrzeczenie sroki (choć może są wielbiciele). Nasza praca to prowadzenie dziecka po drodze wiodącej do poznawania piękna. Nauczmy je tęsknić za wypowiedzią ładną, interesującą. Jestem zwolennikiem budzenia w dzieciach twórczej wyobraźni, chętnie „testuję” z nimi ich nowe pomysły i rozwiązania. Lubię uczyć przez zabawę, rozmowę i różne doświadczenia. Wierzę, że jeśli dobrze poznamy dziecko, staniemy się dla niego towarzyszem i autorytetem, to wówczas uda nam się skutecznie je wspierać i motywować. Wierzę, że pomożemy mu wtedy odnaleźć drogę do świata piękna w sztuce, gdzie spełni się w roli kreatywnego twórcy lub kompetentnego odbiorcy. Będzie umiało odtworzyć uczucia kompozytora z zapisanych nutami arkuszy, zgodzić się z nim, a może polemizować. Dziecko grając pięknie na flecie, będzie swobodnie i świadomie poruszało się po świecie melodii, a bez muzyki i piękna, świat stanie się dla niego niekompletny. Dziecko — czary — muzyka.





Dwugłos o zabawce

Małgorzata Oboz

Zabawka jako specjalizacja w Liceum Plastycznym im. Józefa Chełmońskiego w Nałęczowie

Zabawką jest każdy przedmiot, którego temat, treść, forma plastyczna i wykonanie techniczne są w atrakcyjny sposób dostosowane do psychiki, rozwoju umysłowego i fizycznego dziecka oraz jego zainteresowań. Zabawkami są specjalnie zminiaturyzowane przedmioty obrazujące życie (lalki, zwierzęta, sprzęty, narzędzia, domki, samochody), różnego rodzaju gry logiczne, zręcznościowe oraz tak zwane pomoce zabawowe (tworzywa, materiały, urządzenia służące jako środki organizacji zabawy). Dla dorosłych zabawa jest przyjemną rozrywką, lecz nie jest najważniejszym w życiu źródłem zadowolenia. Dziecku



◀ Agnieszka Rybiec, *Śmierć Elenai* według Jacka Malczewskiego — dyplom 2014

Fot. Jarosław Ówiek

— wypełnia cały świat, pozwala doświadczać różnych sytuacji życiowych, wrastać w otoczenie i kształtować wyobraźnię.

W nałęczowskim Liceum Plastycznym im. Józefa Chełmońskiego jedną z dwóch specjalizacji, nauczanych w ramach specjalności formy użytkowe — wzornictwo, jest projektowanie zabawek. Ta dziedzina o wieloletniej tradycji, sięgającej początku XX wieku, powstała wraz ze Szkołą Rzemiosł Artystycznych, której celem było kształcenie młodzieży ze środowisk wiejskich w zakresie rzeźby, stolarstwa, plecionkarstwa oraz zabawkarstwa. Wymienione kierunki kontynuowane są w liceum do chwili obecnej, oczywiście w zmienionej, współczesnej formie, jednocześnie odwołując się do historii artystycznej szkoły.

Dział projektowania zabawek dzieli się na zabawki z drewna (twarde) oraz zabawki z tkanin (miękkie). I chociaż czasem dochodzi do połączenia i równoczesnego wykorzystania drewna i tkanin, na co dzień są to zupełnie osobne, odległe byty, rządzące się innymi zasadami, począwszy od sposobu projektowania po zastosowanie różnych technologii, maszyn oraz technik wykonania finalnego. Uczniowie w dziale zabawek miękkich (dawniej głównie dziewczęta, obecnie również chłopcy), poprzez działania twórcze i ćwiczenia praktyczne, zdobywają wiedzę z historii zabawkarstwa, ergonomii, psychologii dziecka oraz współczesnych trendów wzornictwa i materiałoznawstwa. Wiedzę tę wykorzystują podczas projektowania. Na przestrzeni lat nastąpiło wiele zmian w sposobie opracowywania zabawek. Zmieniały się mody, wprowadzano innowacje technologiczne (np. zastąpiono drewniane wióry, używane jako materiał wypełniający zabawkę, watoliną bawełnianą, a następnie syntetyczną). Powstawały także no-



Sylwia Słotwińska-Alfombras — dyplom 2018

Fot. Konrad Rządowski



Ada Suska, *Pomarańczarka* według Aleksandra Gierymskiego — dyplom 2013

Fot. Jarosław Ćwiek

we rodzaje tkanin (np. polar, lycra, filc syntetyczny), które miały wpływ na formę zabawek. Mimo upływu czasu i zmian technologicznych, nałęczowskie zabawki zachowały swój niepowtarzalny wygląd i charakter. Miękkie, miłe i bezpieczne zabawki, odwołujące się do najmilszych chwil dzieciństwa, potrzebne są tym bardziej, że coraz częściej młodych projektantów fascynuje świat gier komputerowych, Internet i wirtualny świat elektroniki.

Interesującym przedsięwzięciem, realizowanym w szkole od 2000 roku, jest tworzenie kolekcji zabawek inspirowanych twórczością wybitnych artystów. W ten sposób powstała kolekcja lalek stanowiących rodzaj zabawki czy formy rzeźbiarskiej z tkaniny (do ekspozycji we wnętrzu lub bezpośrednio do zabawy). Młodzież, wybierając tematy z malarstwa, nie może ich realizować w sposób odtwórczy. Dlatego jest do tego długo przygotowywana. Pierwszym etapem jest poznanie dorobku artysty i jego cech specyficznych, a następnie wybranie takiego obrazu, który jest kwintesencją tego, co jest dla danego artysty najbardziej charakterystyczne. Uczniowie, poszukując źródeł inspiracji, poszerzają swoją wiedzę z historii sztuki, poznają szczegółowo twórczość wybranego przez siebie ulubionego artysty, niejako „wchodzą” w obrazy, analizując dokładnie każdy szczegół. Następnie wykonują cykl projektów, poszukując atrakcyjnego przedstawienia formy zabawki, zgodnego z własnymi zainteresowaniami. Najtrudniejsza w tym zadaniu jest transpozycja płaskiego projektu na trójwymiarowy obiekt przestrzenny, a potem właściwy wybór techniki zabawkarskiej, dostosowanej do charakteru formy, oraz dobór odpowiednich materiałów.



Od lewej: Bożena Semeniuk, *Piet Mondrian* — dyplom 2005; Aleksandra Tomasziewicz, *Jean Miro* — dyplom 2005; Joanna Dubiel, *Paul Klee* — dyplom 2008

Fot. Jarosław Ćwiek

W opisanym powyżej cyklu powstało wiele bardzo różnorodnych prac. Są to nie tylko lalki charakterystyczne, o przeznaczeniu ekspozycyjnym, ale także zwyczajne — do przytulania i zabawy. Najbardziej udane są te, które inspirowane są obrazami wybitnych polskich artystów. Przykładem może być cykl zabawek wykonanych na podstawie obrazu Witolda Wojtkiewicza *Porwanie królowny*. Jest to zestaw filigranowych laleczek, wyrzeźbionych z modeliny, w delikatnych, ręcznie barwionych jedwabnych i lnianych strojach. Laleczki wyposażone są w miniaturowe atrybuty, wzorowane na obrazie.

Z kolei dzieci przedstawiane w twórczości Tadeusza Makowskiego — stały się pomysłem na wykonanie miękkich lalek do teatru domowego, a jednocześnie do zabawy. Wysmakowane kolorystycznie, uszyte są z naturalnych lnów i ubrane w drewniane buciki dokładnie tak, jak dzieci z obrazów artysty. Postacie wieśniaków inspirowane twórczością Jerzego Dudy-Gracza zostały uformowane z dziecięcych rajstop, a ubrane w małe filcowe kufajki, walonki i czapki uszatki. Lalkami służącymi bardziej do podziwiania niż bezpośrednio do zabawy (ze względu na rozmiar) są: wełniana *Pomarańczarka* Aleksandra Gierzyńskiego oraz postacie z obrazu *Macierzyństwo* Stanisława Wyspiańskiego. Czarno-białe obrazy Henryka Stażewskiego oraz *Pływaczka* Jerzego Nowosielskiego zostały wykorzystane do stworzenia patchworków, uzupełnionych w przypadku pierwszego geometrycznymi zwierzakami, a w przypadku drugiego — lalkami do samodzielnego tworzenia kompozycji w obrazie. Praca studencka powstała na podstawie obrazu Jacka Malczewskiego *Śmierć Ellenai* została odtworzona z niezwykłą starannością. Projektantka odwzorowała nie tylko postacie z obrazu, lecz także całe wnętrze sybirskiej chaty.

W cyklu zabawek inspirowanych twórczością wybitnych mistrzów malarstwa europejskiego można także wymienić wiele przykładów. Są to zabawki inspi-



Justyna Montusiewicz, *Pablo Picasso* — dyplom 2017

Fot. Jarosław Ówiek

rowane obrazami: Paula Klee, Jeana Miró oraz Pieta Mondriana. Wszystkie są wyrazem fascynacji sztuką od prehistorycznych Wenus przez ślepców Bruegla aż po dzieła Picassa czy Giacomettiego.

Galeria dzieł malarstwa jest bardzo rozległa, dlatego stanowi niewyczerpane źródło pomysłów na zabawki, a istniejąca w liceum kolekcja powiększa się co roku o nowe eksponaty.

Katarzyna Cebulak

Nauka projektowania zabawek czy pobudzanie kreatywności?

Jedną z podstawowych umiejętności, które szkoła powinna rozwijać i pielęgnować w uczniach, jest kreatywność. Jest to zdolność do tworzenia innowacyjnych pomysłów, teorii, spostrzeżeń i nowych obiektów w różnych dziedzinach życia. Kreatywność oznacza tworzenie czegoś w unikalny sposób, odpowiedni do postawionego problemu lub pytania. Jeśli ktoś tworzy nowe i unikalne rozwiązania problemu, nazywamy go twórcą. W każdym społeczeństwie istnieje potrzeba rozwiązywania problemów naukowych, przemysłowych i społecznych. Tak więc w każdym społeczeństwie istnieje zapotrzebowanie na osoby, które różnią się od innych sposobem myślenia.

Być może niewielu absolwentów specjalizacji projektowanie zabawek w Liceum Plastycznym im. Józefa Chełmońskiego w Nałęczowie po ukończeniu szkoły będzie kontynuować przygodę z projektowaniem i wykonywaniem zabawek z tkanin. Natomiast z pewnością wyjdą ze szkoły jako ludzie kreatywni i myślący, nastawieni na konstruktywne rozwiązywanie stawianych przed nimi problemów.

Pierwszy rok nauki w Liceum Plastycznym im. Józefa Chełmońskiego w Nałęczowie to osvajanie się z materiałami i materią. Młodzież poznaje narzędzia i techniki wykonywania zabawek z tkanin. Bywa, że uczniowie nigdy wcześniej nie mieli igły i nitki w rękach. Na zajęciach uczą się podstawowych ściegów, obsługi maszyn krawieckich, podstaw konstrukcji krawieckiej. Poznają materiały, z których — na dalszym etapie edukacji — własnoręcznie wykonują zaprojektowane przez siebie zabawki. Na początku najczęściej są to tak zwane „poduszkowce”, inspirowane postaciami zwierząt.

W klasie drugiej i trzeciej pojawiają się nieco większe wyzwania. Zaczyna się tworzenie zabawek przestrzennych, z mechanizmami (poruszającymi ręce, nogi, głowy). Przy tworzeniu tych lalek wykorzystuje się modelinę, papier mâché, technikę filcowania. Uczniowie rozwijają swoje umiejętności widzenia płaskich form w trzech wymiarach, przechodząc przez kolejne etapy — od płaskiego szkicu, poprzez trójwymiarowe makiety i formy przestrzenne z materiału. Niekiedy posiłkują się modelowaniem w programach komputerowych 3D.

W liceum realizowane są najśmielsze pomysły i eksperymenty, zawsze ukończone gotowym prototypem zabawki. Czasem zdarza się, że projekt nie jest do końca udany w sferze artystycznej, ale perfekcyjnie wykonany pod względem technicznym. Rolą nauczyciela jest wtedy udzielenie takiej pomocy uczniowi, aby zabawka nabrała wartości artystycznej, a uczeń świadomości estetycznej. Z drugiej jednak strony musi zapewne powstać trochę „brzydkich” zabawek, by potem powstawały te ładne. Na tym też polega nauka. Nauczyciele ukie-



Od lewej: Kinga Wójtowicz, poduszkowiec — klasa I, 2016; Karolina Jazgarska, zabawka przestrzenna — klasa II, 2016

Fot. Katarzyna Cebulak



Paulina Pawlonka, zabawka przestrzenna — klasa III, 2017

Fot. Katarzyna Cebulak

runkowują myślenie uczniów na funkcję zabawki. Mogą to bowiem być zabawki dekoracyjne, edukacyjne, sensoryczne, pobudzające wyobraźnię dzieci, rozwijające umiejętności ruchowe, wspierające ich prawidłowy rozwój.

Przykładem może być lalka pacjent, wykonana przez uczennicę klasy trzeciej. Z jej brzucha, symulując operację, dziecko może wyjąć narządy wewnętrzne człowieka. Wszystko jest miękkie, wykonane z materiału, kolorowe. Jest to właśnie zabawka, która pełni funkcję edukacyjną.

Tu słów kilka o edukacyjnej roli zabawek między innymi tych tworzonych w szkole. Dla rozwoju dziecka lepiej jest, jeśli bawi się zabawkami unikatowymi, zrobionymi ręcznie. Zabawki kupowane w sklepie zwykle odwzorowują postacie z bajek i dziecko w zabawie tylko odtwarza to, co widziało w bajce — podąża wyznaczoną przez scenariusz ścieżką. Bawiąc się zabawką artystyczną, buduje własną narrację, dzięki czemu rozwija swoją wyobraźnię, stymuluje myślenie. Jeszcze lepsze są zabawki własnoręcznie wykonane lub pozwalające na modyfikacje swoich części składowych. Można powiedzieć, że każda praca manualna sprawia, że w umyśle zachodzą procesy, dzięki którym czujemy się lepiej, łatwiej jest nam się skoncentrować, rozwijać kreatywność. Ważnym elementem ręcznego wykonania zabawki jest też satysfakcja (zawsze będziemy bardziej doceniać to, co zrobimy sami).

W czwartej klasie wszyscy uczniowie przygotowują zabawki jako pracę dyplomową. Jest to zatem pokaz umiejętności i pomysłowości. Prace są tak różnorodne, jak różnorodni są uczniowie Liceum Plastycznego im. Józefa Chełmoń-

skiego w Nałęczowie. Wśród licznych realizacji znajdziemy wykonane z materiału skrzypce z kolorowymi strunami, filcowane ludowe lale, drukowane techniką sitodruku fantastyczne stworki, unikatowe kolekcjonerskie laleczki, interaktywne maty edukacyjne dla maluchów, lalki szmacianki, cyrkowcy, materiałowe rzeźby. Prace te zainspirowane są naturą, sztuką, a także popkulturą, zasilane własną wrażliwością. W tym roku po raz kolejny jako prace dyplomowe pojawiły się animacje poklatkowe, do których postacie i scenografie zrealizowane zostały w ramach specjalności zabawkarstwo. Dyplomy te daleko wykraczają poza program, zaskakują dojrzałością i zaangażowaniem uczniów.

I tu potwierdza się pewna teoria, że im więcej swobody i samodzielności pozostawimy uczniom, tym lepiej realizują wyznaczone im cele. Możliwość samodzielnego decydowania o sposobie rozwiązania problemu aktywizuje własną inwencję i spontaniczną kreatywność. Dlatego na zajęciach projektowania zabawek z tkanin stawiamy na samodzielność.



Łódź Design — 2017

Fot. Konrad Rządowski



Łódź Design — Oliwia Matusiak, lalka edukacyjna — klasa III, 2017

Fot. Konrad Rządowski, Katarzyna Cebulak

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Fazelian Porandokht, Azimi Saber, *World Conference on Psychology and Sociology Creativity in Schools*, 2012.
- [2] Kiedrowicz Agata (Uniwersytet SWPS), *Design Thinking*, wykład, CK Lublin, 2018.
- [3] Kukbuk Rodzina, 2018.
- [4] Stowarzyszenie Talent, *Praca z uczniem zdolnym*, 2011.



Wstęp do nauczania współczesnych technik saksofonowych

Jeszcze kilkanaście lat temu mało który nauczyciel miał odpowiednią wiedzę i odwagę, aby wprowadzać utwory zawierające współczesne techniki do repertuaru uczniów szkół II stopnia. Dziś, dzięki lepszym metodom, dbałości o optymalne ustawienie aparatu zadęcia od samego początku edukacji, jest to możliwe i coraz powszechniejsze. Ba, powstały miniatury (głównie francuskich kompozytorów), zawierające szereg takich „efektów”, przeznaczone na pierwszy etap edukacyjny. Trzeba jednak zaznaczyć, że współczesne techniki saksofonowe różnią się między sobą znacznie poziomem trudności, a więc i momentem, w którym zazwyczaj można je w procesie dydaktycznym wprowadzać. Warto też zaznaczyć, że niektórym uczniom te same techniki przychodzą łatwiej, innym trudniej. Ważne, żeby w pierwszej kolejności zadbać o właściwe ułożenie aparatu zadęcia, prawidłową pracę oddechową i opanowanie podstawowych zagadnień gry (przede wszystkim opanowanie pełnej skali instrumentu). W szkole I stopnia zdarzają się niestety też tacy uczniowie, którzy z łatwością opanowują te podstawy. W takich przypadkach sugeruję na nich się koncentrować. Poniżej przedstawiam praktyczne zagadnienia przy uczeniu wybranych technik według skali trudności oraz tabelę z przykładami ich zapisu, najbardziej odpowiednim etapem wprowadzania do programu i komentarzem.

Gra na ustniku

Niektórzy kompozytorzy uciekają się do wykorzystywania jedynie części instrumentu. W przypadku gry na samym ustniku jest to łatwe zadanie — każdy uczeń od tego powinien zacząć naukę gry (i ćwiczyć na ustniku elastyczność aparatu zadęcia). Można w ten sposób grać różnego rodzaju *glissanda* i *portamento*, a także proste melodyjki o niewielkim ambitusie.

Na pierwszym etapie edukacyjnym można bawić się z uczniem na przykład w naśladowanie zwierząt, gdzie grą na samym ustniku można udawać ptaki, myszki i tym podobne.

Dźwięki eolskie

Nazwa pochodzi od imienia mitologicznego władcy wiatrów, Eola (łac. *Aeolus*, gr. *Afolos*) i harfy eolskiej, budowanej w X–XIX wieku, na której dźwięk powstawał dzięki ruchowi powietrza, wprowadzającego struny w drgania¹. Dźwięki eolskie powstają dzięki dość luźnemu chwyceniu ustnika i zadęciu (właściwie dmuchnięciu) w taki sposób, aby nie pobudzić stroika do drgania. Daniel Kientzy określa ten efekt jako „dźwięk-w-dmuchięciu”². Saksofonista, zamykając i otwierając klapki, zmienia wysokość brzmienia tego szumu na niższy lub wyższy. Dźwięki eolskie są bardzo subtelne.

Odgłos kłapek

Bardzo prosta technika o charakterze perkusyjnym, polegająca na zamykaniu dowolnych lub określonych przez kompozytora kłapek. Efekt ten, podobnie jak dźwięki eolskie, również jest cichy. Można go nieznacznie wzmocnić, uderzając w klapki i trzymając ustnik w buzi.

Chwyty alternatywne (*timbrolaudie*)

Niektóre dźwięki można wydobyć na saksofonie za pomocą różnych chwytów o odmiennej barwie i czasem nieco innej wysokości. Już na wczesnym etapie nauki (przede wszystkim dla celów intonacyjnych bądź wygody w palcowaniu) można uczniom sugerować zastosowanie innego chwytu. Zazwyczaj nauczanie się ich nie sprawia dzieciom większej trudności.

Bisbigliando

Bisbigliando, inaczej tryl mikrotonowy, to technika zaczerpnięta z gry harfowej, po którą chętnie sięgają kompozytorzy piszący na saksofon. Niektóre źródła podają też określenie *flattement*. Nie wymaga ona specjalnych przygotowań, wystarczy trylować dźwięk za pomocą zaznaczonej nad tekstem nutowym klapki bądź poszukać samemu odpowiedniego chwytu. Ważne jest, aby zastosowanie owego chwytu zmieniało wysokość dźwięku w sposób nieznaczny, acz słyszalny. Stosuje się do tego chwytu na mikrotony, czy nawet ćwierćtony.

Mikrotony/ćwierćtony

Ćwierćtony i mikrotony wykonuje się za pomocą odpowiednich chwytów. Można je znaleźć w tabelach lub poszukać samemu na saksofonie. Tabelę chwytów mikrotonowych opracował między innymi Jean-Marie Londeix (*Hello! Mr. Sax*).

¹ Hasło [w:] W. Kopaliński (red.), *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, Muza S.A., Warszawa 1999, s. 153.

² Oryginalnie: *le son-de-souffle*.



Warsztaty saksofonowe prowadzone w Szkole Artystycznej w Wilnie

Fot. Julita Kraińska

Jednak na żadnym instrumencie dętym drewnianym nie jest możliwe wykonanie skali czystych ćwierćtonów.

Uzyskiwanie ćwierćtonów i mikrotonów na dźwiękach poniżej cis razkreślonego nie jest możliwe. W celu wyćwiczenia poprawnych intonacyjnie ćwierćtonów, warto posiłkować się tunerem. Tempo wykonywania jest wolniejsze niż w przypadku dźwięków temperowanych.

Pomocnym i ciekawym materiałem do ich nauki jest *Songbook* Jeana-Denis Michata, czyli zbiór miniatur zawierających po 2–3 ćwierćtony (oraz miejsce na solo improwizowane).

Growl/chrypa

Jedna z łatwiejszych technik, choć są uczniowie, dla których opanowanie jej nie jest takie proste. Jest to technika wywodząca się z muzyki jazzowej, polegająca na graniu „zachrypniętym” dźwiękiem poprzez jednoczesne granie i śpiewanie. Daniel Kientzy sugeruje śpiewanie bądź dźwięków granych (ale nieczysto), bądź ich odpowiedników oktawę niżej³. Natomiast Jean-Denis Michat

³ Pociąga to za sobą wniosek Kientzy’ego, z którym można polemizować, że mężczyźni mogą uzyskać lepszy efekt na wszystkich odmianach saksofonu ze względu na możliwość śpiewania odpowiednio niskich dźwięków.

proponuje sekundy i małe interwały⁴. Ucząc się *growl*, warto najpierw śpiewać dźwięk w ustnik, a z czasem zwiększać ciśnienie powietrza i pobudzać stroik do drgania.

Wielodźwięki

Jest to najbardziej rozbudowana technika. Pozwala na symultaniczne wydobywanie więcej niż jednego dźwięku na instrumencie dętym. Wymaga wycucia w zakresie ciśnienia powietrza, nacisku dolnej szczęki, ułożenia języka i gardła oraz często zastosowania odpowiednich chwytów, zaznaczanych nad zapisem nutowym. Wielodźwięki różnią się między sobą pod względem łatwości wydobywania. Najprostsze z nich (rys. 1) powinny bez przeszkód odezwać się początkującym uczniom, zaś najtrudniejsze sprawiają problem profesjonalistom. Jeśli chodzi o przygotowanie do wydobywania wielodźwięków, to w każdym przypadku zalecane są ćwiczenia na wydobywanie alikwotów (np. według podręcznika Sigurda Raschera *Top Tones*) tak, aby nauczyć się zmieniać układ języka w zależności od potrzeb wydobywania konkretnego dźwięku. Najważniejsze jest uzyskanie elastyczności aparatu zadęcia.

Każdy wielodźwięk ma swoją optymalną głośność. Są wśród nich takie, które można zagrać tylko *piano* lub tylko *forte*. Bardzo dokładnie to zagadnienie opisał Daniel Kientzy w *Les sons multiples aux saxophones*⁵. Im mniejsza rozpiętość dynamiczna wielotonu, tym większa może być jego niestabilność. Natomiast im ona jest większa — tym wielodźwięk prostszy w wydobywaniu. Różne modele i marki saksofonów mają znaczący wpływ na odzywające się

N° — Transp.	Sons	Répétition — Nuances	Doigté	Batteries Possibles Avec	Sons séparés	Autres Possibilités	ALTO
1			1 2 3 4 5 6 B \flat	3 (5) (7) 22 (24) 25 (30) 31-39 (40) 85(87) (105) 53 			

Rysunek 1. Przykład opisu wielodźwięku, jego zapisu, zakresu dynamicznego i możliwości repetycji, chwytu, możliwych trylowań, ekstrakcji poszczególnych tonów oraz inne możliwości łączenia. Źródło: D. Kientzy, *Les sons multiples aux saxophones*, s. 33

⁴ W przypadku pasaży szesnastkowych powinny być dostosowywane do każdej grupy szesnastek, a nie do każdej szesnastki z osobna.

⁵ D. Kientzy, *Les sons multiples aux saxophones*, wyd. Salabert, Paris 2003.

wielodźwięki. Wskazane jest, aby wszystkie zastosowane wielodźwięki dokładnie sprawdzić (czy odzywają się te dźwięki, które wskazuje na pięciolinii kompozytor).

Glissando, portamento etc.

Wszelkiego rodzaju płynne zmiany wysokości wymagają elastycznej pracy aparatu zadęcia, połączonego z powolnym zamykaniem bądź otwieraniem kłapek. Przy wykonywaniu *portamento* w górę skali najlepiej jest powoli otwierać kolejne kłapy, ale krtań najpierw ciągnąwszy do dołu, aby zmiana wysokości nie nastąpiła skokowo. Bardzo pomocne będą ćwiczenia na samym ustniku, a także obniżanie każdego dźwięku o pół tonu jedynie za pomocą krtani i żuchwy.

Subtone

Prosta technika zmieniająca barwę dźwięku — ucina jego wyższe składowe harmoniczne. Aby wydobyć *subtone*, można oderwać górne zęby od ustnika, odsunąć brodę w tył albo — jak radzi Jean-Denis Michat — przyłożyć czubek języka do stroika, by wytłumić najwyższe częstotliwości⁶. *Subtone* jest możliwy do wykonania tylko w dynamice poniżej *mp*.

Oddech permanentny

Oddech permanentny jest techniką polegającą na nabieraniu powietrza nosem z jednoczesnym wydobywaniem dźwięku (bez przerwy), dzięki zapasowi powietrza zgromadzonemu w jamie ustnej i policzkach. Jest on najłatwiejszy w subtelnych dynamikach oraz środkowym rejestrze. Najtrudniejszy — w najwyższym i najniższym rejestrze i w dynamice *fortissimo*.

Jean-Denis Michat (profesor CNR Lyon — Conservatoire Nationale de Région w Lyonie) proponuje pięć stopniowych ćwiczeń do nauki oddechu permanentnego:

1. Wyciskanie powietrza z nadętych policzków.
2. Oddychanie przez nos (w czasie gdy policzki są napełnione powietrzem).
3. Oddzielenie językiem (sylaba do wyobrażania to „gue”) części przedniej jamy ustnej od części tylnej i wydmuchiwanie powietrza z policzków podczas tej blokady.
4. Dołączenie do ćwiczenia nr 3 wdechu przez nos.
5. Z udziałem saksofonu — ćwiczenie w dynamice nieprzekraczającej *mf*, nabieranie powietrza na trylach i innych pasażach, na których różnica w brzmieniu podczas wdechu nie jest tak słyszalna, jak na stojącym dźwięku itd.⁷

⁶ J.-D. Michat, G. Venturi, *Un saxophone contemporain*, [bm.w], 2010, s. 28–29.

⁷ J.-D. Michat, G. Venturi, dz. cyt., s. 68.

Ćwiczenia na oddech permanentny można zacząć na dość wczesnym etapie nauki. Ważne jest, aby uczeń potrafił po każdym wdechu odpowiednio układać aparat zadęcia oraz prawidłowo operował powietrzem. Kompozytorzy, z wyjątkiem Christiana Lauby, nie zaznaczają w utworach, gdzie oczekują zastosowania oddechu permanentnego.

Frullato

Technika współczesna, zaczerpnięta ze sposobu gry na flecie i klarncie. Dopiero w drugiej połowie XX wieku znalazła swoje zastosowanie w grze na saksofonie. *Frullato* wymaga cofnięcia języka i wykonywania nim pracy podobnej do wymawiania ciągu głosek „rrrrr”, język tryluje o środek podniebienia, nie o stroik. Efekt jest podobny do szybkiego wymawiania „r”. Najłatwiej *frullato* wykonywać jest w średnim rejestrze. Intonację należy modyfikować odpowiednim (wyższym niż standardowo) ułożeniem tylnej części języka.

Altissimo

*Altissimo*⁸ to rejestr, który obejmuje dźwięki wykraczające poza standardową skalę saksofonu. Do wydobywania dźwięków z rejestru *altissimo* stosuje się połączenie specjalnych chwytów i odpowiednie ułożenie krtani i języka. Na każdy dźwięk przypada co najmniej kilka chwytów palcowych. Pomocne w nauce ich wydobywania jest korzystanie z podręcznika Sigurda Raschera *Top Tones*⁹. Współczesne badania pokazują, że świadomość, o której w tejże książce wspomina Rascher, ma kluczowe znaczenie w wydobywaniu dźwięków z rejestru *altissimo* (należy układać krtani i język, tak jakby się te dźwięki śpiewało). Niektórzy uczniowie w szkole muzycznej I stopnia są w stanie wydobyć *g3* (chwyttem *p+gis+Ta+c5*), a zdarza się nawet, że i więcej dźwięków.

Dźwięki trąbkowe

Dźwięki trąbkowe to technika naśladowująca grę na trąbce (bądź innym instrumencie dętym blaszanym). Końcówkę wylotu szyjki traktuje się jak ustnik trąbki; usta układają się jak do wydobywania dźwięku na trąbce, następnie wprowadza się je w drgania za pomocą ciśnienia powietrza, napięcia mięśni dookoła ust i jednocześnie rozluźnienia mięśni ust. Dźwięki, które w ten sposób można wydobyć z saksofonu, należą do skali nietemperowanej. Odzywają się też inne wysokości niż przy użyciu tych samych chwytów przy tradycyjnym sposobie gry. Jean-Marie Londeix określa je jako zbliżone barwą do brzmienia waltorni z drewnianym ustnikiem. Krawędź szyjki jest ostra, więc można sugerować użycie ustnika do trąbki (np. jeśli miałyby być wykonywane w ten sposób dłuższe odcinki).

⁸ *Altissimo* (wł.) — bardzo wysoko.

⁹ S. Rascher, *Top Tones*, wyd. Carl Fischer, New York 1962.

Podwójne/potrójne *staccato*

Ta technika umożliwia grę szybszą niż normalnym *staccatem*¹⁰. Jest zaczerpnięta z gry na flecie. Zastosowanie tej techniki na saksofonie jest trudniejsze, gdyż trzymamy ustnik w jamie ustnej, więc musimy cofnąć język. Uczniowie o dłuższych językach mają w związku z tym większe trudności w jej opanowaniu. Przy tym sposobie gry język należy ułożyć jak do głosek „tu-ku-tu-ku” lub „tu-ku-tu”, lub „tu-gu-tu-tu, tu-gu-tu”. Początkowo trudno o jednolitą rytmikę (artykułowanie tyłem języka powoduje lekkie opóźnienie w czasie), ale przy regularnym ćwiczeniu każdemu udaje nad tym zapanować. Podwójne i potrójne *staccato* jest bardzo trudne w skrajnych rejestrach saksofonu i niemal niemożliwe w rejestrze *altissimo* (wyjątki).

Głosax/*vocsax*

Vocsax to technika gry polegająca na jednoczesnym śpiewaniu i graniu na saksofonie. Termin ten — zapewne utworzony przez Daniela Kientzy’ego na potrzeby pracy doktorskiej *Saxologie* — nie znalazł podatnego gruntu wśród saksofonistów i kompozytorów. Jean-Denis Michat proponuje, aby w ćwiczeniu początkowym najpierw złapać saksofon jak do grania (ustnik też) i głośno śpiewać, nie wprowadzając stroika w drgania (czyli nie dociskając żuchwy, bez dźwięku saksofonu). Następnie poleca chwycić *c2* i śpiewać *f2*, a w trakcie śpiewania zmieniać strumień powietrza z ciepłego na zimny, tak aby wprowadzić stroik w drgania¹¹.

Slap tongue

*Slap tongue*¹² (w skrócie *slap*) to jedna z najtrudniejszych technik, wymagająca odpowiedniego ułożenia języka¹³. Zasadniczo rozróżniamy trzy rodzaje *slapów*: otwarty, zamknięty i odwrócony. Przy pierwszym należy energicznie oderwać całą żuchwę od ustnika, ostatni wykonuje się, najpierw wdmuchując powietrze, a następnie blokując drgania stroika językiem. Zasada działania polega na chwilowym wytworzeniu próżni poprzez przyssanie stroika do ustnika i energicznym pociągnięciu stroika językiem w dół. Stroik, wracając do normalnego położenia, uderzy rykoszetem o ustnik, wywołując efekt perkusyjny. Jeśli chodzi o ćwiczenie *slapów*, to przykładowo Jean-Denis Michat proponuje zasysanie powietrza (jedną ręką trzeba zatkać wylot powietrza z szyjki) i obserwowanie zachowania stroika, by następnie wydobywać dźwięk normalnie i gwałtownie

¹⁰ Szesnastkami od tempa, gdzie ćwierćnuta jest równa od 126 do około 168.

¹¹ J.-D. Michat, G. Venturi, dz. cyt., s. 36.


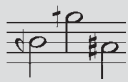
¹² Tłumacząc na język polski, jest to po prostu „plask” czy też „klaps”.

¹³ Szukanie odpowiedniego ułożenia języka do wydobywania *slapów* można porównać do nauki gwizdania. W obu przypadkach sedno stanowi odnalezienie idealnego układu aparatu.






kończyć go zatrzymaniem drgań stroika językiem. Kolejnym ćwiczeniem jest przyleganie jak największą powierzchnią języka do stroika, następnie „poślizgowe” cofnięcie języka do jamy ustnej (ale wciąż przy stroiku), następnie zasykanie powietrza (jak w początkowym ćwiczeniu) i oderwanie tyłu języka (nie czubka) przy jednoczesnym układzie aparatu do głosek „TAfuuuu”¹⁴. Maksymalne tempo wykonywania *slapów* to około 104, w ruchu szesnastkowym, maksymalnie do dwudziestu dźwięków pod rząd.

W tabeli przedstawiono opisane wyżej techniki wraz z komentarzem, przykładowym zapisem, zagrożeniami, jakie może dana technika nieść dla ucznia, oraz określeniem ich orientacyjnego poziomu trudności według skali od 0 do 3:

- 0 — 1–3 klasa cyklu sześcioletniego, 1–2 klasa cyklu czteroletniego szkoły muzycznej I stopnia;
- 1 — 4–6 klasa cyklu sześcioletniego, 3–4 klasa cyklu czteroletniego szkoły muzycznej I stopnia;
- 2 — 1–3 klasa szkoły muzycznej II stopnia;
- 2,5 — 4–6 klasa szkoły muzycznej II stopnia;
- 3 — poziom studiów wyższych.

Technika	Poziom trudności	Komentarz	Przykłady zapisu	Zagrożenia
Gra na ustniku	0	Technika, od której zaczyna się naukę gry na saksofonie	<i>Trumpet sounds</i> lub opisowy	
Dźwięki eolskie	0	Wystarczy dmuchać w saksofon bez wydobywania dźwięku	<i>Son eolienne, son eol, eolien</i> etc.	
Odgłos kłapek	0	Prosta technika, niewymagająca specjalnego przygotowania	Zapis słowny	
<i>Timbrolaudie/</i> oscylacje barwowe	1–2	Prosta technika, często stosowana na dźwięku <i>d2</i> , kończącym frazę (w celu wydobycia dźwięku o mniejszym rezonansie i intonacyjnie dokładniejszym)		
<i>Bisbigliando/</i> tryl mikrotonowy	1–2	Prosta technika, niewymagająca specjalnego przygotowania	<i>bisbigl., flattement, fl</i>	
Mikrotony/ćwierćtony	2–3	Wymaga odmiennego palcowania. Warto wprowadzać, gdy uczeń bardzo dobrze opanuje skalę chromatyczną i gamy		
<i>Growl</i>	1–2,5	Wymaga mocnego podparcia przeponowo-żebrowego i symultanicznej emisji dowolnego dźwięku głosem. Wyraźnie zaznaczają się indywidualne różnice między uczniami w opanowaniu tej techniki	<i>growl</i>	

¹⁴ J.-D. Michat, G. Venturi, dz. cyt., s. 28–29.

Technika	Poziom trudności	Komentarz	Przykłady zapisu	Zagrożenia
Wielodźwięki	1	Kilka najprostszych wielodźwięków mogą już wykonywać dzieci w 2 klasie I stopnia		— zmieniające układu aparatu zadęcia (puszczanie brody, podnoszenie/obniżanie języka itd.)
	2,5	Większość wielodźwięków jest umiarkowanie trudnych w wydobyciu. Wymaga znalezienia odpowiedniego układu aparatu (naciśnięcie dolnej szczęki, układ języka itd.)		
	3	Bardzo trudne w wydobyciu, wymagają intensywnego ćwiczenia, a często i głębszego bądź płytszego chwycenia ustnika		
Różne rodzaje <i>glissando</i> i <i>portamento</i>	2	Technika wymagająca koordynacji — praca krtań — powolne otwieranie/zamykanie kłapek		— wymaga stabilnego układu aparatu gry
<i>Subtone</i>	1–2	Odradza się uczenia w I stopniu, gdyż ma wpływ na aparat	<i>Subtone</i>	— zmieniające układu aparatu zadęcia — (odrywanie górnych zębów lub puszczenie i cofanie brody)
Oddech permanentny	2–3	Trzeba opanować technikę symultanicznego nabierania powietrza i wydmuchiwanie	Zazwyczaj nie zaznacza się. Wyjątek: etudy Ch. Lauby	— zaciskanie się żuchwy, bóle stawu szczękowego...
<i>Frullato</i>	2–3	Wymaga dużego ciśnienia powietrza i wyrobionych mięśni okolic ust. Wyraźnie zaznaczają się indywidualne różnice między uczniami w opanowaniu tej techniki	<i>frull</i> , <i>fltzg</i> , <i>flatt</i> + kreśli na ogonkach nut	— trudniejsze dla uczniów o dłuższym języku (wymaga zawinięcia)
<i>Altissimo</i>	2–3	II stopień Czasem w I stopniu niektórzy uczniowie są w stanie wydobyć g3 (chwycem p + gis + + Ta + c5)	Standardowy zapis nutowy	— zmieniające układu aparatu zadęcia (zaciskanie się)
Dźwięki trąbkowe	2–3	Samo wydobyć kilku dźwięków nie przysparza większości uczniów problemów (zadęcia jak do trąbki)	Opisowy i nutowy, np.: 	— rant szyjki po dłuższym czasie kaleczy usta
Podwójne/potrójne <i>staccato</i>	2–3	Zachęca się najpierw do swobodnego operowania prawidłowym pojedynczym <i>staccato</i>	Zazwyczaj nie zapisuje się	

Technika	Poziom trudności	Komentarz	Przykłady zapisu	Zagrożenia
Vocsax/głosax	2,5–3	Wykonując vocsax, obniżamy dźwięk grany na instrumencie		
Slaptingue	bardzo indywidualnie	Zaawansowany; wymaga nie tyle wyćwiczenia, co zrozumienia mechanizmu i praktycznego zrealizowania; opanowanie związane jest również z kwestiami anatomicznymi (język)	slap 	— zmienianie układu aparatu zadęcia (puszczanie brody) — nieprawidłowa praca języka przy pojedynczym <i>staccato</i>

Ćwiczenia, etudy i utwory

Poniżej przedstawiony został przegląd niektórych pozycji z literatury saksofonowej, przydatnych do ćwiczenia współczesnych technik wraz z zaznaczeniem ich stopnia trudności według skali opisanej powyżej. Przytaczam przykładowe zbiory ćwiczeń, etud i utwory z literatury pedagogicznej i koncertowej. Na szczególną uwagę zasługują te spośród nich, które przeznaczone są do nauki na pierwszym etapie edukacyjnym, gdyż zastosowane w nich współczesne techniki są specjalnie dobrane pod kątem możliwości przeciętnego ucznia.

■ Zbiory ćwiczeń

Caravan L. Ronald (1980), *Preliminary Exercises and Etudes in Contemporary Techniques for Saxophones*, Dorn Publications, [Medfield].

Rascher Sigurd M. (1962), *Top Tones*, wyd. Carl Fischer, New York.

Russeau Eugene (1978), *Saxophone High Tones*, wyd. Etoile Music, Bloomington.

Prati Hubert (b.r.w.), *Approche de la musique contemporaine*, vol. 1. *15 Mosaïques*, wyd. Billaudot, Paris.

Prati Hubert (b.r.w.), *Approche de la musique contemporaine*, vol. 2. *15 Saxophonemes*, wyd. Billaudot, Paris.

■ Utwory

Christophe Havel, *Two Duos* (1–2).

François Rossé, *Duos Préchants* (1–2).

Jean-Denis Michat, *Roadbook* (zbiór utworów) (1–2,5).

Ryo Noda, *Improvisation I, II, III* (1–2,5).

Étienne Rolin, *Aphorismes VII — 10 Pièces courtes à caractère pédagogique* (2).

Maciej Małecki, *Elegia* (2,5).

Victor Morosco, *Blue caprice* (2,5).

- Ronald Caravan, *Paradigms* (2,5).
 Edison Denisov, *Deux Pieces* (2,5).
 Philippe Hersant, *Chant Hassidique* (2,5).
 Michel Zbar, *5 Clairs Obscurs* (2,5–3).
 Augustyn Bloch, *Nuty* (2,5–3).
 Ryo Noda, *Mai* (2,5–3), techniki współczesne: ćwierćtony, *portamento*, wielodźwięki, *altissimo*.
 Christian Lauba, *Neuf Études*:
 — *Balafon* (2,5–3),
 — *Savane* (2,5–3),
 — *Sanza* (2,5–3),
 — *Jungle* (3).
 Ars (2 saksofony sopranowe) (3).
 Thierry Escaich, *Lutte* (3).
 François Rossé, *Lobuk Constrictor* (3).
 Edison Denisov, *Sonata* (3).

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Flis Andrzej, *Problemy wykonawcze w grze ponad skalę, w wybranych przykładach z literatury saksofonowej*, nieopublikowana praca dyplomowa pod kierunkiem dr. P. Gusnara, UMFC, Warszawa 2011.
- [2] Gaulin Mathieu, *Le Saxophone pour les Compositeurs: etude des possibilites des principaux saxophones*, 2000; <http://mathieugaulin.com/medias/Nobel/Saxpourcompositeurs/LeSaxpourlesCompositeurs.pdf> (dostęp 5.05.2019).
- [3] Kientzy Daniel, *Les Sons Multiples aux Saxophones*, wyd. Salabert, Paris 2003.
- [4] Kientzy Daniel, *Saxologie: du potentiel acoustico-expressif des 7 saxophones*, wyd. Nova Musica, Paris 2007.
- [5] Londeix Jean-Marie, *Hello! Mr. Sax ou Parametres du Saxophone or Parameters of the Saxophone*, wyd. Leduc, Paris 1989.
- [6] Michat Jean-Denis, Venturi Gerald, *Un Saxophone contemporain: a l'usage des etudiants de troisieme cycle et des futurs professeurs*, 2010; <http://www.jdmichat.com> (dostęp 5.05.2019).
- [7] Taylor Matthew Jeffery, *Teaching Extended Techniques on the Saxophone: A Comparison of Methods*, niewydany esej doktorski na University of Miami, 2012; http://scholarlyrepository.miami.edu/oa_dissertations (dostęp 8.08.2013).
- [8] Weiss Marcus i Netti Giorgio, *The Techniques of Saxophone Playing*, wyd. Kassel, Barenreiter 2010.



Młodzi kompozytorzy i ich muzyka — 20 lat Ogólnopolskiego Konkursu Kompozytorskiego

Kompozycja to bodaj najistotniejsza dziedzina kultury muzycznej, stanowiąca o jej żywotności, rozwoju i dziedzictwie odzwierciedlającym obraz kolejnych epok. Nic więc dziwnego, że kompozytorów zwykliśmy darzyć wielką estymą i postrzegać jako artystów dojrzałych, doświadczonych i posiadających rozległą wiedzę. Innymi słowy — kompozytor to profesjonalista legitymujący się wyższym wykształceniem muzycznym. Tak też skonstruowany jest nasz system kształcenia zawodowego, w którym sztukę komponowania zgłębia się dopiero na etapie studiów — czyli po wcześniejszym ukończeniu szkoły muzycznej II stopnia.

Prawdą jest jednak i to, że nie studia czynią kompozytora, a swojego rodzaju powołanie, misja, wewnętrzny imperatyw, który objawia się częstokroć wcześniej — właśnie w czasie nauki szkolnej. I chociaż polski system szkolnictwa muzycznego nie przewiduje zinstytucjonalizowanej nauki komponowania na tym etapie muzycznego rozwoju, nie powstrzymuje to młodzieży od wyrażania swojego „ja” w ten właśnie sposób. Młodzi ludzie tworzą muzykę, piszą, komponują. Czasem udaje im się też owe pierwociny zaprezentować podczas szkolnej audycji albo koncertu. W odpowiedzi na ich potrzeby od pewnego czasu organizowane są też w Polsce konkursy kompozytorskie adresowane właśnie do uczniów szkół muzycznych. Jedną z takich imprez jest Ogólnopolski Konkurs Kompozytorski Uczniowski Forum Muzycznego, którego jubileuszowa, dwudziesta edycja odbyła się w dniach 20–21 lutego bieżącego roku w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie.

Dwadzieścia lat Ogólnopolskiego Konkursu Kompozytorskiego UFM to szmat czasu i dorobek, który aż prosi się o uogólnienie. Współtworzyło go grono 69 młodych kompozytorów, którzy w większości na tym konkursie stawiali swoje pierwsze poważne kroki w świecie twórczości muzycznej. Patrząc jedynie na ich nazwiska, zauważamy, że część z nich to rozpoznawalne dzisiaj postaci polskiej,

- ◀ Wykonanie nagrodzonego I nagrodą utworu Przemysława Packa *Demony nocy*; wykonawcy — Krzysztof Pietkiewicz (skrzypce) i Hanna Kruszyńska (fortepian)

Fot. ze zbiorów autora

a czasem nawet międzynarodowej sceny muzycznej¹. Wielu z nich poszło w stronę poważnej kompozycji, uczestnictwa w renomowanych, krajowych i zagranicznych festiwalach. Część wybrała karierę akademicką i dziś może poszczycić się stopniami naukowymi. Niektórzy rozwinęli skrzydła na polu muzyki lżejszej, filmowej, klubowej. Są jednak i tacy, dla których przygoda z kompozycją była jedynie poszerzeniem horyzontów i urozmaiceniem innej ścieżki rozwoju zawodowego — czy to na polu wykonawstwa muzycznego (dyrygentura, gra na instrumencie, wykonawstwo muzyki najdawniejszej), czy w ogóle na polu zgoła niemuzycznym.

Z pewnością jednak dla większości start w konkursie odegrał ważną rolę w życiu, o czym nieraz wspominali. Byli i tacy, którzy na konkurs powracali — albo z chęci zdobycia wyższej niż poprzednio nagrody, albo dla samej możliwości ponownego zetknięcia się z wykonawcami i innymi młodymi kompozytorami. W ten sposób 69 młodych ludzi napisało 98 utworów. Rekordzista (Karol Frankowski) wystawił w finale konkursu 6 swoich kompozycji w 4 kolejnych edycjach. Nie można zapominać, że większość utworów (72) to muzyka orkiestrowa. Wszystkie zostały wykonane publicznie. Każdy z nich został też nagrany. Razem dają one blisko 10 godzin muzyki. To potężny dorobek.

Pochylając się nad nim, zadajemy sobie różnorodne pytania — w tym to najbardziej ogólne — jaka jest ta twórczość? Jednoznacznej odpowiedzi nie da się tu udzielić. Młodzi ludzie piszą różnie. Świadczą już o tym same tytuły kompozycji. Raz są to nazwy gatunkowe (np.: elegia, fantazja, koncert, nokturn, partita, pean, psalm, rapsodia, scherzo, sonatina, suita, tarantela, toccata, trio, uwertura, wariacje), innym razem tytuły o wyraźnie programowym charakterze pokazującym krąg zainteresowań młodego człowieka (np.: *Demony nocy*, *The Night in the Magic Forest*, *Pan w niebieskim palcie*, *Zapach dnia*, *Schemat kabli na sferze*), jeszcze innym — chłodne, mało mówiące o treści muzycznej, absolutne określenia jakże typowe dla sztuki współczesnej (np.: adagio, arrangement, impresja, miniatura, muzyka, struktury akustyczne itp.). Jeszcze bardziej różnorodny jest krąg stosowanych przez młodych twórców technik kompozytorskich i faktur. Tworzą one szerokie spektrum muzycznej stylistyki, w którym zauważamy kompozycje operujące tradycyjnym językiem muzycznym wyrastającym z klasyczo-romantycznej tonalności dur-moll, próby stylizacji muzyki jazzowej i bluesa, ale także kompozycje eksplorujące świat brzmień przynależnych dwudziestemu wiekowi — świat dodekafonii, sonoryzmu, aleatoryzmu, teatru instrumentalnego, a także minimalizmu, a nawet postmodernistycznego surkonwencjonalizmu.

Oczywiście wiele zależy tu od ogólnej świadomości artystycznej młodego człowieka oraz jego wiedzy muzycznej. Z tym zresztą bywało bardzo różnie.

¹ Dla porządku przywołajmy wybiórczo chociażby osoby Macieja Bałenkowskiego, Wojciecha Błażejczyka, Piotra Mateusza Bukowskiego, Pawła Hendricha, Dobromiły Jaskot, Mikołaja Majkusiaka, Tomasza Jakuba Opałki, Michała Sławeckiego, Jacka Sotomskiego czy Ignacego Zalewskiego.

Na przestrzeni dwudziestu lat bardzo widoczne stało się zróżnicowanie prac wynikające chociażby z tego, że jedni młodzi kompozytorzy pracowali pod kierunkiem doświadczonego nauczyciela kompozycji², a inni nie. Nie oznacza to jednak uprzywilejowanej pozycji tych pierwszych. Owszem, częstokroć ich utwory były dokładniej zanotowane oraz mniej było w nich niedostatków instrumentalnych. Innymi słowy, były doskonalsze warsztatowo. Z drugiej strony zdarzało się czasem, że uczestnik pracujący samodzielnie i do wszystkiego dochodzący w pojedynkę osiągał znacznie ciekawszy efekt końcowy — nie zawsze poprawny pod względem formalnym, ale bardziej zajmujący pod względem artystycznym. To rodziło niejednokrotnie gorące dyskusje wśród jurorów, jak ocenić taką niezwykle obiecującą, ujawniającą ogromny potencjał rozwojowy, a jednocześnie budzącą również poważne zastrzeżenia pracę³.

Nie można też nie zauważyć, że konkursowi finaliści przyjeżdżali na konkurs zarówno z dużych ośrodków (Warszawa, Kraków, Łódź, Wrocław, Poznań), jak i z tych mniejszych (Jasło, Koszalin, Ostrów Wielkopolski, Tarnów). Tu również należy podkreślić, że zarówno jedni, jak i drudzy zdobywali na konkursie czołowe nagrody.

Chcąc głębiej scharakteryzować te obszary warsztatu kompozytorskiego, które przysparzają młodzieży najwięcej problemów, wypunktowujemy następujące⁴:

1. **Nieprecyzyjna notacja muzyczna albo notacja niepełna** (brak oznaczeń wykonawczych, oznaczeń tempa, dynamiki, artykulacji, frazowania). Młodzi kompozytorzy — zwłaszcza ci będący sprawnymi instrumentalistami — zapominają o nich, gdyż wydają im się one oczywiste i przez to wręcz zbędne. Błędami w tym zakresie była też niewłaściwa notacja instrumentów transponujących oraz niewłaściwy dobór kluczy muzycznych. W przypadku utworów

² W tym miejscu wspomnieć należy pedagogów, którzy przygotowali wielu laureatów omawianego konkursu, tworząc tym samym w miejscu swojej pracy swoiste kuźnie talentów kompozytorskich. Do grona tego z pewnością zaliczyć można pana Andrzeja Bączyka (Ostrów Wielkopolski, Kalisz), panią Felicję Bieganek (Katowice), panią Magdalenę Cynk-Mikołajewską (Toruń), profesora Sławomira Czarneckiego (Warszawa), pana Jerzego Filca (Wrocław), panią Izabelę Jaskulską (Koszalin) i pana Kazimierza Pyzika (Kraków).

³ W przeważającej większości przypadków jurorzy wychodzili naprzeciw młodemu człowiekowi. Zdarzało się, że do finału dopuszczano warunkowo utwory, co do których od razu zalecano pewne niezbędne korekty. Pozwalało to kompozytorowi przyjechać na konkurs, usłyszeć swój utwór, wziąć udział w warsztatach dla laureatów, przeanalizować swoje błędy i w ten sposób uzupełnić pewne „niedostatki” kompozytorskiego wykształcenia. Zdarzyło się też i tak, że po pierwszym etapie jury przyznało uczestnikowi wyróżnienie specjalne bez kwalifikowania jego utworu do wykonania w finale.

⁴ Należy tu zaznaczyć, że jest to tylko zasygnalizowanie pewnej problematyki, której istota zdecydowanie wykracza poza ramy tego tekstu. Z drugiej strony zgromadzony przez autora (i częściowo ujęty w dwóch pracach o charakterze naukowym) spory materiał dotyczący charakterystyki twórczości najmłodszych kompozytorów pozwala sformułować tezę, że stanowi ona temat sam w sobie, któremu warto poświęcić osobny artykuł.



Laureatka III nagrody *ex aequo* za utwór *Highland Cello* — Joanna Borowska — w towarzystwie Karoliny Kamińskiej (wiolonczela) i Julii Kalinowskiej (fortepian)

Fot. ze zbiorów autora

orkiestrowych do tej grupy błędów należy też zaliczyć niewłaściwie sporządzone (niejednokrotnie rozbieżne tekstowo z partyturą) głosy orkiestrowe, bardzo utrudniające pracę na próbach dyrygentowi i muzykom.

2. **Błędy w instrumentacji** objawiające się zarówno w nieznanomości możliwości wykonawczych danego instrumentu (przekroczona skala, niewykonalne połączenia dźwięków, zbyt szybkie ich przebiegi), jak i dotyczące niefortunnie brzmiących połączeń instrumentalnych. Co ciekawe, dotyczyło to zarówno kompozycji orkiestrowych, jak i kameralnych. Częstym zjawiskiem jest też nierówność poszczególnych partii instrumentalnych w zespole. Niejednokrotnie, jedynie na podstawie analizy partytury, można wskazać, na jakim instrumencie gra autor kompozycji. I nie oznacza to wcale, że partia tego instrumentu jest najlepiej napisana. Czasami zdarza się, że młody człowiek grający na przykład na wiolonczeli, właśnie w partii wiolonczeli dopuszcza się największych błędów. Może się to wiązać z życzeniowym traktowaniem określonych partii i umieszczaniem w nich rzeczy teoretycznie możliwych wykonawczo, ale w praktyce niezwykle niewygodnych. Wszystkie tego rodzaju błędy wynikają oczywiście z braku w ramowych planach nauczania zajęć z instrumentoznawstwa, instrumentacji lub aranżacji.
3. **Niepanowanie nad formą utworu**, jej dramaturgią i przebiegiem w czasie. To jednak jest bolączką nie tylko niedoświadczonych młodych kompozytorów,



Wręczenie nagród laureatom XX Ogólnopolskiego Konkursu Kompozytorskiego Uczniowskiego Forum Muzycznego — Przemysławowi Packowi (z lewej) i Michałowi Makosiowi (z prawej)

Fot. ze zbiorów autora _____

ale też częstokroć ich starszych kolegów. W skrajnych przypadkach zdarzało się, że utwór — nawet zdecydowanie korzystnie wyróżniający się na tle innych — przekraczał narzucone regulaminem konkursu ramy czasowe. Młody twórca, zwłaszcza piszący ręcznie, ewidentnie nie potrafił oszacować, ile czasu będzie trwało wykonanie jego kompozycji. Naturalnie tego typu problemy były częstsze w pierwszych edycjach konkursu, natomiast w latach późniejszych (najprawdopodobniej z uwagi na korzystanie przez kompozytorów z programów muzycznych) pojawiały się już rzadziej. Cały czas natomiast pojawiają się utwory, w których oznaczenia metronomiczne są bądź to zbyt radykalnie jednoznaczne, bądź to dalece życzeniowe i nieadekwatne względem możliwości wykonawczych.

4. **Brak świadomości stylistycznej**, skostnienie (sic!) stylistyczne lub bierność stylistyczna objawiająca się w braku poszukiwania przez młodego kompozytora oryginalności wypowiedzi artystycznej, w powielaniu przez niego (bardzo powierzchownym zresztą) muzycznych wzorców czerpanych z muzyki wykonywanej w ramach zajęć z przedmiotu głównego, fortepianu obowiązującego tudzież kameralistyki. W ten sposób młody człowiek wyrasta na odtwórcę pewnych muzycznych zjawisk, a nie ich twórcę, co — chociaż czasami

użyteczne — ostatecznie jest sprzeczne z ideą zawodu kompozytora i jako takie przez niektórych jurorów punktowane ujemnie⁵.

Kolejnym zagadnieniem, które ujawnił Ogólnopolski Konkurs Kompozytorski UFM, jest konstrukcja psychologiczna młodych kompozytorów, na którą składa się motywacja do tworzenia muzyki, emocjonalny stosunek do prawykonarów (włącznie ze wszelkiego rodzaju niepewnościami, ale i oczekiwaniami) oraz sposób komunikowania się młodego człowieka z organizatorami konkursu oraz wykonawcami⁶.

Ostatnia edycja konkursu odbyła się w dniach 20–21 lutego bieżącego roku. Przedmiotem była tym razem kompozycja utrzymana „w dowolnej stylistyce na duo instrumentalne w składzie skrzypce albo klarnet, albo wiolonczela oraz fortepian”⁷. Czas trwania utworu miał zawierać się w przedziale od 6 do 9 minut, a stopień trudności wykonawczych miał uwzględniać możliwości uczniów szkoły muzycznej II stopnia. Dopuszczono „niekonwencjonalne sposoby wydobywania dźwięku pod warunkiem, że nie wymagają one preparacji instrumentów”⁸.

W konkursie udział wzięło 24 młodych kompozytorów reprezentujących 19 szkół muzycznych II stopnia z 16 różnych miejscowości. Tym razem każdy przysłał tylko jeden utwór. Tym samym na konkurs nadesłano 24 prace. Obradujące pod przewodnictwem doktora habilitowanego Jana Oleszkowicza jury w składzie: doktor habilitowany Sławomir Zamuszek oraz doktor Michał Łukasz Niżyński, wybrało do wykonania w finale konkursu pięć kompozycji⁹. Koncert finałowy odbył się 20 lutego bieżącego roku. Wykonawcami podczas tego koncertu było pięć duetów złożonych z uczniów Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie i przygotowanych na specjalnych warsztatach przez doświadczonych pedagogów-kameralistów — Agnieszkę Cypryk, doktor Annę Misiór, doktor Romanę Orłowską, Marię Sterczyńską i Krzysztofa Zbijowskiego.

Każdy z zaprezentowanych utworów był inny — zarówno na polu stylistyki muzycznej, jak i stosowanych przez młodych autorów technik twórczych. *Demony nocy* — utwór na skrzypce i fortepian — to kompozycja nawiązująca do postekspresjonistycznej estetyki, której korzeni należy upatrywać w muzyce Karola Szymanowskiego. Programową inspiracją był tu wiersz napisany przez przyja-

⁵ Wieloletni przewodniczący jury omawianego konkursu, doktor habilitowany Krzysztof Szwejgier, poczynił niegdyś porównanie do artystów plastyków, z których jedni szkolą się na twórców dzieł sztuki — inni na konserwatorów zabytków.

⁶ Podobnie jak poprzednio i w tym przypadku temat ten zostaje tu jedynie zasygnalizowany jako wykraczający poza założenia niniejszego tekstu, ale niezwykle frapujący i godny osobnego opracowania.

⁷ *Regulamin XX Ogólnopolskiego Konkursu Kompozytorskiego UFM*, ustęp 6.

⁸ Tamże, ustęp 7.

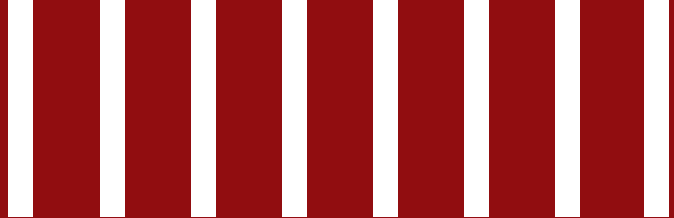
⁹ W posiedzeniu jury uczestniczył także sekretarz, pan Mateusz Fandri, oraz kierownik sekcji kameralistyki ZPSM nr 1 w Warszawie, doktor Romana Orłowska — posiadająca głos doradczy i odpowiedzialna za przygotowanie finałowego koncertu.

ciółkę kompozytora. *Triptych* to z kolei aleatoryczna konstrukcja na dwa w zasadzie solowe i traktowane w sonorystyczny sposób instrumenty — fortepian i wiolonczelę. Kompozytor podjął tu próbę pogodzenia improwizacyjnej dowolności z usztywnioną formą zapisanego utworu muzycznego. *Mała suita* w sposób oczywisty odwoływała się do polskiej tradycji muzycznej, łącząc w sobie tańce, takie jak krakowiak, kujawiak i oberek. Całości dopełniła instrumentacja — wykorzystanie typowego dla muzyki ludowej klarnetu C, któremu partnerował fortepian. Kolejnym zaprezentowanym utworem była *Fantazja na klarnet*. Jej tkanka muzyczna w dużej mierze wykorzystywała późnoromantyczne typy faktur. Było to szczególnie widoczne w popisowej, nieograniczającej się jedynie do funkcji akompaniamentu, partii fortepianu. Neoromantyczny charakter objawiał się też tu w dużej swobodzie ukształtowania formalnego. Ostatnim z finałowych utworów była kompozycja zatytułowana *Highland Cello* na wiolonczelę i fortepian, wymagająca od obydwu wykonawców sporego zaangażowania i dużej ilości pracy przy opanowywaniu trudności wykonawczych utworu.

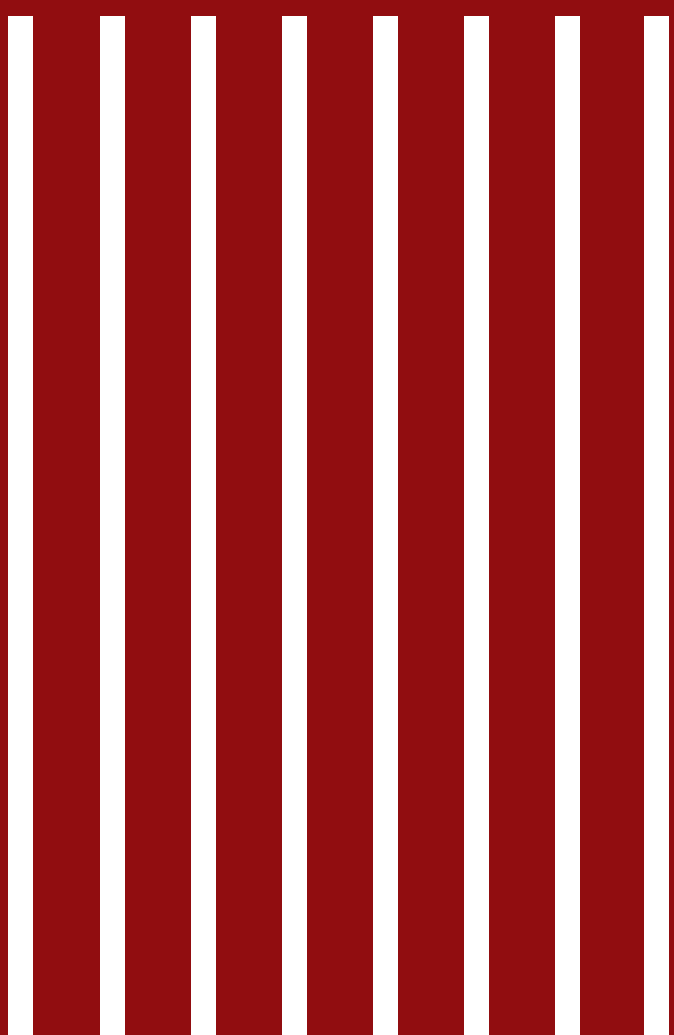
Po koncercie jury w poszerzonym składzie udało się na obrady. Do grona jurorskiego z pierwszego etapu dołączyły Iwona Waga-Parafiniak (dyrektor ZPSM nr 1 w Warszawie) oraz doktor habilitowana Anna Ignatowicz-Glińska. Swoją nagrodę przyznała także konkursowa publiczność. Po zamknięciu obrad jury odtajniono tożsamości autorów konkursowych prac. Jawny stał się też ich wiek, specjalność oraz miejscowości, z których pochodzili — Przemysław Pacek (I Nagroda za utwór *Demony nocy*, lat 20, klasa skrzypiec, Lublin), Grzegorz Wijas (II Nagroda za utwór *Mała suita*, lat 15, klasa organów, Tarnów), Michał Makoś (III Nagroda *ex aequo* oraz Nagroda Publiczności za utwór *Fantazja na klarnet*, lat 20, klasa trąbki, Warszawa), Joanna Borowska (III Nagroda *ex aequo* za utwór *Highland Cello*, lat 19, klasa wiolonczeli, Cieszyn) i Marcin Furgał (Wyróżnienie za utwór *Triptych*, lat 23, klasa organów, Dąbrowa Tarnowska).

Dwudziestego pierwszego lutego odbył się uroczysty koncert laureatów, podczas którego wykonano jeszcze raz wszystkie pięć utworów. Powtórna prezentacja zawsze dostarcza wielu nowych wrażeń. Często pozwala też spojrzeć na konkursowy utwór z innej perspektywy. Sami kompozytorzy podkreślają, że to drugie słuchanie (ale i wykonanie) jest już inne, bardziej spontaniczne, naturalniejsze. Ponadto tym razem mogą się już oni ukłonić publiczności. Gromkie brawa, jakie zwykle otrzymują, ogólnie duża liczba nadesłanych na konkurs utworów, wskazywany przez wszystkich słuchaczy koncertu wysoki poziom artystyczny wykonań to najlepsze dowody na sukces imprezy. W ten sposób zakończył się XX Ogólnopolski Konkurs Kompozytorski Uczniowskiemu Forum Muzycznego.

Co będzie dalej? Jak potoczą się losy najstarszego, odbywającego się nieprzerwanie od 20 lat konkursu kompozytorskiego dla młodzieży? Czy ZPSM nr 1 w Warszawie i młodzi kompozytorzy zaproponują publiczności coś innego, nowego? Odpowiedzi na te i inne nasuwające się w naturalny sposób pytania kryje najbliższa przyszłość.



**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**



W poszukiwaniu sensu — wokół logoterapii Viktora Frankla

*Żaden wiatr nie sprzyja temu,
kto nie ma wyznaczonego portu.*
(przysłowie wschodnie)

Sens i bezsens w życiu

W literaturze filozoficznej, socjologicznej, psychologicznej, także w literaturze pięknej dość często pojawia się obraz człowieka, który wędruje, który jest w drodze. Dziś może słuszniej byłoby powiedzieć, że jest to człowiek, który przemierza się w przestrzeni. Rodzi się pytanie, jaki jest rodzaj tego poruszania się po świecie i po życiu. Czy jest to opisywany przez Zygmunta Baumana ponowoczesny turysta i włóczęga, który nie ma celu?¹ Czy jest to pielgrzym wędrujący ku z góry wyznaczonemu celowi, często celowi ostatecznemu? Te dwie metafory wyznaczają odmienny styl życia.

Włóczęga to pielgrzym bez celu, to koczownik bez trasy. Turysta, to ktoś, kim powinno się być zawsze i wszędzie. *Nie należeć do miejsca, w którym się jest. Utrzymywać dystans duchowy wbrew fizycznej bliskości. Zachowywać się z rezerwą. Nie udzielać się. Być wolnym — płacić z góry za zwolnienie od wszystkich obowiązków innych niż kontraktowe. A najlepiej — zawczasu zaaplikować sumieniu moralnemu garść proszków nasennych².* Ma to być życie z dnia na dzień, nietraktowane jako całość, ale jako szereg małych odcinków. Bauman mówi, że człowiek ponowoczesny nie rozgrywa życia jako meczu o ogromnej i kosztownej stawce, ale jako kolejne, szybkie, małe mecze, w których niewiele się ryzykuje. Wystrzega się długofalowych zobowiązań. Bauman uważa, że współcześni ludzie nie garną się do pielgrzymki jako wzoru życia. Zawsze znajdują się, według niego, ludzie, którzy taką decyzję podejmą i w niej wytrwają, ale nie jest to wzór masowy dla ponowoczesnego człowieka³.

¹ Z. Bauman, *Włóczęga i turysta: typy ponowoczesne*, [w:] *Bauman o popkulturze. Wypisy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

² Tamże, s. 275.

³ Z. Bauman, *O turystach i włóczęgach, czyli o bohaterach i ofiarach ponowoczesności*, [w:] *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008, s. 142.

Wydaje się, że rzeczywistość współczesny świat coraz bardziej zapełnia się turystami i włóczęgami, czyli ludźmi nieposiadającymi celu. A z kolei ludzie, którzy nie posiadają celu, nie mają także sensu życia ze wszystkimi konsekwencjami takiego stanu rzeczy. Warunkiem odnalezienia sensu życia jest bowiem postawienie sobie celu i świadomość wartości własnego człowieczeństwa⁴. Wymaga to pewnego racjonalnego podejścia do życia, pewnej zdobytej wiedzy o życiu, refleksji nad życiem, a także siły woli w realizacji podjętej decyzji co do swojego dalszego postępowania. We współczesnej edukacji i wychowaniu, zarówno w domu, jak i w szkole, zarówno racjonalność, jak i wola nie są najczęściej prawidłowo rozwijane. Dominują nieujęte w żadne ramy emocje.

Sens życia jest dla każdego człowieka potężną siłą motywującą. Można to prześledzić na niezliczonych życiorysach ludzi ze wszystkich epok. Są to osoby, które dokonywały czynów wielkich i niebywałych, ale także te, które wiernie i odpowiedzialnie przeżywały swoją zwyczajną codzienność. Sens życia wyzwala mądrą aktywność, której nie można mylić z często spotykanym obecnie aktywizmem, będącym najczęściej tuszowaniem, zapełnianiem braku sensu życia. Brak sensu życia ma bardzo negatywne konsekwencje, co również można zaobserwować na podstawie bardzo wielu życiorysów ludzi różnych epok. Prawidłowość ta dotyczy oczywiście także artystów.

Jako jedną kroplę z oceanu pozytywnych oddziaływań odnalezionego sensu dla podjęcia gigantycznej pracy można podać działalność współczesnego polskiego księdza Piotra Nawrota w Ameryce Łacińskiej. Jako misjonarz werbista znalazł się w latach dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku w Paragwaju. Tam dotarły do niego wiadomości, że w Boliwii Indianie śpiewają po łacinie. Jako człowiek z przygotowaniem muzycznym, gdyż jest absolwentem poznańskiej szkoły muzycznej, zajął się tym fenomenem. Okazało się, że Indianie przechowali tradycje i umiejętności muzyczne, których nauczyli ich jezuici w XVII wieku. W tak zwanych redukcjach istniały szkoły muzyczne, chóry, orkiestry, produkowano instrumenty na wzór tych przywiezionych z Europy, a ponieważ wszystko to było robione przez samych Indian pod kierunkiem zakonników, przetrwało długo po zlikwidowaniu tych ośrodków. Indianie zachowali też do chwili obecnej przebogate zbiory manuskryptów, skrzętnie ukryte i pilnie strzeżone. Ksiądz Piotr Nawrot zyskał ich zaufanie, co nie odbyło się szybko, i mógł zetknąć się osobiście z bezcennymi nutami. Jeździł po terenach Indian, często w ciężkich warunkach, na przykład płynął dziesiątki kilometrów małą tratwą po ogromnej rzece, aby dotrzeć do zmyślnie pochowanych nut. Dzięki wielkiej pracy polskiego misjonarza udało się ocalić tę muzyczną spuściznę. Indianie do dziś pilnie i cierpliwie przepisują nuty ręcznie. Gdy zaproponował im, aby zrobili fotokopie, odpowiedzieli, że nie można Pana Boga chwalić fotokopią.

⁴ V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009.

Ksiądz Piotr Nawrot jest uważany za odkrywcę baroku misyjnego Indian Ameryki Łacińskiej, w odróżnieniu od baroku katedr. Misjonarz nie poprzestał na pracy muzykologicznej, ale rozpropagował tę muzykę, dzięki czemu jest czynnie uprawiana. Pozyskał programy, aby umożliwić naukę tej muzyki, szczególnie indiańskim dzieciom i młodzieży z różnych zakątków kraju. Powołał ogromny Międzynarodowy Festiwal Muzyki Renesansu i Baroku Amerykańskiego *Misiones de Chiquitos*. Na spotkaniu z papieżem Franciszkiem występowało ponad tysiąc muzyków, a trzy tysiące miało żal, że nie byli zaproszeni, gdyż zabrakło już na to funduszy. Gdy misjonarz jest pytany o plany na przyszłość, związane z wiekiem emerytalnym, odpowiada, że chce się dalej zajmować barokiem misyjnym, który odkrył dzięki Indianom⁵.

Również przykłady osób niemających poczucia sensu życia można odnaleźć we wszystkich epokach. Było ich jednak zdecydowanie mniej niż obecnie, gdyż samo życie było trudniejsze i na brak sensu cierpieli głównie ludzie mający zapewnioną dobrą egzystencję. Poza tym w wychowaniu, we wszystkich kręgach społecznych, eksponowano mocno kategorię obowiązku, która w dobry sposób ukierunkowała życie.

Zjawisko pustki egzystencjalnej

Psychologowie i psychiatrzy dwudziestowieczni opisali i przeanalizowali zjawisko pustki egzystencjalnej, która trapi coraz więcej współczesnych ludzi. Jest to poczucie wewnętrznej próżni i braku sensu. Viktor Frankl zapisał słuszną obserwację, że współczesny człowiek ma za co żyć, ma środki do życia, ale nie ma po co żyć⁶. Stanisław Lem zanotował podobne spostrzeżenie, że człowiek stworzył cywilizację, w której coraz łatwiej żyć, ale jednocześnie coraz mniej warto żyć⁷. Alvin Toffler z kolei zauważa, że nie mamy niczego trwałego, na czym można się oprzeć, a pod nogami są jedynie ruchome piaski⁸.

Życie w pustce egzystencjalnej powoduje frustrację egzystencjalną. Jej objawy to permanentne znudzenie, poczucie bezsensu, osamotnienie, zanikanie więzi emocjonalnych, zagubienie w świecie wartości⁹. Dalszym etapem jest nerwica egzystencjalna i można powiedzieć, że jest to masowa nerwica. Viktor Frankl w tekście z 1962 roku pisał, że cierpi na nią 25% jego europejskich

⁵ <https://ekai.pl/ks-prof-piotr-nawrot-dla-kai> (dostęp 18.05.2019).

⁶ V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, dz. cyt., s. 205.

⁷ *Świat na krawędzi*. Ze Stanisławem Lemem rozmawia Tomasz Fiałkowski, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.

⁸ A. Toffler, *Szok przyszłości*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1978.

⁹ K. Popielski, *Koncepcja logoterapii V.E. Frankla*, [w:] Z. Chlewiński (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1989, s. 79.

studentów i aż 60% amerykańskich¹⁰. Obecnie liczby te byłyby z pewnością dużo większe. Nerwicą egzystencjalną jest tak zwana nerwica niedzielna, gdy po całym tygodniu pracy docierają do człowieka myśli o pustce jego życia, nerwica bezrobocia, kryzys psychiczny u emerytów i ludzi starych związany z przejściem na emeryturę i kurczeniem się dawnych możliwości, zachowania młodzieży w postaci depresji, agresji i uzależnienia. Ludzie w bardzo różny sposób kompensują egzystencjalną pustkę. Może to być na przykład wola mocy, w tym wola pieniędzy, które dają poczucie siły i władzy. Może to być wola przyjemności, w tym wybujałe libido¹¹. Następstwa nerwicy egzystencjalnej to rezygnacja, obniżenie dynamiki życia, nieakceptowanie życia, zanikanie motywacji do życia, pojawianie się chęci ucieczki od życia, ze skrajną jej formą, jaką jest samobójstwo¹². Alvin Toffler pisze, że *po raz pierwszy w historii dostatek umożliwił milionom ludzi zrealizowanie marzenia o prawdziwej ucieczce od życia*. Podaje też, że na murach amerykańskich gmachów pojawiały się w latach sześćdziesiątych dwudziestego wieku hasła: *Rzeczywistość to kula u nogi*¹³.

Jeden z autorów zajmujących się młodzieżą rozpatruje zagadnienie pustki egzystencjalnej w kluczu syndromu Piotrusia Pana. Jest to lęk przed dorastaniem, niechęć do dorastania, ucieczka od dorastania i umiejscowienie się w krainie Nigdy-Nigdy. Autor cytuje francuskiego piosenkarza, który śpiewa: *Mam dziesięć lat — to nieprawda, ale ja mam dziesięć lat. Niedługo minie piętnaście lat, odkąd mam dziesięć lat*¹⁴.

Pokolenie współczesnej młodzieży wielu autorów nazywa pokoleniem bez przyszłości. Omawiany autor styka się na co dzień z beznadziejnością i rozpaczą u młodych. Swoistą odpowiedzią są sporty ekstremalne, w które jest wpisane wielkie ryzyko, anoreksja i bulimia, alkohol, narkotyki, perwersje. Autor stwierdza, że współczesny świat przypomina przedszkole z koncentracją na samym sobie, a nie na drugim człowieku, niewrażliwością emocjonalną, rozwiązywaniem spraw za pomocą agresji, niezdolnością do decyzji angażujących na całe życie. Pisze, że wielu młodym poleca w ramach terapii powiedzenie głośno, zaraz po obudzeniu: *Wybieram życie, a oni mówią, że jest to bardzo trudne*¹⁵.

Pustkę egzystencjalną, frustrację egzystencjalną, nerwicę egzystencjalną można obserwować także u artystów — zarówno u dorosłych i starszych, jak też u uczniów szkół artystycznych i studentów uczelni artystycznych. Viktor Frankl stwierdza, że jakies czasowe poczucie bezsensu nie jest jakkolwiek patologią i tak nie powinno być traktowane. Jest ono dowodem człowieczeństwa

¹⁰ V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, dz. cyt., s. 161.

¹¹ Tamże, s. 162.

¹² K. Popielski, dz. cyt., s. 79.

¹³ A. Toffler, dz. cyt., s. 356.

¹⁴ Brat Efraim, *Przezwyciężyć syndrom Piotrusia Pana*, Stowarzyszenie List, Kraków 2007, s. 25.

¹⁵ Tamże, s. 73.

jednostki, natomiast może ono wywołać patologiczną reakcję, co zostało już tutaj opisane¹⁶.

W tej skomplikowanej sytuacji społecznej i psychologicznej współczesnego człowieka istnieją oczywiście poszukiwania rozwiązań i pomocy wyjścia z egzystencjalnej pustki. Bardzo ważna jest logoterapia Viktora Frankla i różne działania nią zainspirowane. Życie jest bowiem zbyt cenne, zbyt wartościowe, aby dać się wciągnąć w pustkę egzystencjalną, która pożera nam czas, a także siły psychiczne i fizyczne.

Geneza logoterapii Viktora Frankla

Viktor Frankl był neurologiem i psychiatrą wiedeńskim. Żył w latach 1905–1997. Swoją koncepcję podejścia do człowieka nazwał logoterapią (od *logos* — sens), a następnie dodał do niej logoteorię. Przed II wojną światową pracował w klinice Uniwersytetu Wiedeńskiego. Po zrobieniu doktoratu prowadził także własną praktykę lekarską. Wiedząc, jakie są losy osób pochodzenia żydowskiego pod hitlerowską okupacją, starał się o wyjazd do Stanów Zjednoczonych. Przeżywał jednak silny konflikt moralny, gdyż opuszczając Austrię, zostawiłby starych rodziców samych, bez opieki. Pewien przypadek pomógł mu podjąć trudną dla niego decyzję. Otóż po zajęciu Austrii przez Niemców ofiarą podali nie tylko ludzie pochodzenia żydowskiego, ale i drogie im zabytki. Została zburzona zabytkowa synagoga wiedeńska. Viktor nie był praktykującym Żydem i nie uczęszczał do synagogi, natomiast jego ojciec był wierny swojej religii. Poszedł więc na rumowisko, aby przynieść do domu pamiątkowy kamień. W domu spotkał się z synem, który zapytał o hebrajskie litery widoczne na marmurze. Okazało się, że był to fragment Mojżeszowego przykazania na temat miłości rodziców. Ten fakt sprawił, że Viktor zdecydował, że pozostanie w Wiedniu¹⁷. W czasie wojny był szefem oddziału neurologii w szpitalu dla Żydów i jak mógł, ratował chorych przed eutanazją. W tym czasie ożenił się z wielką miłością. W 1942 roku został aresztowany razem ze wszystkimi swoimi bliskimi i wysłany do obozów koncentracyjnych, w których przebywał do 1945 roku. Przeżył tylko on, a cała rodzina zginęła. W obozie powstała i była z wielkim powodzeniem przez niego stosowana logoterapia.

Po wojnie był profesorem wielu uczelni w Europie i Stanach Zjednoczonych. Otrzymał tytuł *doktora honoris causa* w 29 uczelniach na całym świecie. Uczył do 85 roku życia. Uprawiał wspinaczkę górską. Licencję pilota zdobył, mając 67 lat. Będąc już w podeszłym wieku, *potrafił wciąż budzić zachwyt słuchaczy swoim zapalem, witalnością i przekazywanym postannictwem*¹⁸.

¹⁶ V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, dz. cyt., s. 206.

¹⁷ Tamże, s. 18.

¹⁸ S. Kratochvil, *Podstawy psychoterapii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003, s. 104.

A więc jak powstała logoterapia? Frankl zaobserwował w obozie koncentracyjnym dwa rodzaje śmierci. Jedna następowała wtedy, gdy ktoś został zastrzelony, zakatowany lub w inny sposób zabity. Druga dokonywała się wówczas, gdy więzień się załamywał. W obozie ginął przede wszystkim ten, kto tracił nadzieję, kto wpadał w rozpacz, kto nie walczył o ocalenie swojej godności nawet w tak ekstremalnej sytuacji. Załamywali się ci, którzy nie mieli jakichś ważnych spraw, a przede wszystkim ludzi, którzy czekali na nich za drutami. *Przed wszystkim ginął ten, kto nie wykorzystał swoich osobowych sił mających właściwości motywowania i mobilizowania sprawności psychofizycznych, kto nie odkrył i nie dotarł do motywacji związanych z duchowym wymiarem egzystencji*¹⁹.

Frankl koncentrował się na zapobieganiu samobójstwom. W obozie obowiązywał surowy zakaz ratowania samobójców. Chodziło więc o to, aby w ogóle do takiej sytuacji nie doszło. Jako psychiatra spostrzegał pewne symptomy, które sygnalizowały zbliżającą się tragedię. Zaczynał więc z takim człowiekiem rozmowę, aby dopytać się o jakąś bardzo ważną dla niego sprawę, dla której gotów byłby zmotywować się do przetrwania. Jeden z opisanych przypadków dotyczył bliskiego załamania więźnia, który został przywieziony do obozu z Francji i miał tam u przyjaciół bardzo dobrze ukrytą córkę. Frankl tak poprowadził rozmowę, aby przekonać tego człowieka, że córka bez ojca będzie miała ciężkie życie i że z pewnością na niego czeka. Przywołanie takiej motywacji zadziałało pozytywnym skutkiem. Drugi przypadek dotyczył zrezygnowanego naukowca, od którego Frankl dowiedział się, że w drodze do obozu utracił rękopis bardzo ważnej i cennej pracy naukowej. Tak długo z nim rozmawiał, aż ten zdecydował się odtwarzać na skrawkach papieru główne myśli z pracy, aby po wojnie napisać ją jeszcze raz w całości. W obu przypadkach ukazanie jakiegoś ważnego dla danego człowieka celu było czynnikiem motywującym do walki o przeżycie²⁰.

Frankl tak pisał na temat przeprowadzanych przez siebie rozmów mających na celu pobudzenie motywacji: *Człowiek, który zda sobie sprawę z odpowiedzialności, jaką ma wobec innej ludzkiej istoty, która go kocha i z niecierpliwością wyczekuje jego powrotu, albo wobec jakiejś nieukończonej pracy, nigdy nie będzie zdolny odebrać sobie życia*²¹.

Nie wiemy, ile osób uratował Frankl w ten sposób od załamania i pewnej śmierci. Na szczęście przeżył pobyt w kilku obozach koncentracyjnych, wrócił do normalnego życia i praktyki lekarskiej. Swoje doświadczenia obozowe przeanalizował i wykorzystał w pracy terapeutycznej, którą prowadził jeszcze przez długie lata. W ten oto sposób powstała logoterapia.

¹⁹ K. Popielski, dz. cyt., s. 80.

²⁰ V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, dz. cyt., s. 172.

²¹ Tamże, s. 128.

Sens jako główna kategoria logoterapii

W logoterapii człowiek ujmowany jest wielowymiarowo. Logoterapia widziana jest jako trzeci kierunek psychoterapii wiedeńskiej. Pierwszy z nich to psychoterapia Zygmunta Freuda, który wyeksponował dążenie do przyjemności. W spojrzeniu tym dominuje biologizm, determinizm i redukcjonizm. Człowiek jest tworem sił dziedzicznych i nacisków społecznych. Brak mu wolności i odpowiedzialności. Drugi kierunek to psychoterapia Alfreda Adlera. Wyeksponował on dążenie do mocy i przewyciężanie kompleksu małej wartości. Siłą motywującą jest zmaganie się z własnymi kompleksami. Trzeci kierunek to psychoterapia Viktora Frankla, który wyeksponował motywację sensu i dążenie do realizowania wartości. Frankl mówi nawet o *woli sensu*²².

Podstawowe atrybuty ludzkiego bytu to, według Frankla, antydeterminizm i odpowiedzialność. Człowiek nie podlega całkowicie zewnętrznym wpływom i uwarunkowaniom, ale sam decyduje, czy ulec danym okolicznościom, czy się im przeciwstawić. Ma nieograniczoną wolność samookreślenia się. Frankl podkreśla, że okoliczności zewnętrzne człowiek może zmienić tylko wtedy, gdy jest to możliwe, natomiast siebie może zmieniać na lepsze zawsze, gdy jest to konieczne²³. Człowiek nie jest produktem dziedziczności i środowiska. Autor powołuje się na graniczne doświadczenie obozu koncentracyjnego, w którym więźniowie zachowywali się w odmienny sposób: *W obozach koncentracyjnych, na tym żywym laboratorium i polu doświadczalnym, obserwowaliśmy i byliśmy świadkami, jak wielu naszych towarzyszy zachowywało się jak świnie, podczas gdy inni postępowali niczym święci. Człowiek ma możliwość wyboru każdej z tych postaw, to, którą z nich urzeczywistni, zależy wyłącznie od jego osobistej decyzji*²⁴.

Według Frankla wolność to jednak nie wszystko, ważniejsza jest odpowiedzialność. Wolność jest negatywnym aspektem zjawiska, którego pozytywnym aspektem jest odpowiedzialność. Wolność może przerodzić się w zwykłą arbitralność, o ile człowiek nie będzie jej przeżywał w kategoriach odpowiedzialności. Zgodnie z tymi założeniami Frankl postulował, aby jako przeciwstawienie Statuy Wolności na Wschodnim Wybrzeżu postawić Statuę Odpowiedzialności na Zachodnim Wybrzeżu Stanów Zjednoczonych.

Tak więc logoterapia pomaga w odnalezieniu sensu i jest to jej podstawowe zadanie. Jest to sens nie taki, jak go sobie wyobraża terapeuta, ale sens danego, konkretnego człowieka, w zgodzie z jego osobowością. Poszukując porównania dla tej prawidłowości, Frankl stwierdza, że logoterapeuta nie jest malarzem, ale raczej okulistą. Malarz przedstawia świat w taki sposób, jak go widzi sam. Okulista natomiast stara się pomóc zobaczyć świat takim, jakim on

²² K. Popielski, dz. cyt., s. 73–74.

²³ V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, dz. cyt., s. 193.

²⁴ Tamże, s. 196–197.

jest naprawdę — polepsza ostrość widzenia, pole widzenia²⁵. Frankl demontuje błędy wielu psychoterapii, w których człowiek wciąż analizuje siebie i zajmuje się samointerpretacją. Gdy nie znalazł sensu, wówczas psychoterapia staje się substytutem treści życia²⁶. Z takim postępowaniem mamy, niestety, bardzo często do czynienia współcześnie.

Wartości nadające życiu sens w ujęciu logoterapii

Człowiek może nadać życiu sens poprzez urzeczywistnianie wartości. Logoterapia rozszerza krąg wartości pacjenta z autotelicznych, nastawionych na samozaspakajanie i szczęście, na heteroteliczne, nastawione na osiągnięcie wyższych celów przerastających jednostkę. Frankl krytykuje nastawienie na osiągnięcie przede wszystkim szczęścia, tak mocno obecne w naszej kulturze. Twierdzi, że szczęście to uboczny produkt poszukiwania sensu, a więc wykonywania zadań, oddania się drugiemu człowiekowi. Twierdzi, że szczęścia nie można zdobyć, ono musi z czegoś wynikać. Człowiek musi mieć powód do tego, aby być szczęśliwym²⁷.

Frankl twierdzi, że każdy człowiek zgłaszający się do psychoterapeuty, niezależnie od konkretnych powodów, które go do tego skłoniły, jest niezadowolony z własnego życia. Często uważa, że od życia nie może już niczego oczekiwać, że wszystko już go zawiodło. Frankl uważa, że terapię trzeba prowadzić tak długo i szukać odpowiednich sposobów dotarcia do pacjenta, aby ten sam człowiek potrafił dostrzec i zrozumieć, że życie wciąż oczekuje czegoś od niego, że powinien to swoje zadanie odkryć i realizować. Autor uważa, że ten, kto ma po co żyć, zniesie najróżnorodniejsze niedogodności, czy nawet wielkie trudy życia. Zaproponowana przez Frankla terapia jest oczywiście procesem długim i trudnym, ale skutecznym. Autor nie proponuje rozwiązań łatwych, obliczonych na szybki efekt, czy nawet efekciarskich.

Ta nowa postawa człowieka szukającego pomocy ma być odpowiedzią na zadania, które stawia życie. W ten właśnie sposób człowiek podejmuje odpowiedzialność za siebie samego i za urzeczywistniane wartości. Frankl mówi, że logoterapia zajmuje się potencjalnym sensem, który jest ukryty w każdej sytuacji, w którą człowiek wchodzi. Chodzi więc o to, aby jak najlepiej wykorzystać daną sytuację, nie załamywać się, nie uciekać od niej w różnoraki sposób²⁸.

Historie różnych ludzi, w tym także ludzi sztuki, pokazują, w jaki sposób można pozytywnie wykorzystać nawet najtrudniejsze sytuacje, a także w jaki sposób można ograniczyć lub wręcz zmarnować własne życie w konfrontacji

²⁵ Tamże, s. 166.

²⁶ V. Frankl, *Nieuświadomiony Bóg*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1978, s. 124–125.

²⁷ V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, dz. cyt., s. 202.

²⁸ Tamże, s. 201–208.

z daną sytuacją. Decyzja zależy od człowieka, który został w takiej sytuacji postawiony. Jako jeden z bardzo wielu pozytywnych przykładów podać można światowej sławy skrzypka Yehudi Menuhina, który poza intensywnym życiem koncertowym, szczególnie w drugiej połowie swojego życia, podejmował wiele inicjatyw o dużym znaczeniu społecznym. Traktował je jako zadania dane przez życie, w których widział sens. Jedną z nich była założona przez niego w Anglii własna szkoła muzyczna. Pisał, że jej wyróżnikiem jest włącznie uczniów wszystkich grup wiekowych do gry w kwartetach. Uczniowskie zespoły osiągały wysoki poziom muzycznego mistrzostwa i techniki wykonawczej. Menuhin dobierał nauczycieli nie tylko pod względem umiejętności muzycznych, ale także osobowościowych. Chwalił nauczycielkę, którą poznał w Rosji i sprowadził do siebie, za jej macierzyński stosunek do dzieci i uważał, że jest dobrym duchem szkoły. Pisał, że dzięki takiej atmosferze co tydzień zgłaszało się kilkaset małych dzieci chętnych do gry na skrzypcach. Ponieważ w Anglii nie było konkursów, w których mogłyby uczestniczyć kwartety dziecięce, powołał własne spotkania dla tego rodzaju muzykowania. Podkreślał, że cieszy się z tego, gdyż według niego gra w kwartecie ma nie tylko znaczenie dla formowania muzyka, ale także dla kształtowania człowieka²⁹.

Natomiast tragicznym przykładem jest znana autorce tekstu osoba zajmująca się w sposób bardzo profesjonalny teorią jednej z dziedzin sztuki, która zwyczajowe, formalne przejście na emeryturę potraktowała jako złośliwość uczelni i wielkie upokorzenie. Mogła pracować, tworzyć i uczyć dalej, a wybrała śmierć samobójczą, gdyż w swoim subiektywnym patrzeniu straciła cały sens życia.

Według Frankla sens życiu nadają trzy rodzaje wartości — wartości twórcze, wartości przeżyć i wartości postaw. Wartości twórcze to jest przede wszystkim praca, działanie, aktywne życie, tworzenie dzieła, spełnianie czynu. Sens nadawany życiu ludzkiemu przez tego rodzaju wartości można obserwować bardzo często.

Drugi rodzaj wartości to jest doświadczenie czegoś, a więc piękna sztuki, natury lub spotkanie kogoś, czyli miłość. Frankl podkreśla, że doświadczenie może być równie cenne jak tworzenie. Opisuje swój własny przykład, gdy sam w obozie z powodu złego stanu fizycznego bliski był załamania, a ratowała go wielka miłość do żony, z którą w myślach niemal nieustannie rozmawiał. Chciał pokazać w terapii przeciwwagę dla jednostronnej fascynacji zewnętrzną rzeczywistością osiągnięć, kosztem wewnętrznej rzeczywistości doświadczenia³⁰.

Trzeci rodzaj wartości to są wartości postaw, szczególnie ważne dla ludzi cierpiących, którzy z racji szczególnych wydarzeń losowych nie są w stanie realizować wymienionych poprzednio rodzajów wartości. Jest to bardzo ważna

²⁹ Y. Menuhin, *Niedokończona podróż*, Wydawnictwo Felberg, Warszawa 2003, s. 445.

³⁰ V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, dz. cyt., s. 212.

część myśli Frankla, gdyż rzadko w psychologii ktoś w tak głęboki sposób zajmuje się człowiekiem, który cierpi. Autorowi chodzi o postawę wobec cierpienia, przyjmowanie go z odwagą i godnością. Pisze, że jeśli człowiek odkryje swoją konieczność cierpienia, musi potraktować to cierpienie jako zadanie do wypełnienia. *Musi przyjąć do wiadomości, że także w cierpieniu pozostaje kimś wyjątkowym, samotnym bytem we wszechświecie. Nikt mu nie ulży, ani nie będzie cierpieć za niego. Ma on jednak unikatową szansę wyboru sposobu, w jaki uniesie swoje brzemię*³¹. Frankl mówi, że cierpieniu można nadać sens ofiary. Uważa natomiast, że przyjmowanie cierpienia, które nie jest konieczne, to raczej masochizm, a nie heroizm. Usiłuje zmienić nastawienie do ludzi cierpiących, nieszczęśliwych w warunkach społecznych, gdy wręcz istnieje przymus bycia nieustająco szczęśliwym.

Frankl zwraca uwagę na fakt, że niejednokrotnie skrajnie trudne położenie bywa okazją do duchowego rozwoju. Uważa, że człowiek może wzrastać moralnie na przekór temu, co się z nim dzieje, ale także może tę okazję odrzucić. Podkreśla, że dzięki wewnętrznej sile można wznieść się ponad wszystko, co przyniesie los.

Podaje wstrząsający przykład umierającej w obozie tuż po wyzwoleniu kobiety, do której był wezwany. Osoba ta mówiła, że wdzięczna jest losowi za to trudne doświadczenie, gdyż w poprzednim okresie życia była zepsuta i w pogardzie miała rozwój duchowy, a teraz, dzięki ludziom, których tam spotkała, umiera jako inny człowiek. Przykłady takiej przemiany spotkać można w różnych grupach wiekowych. Długoletni ordynator oddziału białaczkowego dla dzieci opisywał, jak terminalnie chorzy mali pacjenci stawali się opiekunami młodszych w szpitalu, pocieszali innych, z rodzicami włącznie, którzy często nie umieli właściwie zachować się wobec sytuacji śmiertelnej choroby własnego dziecka³².

Frankl ostatecznego sensu cierpienia doszukiwał się w odniesieniu do wartości absolutnych. Zwracał uwagę na znaczenie decydującej różnicy pomiędzy byciem człowiekiem wartościowym w sensie godności a byciem człowiekiem wartościowym w sensie użyteczności. Problem ten jest tak bardzo ważny dla ludzi cierpiących i nieszczęśliwych, spragnionych, aby dostrzegać ich godność, a tak bardzo mylony we współczesnym świecie, nastawionym na wymierne efekty zewnętrzne.

Proces samotranscendencji w logoterapii

Frankl ujmował człowieka w trzech wymiarach — cielesnym, psychicznym i duchowym. Pomijanie wymiaru duchowego uważał za niemożliwe, jeśli chce się człowieka widzieć w pełni jego egzystencji.

³¹ Tamże, s. 125–126.

³² J. Armata, *I otrze Bóg wszelką łzę*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1997.

Człowiek, według niego, jest odpowiedzialny i zobowiązany do stałego urzeczywistniania sensu potencjalnie zawartego w każdej życiowej sytuacji. Za istotę egzystencji ludzkiej uważał samotranscendencję. Człowiek musi być zdolny do przekraczania ograniczającego go skoncentrowania na samym sobie i być otwarty na wartości przerastające go. *Im bardziej zapominamy o sobie — oddając się sprawie, której pragniemy służyć, bądź też osobie, którą pragniemy kochać — tym głębsze jest nasze człowieczeństwo i tym bardziej urzeczywistniamy swój potencjał*³³. W tym rozumieniu rozwój duchowy człowieka nie zna granic. Rozwój fizyczny i psychiczny ma swoje bariery, natomiast rozwój duchowy ich nie ma.

Tak więc, jak już zostało powiedziane, istotą egzystencji jest samotranscendencja, a nie samorealizacja. W tym ujęciu Frankl przeciwstawia się popularnej hierarchicznej koncepcji potrzeb Abrahama Maslowa. W koncepcji tej zakłada się, że najpierw muszą być zaspokojone potrzeby niższego rzędu, aby pojawiły się i były zaspokajane potrzeby wyższego rzędu. Na samym szczycie znajduje się potrzeba samorealizacji³⁴. Maslow nie dał dokładniejszego wyjaśnienia, co to jest i na czym polega potrzeba samorealizacji. Najczęściej jest ona pojmowana egoistycznie.

Można przytoczyć bardzo wiele przykładów z życia zaprzeczających założeniom Maslowa. W historii sztuki jest ich ogromna ilość — w historii muzyki, w historii malarstwa, w historii rzeźby i innych sztuk. Różni artyści, aby zrealizować dzieło, które mieli w swojej wyobraźni i które pragnęli urzeczywistnić, komponowali, malowali, rzeźbili, pisali poezję, często z ogromnym wysiłkiem i poświęceniem, nie mając zaspokojonych podstawowych potrzeb. Tragicznym i pięknym przykładem jest sztuka uprawiana w niemieckich obozach koncentracyjnych, w oflagach, w obozach japońskich, w więzieniach i obozach radzieckich. Do dziś na przykład niezmiennie wzrusza płaskorzeźba Matki Bożej wykonana łyżką na lipowej desce w obozie w Kozielsku, znana obecnie jako Matka Boża Kozielska. Osoby w różnym wieku do dziś z przejęciem śpiewają przy różnych okazjach liczne piosenki napisane w czasie powstania warszawskiego. W czasie okupacji hitlerowskiej muzycy tworzyli konspiracyjne struktury organizacyjne życia muzycznego — działały chóry i orkiestry. Podczas powstania warszawskiego organizowano koncerty, przede wszystkim z muzyką Chopina, na które przychodziło nawet 200 osób³⁵.

W nowszych ujęciach do tych obserwacji natury człowieka nawiązał Józef Kozielecki, formułując transgresyjną koncepcję człowieka, opartą na założeniu,

³³ V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, dz. cyt., s. 166.

³⁴ Por. *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, PWN, Warszawa 1976.

³⁵ E. Markowska, K. Nalewajek-Mazurek, *Okupacyjne losy muzyków*, Towarzystwo im. Witolda Lutosławskiego, Warszawa 2015.

że człowiek jest zdolny do przekraczania istniejącego stanu rzeczy, że ciągle wychodzi poza dotychczasowe granice osiągnięć i doświadczeń³⁶.

W tak rozumianym procesie rozwoju nie jest potrzebne, według Frankla, dążenie do stanu równowagi (homeostazy), do rozładowywania napięć za wszelką cenę. Zanegował on tę tendencję prezentowaną w psychologii i stwierdził, że jest ona nawet szkodliwa. Uważał, że podstawą zdrowia psychicznego jest pewien rodzaj napięcia. Konieczny jest pewien rozdźwięk pomiędzy tym, co człowiek już osiągnął, a tym, do czego dąży, pomiędzy tym, kim jest w danej chwili, a tym, kim być powinien. Postulował wskazywanie człowiekowi sensu, który powinien wypełnić, gdyż tylko w ten sposób można pobudzić wolę sensu, która u danego człowieka jest w stanie uśpienia³⁷.

Frankl uważał, że życie każdemu człowiekowi stawia pytania i aby na nie odpowiedzieć, trzeba podjąć odpowiedzialność za swoje życie. Tak więc odpowiedzialność jest istotą ludzkiej egzystencji. Każdy człowiek ma swoje niepowtarzalne zadanie, którego nie powinien przeoczyć i zmarnować. Píše, że *każdy człowiek ma swoje wyjątkowe powołanie czy misję, której celem jest wypełnienie konkretnego zadania. Nikt nas w tym nie wyręczy ani nie zastąpi, tak jak nie dostaniemy szansy, aby drugi raz przeżyć swoje życie. A zatem każdy z nas ma do wykonania wyjątkowe zadanie, tak jak wyjątkowa jest okazja, aby je wykonać*³⁸.

Twórca logoterapii uważa, że bardzo ważne jest przedstawianie pozytywnych wzorów ludzkiego życia. Trzeba badać życie ludzi, którzy znaleźli i zrealizowali sens swojego życia, i porównywać z życiorysami tych, którym się to nie udało. Frankl stwierdza, że ci najlepsi zawsze stanowili mniejszość. Uważa jednak, że jest to wyzwanie, aby dołączyć do tej mniejszości. Diagnostuje sytuację świata jako fatalną. Uważa, że będzie ona jeszcze gorsza, jeżeli ludzie nie dadzą z siebie wszystkiego. Wzywa do czujności, mówiąc: *Od czasu Auschwitz przekonaliśmy się, do czego zdolny jest człowiek. Od czasu Hiroshimy wiemy, co nam zagraża*³⁹.

Techniki logoterapii

Frankl niewiele pisze o technikach stosowanych w logoterapii. Są one jednak na tyle interesujące, że warto poświęcić im nieco miejsca. Poza tym, ponieważ dotyczą osób jakoś znerwicowanych, mogą okazać się bardzo przydatne w szkolnictwie artystycznym, zarówno dla uczniów, jak i dla nauczycieli.

³⁶ Por. J. Koziński, *Psychotransgresjonizm — zarys nowego paradygmatu*, [w:] *Nowe idee w psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.

³⁷ V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, dz. cyt., s. 158.

³⁸ Tamże, s. 164.

³⁹ Tamże, s. 223.

Autor porusza problem różnych lęków, które przeżywają ludzie, ze szczególnym uwzględnieniem tak zwanego lęku antycypacyjnego. Najczęściej wywołuje on właśnie ten skutek, którego człowiek się obawia. Na przykład uczeń szkoły muzycznej, który przed koncertem bardzo boi się, że będzie miał jakieś luki pamięciowe, ma większą szansę, ażeby rzeczywiście zapomnieć tekst muzyczny. Frankl parafrazuje pewne potoczne sformułowanie pasujące do tego zagadnienia, a mianowicie *pragnienie jest ojcem myśli, lęk jest matką zdarzenia*.

Innym problemem opisywanym przez Frankla jest przesadne pragnienie czegoś, które najczęściej uniemożliwia człowiekowi osiągnięcie tego, czego tak bardzo pragnie. Nazywa to hiperintencją. Uczeń przesadnie skoncentrowany na tym, żeby zająć pierwsze miejsce w konkursie lub najlepiej ze wszystkich wypaść na egzaminie, wykazuje najczęściej takie napięcie, które powoduje to, że nie osiąga wymarzonych efektów. Jest maksymalnie skoncentrowany na swoim sukcesie, chce się koniecznie wykazać i być najlepszym, wkłada w to wszystkie swoje starania. Im bardziej tego gorączkowo pragnie, tym ma większe szanse, aby nie spełnić tego swojego pragnienia.

Jeszcze innym problemem jest uporczywe myślenie o czymś, analizowanie tego na wszystkie strony, niemal niemożność oderwania się od tego myślenia. Jest to przesadna koncentracja na tym, co chce się osiągnąć, którą Frankl określa jako hiperrefleksję. Uczeń czy nauczyciel jest całkowicie skoncentrowany wyłącznie na swoim pragnieniu i ciągle o tym myśli, analizując na przykład różne wymyślone przez siebie scenariusze jakiegoś konkursu czy przesłuchania. Przebiega myślą ewentualny skład komisji, charakteryzuje sobie osoby zasiadające w jakimś jury i ich domniemaną życzliwość lub nieżyczliwość dla danej szkoły czy danego nauczyciela. Uczeń i nauczyciel są ogromnie napięci i koncentrują się na samej sytuacji występu, a nie na pięknie przekazywanej muzyki czy tańca.

Zarówno lęk antycypacyjny, jak i hiperintencję czy hiperrefleksję uznać można za czynniki patogenne, które prowadzą do powstania nerwicy, uniemożliwiającej normalne funkcjonowanie muzykowi, tancerzowi czy też plastykowi. Logoterapia proponuje w tym wypadku pewne środki zaradcze, czyli techniki terapeutyczne.

Jedną z technik jest tak zwana derefleksja, czyli zaprzestanie uporczywego myślenia na dany temat, który jest dla nas trudny i nerwicujący. Potrzebne jest wówczas przeniesienie uwagi z samego siebie i swojego problemu na zewnątrz — na jakiegoś człowieka, dla którego coś robimy, czy na zadanie, które realizujemy.

Inną techniką jest tak zwana intencja paradoksalna. Polega ona na tym, aby zaprzagnąć, choć na chwilę, tego, czego się najbardziej boimy. W tej technice chodzi o to, aby odwrócić nastawienie danego człowieka; aby miejsce lęku zajęło paradoksalne pragnienie, a wówczas lęk przestaje być doładowywany i ma szansę zaniknąć. Wymaga to jednak dwóch niezbędnych umiejętności, a mianowicie dystansu do siebie samego i poczucia humoru. Frankl cytuje zda-

nie innego psychologa zajmującego się neurotykami, Gordona W. Allporta, który twierdzi, że człowiek umiejący się śmiać z samego siebie jest na bardzo dobrej drodze do odzyskania zdrowia⁴⁰.

Techniki te nie są środkiem zaradczym na wszystkie napotykanne trudności, z którymi człowiek nie umie sobie poradzić, ale mogą być bardzo przydatne w rozwiązywaniu różnych życiowych problemów o charakterze reakcji nerwicznych. Pomagają one przerwać swoiste błędne koło powiązania lęku z niechcianymi zachowaniami. Frankl, pisząc o technikach logoterapii, wraca na koniec do swoich podstawowych założeń i twierdzi, że derefleksja możliwa jest tylko wtedy, gdy człowiek ukierunkowuje się na konkretne powołanie czy misję, a warunkiem prawdziwego uzdrowienia jest samotranscendencja⁴¹.

Frankl jako klinicysta omawiał przypadki chorych na poważne nerwice. Wydaje się jednak, że techniki te mogą być bardzo przydatne w pracy szkół artystycznych. W szkołach muzycznych i baletowych uczniowie muszą nauczyć się prezentowania swoich umiejętności w określonym terminie, niezależnie od komfortu związanego z miejscem, w którym będą występować, z osobami, które będą je słuchać czy oglądać, z własnym samopoczuciem. Są nieustannie oceniani, co wiąże się ze specyfiką zawodu. Muszą uczestniczyć w różnych, nieraz bardzo trudnych konkursach. Nadciągający ważny egzamin, przesłuchanie, koncert czy konkurs można spróbować przeżywać w duchu intencji paradoksalnej. Nie doprowadzać do eskalacji lęku, ale wyobrazić sobie, że się tego zdarzenia gorąco pragnie, że się na nie z utęsknieniem czeka. Można zaznaczać dni w kalendarzu czy wypisać sobie datę i wraz z jakąś ozdobą postawić w widocznym miejscu.

Wiele osób takie rozwiązania stosuje intuicyjnie. Jeden ze studentów opowiadał mi, że lubi grę na swoim instrumencie i pracuje, ile może, aby wszystko opanować. Na egzaminy, które wywołują oczywiście pewne napięcie, czasem bardzo duże, idzie zaś z takim nastawieniem, że on, młody artysta, pozwala się komisji łaskawie przesłuchać dwa razy do roku, aby mieli jakąś przyjemność w tym całodniowym egzaminowaniu. Inna studentka z kolei opowiadała, że w szkole podstawowej bardzo się bała, że na przesłuchaniu zapomni tekst muzyczny danego utworu i nie będzie umiała sobie poradzić. Jej mądry nauczyciel udzielał jej z udaną powagą takiej rady, że jeśli tak się zdarzy, to ma się ślicznie uklonić komisji i powiedzieć, że wszystkie brakujące nuty zagra im następnym razem. Oczywiście rozmowa taka kończyła się śmiechem, a jednocześnie niwelowała lęk. Jeszcze inny student specjalizujący się w chóralistyce, który tremował się koncertami, na których oceniała go komisja, pomagał sobie paradoksalnym nastawieniem, że lekceważy komisję i specjalnie staje do niej tyłem. Kolejna studentka podawała przykład grupy uczniów ze swojej średniej

⁴⁰ Tamże, s. 188–189.

⁴¹ Tamże, s. 190.

szkoły muzycznej. Była to szkoła popołudniowa, więc młodzież niejednokrotnie wracała późno do domu. Wiedzieli, że nie zdążą odrobić wszystkich lekcji na następny dzień do obu szkół i jako pilni uczniowie bali się iść do szkoły nieprzygotowani. Z racji późnej pory byli bardzo głodni, więc któryś z młodych ludzi wpadł na pomysł, aby pedagogów, z którymi zetkną się nazajutrz, wyobrazić sobie jako wyszukane dania do jedzenia. Wywołało to takie salwy śmiechu, że aż zatrzymał się radiowóz milicyjny, aby ich wylegitymować. Lęk został jednak w dużej mierze zniwelowany.

Wydaje się, że nauczyciele szkół artystycznych powinni sobie dobrze, wnikliwie przemyśleć techniki logoterapii, aby je twórczo stosować we własnej pracy pedagogicznej — dopasowywać do danej specjalności, do grupy czy indywidualnego ucznia, do okresu rozwojowego. Szczególnie ważna jest praca związana z usuwaniem rozlicznych lęków trapiących młodych adeptów sztuki, które bardzo często są związane ze złym nastawieniem rodziców i nauczycieli, także rozwijanie różnymi sposobami motywacji zadaniowej i koncentrowanie ucznia na dziele, a nie na samym sobie. Nieodzowną sprawą jest, zgodnie z sugestią Frankla, rozwinięcie u nauczycieli i uczniów dystansu do samego siebie i poczucia humoru, z czym w naszych szkołach artystycznych nie jest dobrze. Obserwujemy raczej zbyt dużą koncentrację na sobie u bardzo wielu nauczycieli i niesłyszane poważne traktowanie każdej, najdrobniejszej sprawy, co oczywiście generuje nerwicowe reakcje zarówno u samych nauczycieli, jak i u uczniów. Każdy refleksyjny człowiek wie, że dystans do samego siebie i dobre poczucie humoru bardzo ułatwiają życie.

Wnioski pedagogiczne

Logoterapia Viktora Frankla jest propozycją terapeutyczną skierowaną do różnego rodzaju psychoterapeutów pracujących przede wszystkim z osobami neurotycznymi. Jest stosowana z powodzeniem na całym świecie. W Polsce również są zwolennicy tej koncepcji i wprowadzają jej założenia do poradnictwa pastoralnego. Powstały różne prace naukowe w oparciu o tę koncepcję⁴². Są także psychologowie traktujący ją niechętnie lub zmieniający jej założenia, szczególnie w odniesieniu do wartości ponadczasowych.

Wydaje się, że może ona, a nawet powinna, być wprowadzona zarówno do rozważań teoretycznych w zakresie pedagogiki, jak i do praktycznej działalności pedagogicznej. Pedagogika związana z nauczaniem sztuki może z niej czerpać z wielkim pożytkiem rozliczne inspiracje. Właściwie to każdy człowiek powinien być logoterapeutą działającym w dwóch kierunkach. Pierwszy to działalność w stosunku do samego siebie, rozbudowana praca nad sobą według zasad logoterapii. Drugi kierunek to inny człowiek i wprowadzanie założeń logo-

⁴² K. Popielski, *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.

terapii do pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi. Jest to bardzo dobra strategia dla rodziców i nauczycieli pracujących na wszystkich poziomach nauczania — zarówno z małymi dziećmi, jak też z młodzieżą licealną czy studencką. Warto zwrócić uwagę na co najmniej kilka problemów, które podpowiada wychowaniu i nauczaniu logoterapia jako metoda oparta na wartościach i na nie ukierunkowana. Są to oczywiście ukierunkowania zawarte nie tylko w logoteorii i logoterapii, ale koncepcja ta prezentuje je bardzo jasno i wyraźnie. Sama postać i życie Viktora Frankla są bardzo mocnym argumentem do tego, aby zapoznać się z logoterapią. Kilka z problemów pedagogicznych, inspirowanych logoterapią, zostanie wymienionych w dalszych rozważaniach.

■ Nauczanie i wychowanie powinno być pomocą w odnajdywaniu sensu zarówno całościowego, życiowego, jak też artystycznego. Do tego potrzebne jest umiejętne łączenie właśnie nauczania i wychowania i to na wszystkich szczeblach edukacji. Z obserwacji wynika, że wielu osobom właśnie dopiero na studiach gubi się sens uprawiania zawodu artysty. Obliczają nerwowo liczbę absolwentów z danej dziedziny sztuki opuszczających corocznie uczelnie w całym kraju i stwierdzają, że jest ich za dużo. Przerażają się trudnościami ze znalezieniem pracy po tak długim i intensywnym kształceniu się. Po różnych zawodach osobistych tracą w ogóle sens życia. W szkołach artystycznych ułatwieniem w procesie wychowania są lekcje w trybie indywidualnym, małe grupy uczniów i ciągle wysoka pozycja nauczyciela przedmiotów artystycznych, co ułatwia „czuwanie” nad poczuciem sensu u ucznia. Obserwuje się jednak dzisiaj odchodzenie, czy nawet ucieczkę od wychowania na rzecz zajęcia się wyłącznie nauczaniem. To jest łatwiejsze i mniej angażujące, ale zdecydowanie niewystarczające, szczególnie w stosunku do wrażliwych, emocjonalnych uczniów szkół artystycznych, którzy na każdym etapie edukacji wymagają różnorodnego wsparcia nauczyciela artysty, ale i dojrzałego człowieka, który pomoże odnajdywać sens.

■ Nauczanie i wychowanie w szkołach artystycznych powinno być wprowadzaniem w wartości. Jak podano wyżej, Frankl zakładał, że tylko wartości nadają życiu sens, w tym przypadku wartości twórcze i wartości przeżyć. W nauczaniu sztuki są to wartości artystyczne i wartości ludzkie, ze szczególnym uwzględnieniem wartości moralnych. Warto w edukacji wiele wartości uświadomić sobie szerzej i głębiej, a innymi odsuniętymi od świadomego oglądu trzeba się zająć. Ważne jest na przykład uświadamianie uczniom jako wartości osobistej odpowiedzialności za przekaz współczesnemu pokoleniu wartości sztuki. Inną wartością jest odpowiedzialne przekazywanie rzetelnego warsztatu artystycznego i wiedzy na temat swojej dziedziny sztuki. Jeszcze inną — umiłowanie uprawianej przez siebie sztuki. To przekazuje nauczyciel artysta. Poza tymi wartościami ważne jest kształtowanie stosunku do życia, do kolegów artystów, w ogóle do innych ludzi, pokazywanie odpowiedzialności społecznej, a wszystko realizowane na wysokim poziomie moralnym. To z kolei może prze-

kazać tylko nauczyciel artysta, który sam jest dojrzałym człowiekiem i ma udział w wartościach⁴³. Dietrich von Hildebrand mówi, że udział człowieka w wartościach może mieć formę nosicielstwa, zjednoczenia z dobrami będącymi nosicielami wartości i tworzenia wartości nowych. Najwyżej stawia nosicielstwo, gdyż jest to według niego najgłębsze zespolenie z wartościami, które stają się częścią naszego bytu⁴⁴.

■ Ważne jest umiejętne przekazywanie wzorów osobowych, co było zalecane przez Frankla, w tym przypadku szczególnie ze świata artystów. Pokazywanie tych, którzy pięknie przeżyli swoje życie artystyczne i ludzkie. Pokazanie, że jest to możliwe nawet w najbardziej splątanych warunkach społecznych. W perspektywie historycznej jest to dobrze widoczne i niejednokrotnie pięknie udokumentowane. Mamy także nośne wzory współczesne, które chyba najbardziej przemawiają do młodych ludzi. Szkoły artystyczne powinny także w tym zakresie mocniej i lepiej wykorzystać postaci swoich patronów, którzy niejednokrotnie utknęli w postumentach czy obrazach. Nawet jeśli ich życie przebiegało w nieco odleglejszych czasach, mają z pewnością coś do powiedzenia współczesnemu uczniowi, tylko musi to być umiejętnie przekazane. Warto także przedstawić tych artystów, którym nie wszystko się udało, i zastanowić się nad przyczynami. Jest to dosyć skomplikowane, ale warto pokusić się o rozróżnianie idoli artystycznych od prawdziwych autorytetów⁴⁵. Jeśli nauczyciel będzie świadomie korzystał z przesłań logoterapii, warto także przedstawić uczniom życiorys samego Viktora Frankla jako niekwestionowanego autorytetu, choć nie należy on do ludzi sztuki.

■ Bardzo ważne jest także odczytywanie życia jako sekwencji zadań, na które trzeba odpowiedzieć — nie wpadać w rutynę, nie uciekać, nie zmieniać za wszelką cenę, ale właśnie obserwować, przemyśleć i odpowiadać, co tak mocno podkreśla logoterapia. Zadaniem jest każdy dzień w szkole i dla nauczyciela, i dla ucznia. Dla pedagoga zadaniem jest uczeń utalentowany, ale także mniej uzdolniony czy trudny wychowawczo. Zadaniem są przesłuchania, konkursy, wystawy. Zadaniem jest własna praca artystyczna widziana w krótszych i dłuższych odcinkach. Istotne jest, aby także własną przeszłość, szczególnie tę trudną, zobaczyć jako zadanie. Powierzchnowe psychologizowanie sprawia, że coraz częściej trudna przeszłość służy do usprawiedliwiania aktualnych błędów, zaniedbań, niedociągnięć zawodowych i życiowych, co zwalnia z wysiłku i jest oczywiście sprzeczne z dojrzałym traktowaniem całego życia. Tylko życie traktowane jako zadanie w każdym wydarzeniu może być życiem posiadającym sens.

⁴³ Por. Z. Konaszkiewicz, *Uwrażliwienie pedagoga muzyka na wartości*, [w:] *Szkice z pedagogiki muzycznej*, AMFC, Warszawa 2002.

⁴⁴ Podaję za A. Siemianowski, *Człowiek w świecie wartości*, Gaudinium, Gniezno 1993.

⁴⁵ Por. Z. Konaszkiewicz, *Nauczyciel jako wzorzec i autorytet*, [w:] *Szkice...*, dz. cyt.

■ Kolejnym problemem edukacyjnym i wychowawczym jest rozwijanie przez całe życie refleksyjności i woli, bo te sprawności psychiczne człowieka pozwalają na poszukiwanie i realizowanie sensu. W ten sposób ma szansę pojawić się zarówno sens artystyczny, jak i życiowy. Najwłaściwszym okresem do rozwijania zarówno refleksyjności, jak i woli jest okres szkolny, a dzieć się to powinno pod okiem dobrych nauczycieli. Już małe dzieci są zdolne do dużego wysiłku wkładanego w pracę, jeśli są mądrze prowadzone, co można zaobserwować w szkołach muzycznych i baletowych. Bardzo źle odbierani są przez uczniów, a niejednokrotnie są ogromnymi stresorami, nauczyciele artyści, którzy z powodu braku silnej woli popadli w różnego rodzaju patologie. Najczęściej wzbudzają strach, a u starszych uczniów czy studentów także politowanie. Z pewnością nie pomogą im w poszukiwaniu sensu.

■ Jednym z wielkich pozytywów szkoły artystycznej jest to, że pomaga ona rozwijać zainteresowania i pasje. Uczeń zdolny i utalentowany może w sztuce znaleźć sens swojego życia, który nada kierunek wszystkim jego poczynaniom. Mamy na to bardzo wiele przykładów. Oczywiście może się to dokonać przede wszystkim pod wpływem dobrego nauczyciela, który sam swoje działania artystyczne, obecne i przeszłe, traktuje jako pasję i chce ją przekazać dalej. Tragicznym zjawiskiem jest to, że są uczniowie, którzy z powodu złych nauczycieli odchodzą ze szkoły artystycznej i potem deklarują, że nie chcą mieć z daną dziedziną sztuki nic wspólnego, gdyż kojarzy im się ona wyłącznie z przeżytym stresem. Coś ważnego zostało im w życiu odebrane.

■ Do właściwego przeżywania sensu życia konieczne są dobre kontakty z innymi ludźmi, piękne przyjaźnie artystyczne i życiowe. Pokazanie tego obszaru znów jest domeną nauczycieli, którzy sami są wzorami pod tym względem. Wielu absolwentów artystycznych szkół wyższych utrzymuje serdeczne kontakty ze swoimi nauczycielami, często nawet z tymi ze szkoły podstawowej. Wzruszające jest, gdy wielcy, uznani artyści w swoich życiorysach wymieniają z szacunkiem swoich pierwszych nauczycieli. Doceniają zapewne zasługi z zakresu wiedzy merytorycznej, ale pewnie przede wszystkim są to wspomnienia dobrego, zaangażowanego wychowawcy. Wielu z artystów wspomina rozmowy, dyskusje, a nawet swoiste spory ze swoimi mistrzami, na które znajdowali oni czas. Problem ten jest szczególnie ważny w czasach rozrastających się namiastek kontaktów w postaci kontaktów wirtualnych. Młodzi ludzie pomimo setek kontaktów w internecie są realnie samotni. Niejednokrotnie właśnie to osamotnienie jest przyczyną stanów depresyjnych, niewłaściwych decyzji i utraty sensu życia.

Podsumowując, można więc powiedzieć, że z logoterapii i logoteorii Viktora Frankla da się wyprowadzić wiele istotnych wniosków pedagogicznych. Podane powyżej spostrzeżenia nie wyczerpują z pewnością wszystkich możliwych problemów, ale stanowią pewną odpowiedź do dalszej refleksji. W poszukiwaniu i odnajdywaniu różnych życiowych i artystycznych sensów kluczową

rolę spełniając nauczyciele szkół artystycznych — autorytety, mistrzowie, mentorzy. Powinni oni na każdym etapie życia ucznia zajmować się zarówno nauczaniem, prowadzeniem do mistrzostwa artystycznego, jak i wychowaniem, prowadzeniem do mistrzostwa życiowego. Benedykt XVI napisał, że *wychowanie jest najbardziej fascynującą i najtrudniejszą przygodą życia. Wychowywać [...] znaczy wyprowadzać z samego siebie, by wprowadzać w rzeczywistość, prowadzić ku pełni, która sprzyja rozwojowi osoby. Proces ten zachodzi dzięki spotkaniu dwóch wolności, wolności dorosłego i osoby młodej. Wymaga on odpowiedzialności ze strony ucznia, który musi być otwarty i dać się prowadzić do poznawania rzeczywistości, oraz ze strony wychowawcy, który musi być gotowy złożyć dar z siebie. Dlatego też bardziej niż kiedykolwiek potrzebni są autentyczni świadkowie, a nie zwykli dystrybutorzy reguł i informacji, świadkowie, którzy potrafią widzieć dalej niż inni, ponieważ ich życie obejmuje sfery bardziej rozległe*⁴⁶.

Sztuka i życie przenikają się wzajemnie, a najgłębszy sens leży w ich harmonii, którą uczniowi przekazać może nauczyciel. W trudnej i odpowiedzialnej pracy pedagogicznej logoterapia Viktora Frankla może stanowić ważną pomoc.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Armata Jerzy, *I otrze Bóg wszelką łzę*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1997.
- [2] Bauman o popkulturze. Wypisy, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- [3] Bauman Zygmunt, *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.
- [4] Benedykt XVI, *Orędzie na XLV Światowy Dzień Pokoju*, Libreria Editrice Vaticana, Rzym 2012.
- [5] Brat Efraim, *Przewyciężyć syndrom Piotrusia Pana*, Stowarzyszenie List, Kraków 2007.
- [6] Frankl Viktor, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2009.
- [7] Frankl Viktor, *Nieuświadomiony Bóg*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1978.
- [8] Frankl Viktor, *Wola sensu*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
- [9] Konaszek Zofia, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, AMFC, Warszawa 2002.
- [10] Koziński Józef, *Psychotransgresjonizm — zarys nowego paradygmatu*, [w:] *Nowe idee w psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
- [11] Kratochvil Stanislav, *Podstawy psychoterapii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.

⁴⁶ Benedykt XVI, *Orędzie na XLV Światowy Dzień Pokoju*, Libreria Editrice Vaticana, Rzym 2012.

- [12] Markowska Elżbieta, Nalewajek-Mazurek Katarzyna, *Okupacyjne losy muzyków*, Towarzystwo im. Witolda Lutosławskiego, Warszawa 2015.
- [13] Menuhin Yehudi, *Niedokończona podróż*, Wydawnictwo Felberg, Warszawa 2003.
- [14] Popielski Kazimierz, *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.
- [15] Popielski Kazimierz, *Koncepcja logoterapii V. Frankla*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii pastoralnej*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1989.
- [16] *Psychologia*, red. Tadeusz Tomaszewski, PWN, Warszawa 1976.
- [17] Siemianowski Antoni, *Człowiek w świecie wartości*, Gaudentinum, Gniezno 1993.
- [18] *Świat na krawędzi*. Ze Stanisławem Lemem rozmawia Tomasz Fiałkowski, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2007.
- [19] Toffler Alvin, *Szok przyszłości*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1978.
- [20] <https://ekai.pl/ks-prof-piotr-nawrot-dla-kai> (dostęp 18.05.2019).

Co to jest muzyka? — spojrzenie muzykoterapeuty

Kiedy zadaję to pytanie dzieciom w wieku przedszkolnym, w pierwszej kolejności odpowiada ruchem na ten temat ich nieskrępowana mowa ciała, sugerująca energię i radość. Dopiero po zastanowieniu się dzieci rzucają odpowiedzi typu: „są to ładne melodie”, „różne dźwięki” i tym podobne, a więc związane z akustycznym charakterem tego... zjawiska, bytu...

W powszechnej świadomości muzyka funkcjonuje właśnie w tym dźwiękowym wymiarze. Ten wymiar jest nam najbliższy, ponieważ drgania fali akustycznej odczuwamy już w życiu płodowym. Od około 17–20 tygodnia rozwoju ciąży osiągamy zdolność identyfikowania tych drgań jako konkretnych doznań dźwiękowych, które zapisują się w naszej pamięci¹. Odbieramy nie tylko odgłosy fizjologicznego funkcjonowania matczynego i własnego organizmu, takie jak bicie serca, szum krwi płynącej w naczyniach, odgłosy perystaltyki jelit czy hałas oddychania. Zniekształcone przez płyn owodniowy docierają do nas także odgłosy świata zewnętrznego.

Można powiedzieć, że dźwięk poniekąd zaszczepia w niewyodrębnionym ludzkim bycie pierwiastek nowego świata. Tworzy pomost między nienarodzonym a narodzonym, ma moc tworzenia więzi i daje poczucie bezpieczeństwa. Bogactwo brzmieniowe środowiska płodowego tworzy specyficzny klimat, w którym dojrzewamy, a potem rodzimy się już w pewien sposób umuzykalnieni. Badania naukowe potwierdzają to, że noworodki pamiętają doświadczenia sensoryczne z okresu prenatalnego, takie jak na przykład śpiew matki czy często słuchana przez nią muzyka².

Muzyka w perspektywie historycznej — przegląd idei

Dźwięk jako podstawowy element muzyki, oprócz swego czysto fizycznego istnienia i wpływu na człowieka, związany jest ontologicznie z najstarszymi koncep-

¹ W.A. Sacher, *Pedagogika muzyki*, Impuls, Kraków 2012, s. 91.

² A.A. Głuska, *Rozwój zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku przedszkolnego*, [w:] E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012, s. 29.

cjami wyjaśniającymi pochodzenie świata, uznającymi jego niezwykłą, stwórczą moc. I tak na przykład w naszym kręgu kulturowym będzie to biblijne Słowo Boże³, a w Indiach wedyjska mantra OM⁴. Również w starożytnych kulturach Orientu i Grecji dźwięk był symbolem najgłębszej istoty bytu i dzięki niemu można było wejść w kontakt z boską przestrzenią. W szkole pitagorejskiej panowało przekonanie o tym, że poruszając się w osiach liczbowych zależności, sfery niebieskie emitują dźwięki, tworząc idealną harmonię (tzw. *Harmonia mundi*). Harmonia ta była odbiciem boskiego ładu, ale nie była przeznaczona do odbioru przez ucho ludzkie. Można ją było jedynie wyczuć rozumem w sposób transcendentalny⁵.

Koncepcje archaicznej dźwiękowości mają wpływ na budowanie zupełnie innego obrazu i rangi muzyki niż współczesne jej postrzeganie. Przed wiekami muzyka była traktowana jako zagadnienie bardziej filozoficzno-matematyczne niż jako sztuka czy rozrywka. Najbardziej znanym przykładem są filozoficzne rozważania Pitagorasa, którego myśl w duchu chrześcijańskim rozwijali w kolejnych epokach najpierw święty Augustyn, następnie święty Seweryn Boecjusz. Koncepcja ta wywodziła się z matematycznej wizji świata i kosmosu, gdzie „muzyka była liczbą, a kosmos był muzyką”. Zakładała ona wyodrębnienie, wzajemnie na siebie oddziałujących trzech rodzajów muzyki. Hierarchicznie można je przedstawić w następującej kolejności: *musica mundana* jako muzyka samego kosmosu, tak zwana muzyka sfer; *musica Humana* — niesłyszalna muzyka wytwarzana przez ludzki organizm jako współbrzmienie ciała i duszy; oraz *musica instrumentalis* — zwykła, słyszalna muzyka uzyskiwana głównie przez grę na instrumentach⁶. Idea istnienia i wzajemnego przenikania się tych trzech zakresów miała udział w formowaniu się późniejszych poglądów na muzykę, pojmowaną jako dyscyplinujący środek wychowawczy, i muzykę będącą źródłem nieopanowanych wzruszeń i grzechów⁷. Ta dychotomia myślenia, umniejszająca zmysłowy — ludzki — charakter muzyki na rzecz intelektualnego — boskiego, utrzymywała się przez wiele stuleci.

Nowe podejście do nauki, sztuki i filozofii zaowocowało dopiero w XIX wieku przeobrażeniem mistycznej idei w humanistyczną koncepcję muzyki. Muzyka nadal miała charakter metafizyczny, ale związany był on bardziej z duszą

³ Por. *Księga Psalmów, Psalm 33*, [32] 6: ...Przez słowo Pana powstały niebiosa i wszystkie ich zastępy przez tchnienie ust Jego...

⁴ E. Lecourt, *Muzykoterapia, czyli jak wykorzystać siłę dźwięków*, Wydawnictwo Videograf II, Katowice 2008, s. 43.

⁵ E. Galińska, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki*, „Archiwum Historii i Filozofii Medycyny”, PAN, Warszawa 1987, nr 50, 2, s. 239–243.

⁶ J. James, *Muzyka sfer*, Znak, Kraków 1996, s. 37.

⁷ A. Ausoni, *Muzyka*, Arkady, Warszawa 2007, s. 10.

człowieka niż z teoretycznym, matematycznym kosmosem. Odzwierciedlała uczucia kompozytora, które towarzyszyły swobodnej wędrowce jego wyobraźni⁸.

Wraz z rozwojem nauki, zwłaszcza neurobiologii w czasach nam współczesnych, nastąpiła kolejna zmiana konotacji muzycznych. Prawie cała transcendentna praprzyczyna idei muzycznej ustąpiła miejsca teoriom kognitywistycznym. We współczesnej nauce panuje przekonanie, że dźwięk, w przeciwieństwie do drgań akustycznych, nie istnieje obiektywnie. Tworzony jest przez mózg, jako obraz powstający w naszym umyśle, w reakcji na drganie cząsteczek powietrza wywołanych falami akustycznymi. Ta niezwykła zdolność odbierania zjawisk akustycznych jako konkretnych wysokości dźwięku jest właściwa tylko człowiekowi i zwierzętom. Można powiedzieć, że bez człowieka jako twórcy i odbiorcy są jedynie drgania, tak jak bez widza nie ma palety kolorów⁹.

Według Edwina Eliasa Gordona *...dźwięk jako taki nie jest muzyką. Staje się muzyką dopiero dzięki audiacji, kiedy analogicznie jak w języku, przełożony zostanie w umyśle na określone znaczenie. Znaczenie to będzie równocześnie różne w różnych sytuacjach, także odmienne u różnych ludzi. Jakość znaczenia, jakie dana osoba może nadać muzyce w określonym czasie, jest zdeterminowana przez poziom jej uzdolnień muzycznych, zakres wykształcenia i rozległość doświadczenia*¹⁰.

Muzyka w perspektywie muzykoterapeutycznej

Powyższe zależności wskazują na to, że muzyka powstająca w umyśle jest naszą własną, niezwykle osobistą, niepowtarzalną kreacją. Bardzo często kreacja ta w symboliczny sposób reprezentuje osobowość człowieka oraz konteksty jego funkcjonowania społecznego¹¹. Ta ludzka zdolność do tworzenia metafor wykorzystywana jest w muzykoterapii. Przyjmuje się tu, że muzyka jest projekcją osobowych cech twórcy i wędrowką treści z nieświadomości do świadomości. Ten walor lokomocyjny, zarówno interludzki, jak i intraludzki, stanowi o tym, że muzyka w muzykoterapii rozumiana jest także jako język komunikacji niewerbalnej¹². Ponadto muzyka traktowana jest jako pośrednik w relacji terapeutycznej, rozumianej jako interakcja między pacjentem a terapeutą lub otoczeniem. Jest swoistym nośnikiem znaczeń służących poznawaniu, dawaniu wzorów

⁸ J. James, dz. cyt., s. 204.

⁹ D.J. Levitin, *Zasłuchany mózg*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016, s. 31.

¹⁰ E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1999, s. 24.

¹¹ E. Galińska, *Rola struktur i form muzycznych w psychoterapii*, „Muzyka”, kwartalnik muzykologiczny Instytutu Sztuki PAN, Warszawa 2008, nr 3, s. 45.

¹² T. Natanson, *Programowanie muzyki terapeutycznej*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego, Wrocław 1992, s. 116.

i przekształcaniu człowieka. Według Elżbiety Galińskiej muzyka w muzykoterapii pojmowana jest nie jako skończony wytwór, lecz jako wewnętrzny proces zachodzący w człowieku, a wyrażający się w postaci indywidualnego języka i zachowania muzycznego¹³.

Istotę tej koncepcji muzyki stanowi współbrzmienie wszystkich doświadczeń życiowych jednostki z poziomu ducha i ciała. Muzyka ta nie jest stabilna, podlega ciągłej ewolucji. Żeby ją usłyszeć, wystarczy wyrazić ją ciałem, głosem lub instrumentem muzycznym. Muzykoterapeuci mogą obserwować ten specyficzny proces narodzin w pracy ze swoimi klientami/pacjentami, realizując techniki projekcyjne, chociażby na przykład dialogi instrumentalne. Posługiwać się tym niewerbalnym językiem umieją wszyscy, nawet osoby z deficytami rozwojowymi. W autyzmie, mutyzmie czy dziecięcym porażeniu mózgowym niewerbalny muzyczny język bywa czasami jedynym kanałem skutecznej komunikacji. Nie potrzeba wiedzy z zakresu zasad muzyki, harmonii czy kompozycji, żeby powołać do życia abstrakcyjny, dźwiękowy wyraz naszego wnętrza. Oczywiście w zależności od uzdolnień, doświadczeń i wiedzy, będzie on miał bardziej lub mniej artystyczną formę, ale zawsze będzie nasycony prawdziwymi, często nieświadomionymi treściami. Niestety, zdarzają się sytuacje, kiedy nie ma przyzwolenia na ekspresję tej osobistej wewnętrznej muzyki. Bywa, że ekspresję tę okresowo może blokować wpływ środowiska, na przykład w formie nacisków, porównań, ocen czy zakazów. Jednak po ustąpieniu niekorzystnych warunków dana osoba nie ma trudności z przenoszeniem wnętrza na zewnątrz. Bywa jednak i tak, że sam człowiek, pod wpływem choroby lub znowu środowiska, nieświadomie zamyka się i na odbiór, i na przekaz. Nie pomaga tutaj zmiana otoczenia, ponieważ opory mają naturę psychiczną i żyją w umyśle. Spontanicznie wykonywana przez taką osobę muzyka jest zazwyczaj schematyczna, automatyczna, bez różnicowania dynamicznego, monotonna i można powiedzieć — martwa. W innej odsłonie prezentować się będzie jako chaotyczna, nieprzewidywalna, w agogicznym trybie ucieczkowym lub unikowym. Muzyka po prostu odzwierciedla energię psychiczną i cechy przebiegów psychicznych¹⁴. Może nam się wydawać, że mamy zdecydowany i wyłączny wpływ na kształt naszej osobistej muzyki. Tymczasem jest ona jednocześnie zależna i niezależna od woli człowieka. Fenomen muzyki polega na tym, że potrafi ona ominąć kontrolę intelektualną umysłu i samodzielnie pracować w głębi¹⁵. Ten mechanizm działa w dwie strony, zarówno podczas odbioru, jak i nadawania przekazu muzycznego. Dzięki niemu zepchnięte do podświadomości traumatyczne przeżycia

¹³ E. Galińska, *Analiza mechanizmów poznawczych muzykoterapii nerwic*, „Psychoterapia”, nr 2 (93), Warszawa 1995, s. 27–60.

¹⁴ E. Galińska, *Początki muzykoterapii jako nowej dyscypliny medycznej*, „Archiwum Historii i Filozofii Medycyny”, PAN, Warszawa 1987, nr 50, 3, s. 9.

¹⁵ K. Stachyra, *Proces muzykoterapii*, [w:] K. Stachyra (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

mogą w symbolicznej, muzycznej formie ujawnić się i zostać poddane procesowi terapii.

Zablokowaną muzykę może uzdrowić inna wolna, żyjąca muzyka. Taka możliwość istnieje tylko w relacji z drugą osobą. Jeśli będzie to osoba zdrowa, dojrzała, cierpliwa i niezazdrosna, której będzie zależało na wyzwoleniu czyjeś potencjału, wtedy ma szansę powstać ozdrowieńczy, niewerbalny pomost. Osobą taką może być na przykład przyjaciel, terapeuta lub nauczyciel. Szczególnie ważną i zarazem trudną rolę ma tu do odegrania nauczyciel. To, w jaki sposób pojmuje muzykę, jakie znaczenia jej nadaje, jak prezentuje swoją muzykę i jak interpretuje muzykę ucznia, bezpośrednio wpływa na relacje z podopiecznym i efekty kształcenia.

Muzyka z punktu widzenia studentów Wydziału Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Dla młodych ludzi muzyka jest szczególnie ważna. Prawie się z nią nie rozstają, towarzyszy im wszędzie. Co roku, od dziewięciu lat, przeprowadzam sondę wśród studentów drugiego roku Wydziału na temat tego, czym dla nich jest muzyka. W poszczególnych rocznikach studenci bardzo podobnie się wypowiadają. Mimo zmian cywilizacyjnych ich poglądy w ciągu tych lat nie ewoluowały, prezentują pewną stałość. Zazwyczaj wypowiedzi odnoszą się do kilku obszarów¹⁶:

- muzyka jako akustyka: „dźwięki poukładane w logiczną całość”, „melodie”, „rytm, tempo”;
- muzyka jako komunikacja: „język, który zrozumieć może każdy”, „wyraża więcej niż słowa”, „sposób na poznanie drugiego człowieka”;
- muzyka jako natura: „wszystko co nas otacza: śpiew ptaków, trzaskanie drzwi, rozmowy przechodniów, stukanie kornika, szum morza, wiatr”;
- muzyka jako transcendencja: „część duszy”, „inny wymiar”, „Bóg, kontemplacja Boga”, „modlitwa”;
- muzyka jako świat wewnętrzny: „przestrzeń, w której jest wolność, spokój, swoboda”, „wyprawa we własny świat”, „emocje, uczucia”, „ucieczka od problemów”;
- muzyka jako wartość: „sens życia”, „piękno”, „źródło satysfakcji”, „pasja”, „najlepszy przyjaciel”;
- muzyka jak regulator nastroju: „narkotyk najlepszy na świecie”, „dopalacz energii”, „lekarstwo na chorobę duszę”, „relaks”.

Z powyższych wypowiedzi wyłania się obraz muzyki jako zjawiska o dość skomplikowanej strukturze. Byt ten nosi w sobie zarówno fizyczność, jak i du-

¹⁶ Przytaczam wypowiedzi reprezentatywne dla większości w danym obszarze.

chowość, introwersję i ekstrawersję, wartości wyższe, potrzebę kontaktu z naturą ożywioną i nieożywioną. Przede wszystkim jednak jest bytem niezbędnym i bliskim. To spojrzenie koresponduje nie tylko z muzykoterapeutycznym podejściem do istoty muzyki, ale także z historycznymi koncepcjami. Można powiedzieć, że poglądy na istotę muzyki stanowią pewne continuum cech i potrzeb właściwych ludzkości w całym jej dziejach.

Zatem, co to jest muzyka? Okiem muzykoterapeuty muzyka to takie duchowe *alter ego* człowieka, z całym wielowarstwowym bagażem jego doświadczeń wszechświata, które swą fizyczność na płaszczyźnie artystycznej manifestuje nie tylko w zapisie nutowym, ale przede wszystkim „między nutami”. Taki jej wymiar jest pożądany w edukacji i taką właśnie muzykę kochają melomani. Czy można jej tajemnicę zgłębić w szkole muzycznej?...

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Ausoni Alberto, *Muzyka*, Arkady, Warszawa 2007.
- [2] Galińska Elżbieta, *Analiza mechanizmów poznawczych muzykoterapii nerwic*, „Psychoterapia”, nr 2 (93), Warszawa 1995.
- [3] Galińska Elżbieta, *Dzieje poglądów na lecznicze działanie muzyki*, „Archiwum Historii i Filozofii Medycyny”, PAN, Warszawa 1987, nr 50, 2.
- [4] Galińska Elżbieta, *Początki muzykoterapii jako nowej dyscypliny medycznej*, „Archiwum Historii i Filozofii Medycyny”, PAN, Warszawa 1987, nr 50, 3.
- [5] Galińska Elżbieta, *Rola struktur i form muzycznych w psychoterapii*, „Muzyka”, kwartalnik muzykologiczny Instytutu Sztuki PAN, Warszawa 2008, nr 3.
- [6] Głuska Anna Antonina, *Rozwój zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku przedszkolnego*, [w:] Czerniawska Ewa (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.
- [7] Gordon Edwin Elias, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz 1999.
- [8] James Jamie, *Muzyka sfer*, Znak, Kraków 1996.
- [9] Lecourt Edith, *Muzykoterapia, czyli jak wykorzystać siłę dźwięków*, Wydawnictwo Videograf II, Katowice 2008.
- [10] Levitin Daniel Joseph, *Zastłuchany mózg*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- [11] Natanson Tadeusz, *Programowanie muzyki terapeutycznej*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Lipińskiego, Wrocław 1992.
- [12] *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu*, wyd. Pallottinum, Poznań–Warszawa 1990.
- [13] Sacher Wiesława Aleksandra, *Pedagogika muzyki*, Impuls, Kraków 2012.
- [14] Stachyra Krzysztof, *Proces muzykoterapii*, [w:] Stachyra Krzysztof (red.), *Podstawy muzykoterapii*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.





**Wokół konferencji,
szkoleń,
warsztatów**





Duet fortepianowy — w dydaktyce szkoły muzycznej I i II stopnia

W historii wykonawstwa muzycznego duet fortepianowy jest zjawiskiem szczególnym. Terminem tym określa się zarówno duet pianistów grających na jednym instrumencie, jak i duet grający na dwóch fortepianach. Wspólne muzykowanie, zarówno na cztery ręce, jak i na dwa fortepiany, wymaga nie lada umiejętności. Wypracowanie idealnej synchroniczności gry, artykulacyjnej jedności, kreowanie dynamicznych proporcji, barwowego zbliżenia sprawiają, że gra w duecie fortepianowym to porozumienie metafizyczne, wręcz symbioza emocjonalna.

Teoretycy muzyki wskazują na wiek XVIII jako początek rozwoju obydwu rodzajów duetów. Najstarsze kompozycje na duet fortepianowy pochodzą z pierwszej połowy XVII wieku — są to dzieła kompozytorów angielskich Nicholasa Carletona i Thomasa Tomkinsa. Ich tytuły to *A Verse for Two to Play* i *A Fancy for Two to Play*. Począwszy od 1760 roku, pojawiają się pierwsze sonaty na cztery ręce. W Londynie w latach 1778–1780 Johann Christian Bach, zwany „londyńskim”, tworzy pięć sonat na cztery ręce. Pod koniec lat 70. XVIII wieku Józef Haydn komponuje dydaktyczne wariacje na cztery ręce pod tytułem *Il maestro e lo scolare*. Fascynacja Wolfganga Amadeusza Mozarta duetem fortepianowym owocuje powstaniem utworów na cztery ręce i na dwa fortepiany (Sonaty D-dur KV 381, B-dur KV 358, F-dur KV497, C-dur KV 521, *Andante mit fünf variationen* G-dur KV 501, Koncert Es-dur KV 365).

Szczyt rozwoju duetu fortepianowego przypada na wiek XIX. Można zaryzykować stwierdzenie, że duet fortepianowy jest reprezentatywnym gatunkiem muzycznym XIX stulecia. Niewątpliwie ma to związek, z jednej strony, z większymi możliwościami, jakie dawał pianistom młoteczkowy instrument o dynamicznej klawiaturze, szczególnie od momentu pojawienia się pedałów. Z drugiej — z ciągle żywym, a nawet rozwijającym się domowym, salonowym muzykowaniem. Apogeum rozwoju duetu fortepianowego wiąże się z twórczością Franciszka Schuberta. Jego fascynacja duetem fortepianowym przejawia się w bogactwie i różnorodności form muzycznych — komponował cykle wariacyjne, ronda, uwertury, fantazje, sonaty.

Zróznicowanie form muzykowania i wirtuozeria wykonawców ukierunkowują w połowie XIX wieku rozwój gatunku duet fortepianowy. Następuje zwrot ku due-

towi pianistów grających na dwóch instrumentach. Historię takiego składu wykonawców zapoczątkował swoim utworem (powstałym w Anglii) Giles Farnaby (1560–1640). Współczesna historia duetu dwóch instrumentów rozpoczyna się od braci Wilhelma, Carla i Johanna Bachów. Dziełem pierwszego jest *Koncert Es-dur* na dwa klawesyny, drugiego *Concerto doppio F-dur* na dwa klawesyny. Paralelny rozwój twórczości na zespół kameralny — duet na cztery ręce, jak i na dwa fortepiany zauważamy u Roberta Schumanna czy Johannesesa Brahmsa.

Analiza rozwoju duetu fortepianowego uświadamia nam, że do ostatnich lat XIX stulecia był on związany z tradycją austro-niemiecką. Począwszy od przełomu stuleci, stolicą duetu fortepianowego staje się Paryż. Fundamentem dającym początek gwałtownemu rozwojowi duetu fortepianowego we Francji są *Trzy pieśni* op. 11 Jules'a Masseneta, kamieniem milowym zaś *Gry dziecięce* Georges'a Bizeta — dwunastoczęściowa suita, w której każda z części opatrzona jest dwoma tytułami. *Gry dziecięce* zainicjowały serię duetów fortepianowych poświęconych tematyce dzieciństwa: Gabriel Fauré — *Dolly* na cztery ręce, Maurice Ravel — *Ma mère l'Oye*, Jean Roger-Ducasse — *Petite Suite*, Florent Schmitt — suita oparta na bajkach Hansa Christiana Andersena.

W kameralnej muzyce fortepianowej dziewiętnastowiecznej Rosji duet fortepianowy cieszył się największą popularnością, zarówno na cztery ręce, jak i na dwa fortepiany. Fortepianowy zespół fascynował praktycznie wszystkich przedstawicieli rosyjskiej muzycznej kultury, począwszy od Michaiła Glinki poprzez Artura Rubinsteina, a kończąc na Siergieju Rachmaninowie.

Duet fortepianowy postrzegany jest jako najtrudniejsza forma zespołowego wykonawstwa. Dlaczego więc zwracamy się ku niej na początku edukacji w obszarze muzyki kameralnej? Być może przyczyna leży w trudnościach, jakie napotykamy przy próbie stworzenia zespołów „mieszanych” — duetu fortepian i skrzypce, duetu fortepian i instrument dęty czy wreszcie trio fortepianowego. Specyfika gry na instrumentach smyczkowych i dętych, umiejętność formowania dźwięku czy intonacyjna poprawność sprawiają, że „smyczkowcy” i „dęciacy” później osiągają poziom techniki gry pozwalający na swobodne, zespołowe muzykowanie.

W przypadku najmłodszych pianistów łatwiej nam — nauczycielom — zniwelować różnicę poziomu indywidualnych umiejętności i koncentrować się jedynie na nauce kameralnej współpracy. Stopień umiejętności pianistycznych uczniów warunkuje dobór repertuaru, tak aby problemy techniczne nie ograniczały pracy nad utworem. Pracę z duetem fortepianowym w szkole muzycznej I stopnia rozpoczynamy zazwyczaj w klasie trzeciej lub czwartej, w zależności od technicznego zaawansowania uczniów. Przygotowaniem do gry w duecie może być wspólne wykonywanie z uczniem podczas zajęć prostych utworów, na przykład Janiny Garści *Graj ze mną na cztery ręce* op. 37. Wartościowy jest też zbiór *Ćwiczenia melodyjne na cztery ręce* op. 149 Antona Diabelliego. Pełne wdzięku klasyczne miniaturki są chętnie grywane przez dzieci, choć wymagają wyjątkowej pracy. Wspólne „wejście” w klawiaturę to jeden z pierwszych elementów

pracy z duetem małych pianistów. W momencie dostatecznego opanowania przez uczniów swoich partii przystępujemy do nauki jednoczesnego rozpoczęcia utworu. Jest to właściwie nauka wspólnego oddychania wzorowana na kameralnej współpracy pianisty i instrumentalisty grającego na instrumencie dętym. Szybkość oddechu determinuje tempo utworu. Sposób ten skutecznie eliminuje asynchroniczne rozpoczęcie (na marginesie trzeba wspomnieć, że dzieci uwielbiają zabawę w „noskowe” rozpoczęcie gry). Kolejnym etapem jest naprzemienne przysłuchiwanie się partii *primo* i *secondo* oraz ich analizowanie. Poznanie partii drugiego członka duetu poprzedza etap łączenia obydwu partii w wolnym tempie. *Ćwiczenia melodyjne...* Antona Diabelliego są doskonałym materiałem do nauki dyscypliny rytmicznej i synchroniczności gry. Opanowanie powyższych elementów staje się bazą do pracy nad wspólnym frazowaniem, jednolitą artykulacją i dynamiką. Przejrzystość faktury sprzyja wsłuchiowaniu się w partię partnera i sztuce dialogowania.

Jednym z najtrudniejszych elementów gry w duecie fortepianowym jest wspólne poczucie czasu. Rozwój tego elementu wspomagają *Gry dziecięce* op. 22 Georges’a Bizeta. Plastyczność i bogata kolorystyka miniatur motywują dzieci do pracy nad utworami i zachęcają do kameralnego muzykowania. Każda z dwunastu części tej programowej suity posiada dwa tytuły. Pierwszy jest nazwą dziecięcej gry, która stanowiła inspirację do powstania danej części (*Bąk, Marionetka, Ciuciubabka*), drugi zaś wskazuje na jej gatunek muzyczny.

Młodzi muzycy chętnie pracują nad utworami polskich kompozytorów. Zbiory *Graj ze mną na cztery ręce* Janiny Garści czy *W gajku zielonym* Romualda Twardowskiego bliskie są dziecięcej psychice. Ich programowy charakter sprawia, że łatwiejsza staje się praca nad jednorodnością artykulacyjną.

Duet fortepianowy to także duet pianistów grających na dwóch fortepianach. Przyznam, że o ile możemy oczywiście podejmować próby pracy z takim zespołem w szkole muzycznej I stopnia, to w moim przekonaniu właściwsze jest skoncentrowanie się na utworach na cztery ręce. Bogactwo literatury przeznaczonej na duet grający na cztery ręce pozostaje w opozycji do dostępnej nam literatury „dziecięcej” na dwa fortepiany. W przypadku tej ostatniej możemy oprzeć się na *Matej suicie* op. 18 Janiny Garści i *Utworach klasycznych* Karola Stromengera (wybór i opracowanie).

Praca z duetem fortepianowym w szkole muzycznej II stopnia otwiera przed pedagogiem szeroki wachlarz możliwości. Zaawansowanie techniczne w połączeniu z większą dojrzałością muzyczną pozwalają sięgać po pozycje z „żelaznego” kanonu utworów na duet fortepianowy. Warsztaty kameralne poprowadzone 30 marca 2019 roku w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie przez zespół Ravel Piano DUO pozwoliły pianistom z klas trzecich spojrzeć na grę w duecie fortepianowym z perspektywy znakomitych pianistek — Agnieszki Kozło i Katarzyny Ewy Sokółowskiej. Każdy z grających pięciu duetów stał się katalizatorem rozważań dotyczących innego elementu kameralnego muzykowania.

En bateau — pierwsza część *Petite Suite* Claude'a Debussy'ego — zainspirowała dyskusję o komforcie grania na cztery ręce. Bliskość partnera, konieczność przełożenia ręki nad jego ręką, dla pianistów przyzwyczajonych do swobody ruchów stają się problemem. Możemy poprawić komfort grania na cztery ręce poprzez przeniesienie fragmentów partii do innej ręki (oczywiście z zachowaniem tekstu nutowego). Pozwala to niejednokrotnie na poprawę synchroniczności gry z jednoczesnym zachowaniem autonomii partii *primo* i *secondo*.

Sześcioczęściowa suita *Guliwer* na cztery ręce Wołodymira Ptuszkina stała się przyczynkiem do dyskusji nad utrzymaniem prawidłowego balansu brzmieniowego partii obu pianistów. Zbyt agresywne brzmienie prawej ręki partii *primo* powoduje zachwianie równowagi specyficznych ram kompozycji, jakie tworzą lewa ręka partii *secondo* i prawa partii *primo*. Analiza suity umożliwiła pracę nad lepszym prowadzeniem linii melodycznej migrującej między partiami obu pianistów. Praca nad pedalizacją zależną od harmonii przyczyniła się do utrzymania jednorodności frazy.

Problem budowania napięcia w utworze zdominował wykonanie dwóch części z cyklu *Tańce hiszpańskie* na cztery ręce op. 12 Maurycego Moszkowskiego. Jak już wspomniałam, jednym z najtrudniejszych elementów kameralnej gry w duecie fortepianowym jest wspólne wycucie czasu. W pokonaniu tej trudności pomocna stać się może mowa ciała partnerów, a właściwie mowa gestu. Gest jednego z partnerów sugeruje sposób prowadzenia frazy. Czas jest elementem budującym dramaturgię utworu. Wskazówką dramaturgiczną jest zagęszczenie faktury, stąd konieczność wnikliwej analizy zapisu nutowego. *Tańce hiszpańskie* Moszkowskiego, podobnie jak i suita *Dolly* Gabriela Fauré dotykają zagadnienia zaufania do partnera-pianisty. Płynność narracji suity Faurégo rodzi następujące pytania: Na ile możemy poczuć się swobodnie w prowadzeniu frazy? W jakim stopniu nasz partner odczyta nasze intencje? Czy wspólne muzykowanie to podporządkowanie, czy symbioza? Na pewno symbioza emocjonalna, ale nie zawsze możemy polegać na zaufaniu do partnera. Budowanie dramaturgii wymaga niejednokrotnie przyjęcia na siebie roli dyrygenta. I tu powraca znowu znacząca rola gestu, mowy ciała.

W *Sonacie* na cztery ręce Francisa Poulenca stykamy się z problemem poszukiwania rozwiązań technicznych w celu osiągnięcia danego efektu. Rozbudowana faktura sprawia trudność na przykład w zachowaniu ostrości repetycji. Dopuszczamy wtedy możliwość podziału partii jednej ręki na dwie ręce z korzyścią dla rysunku rytmicznego. Kolorystyka *Sonaty* Poulenca wymaga skupienia uwagi na pedalizacji podporządkowanej narracji i brzmieniowemu balansowi.

Prezentacje uczniowskich duetów fortepianowych w ramach prowadzonych przez Ravel Piano DUO warsztatów kameralnych były potwierdzeniem wartości, jaką w procesie kształcenia pianisty odgrywa nauka gry w duecie fortepianowym. Wykonawstwo na cztery ręce lub dwa fortepiany uczy dyscypliny rytmicznej, współpracy w prowadzeniu frazy, a przede wszystkim słuchania partnera. Nie do przecenienia jest również aspekt psychologiczny — kształtowanie od-



Fot. Romana Orłowska

powiedzialności za współpartnera, za artystyczny wyraz wykonywanych utworów. Kameralne, fortepianowe muzykowanie łączy w sobie funkcję pedagogiczną z artystyczną. Uczniowie swoją przygodę z występami na konkursach chętnie rozpoczynają od grania w duetach (a wiele ogólnopolskich konkursów muzyki kameralnej daje młodym wykonawcom możliwość pięknej rywalizacji w tej właśnie specjalności). Warto więc pamiętać, że już w kwietniu 2020 roku odbędzie się Ogólnopolski Konkurs Centrum Edukacji Artystycznej dla uczniów publicznych i niepublicznych szkół muzycznych II stopnia i ogólnokształcących szkół muzycznych II stopnia w specjalności duety fortepianowe.

Zespół Państwowych Szkół Muzycznych
im. Fryderyka Chopina w Warszawie
Wydział Wokalno-Estradowy

VIII Konferencja Naukowa

Problemy pedagogiki wokalne - kształcenie piosenkarzy

NIEZBĘDNIK WOKALISTY ESTRADOWEGO

kierownik naukowy: **dr Małgorzata Kustosz-Piątosa**

11⁰⁰ - 13³⁰ WYKŁAD

„Prawo autorskie bez tajemnic”

mec. **Łukasz Łyczkowski**

Marek Hojda

13³⁰ PRZERWA

14⁰⁰ - 16⁰⁰ WYKŁAD i WARSZTATY

„Jak dbać o zdrowy i sprawny aparat głosowy”

Piotr Kawczyński (fizykoterapeuta)

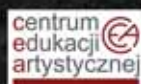
z udziałem uczniów Wydziału Wokalno-Estradowego
ZPSM im. F. Chopina w Warszawie



niedziela, 24 marca 2019

Koncertowe Centrum Edukacji Muzycznej
ul. Połczyńska 56, Warszawa

WSTĘP WOLNY



dofinansowano ze środków
Centrum Edukacji Artystycznej



Prawo autorskie bez tajemnic

Młodzi artyści rozpoczynający swoją karierę w przemyśle muzycznym dysponują zazwyczaj solidnym warsztatem wykonawczym, zdobytym w szkołach muzycznych. Największym problemem, z jakim borykają się po ukończeniu kształcenia, jest brak umiejętności biznesowych i menedżerskich. W przeciwieństwie do uczelni muzycznych w USA, Kanadzie i Europie Zachodniej, polskie szkolnictwo muzyczne ma na celu wykształcenie wirtuozów, zdobywców nagród na prestiżowych konkursach, ale jednocześnie nie przykładą większej wagi do nabycia umiejętności pracy w zespole ludzkim i zdobywania wiedzy oraz praktyki menedżerskiej. I podczas gdy do laureatów Konkursu Chopinowskiego dobrzy menedżerowie sami zgłaszają się z ofertami koncertów czy nagrań, pozostali artyści są zdani na łut szczęścia w znalezieniu kogoś, kto pomoże im w karierze. Najczęściej jednak są zdani sami na siebie. Bardzo wielu młodych i utalentowanych twórców, zniechęconych brakiem sukcesów na polu promocji swojej aktywności artystycznej, wycofuje się z działalności muzycznej. Takie straty dla kultury trudno oszacować. Nigdy nie policzymy, ile wybitnych utworów nie zostało skomponowanych, zagranych, zaśpiewanych. Mało decydentów bierze pod uwagę fakt, że dzięki rozwojowi technologii ułatwiającej działalność twórczą oraz przez postępujące zanikanie wielu tradycyjnych zawodów, liczba osób zajmujących się tworzeniem muzyki będzie rosła. Dlatego niezwykle ważnym zadaniem dla szkolnictwa artystycznego jest wprowadzenie do programów nauczania treści oraz zajęć rozwijających umiejętności biznesowe, które w prosty i skuteczny sposób wyjaśniałyby zasady funkcjonowania przemysłu muzycznego.

Niniejsze opracowanie to krótkie przedstawienie struktury przepływów finansowych ze sfery biznesowej do artysty oraz odpowiedź na najważniejsze pytania, które na początku artystycznej drogi powinien zadać sobie młody twórca. Aby przybliżyć specyfikę i realia przyszłej pracy zawodowej muzyka, artykuł ten publikowany jest przez Centrum Edukacji Artystycznej w kwartalniku „Szkoła Artystyczna” z intencją zainteresowania tym zagadnieniem zwłaszcza środowiska nauczycielskiego, które przygotowuje uczniów do wykonywania zawodu. Zawarte w tekście informacje mogą być przydatne nie tylko dla zainteresowanych prawem autorskim i przemysłem muzycznym, lecz także dla wszystkich rozpoczynających karierę uczniów i absolwentów szkół muzycznych drugiego

stopnia prowadzonych przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, zwłaszcza specjalności wokalistyki estradowej i jazzowej. Należy jeszcze nadmienić, że niniejszy artykuł został napisany w konsekwencji dużego zainteresowania problematyką podczas VIII Konferencji Naukowej „Problemy pedagogiki wokalne — kształcenie piosenkarzy” na temat niezbędnika wokalisty estradowego, która odbyła się w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie w dniu 24 marca 2019 roku. Kierownikiem naukowym konferencji była kierownik Wydziału Wokalno-Estradowego i Sekcji Piosenki doktor Małgorzata Kustos�-Piątosa, która w programie konferencji oprócz przekazania wiedzy z zakresu prawa autorskiego zaplanowała wykład i warsztaty dotyczące fizykoterapii głosu — *Jak dbać o zdrowy i sprawny aparat głosowy*.

Skąd się biorą pieniądze w przemyśle muzycznym?

W biznesie muzycznym pieniądze pochodzą z dwóch głównych źródeł:

1. Od bezpośrednich konsumentów, którzy wydają swoje prywatne pieniądze, kupując:
 - **płyty**: artysta wykonawca otrzymuje pieniądze od firmy płytowej na podstawie podpisanego kontraktu, zazwyczaj jest to procent od ceny płyty. Twórcy utworów dostają tantiemy zazwyczaj za pośrednictwem organizacji zbiorowego zarządzania (OZZ) — 8,7% ceny PPD;
 - **bilety na koncerty**: artysta wykonawca dostaje honorarium za występ od organizatora koncertów. Twórcy utworów otrzymują tantiemy zazwyczaj za pośrednictwem OZZ;
 - **subskrypcje w serwisach streamingowych** (Spotify, Deezer, Tidal): artysta wykonawca wynagradzany jest przez firmę płytową na podstawie podpisanego kontraktu. Twórcy utworów dostają tantiemy zazwyczaj za pośrednictwem OZZ.
2. Od reklamodawców wykupujących reklamy:
 - **w rozgłośniach radiowych i telewizyjnych** (twórcy utworów i artyści dostają tantiemy za pośrednictwem OZZ) oraz
 - **w serwisach takich jak YouTube** (artysta wykonawca dostaje pieniądze od firmy płytowej na podstawie podpisanego kontraktu, twórcy utworów dostają tantiemy zazwyczaj za pośrednictwem OZZ);
 - **serwisy cyfrowe, takie jak Twitter, Facebook czy YouTube** w jego nielicencjonowanej, społecznościowej części, nie płacą żadnych wynagrodzeń artystom za wykorzystywanie muzyki, powołując się na przysługujący im przywilej związany z brakiem odpowiedzialności dla pośredników internetowych.

Dodatkowym źródłem przychodów są dochody z synchronizacji, co rozumiemy jako muzykę do reklam, filmów i gier komputerowych.

Do otrzymywania tantiem wymagane jest powierzenie swoich praw danej organizacji zbiorowego zarządzania (OZZ) oraz rejestracja utworów na bieżąco.

Tylko wówczas organizacja może pobrać i wypłacić wszystkie należne tantiemy. W Polsce działa obecnie 15 organizacji zbiorowego zarządzania prawami autorskimi, które reprezentują twórców i egzekwują ich prawa do utworów, jakie stworzyli. Organizacje działają na podstawie *Ustawy o prawie autorskim i prawach pokrewnych*. Zgodnie ze statutem zajmują się zbiorowym zarządzaniem i ochroną powierzonych im praw autorskich lub praw pokrewnych, a także wykonują uprawnienia wynikające z ustawy.

Odnosnie do muzyki — ochroną praw zajmują się następujące organizacje-stowarzyszenia:

1. Stowarzyszenie Autorów ZAiKS — reprezentuje prawa kompozytorów oraz autorów tekstów do muzyki (prawa autorskie);
2. Związek Producentów Audio-Video (ZPAV) — reprezentuje prawa producentów, czyli właścicieli praw do nagrań muzycznych (prawa pokrewne);
3. Związek Artystów Wykonawców STOART lub SAWP — reprezentuje prawa artystów wykonawców muzyki (prawa pokrewne do artystycznych wykonań utworów muzycznych i słowno-muzycznych);
4. Związek Artystów Scen Polskich (ZASP) — reprezentuje aktorów i innych artystów scenicznych (prawa pokrewne).

Najważniejsze pytania, na jakie artysta powinien znać odpowiedź na początku swojej drogi zawodowej:

1. Kontrakt płytowy czy własne wydawnictwo?

Legendy o podpisywanych wieloletnich kontraktach płytowych przez zespoły typu The Rolling Stones na miliony dolarów rozbudzają nieuzasadnione nadzieje u początkujących artystów. Żadna wytwórnia płytowa nie zaproponuje jednak takiego kontraktu debiutantowi. Przy podpisywaniu umowy należy zwrócić uwagę na obowiązki wytwórni wobec artysty, gdyż w wielu kontraktach obowiązki są zapisane tylko po jednej stronie. Ważnym punktem jest czas trwania umowy oraz czy prawa autorskie i pokrewne nie są przekazywane na zbyt długi okres. Kwestia wynagrodzenia nie powinna być najbardziej istotna przy pierwszym kontrakcie. Ważniejsze są świadczenia promocyjne, jakie artysta może uzyskać po to, żeby po wygaśnięciu owej umowy miał taką pozycję, aby kolejny kontrakt móc negocjować już na własnych warunkach. Przy podpisywaniu pierwszego kontraktu konieczne jest wynajęcie prawnika. Umowa spisana specyficznym językiem prawniczym może zawierać niekorzystne dla artysty zapisy, których sam zainteresowany nie będzie w stanie zrozumieć, ponadto obecność prawnika podczas negocjacji sprawi, że artysta będzie poważniej traktowany przez wytwórnię.

Inną opcją jest założenie własnej firmy-wydawnictwa. Może to być korzystny wybór, jeśli artysta myśli głównie o dystrybucji cyfrowej. Doświadczenie i zdolność młodych ludzi do umieszczania swoich utworów na YouTube czy Spotify są często większe niż personelu niektórych wytwórni. Gdy artysta-producent

publikuje swoje utwory niezależnie od wytwórni, tantiemy, które w przypadku serwisów cyfrowych są dużo wyższe niż tantiemy autorów i artystów wykonawców, płyną bezpośrednio do niego.

2. Mała czy duża wytwórnia?

Jeśli artysta nie czuje się na tyle silny, żeby zajmować się swoją działalnością wydawniczą, i preferuje współpracę z wytwórnią płytową, powinien znać różnice między małymi a dużymi podmiotami gospodarczymi. Mówiąc o dużych wytwórniach, przyjmuje się, że są to *majors* (obecnie zaliczamy do nich trzy duże, światowe koncerty: Warner Bros, Sony Music Entertainment i Universal Music Group). Są to firmy mające światowy zasięg i duże możliwości promocyjne w rozgłośniach radiowych. Minusem dla artysty jest bycie jednym z wielu w firmie.

Z kolei mała firma jest w stanie traktować każdego artystę w bardziej indywidualny sposób i koncentrować się na jego potrzebach. Mała firma szybciej reaguje na oczekiwania rynku oraz fanów. Minusem jest wielkość firmy oraz mały kapitał. Jest jednak wiele przykładów na to, że małe firmy osiągały wielki sukces ze swoimi artystami.

3. Czy brać udział w licznych talent shows czy konkursach typu Opolskie Debiuty?

Wielu początkujących wokalistów bierze udział w konkursach dla młodych talentów, takich jak Konkurs im. Anny Jantar w Opolu (Opolskie Debiuty), Ogólnopolski Festiwal Piosenki Majki Jeżowskiej „Rytm i Melodia” w Radomiu czy Międzynarodowy Festiwal Piosenki „Rzeszów Carpathia Festival”. Warto w nich brać udział, szlifując obycie sceniczne, ale trzeba odnosić się z dystansem do tego, że staną się one trampoliną do kariery. Niezwykle rzadko bowiem pojawiają się na nich menedżerowie czy przedstawiciele firm płytowych w poszukiwaniu „nowych twarzy”.

Natomiast udział w licznych telewizyjnych talent shows może, w przeciwieństwie do lokalnych konkursów, przynieść realne korzyści. Jest to szansa zaprezentowania się dużo większej publiczności niż podczas lokalnych konkursów. Powszechną praktyką jest patronat firmy *majors* nad danym programem i „wyłączenie” na występujących w nim artystów (np. Universal Music — *The Voice of Poland*). Daje to uczestniczącym w nich młodym artystom szansę na bezpośredni kontakt z osobami decyzyjnymi z wytwórni. Biorąc jednak pod uwagę ogromną liczbę, ponad tysiąc osób, jakie od czasu *Szansy na sukces* przewinęły się przez wszystkie talent shows, to obecność na rynku 20–30 osób, które rozpoczęły swoją karierę dzięki udziałowi w nich, świadczy o małej efektywności tych programów.

4. Śpiewać po polsku czy po angielsku?

Polskich nadawców radiowych obowiązuje zasada grania 33% utworów w języku polskim. Radia niechętnie prezentują utwory polskich wykonawców śpiewane po angielsku, gdyż wolą sięgać po artystów, dla których język ten

jest rodzimy. Znamy nieliczne przykłady polskich artystów, którzy zdecydowali się śpiewać po angielsku i rozwijają swoje kariery za granicą (m.in. Behemoth, Riverside). Jest to jednak trudna decyzja, zamykająca artystom, w większości przypadków, możliwość grania ich utworów w polskich rozgłośniach. Decyzja o używaniu języka polskiego zamyka z kolei możliwości zaistnienia poza granicami kraju.

5. Czy założyć własny zespół bądź pracować z jednym zespołem muzycznym?

Wielu początkujących wokalistów bierze udział we wspomnianych konkursach czy talent shows, zaniebując możliwości, jakie daje współpraca z własnym zespołem muzycznym. Liczna grupa muzyków poszukuje wokalistów do zespołu, natomiast bardzo często młodzi wokaliści preferują kariery solowe. Posiadanie zespołu muzyków, z którymi regularnie odbywa się próby i pracuje nad premierowymi utworami, przynosi często więcej korzyści dla rozwoju zawodowego, zwłaszcza w sferze kreatywności i w zdobywaniu doświadczenia. Wspólna działalność i twórczość członków zespołu jest zazwyczaj dużo większa niż matematycznie zsumowana aktywność indywidualna.

6. Menedżer, jak znaleźć odpowiednią osobę?

Dobry menedżer jest najbardziej pożądaną osobą w biznesie muzycznym. Bez problemu można znaleźć świetnego wokalistę czy basistę. Natomiast o dobrego menedżera jest trudno i trzeba mieć świadomość, że poszukuje go większość artystów. Z czego wynika ten brak? Czy rynkowe zapotrzebowanie nie powinno wykreować sztabu ludzi, którzy mogliby dobrze pełnić tę rolę? Gdyby system kształcenia muzyków wyposażał absolwentów w kompetencje biznesowe i menedżerskie, zapewne nie byłoby tak dużego popytu na menedżerów. Tak czy inaczej, początkującemu artyście ciężko jest przekonać do współpracy menedżera. Początek drogi zawodowej i artystycznej jest zawsze trudny, ponieważ gwarantuje menedżerowi dużo pracy, a nie gwarantuje sukcesów. Dlatego z punktu widzenia startującego artysty, najlepiej zaangażować do roli biznesowego opiekuna kogoś z najbliższego otoczenia, kto jest fanem zespołu i głęboko wierzy, że zrobi karierę. Ważne jest zagwarantowanie takiego podziału wynagrodzeń z koncertów czy innych aktywności, żeby menedżer czuł się docenianym, pełnoprawnym członkiem zespołu ludzi, którzy mają wspólny cel.

Lista pytań nie jest zamknięta. Można do nich jeszcze dodać na przykład: Jak wybrać dobry agregator? — w przypadku samodzielnego publikowania utworów, lub poruszyć kwestię potrzeby posiadania *publishera* — w przypadku twórców. Wszystkie pytania dotyczą sfery biznesowo-kompetencyjnej, a nie artystycznej. Odpowiedzi na postawione wyżej pytania z pewnością właściwie ukierunkowałyby niejednego początkującego artystę, pomogłyby mu w karierze i zaoszczędziłyby czas, żeby mógł podejmować efektywne działania.

Dysfunkcje mięśniowe u wokalistów

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie nieco bardziej funkcjonalnego spojrzenia na śpiew. Aby to zrobić, musimy przyjrzeć się ciału wokalisty, ponieważ to ono jest prawdziwym źródłem głosu. Jednak rozpatrując poszczególne elementy budujące ciało, nie możemy zapomnieć, że stanowi jedność — pewnego rodzaju płynne kontinuum, przebiegające od stóp do głowy. Znajomość anatomii i fizjologii jest tutaj nieodzowna, gdyż budowa i funkcja są od siebie w pełni zależne i to w tych dwóch naukach kryje się wiedza na temat pochodzenia zaburzeń głosu oraz sposobów zapobiegania im. W przeważającej większości są one natury funkcjonalnej (dysfonia pierwotna, mięśniowa), czyli wiążą się z poziomem obciążenia głosu, wybraną techniką wokalną, emisją głosu, wrodzonymi predyspozycjami, istniejącymi napięciami w mięśniach i nawykami. Dysfonia wtórna (organiczna), która wynika z uszkodzenia struktur krtani, zdarza się rzadziej. Objawy, jakie mogą się pojawić u wokalisty, a mogące mieć swoją przyczynę w mięśniach, to między innymi:

- dolegliwości bólowe,
- dyskomfort traktu głosowego,
- uczucie kluski w gardle,
- bezgłos,
- chrypa,
- zwiększone napięcie mięśni żucia,
- szczękocisk,
- sztywność języka,
- zwężenie skali lub utrata wysokich dźwięków.

Znajomość anatomii i funkcji poszczególnych struktur i ich połączeń oraz modeli łańcuchów mięśniowych przybliży nas do jak najpełniejszego zrozumienia źródeł problemów młodego wokalisty. Mam nadzieję, że wiedza ta poszerzy punkt widzenia — zarówno pedagogów, jak i samych wokalistów.

Postawa ciała i ergonomia

Pierwszym elementem, na który warto zwrócić uwagę, jest postawa ciała, czyli to, w jaki sposób wokalista stoi w trakcie śpiewania i na co dzień. Prawidłowa postawa ciała to taki układ poszczególnych odcinków ciała niedotkniętych

zmianami, który zapewnia optymalne zrównoważenie i stabilność ciała, wymaga minimalnego wysiłku mięśniowego, zapewnia dużą wydolność statyczno-dynamiczną oraz stwarza warunki właściwego ułożenia i działania narządów wewnętrznych¹.

O ile kwestią sporną jest wpływ postawy na barwę i samo posługiwanie się głosem, o tyle badania przeprowadzone na osobach zdrowych przez Marinę Gilman i Michaela Johnsa pokazują, że istnieje korelacja między męczliwością głosu (wydolnością) a postawą ciała (ergonomią). Największy wpływ na funkcjonowanie aparatu głosu ma pozycja głowy. Okazuje się, że wszelkie skrajne możliwości powodują dodatkowe obciążenie aparatu głosu, toteż wokalista powinien ich unikać. Mowa tu o głowie wysuniętej do przodu oraz głowie nadmiernie cofniętej, jak w pozycji „na baczność”².

Wracając do problematyki opisaną prawidłowej pozycji elementów ciała względem siebie, musimy przyjrzeć się ciału w trzech płaszczyznach — strzałkowej (z prawej lub lewej), czołowej (z przodu lub z tyłu) oraz poprzecznej (z góry lub z dołu).

W płaszczyźnie strzałkowej obserwujemy:

- głowę nieznacznie wysuniętą w przód,
- niewysuniętą do przodu barki,
- prawidłowo zaokrąglone krzywizny kręgosłupa,
- wysklepioną klatkę piersiową,
- płaski brzuch,
- brak nadmiernego przodo- i tyłopochylenia miednicy,
- kolana lekko ugięte.

W płaszczyźnie czołowej zwracamy uwagę na:

- ustawienie głowy w osi długiej ciała,
- identyczną wysokość ustawienia barków,
- symetrię kończyn górnych,
- brak bocznego skrzywienia kręgosłupa,
- prawidłowe ustawienie miednicy,
- brak odchyień od osi kończyny stawów kolanowych i skokowych.

W płaszczyźnie poprzecznej przede wszystkim zwracamy uwagę na brak rotacji (skrętów) poszczególnych elementów (głowy, szyi, barków, klatki piersiowej, kręgosłupa, miednicy, kończyn dolnych).

Nieprawidłowe wzorce postawy (powtarzające się u różnych osób schematy ułożenia elementów ciała) zebrano w wiele różnych klasyfikacji. Przedstawię

¹ S. Tuzinek, *Zarys metodyki postępowania korekcyjnego*, Politechnika Radomska im. Kazimierza Pułaskiego, Radom 1999, skrypt, nr 1.

² M. Gilman, M. Johns, *The Effect of Head Position and/or Stance on the Self-perception of Phonatory Effort*, „Journal of Voice”, Philadelphia, January 2017, Vol. 31, Issue 1.

tutaj prosty podział mechaniczny, który ma najszersze zastosowanie, zwłaszcza u wokalistów, oraz zestawienie, które wiąże się z pojęciem emocji uwieczonych w ciele.

Zespół skrzyżowania górnego charakteryzuje się głową wysuniętą do przodu i zamkniętą klatką piersiową (barki wysunięte do przodu). U osób prezentujących ten typ postawy osłabione i rozciągnięte są mięśnie stabilizujące łopatki i przytwierdzające je do kręgosłupa oraz głębokie zginacze szyi. W przypadku osłabienia głębokich zginaczy szyi może dochodzić do zmniejszenia wydolności głosu i skrócenia maksymalnego czasu fonacji. Nadmiernie napięte są mięśnie piersiowe oraz prostujące kręgosłup szyjny i piersiowy.

Zespół skrzyżowania dolnego może przybrać dwie postaci — przednią i tylną. W postaci przedniej mamy do czynienia z miednicą odchyloną do tyłu oraz nadmiernie wyprostowanym lędźwiowym odcinkiem kręgosłupa, a do tego nadmiernie napiętą przeponą, osłabionymi dolnymi partiami mięśni brzucha oraz mięśniami dna miednicy (przeponą miednicy). Postać przednią charakteryzują dodatkowo nadmiernie napięte mięśnie przykręgosłupowe w odcinku piersiowym kręgosłupa. Taki wzorzec napięć mięśniowych uniemożliwia wykształcenie prawidłowego wzorca oddechowego oraz utrudnia kontrolę podparcia oddechowego. Często występuje u młodych osób nadmiernie i nieprawidłowo trenujących mięśnie brzucha. W przednim zespole skrzyżowania dolnego miednica jest nadmiernie pochylona w przód, mięśnie brzucha są słabe i wiotkie, a brzuch zaokrąglony. Osłabione są dolne partie mięśni prostujących odcinek lędźwiowy kręgosłupa. Do tych mięśni zalicza się mięsień czworoboczny lędźwi, który pełni istotną rolę w podpieraniu wysokich, długich dźwięków. Nadmiernie napięte są prostowniki odcinka piersiowo-lędźwiowego i zginacze stawów biodrowych. Tutaj należy zwrócić uwagę, że w tej grupie znajduje się mięsień biodrowo-lędźwiowy, który z kolei łączy się powięziowo z przeponą i może ją ograniczać.

Postawa ciała może być wynikiem tak zwanych emocji zawieszonych w ciele. Alexander Lowen, a za nim inni autorzy (między innymi Andrzej Rakowski), opisał kilka typów postaw, które wiążą się z różnymi emocjami³. Tutaj jednak postanowiłem przedstawić jedynie charakterystyczne ustawienia części ciała i ich ewentualne konsekwencje dla głosu.

Typ „hak na mięso” charakteryzuje się barkami i głową wysuniętymi do przodu oraz swoistym garbem. Zwiększone napięcie odnajdziemy w żwaczach (mięśnie żucia, znajdujące się w okolicy policzków), mięśniach MOS, mięśniu czworobocznym, prostownikach głowy, dźwigaczu łopatki i mięśniach piersiowych. To ustawienie jest bardzo podobne do zespołu skrzyżowania górnego i niesie ze sobą podobne konsekwencje. Dodatkowo temu typowi może towarzyszyć mimowolne zaciskanie zębów lub zgrzytanie nimi.

³ A. Rakowski, *Terapia manualna holistyczna*, Centrum Terapii Manualnej, Poznań 2011.

Typ „wieszak” wyróżnia się bardzo wysoko ułożonymi barkami. Napięte są tutaj przede wszystkim dźwigacze łopatki. Ruchomość klatki piersiowej może być znacznie ograniczona, a wzorzec oddechowy zaburzony.

Typ „stryczek” prezentuje dużą asymetrię, która zlokalizowana jest głównie w okolicy głowy i szyi. Głowa wtedy zwisa i jest pochylona w jedną stronę. Powoduje to również asymetryczne ustawienie całej krtani, generując większe przeciążenia po jednej stronie.

Typ „strach na wróble” przypomina żołnierską postawę „na baczność”. Ciało pozostaje sztywne, mało elastyczne i skupione, niejako dociśnięte do kręgosłupa. Nadmierne napięcie wielu mięśni grzbietu i łopatek uniemożliwia pełną ekspresję wdechu, a osłabione dno miednicy utrudnia kontrolę podparcia oddechowego⁴.

Łańcuchy mięśniowe globalne i lokalne

Łańcuchy mięśniowo-powięziowe powstały w oparciu o badania na temat powięzi. Jej właściwościami mechanicznymi tłumaczy się przenoszenie napięć w ciele między oddalonymi od siebie, potencjalnie niezwiązanymi ze sobą, narządami. Powięź to tkanka łączna, która jednocześnie łączy i wyściela wszystkie tkanki, nadaje im kształt, pokrywa je i wnika do nich (mięśni, ścięgien, narządów wewnętrznych, a nawet kości). Dzięki swoim cechom umożliwia nam jeszcze bardziej ergonomiczne i ekonomiczne energetycznie wykorzystywanie naszego ciała. Ten sposób postrzegania ciała jest skomplikowany, ale daje dostęp do widzenia śpiewu w szerszym spektrum.

Thomas Myers, autor badań nad łańcuchami mięśniowymi, czyli modelami połączeń i przenoszenia napięć w ciele, opracował klasyfikację, w której zawarty jest jeden, szczególnie istotny model — taśma głęboka przednia. Zawiera ona w sobie bardzo wiele struktur, które przebiegają od stopy aż do głowy. Taśma głęboka przednia łączy stopy z tak istotnymi dla śpiewania strukturami, jak: przepona miednicy, mięsień biodrowo-łędźwiowy, przepona, struktury łącznotkankowe otaczające serce oraz płuca, mięśnie gardła, mięśnie pochyłe, nadgnykowe i podgnykowe oraz mięśnie żucia⁵.

Przez lata powstało wiele różnych opracowań dotyczących łańcuchów mięśniowo-powięziowych, jednak okazuje się, że nawet nie prowadząc badań i sekcji zwłok, a jedynie poszerzając postrzeganie ciała, możemy z pomocą dobrych atlasów anatomicznych odnaleźć więcej mniejszych jednostek współpracujących ze sobą, do czego gorąco zachęcam.

⁴ A. Lowen, *Duchowość ciała*, Czarna Owca, Warszawa 2014.

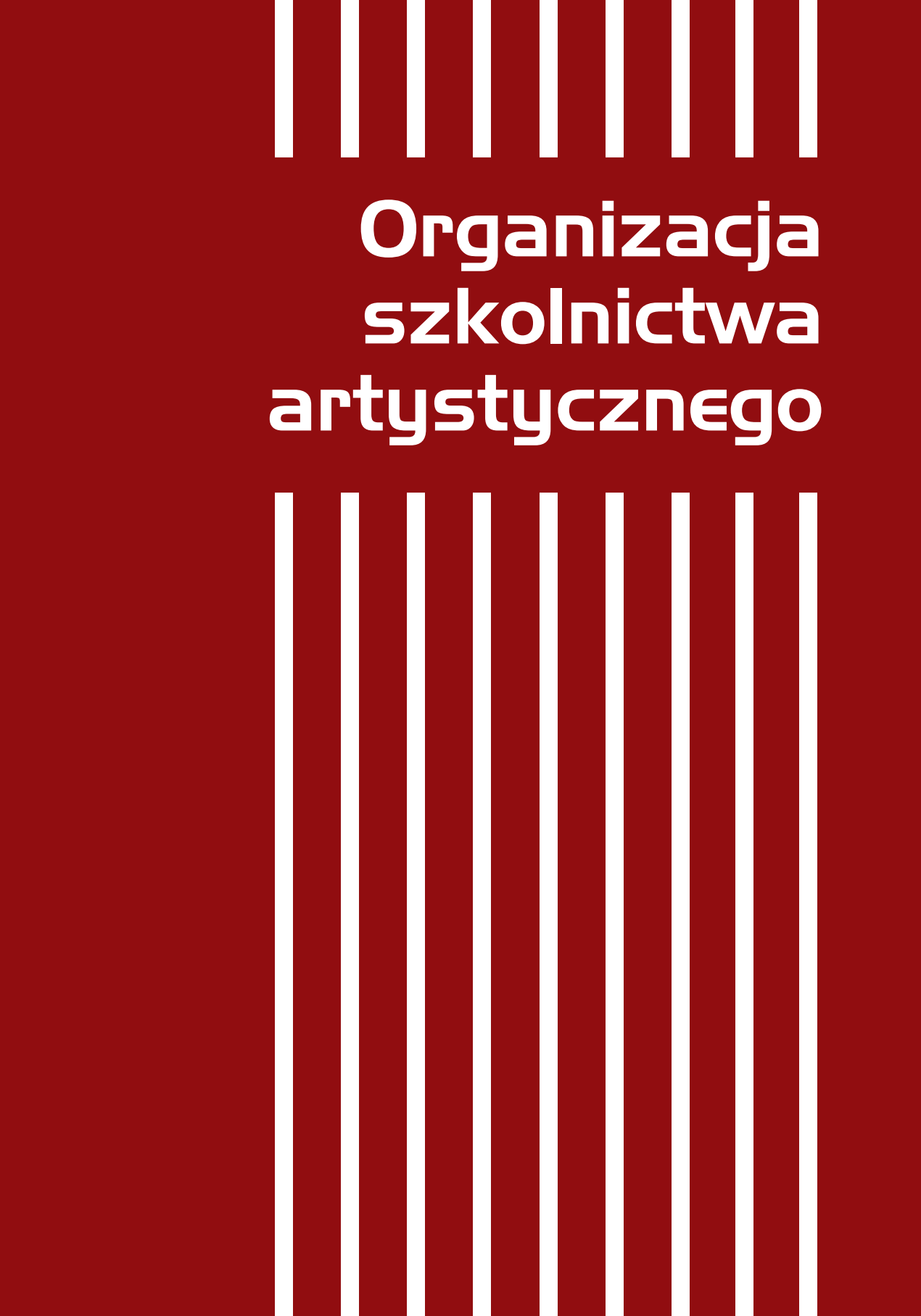
⁵ T. Myers, *Taśmy anatomiczne. Meridiany mięśniowo-powięziowe dla terapeutów manualnych i specjalistów leczenia ruchem*, DB Publishing, Warszawa 2015, wyd. 3.

Na koniec

Powyższe opisy obrazują, w jaki sposób różni autorzy postrzegają normę i patologię w aspekcie ustawienia elementów ludzkiego ciała. Nie jest jednak wskazane doszukiwanie się nieprawidłowości i najmniejszych odchyleń u każdego ucznia czy u samego siebie. Każde ciało jest inne i z punktu widzenia pedagoga czy wokalisty za każdym razem należy sprawdzić, czy na pewno główną przyczyną dysfunkcji głosu jest nieprawidłowa postawa. Najprostszym sposobem jest ustawienie ciała w pozycji zbliżonej do wzorca prawidłowego i zanotowanie słyszalnych zmian w barwie, skali, rezonansie czy długości dźwięku. Ten prosty test, a także próbowanie i eksperymentowanie ze swoim ciałem, polecam każdej osobie pracującej głosem.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Chaitow Leon, Bradley Dinah, Gilbert Christopher, *Recognizing and Treating Breathing Disorders. A Multidisciplinary Approach*, Churchill Livingstone, London 2013, wyd. Second edition. b.m.w., 2014.
- [2] Gilman Marina, Johns Michael, *The Effect of Head Position and/or Stance on the Self-perception of Phonatory Effort*, „Journal of Voice”, Philadelphia, January 2017, Vol. 31, Issue 1; [https://www.jvoice.org/issue/S0892-1997\(16\)X0007-0](https://www.jvoice.org/issue/S0892-1997(16)X0007-0) (dostęp 24.05.2019).
- [3] Lowen Alexander, *Duchowość ciała*, Czarna Owca, Warszawa 2014.
- [4] Myers Thomas, *Taśmy anatomiczne. Meridiany mięśniowo-powięziowe dla terapeutów manualnych i specjalistów leczenia ruchem*, DB Publishing, Warszawa 2015, wyd. 3. b.m.w., 2014. Link do książki: <https://medbook.com.pl/ksiazka/pokaz/id/13401/tytul/tasmy-anatomiczne-myers-db-publishing> (dostęp 24.05.2019).
- [5] Rakowski Andrzej, *Terapia manualna holistyczna*, Centrum Terapii Manualnej, Poznań 2011.



**Organizacja
szkolnictwa
artystycznego**



Szkolnictwo artystyczne w Polsce — system kreatywny na przykładzie szkolnictwa plastycznego

O jakości kształcenia napisano już niemało. O tym, jak szkoły artystyczne kształcą przyszłych muzyków, plastyków czy tancerzy — także. Warto wspomnieć chociażby różnego rodzaju raporty o stanie systemu szkolnictwa artystycznego, na przykład dotyczące szkół muzycznych I czy II stopnia¹, a także niepublikowany raport dotyczący szkolnictwa plastycznego w Polsce². Warto dodać, że zarówno w Polsce, jak i w Europie powstają bardzo bogate opracowania czy raporty, ale — co bardzo charakterystyczne — poruszające zagadnienie wychowania przez sztukę w szkolnictwie ogólnym, gdyż — jak pisze profesor Zofia Konaszek — *w tak rozbudowanym kształcie jak w Polsce nie występuje ono na świecie, choć uwagi ogólne zawarte w raportach można i trzeba przenosić na nasze szkolnictwo artystyczne*³. Oczywiście Polska nie jest jedynym krajem, w którym istnieje szkolnictwo artystyczne. Szkoły takie charakterystyczne są dla byłych, tak zwanych krajów demokracji ludowej, popularnie zwanych „demoludami”. Podobne szkoły funkcjonują w Rosji, na Litwie, na Ukrainie, w Estonii, na Słowacji i w wielu innych krajach. W Polsce jednak jest to kształcenie systemowe, a zadania utrzymania, nadzorowania i formułowania kształtu takiego szkolnictwa powierzono Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Wobec istniejącego systemu warto się zastanowić, czym jest takie kształcenie dla uczniów, absolwentów i pracowników. Próbę odpowiedzi na to pytanie podjęto w 2018 roku, na zlecenie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego — w Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Analiza przeprowadzona została pod znanym tytułem: *Sukces czy porażka? Ścieżki karier artystycz-*

¹ *Raport o stanie muzyki polskiej*, IMiT, Warszawa 2011; *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy — prognozy — wnioski*, red. Wojciech Jankowski, IMiT, Warszawa 2012; *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, red. Zofia Konaszek, Małgorzata Chmurzyńska, IMiT, Warszawa 2014.

² *Raport o stanie szkolnictwa plastycznego w Polsce* (fragmenty), materiały konferencyjne, raport w ostatecznej wersji niepublikowany.

³ *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, dz. cyt.

nych i zawodowych absolwentów uczelni artystycznych w Polsce⁴. Najcenniejsze w przeprowadzonej analizie są zapewne badania jakościowe — wywiady z absolwentami i pracodawcami. Uważny czytelnik krakowskiego raportu dostrzeże przede wszystkim to, że kształcenie na uczelniach artystycznych w znaczący sposób oparte jest na — wspomnianej w tytule — kreacji. Czy tak jest także w szkołach artystycznych, a w szczególności szkołach plastycznych niższego szczebla? Zapewne tak. We wspomnianym *Raporcie o stanie szkolnictwa plastycznego* nie zapomniano o tym tak ważnym problemie.

Czy doczekamy się kompleksowego badania dotyczącego losów absolwentów szkół artystycznych? Dziś, w dobie powszechności internetu, kontakt z absolwentami jest przecież niezwykle prosty...

Gdy mówimy o kreacji w procesie kształcenia, to nasuwa się myśl — co na temat jakości i efektywności kształcenia w szkole, po przeprowadzonych w ramach nadzoru badaniach, wiadomo w szkole i w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Wprowadzony przed kilku laty obowiązek ewaluacji w tej kwestii dał niemało odpowiedzi. Raporty ewaluacyjne są dla badacza tego problemu jednym z podstawowych narzędzi badawczych. Ale są i inne narzędzia, takie jak ogólnopolskie przeglądy i konkursy, będące cennym źródłem informacji na temat jakości kształcenia i uzyskanych efektów.

W nowym roku szkolnym 2019/2020 w szkołach plastycznych zaczną naukę uczniowie 5-letniego liceum sztuk plastycznych, absolwenci ośmioklasowej szkoły podstawowej. Wracamy więc do sytuacji, jaka miała miejsce nieomal 20 lat temu. Ostatni nabór do 5-letniego liceum sztuk plastycznych był w 2000 roku. W konsekwencji aktualnych zmian oświatowych po raz ostatni rozpoczną naukę uczniowie w 4-letnim liceum plastycznym — absolwenci wygasającego ostatecznie gimnazjum (pierwszy egzamin wstępny do liceum plastycznego był w 2002 roku). To nie koniec zmian — uczniowie 6-letnich ogólnokształcących szkół sztuk pięknych (które powstały w 1999 roku) kontynuować będą naukę w klasach czwartych, piątych i szóstych. Uczniowie ogólnokształcących szkół sztuk pięknych — łączących nauczanie 3-letniego gimnazjum i 3-letniego liceum ogólnokształcącego — ostatnie egzaminy dyplomowe i matury będą zdawali w kwietniu i maju 2022 roku. Ostatnie egzaminy dyplomowe i maturalne liceum plastycznego (4-letni cykl kształcenia) zamkną cykl rok później, czyli w 2023 roku. W 2024 roku odbędą się pierwsze egzaminy dyplomowe i maturalne w liceum sztuk plastycznych.

Będziemy zatem mieli okazję przyrzeć się efektom kształcenia osiąganym w tych trzech typach szkół. Dodać tutaj należy, że ramowe plany nauczania

⁴ *Ogólnopolskie Badanie Losów Zawodowych Absolwentów Uczelni Artystycznych 2016–2018*, <http://artystapostudiach.pl/public/download/Badanie%20Los%C3%B3w%20Zawodowych%20Absolwent%C3%B3w%20Uczelni%20Artystycznych.%20Raport%20z%20bada%C5%84%20ilo%C5%9Bciowych%202017.pdf>, (dostęp 9.04.2019).

przedmiotów artystycznych oraz podstawy programowe w tych trzech typach szkół plastycznych są niemal identyczne. Liczą się więc jak zawsze — programy i metody nauczania. Wprowadzonym zmianom i ich konsekwencjom towarzyszyć będzie „Szkoła Artystyczna”, między innymi w kolejnych edycjach ogólnopolskich przeglądów i konkursów wyróżnionych prac dyplomowych.

Gdy dokonujemy analiz funkcjonowania szkół plastycznych od 1990 roku, jedno da się zauważyć. Akty prawne, regulujące zasady funkcjonowania szkół artystycznych, były tak konstruowane, żeby ułatwić szkole plastycznej realizowanie własnej wizji kształcenia. Szkoły są do pewnego stopnia autonomiczne w podejmowaniu decyzji o ostatecznym przydziale godzin i w sprawie realizowanych programów kształcenia. Podstawy programowe wydane przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego (wszystkie kolejne edycje) tworzone były we współpracy z najwybitniejszymi nauczycielami szkół artystycznych. Wymierne efekty kształcenia osiągnęte są w tych szkołach, w których samodzielność tę potrafią wykorzystać doskonale przygotowani do pracy pedagodzy.

Ciekawostką jest fakt, że w prowadzonych rankingach części konkursowej (tzw. makroregionalnej) przeglądów rysunku, malarstwa i rzeźby zauważyć można, że na niezwykle długiej liście szkół plastycznych najwyższe znajdują się nie tylko szkoły, które powstały przed z górą 70 laty (np. w Bydgoszczy, Gdyni, Warszawie), ale także te młodsze o połowę (np. w Kole — dziś Kościelec), czy te najmłodsze (samorządowa w Gronowie Górnym czy niepubliczna, katolicka w Nowym Sączu). Na profesjonalizm nauczycieli składają się najwyższe kwalifikacje, uzyskane na uczelniach artystycznych, kwalifikacje pedagogiczne, uzyskane na kursach specjalnie organizowanych przez kilkanaście lat w Skokach przez poznańską uczelnię plastyczną, a później przez Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych i obecnie przez Centrum Edukacji Artystycznej, ale także ich doświadczenie i kreatywność.

Tym, co stanowi najwyższą wartość w szkołach plastycznych, są nauczyciele-artysty. W „Szkoła Artystycznej” nr 1/2019, podobnie jak na kursach pedagogicznych czy podczas różnorodnych form doskonalenia organizowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej, mówimy o dobrych nauczycielach, o nauczycielach-artystach. Warto przeczytać na ten temat zamieszczone w naszym czasopiśmie trzy artykuły, pozornie ze sobą niezwiązane. Są to: *Jak nazywamy nauczyciela? Suita na temat terminów związanych z nauczycielem i nauczaniem* Zofii Konaszkiewicz, *Rekrutacja do szkół plastycznych* Józefa Kluzy oraz redakcyjna rozmowa z Zuzanną Budzyńską pod tytułem: *Przez trud do sukcesów!*⁵. Pierwszy z tekstów to „suita” napisana współcześnie, drugi powstał w roku 1961. Czy coś je łączy? Według mnie — tak. Oba teksty, mimo że nie poruszają tych samych problemów, łączy troska o ucznia, którego uczyć i wychowywać ma nauczyciel przez wielkie „N”: *Solidna, rzetelna praca spowoduje, że uczeń wykazu-*

⁵ „Szkoła Artystyczna”, wydawnictwo Centrum Edukacji Artystycznej, nr 1/2019.

jący początkowo trudności w przedmiotach ogólnokształcących dojdzie do poziomu zapowiadającego w następnych etapach równowagę psychiczną, wzmocni wiarę w swe siły i pozbawi się początkowych kompleksów — czytamy w tekście Józefa Kluzy sprzed 60 lat⁶. *Nauczyciel, co już było podkreślane wielokrotnie, zostawia trwały ślad w osobowości ucznia, bardzo często na całe życie, a w szkołach artystycznych jest to z pewnością zwielokrotnione. Tylko w szkole artystycznej istnieje tak bliski kontakt pomiędzy nauczycielami przedmiotów zawodowych a uczniami. Mówimy oczywiście o dobrych nauczycielach, bo złym nie pomogą ani żadne treningi, ani coaching*⁷ — napisała profesor Zofia Konaszkiewicz.

We wspomnianej wyżej, poruszającej rozmowie znalazła się wypowiedź o pierwszym nauczycielu Zuzanny Budzyńskiej: *była niezwykłą osobą, wszechstronnie utalentowaną; wspaniale malowała i grała. Myślę, że jeśli dziecko trafi od początku na nauczyciela-artystę, to jest możliwy jego wszechstronny i harmonijny rozwój*⁸.

Gdy w 2015 roku brałem udział w badaniach nad przygotowywanym dla Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego raportem o szkołach plastycznych, stworzyliśmy pojęcie dla głównego rozdziału: „Fenomen szkoły plastycznej”. W przeprowadzonych wywiadach, między innymi z absolwentami tych szkół, przewijały się często takie wypowiedzi jak ta, że szkoły plastyczne tworzą poczucie wspólnoty, przynależności (do swojej szkoły, do środowiska szkół plastycznych). Są to najczęściej głębokie relacje, silne więzi i lojalność. Na tożsamość „plastyka” wpływa zarówno środowisko konkretnej szkoły, jak też — dzięki konsekwentnemu tworzeniu przez Centrum Edukacji Artystycznej odpowiednich warunków — świadomość istnienia całej wspólnoty, dziś 65 szkół i zespołów szkół plastycznych. Wielokrotnie przewijało się pojęcie „unikalność” (tradycja, historia, wartości, zasady, struktura, kształcenie zintegrowane, bezpieczeństwo, indywidualizacja, elastyczność, otwartość, wszechstronność, zaufanie, wzajemny szacunek, życzliwość). Ponad wszystko zwracano uwagę na ludzkie relacje, a konkretnie relacje mistrz–uczeń w oparciu o kreatywny stosunek do kształcenia drugiego człowieka.

Charakterystyczne jest to, że nauczyciele uczący w szkołach plastycznych mówią o sobie, że nie tylko liczą się owe „twarde” umiejętności, ale przede wszystkim liczy się ich wrażliwość czy specyficzny sposób postrzegania świata. Potwierdziły to badania. Takie właśnie opinie o szkole i nauczycielu wyrażają nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących oraz szkolni pedagodzy czy psycholodzy. Jedni i drudzy ścierają się w tym, czy kształcić i kształtować młode-

⁶ Józef Kluz, *Rekrutacja 1961*, „Szkoła Artystyczna”, nr 1(5)/2019, s. 223.

⁷ Zofia Konaszkiewicz, *Jak nazywamy nauczyciela? Suita na temat terminów związanych z nauczycielem i nauczaniem*, „Szkoła Artystyczna”, nr 1(5)/2019, s. 95.

⁸ *Przez trud do sukcesów — z Zuzanną Budzyńską rozmawia Bożena Kawenczyńska*, „Szkoła Artystyczna”, nr 1(5)/2019, s. 191.

go człowieka w duchu „obiektywizmu”, to jest opowiadając się zdecydowanie za modelem wychowania, w którym nauczyciel pełni funkcję instruktora-przewodnika kształtującego umiejętności uczniów i ich tożsamość, czy w duchu „psychologizmu pedagogicznego”, gdzie proces wychowawczy powinien opierać się przede wszystkim na relacjach partnerskich, a najważniejszym narzędziem wychowawczym jest dialog między równorzędnymi partnerami. To, co udało mi się „odnotować” z prowadzonych prac, przytaczam choćby dlatego, że dotyka niezmiennie całego szkolnego środowiska i warto jest głębszego przeanalizowania. A warto, gdyż — jak wskazują te badania — szkoły plastyczne to FENOMEN.

Na zakończenie cytuję z niezwykle ważnej i od dawna oczekiwanej publikacji doktor Beaty Lewińskiej: *...szkoły plastyczne w Polsce zajmują szczególne miejsce w dziejach edukacji. Od czasów II wojny światowej w znaczący sposób przyczyniają się do rozwoju kadr plastycznych oraz wychowują w duchu tradycji i poszanowania kultury. [...] Zdaniem nauczycieli i absolwentów (a najczęściej nauczycielami są absolwenci) tworzą szczególne środowisko rozwoju młodych ludzi. Nie ulega wątpliwości, że są fenomenem pedagogicznym i artystycznym w dziedzinie edukacji*⁹.

Warto, byśmy zajrzeli do tej książki, by w szkolnych i uczelnianych bibliotekach, do których została przesłana, stanowiła lekturę uczniów, nauczycieli czy absolwentów: artystów plastyków, aktorów, poetów, naukowców, twórców i animatorów kultury.

⁹ B. Lewińska, *Kształcenie artystyczne w szkołach plastycznych 1944–2017*, Wydawnictwo Naukowe UKSW oraz Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2019, s. 9.



Od banku do siedziby Liceum Plastycznego w Szczecinie, czyli krótka opowieść o bogactwie, bankructwie i uzdolnionych ludziach

„Ta szkoła jest magiczna”, słychać często na szkolnych korytarzach, szczególnie kiedy w kamienicy Loitzów pojawiają się kandydaci do klasy pierwszej. Z kolei zwiedzający budynek turysta z fascynacją powiedział kiedyś: „Tutaj jest jak w Hogwarcie!”.

Oczywiście o klimacie szkoły decydują przede wszystkim ludzie — nauczyciele, uczniowie, rodzice i absolwenci — cała społeczność szkolna. Lecz w przypadku Liceum Plastycznego im. Constantina Brancusi — szkoły z siedemdziesięcioletnią już tradycją, jest coś jeszcze — przepiękna zabytkowa, gotycko-renesansowa kamienica mieszczańska, która od 63 lat jest siedzibą szczecińskiego Plastyka. Kamienica Loitzów, bo o niej mowa, to część wielowiekowej i wielokulturowej tradycji Szczecina, jeden z najważniejszych jego zabytków, stanowiący symbol ogromnego znaczenia gospodarczego miasta i jego mieszkańców na przestrzeni dziejów. Historię budynku należy rozpatrywać przez pryzmat losów miasta oraz kolejnych właścicieli.

Historycy wskazują, że na ponad 2 tysiące lat można szacować, udokumentowaną źródłami historycznymi, ciągłość zasiedlania na wzgórzu zamkowym Szczecina, choć istnieją znaleziska jeszcze starsze i sięgają VII wieku p.n.e. Pierwsze grodzisko słowiańskie otoczone fosą wraz z funkcjonującą u jego podgrodzia osadą rybacko-handlową datowane jest na IX wiek n.e. Następne stulecia to próby budowania większych i mniejszych osad, zależnych od państwa Mieszka I i jego następców. W 1121 roku książę Bolesław III przyłączył Pomorze do Polski. Władca Pomorza — Warcisław I, uznając polską zwierzchność, stał się protoplastą dynastii pomorskiej Gryfitów¹. Na skutek kolejnej akcji chrystianizacyjnej Pomorza, tym razem prowadzonej przez Ottona z Bambergu pod patronatem księcia Bolesława III Krzywoustego, Pomorze mocniej, ale nie na stałe, zostało związane z państwem piastowskim. Chrystianizacja i hołdy

¹ E. Rymar, *Rodowód książąt pomorskich*, Książnica Pomorska, Szczecin 2005, s. 37–89, 474–477.

lenne ponawiane były jeszcze w wiekach XIII i XIV. W kolejnych stuleciach swoje piętno na Pomorzu odciskała ekspansywna polityka marchii brandenburskiej. Po pokoju westfalskim z 1648 roku, kończącym wojnę trzydziestoletnią, Pomorze Przednie ze Szczecinem i Rugią dostało się pod panowanie króla szwedzkiego. Po pokoju w Nystadt (1721), kończącym wojnę północną, Szczecin wraz z przyległościami został sprzedany, za kwotę 2 milionów talarów, królowi Prus, Fryderykowi Wilhelmowi I. W początkach XIX wieku, w czasie wojen napoleońskich, nastąpił krótki epizod zwierzchności francuskiej. Po tym okresie, do 1871 roku, Szczecin znów był częścią Królestwa Prus, a po zjednoczeniu Niemiec, do 1945 roku, stanowił jedno z największych i najważniejszych miast Niemiec.

Zakończenie II wojny światowej i decyzje „Wielkiej Trójki”² znów zmieniły bieg historii — sprawiły, że Szczecin stał się częścią państwa polskiego. Tu z kolei zaczęła się historia Liceum Plastycznego. Zanim jednak o tym, słów kilka należy poświęcić rodzinie Loitzów, jednego z najbogatszych rodów kupieckich północnej Europy, którzy stali się budowniczymi dzisiejszej siedziby szkoły.

Początek świetności rodu Loitzów przypada na połowę XV wieku³. Ten pomorski ród, prawdopodobnie słowiańskiego pochodzenia, doprowadził do utworzenia potężnego domu handlowego w Szczecinie, który przez około 150 lat rządził handlem w basenie Morza Bałtyckiego i nie tylko. Loitzowie kontrolowali handel solą w Europie Północnej, ale w ich interesach równie ważną rolę odgrywały zboże i śledzie. U schyłku XV wieku Loitzowie, posiadając już ogromną fortunę, założyli bank. Przedstawicielstwa rodziny znajdowały się w Gdańsku, Lüneburgu, Lipsku, Frankfurcie nad Odrą, Wrocławiu i Pradze. Kontakty handlowe Loitzów sięgały dużo dalej niż rejon Bałtyku — współpracowali również z możnymi Anglii, Islandii, Portugalii, Francji i Wołoszczyzny.

Ponieważ Loitzowie bez wątplenia byli najznakomitszym rodem mieszczańskim Szczecina i jednym z bogatszych w Księstwie Pomorskim, od XV wieku zajmowali wysoką pozycję w społeczności miejskiej. Poszczególni przedstawiciele rodu zostawali członkami Rady Miejskiej, a nawet burmistrzami szczecińskimi. Jeden z przedstawicieli rodu, Stefan Loitz, piastował zaszczytne stanowisko sekretarza króla polskiego. Poprzez udane związki małżeńskie znaczenie i bogactwo rodu jeszcze bardziej rosły. Loitzowie, mimo że byli rodziną mieszczańską, potrafili zapewnić sobie wielkie poparcie ze strony arystokracji, książąt, a nawet królów. Wszystko dzięki licznym pożyczkom i kredytom, jakimi bogaci Loitzowie hojnie wspierali wiecznie pogrążonych w wojnach władców. W zamian otrzymywali przywileje handlowe i prawo wyłączności (monopole) na handel, chociażby na ich główny produkt eksportowy, jakim była sól.

² Konferencje przywódców USA, Wielkiej Brytanii i ZSRR w Jałcie (4–11.02.1945) i Poczdamie (17.07.–02.08.1945).

³ M. Elmerch, *Dobry zwyczaj nie pożyczaj*, „Focus”, nr 5 z 2011 roku.



Kamienica Loitzów. Widok od ulicy Kurkowej

Fot. ze zbiorów Liceum Plastycznego im. Constantina Brancusi w Szczecinie



Interesy finansowe, różne operacje polegające na udzielaniu pożyczek i kredytów, były drugim źródłem dochodów potężnych kupców. Niestety, te, wydawałoby się, intratne interesy doprowadziły do nagłego załamania i upadku domu bankierskiego Loitzów w 1572 roku. Rozpożyczenie kapitału, przeinwestowanie, niewypłacalność utytułowanych dłużników oraz zbytne zaangażowanie się w politykę sprawiły, że firma upadła, a jej właściciele uciekli do Polski, rzekomo wywożąc duże zasoby złota, co było nieprawdą, gdyż Loitzowie stracili niemal wszystko. Upadek fortuny Loitzów spowodował ruinę innych rodzin powiązanych z nimi finansowo.

Głównym dłużnikiem Loitzów był elektor brandenburski Joachim II, ale pieniądze pożyczał również król polski Zygmunt August oraz inni książęta. W momencie bankructwa długi zaciągnięte u Loitzów stanowiły ówczesnie równowartość 25 beczek złota, w tym około 10% to były zaległości polskiego króla. I to właśnie Polska stała się azylem dla zrujnowanej rodziny. Ich siedzibą w Polsce stał się Nowy Dwór (Tiegeshof) koło Gdańska, gdzie wcześniej nabyli posiadłości. Polacy nie zgodzili się na sugestię książąt pomorskich, aby skonfiskować wszelkie mienie Loitzów. Dzięki temu rodzina prowadziła nadal swoje interesy, ale na znacznie skromniejszą skalę. Ostatni przedstawiciele rodu po-



Galeria „ND” — łącznik między kamienicą Loitzów a spichlerzem

Fot. ze zbiorów Liceum Plastycznego im. Constantina Brancusi w Szczecinie _____

rzucili kupiectwo na rzecz bardziej intelektualnych zajęć (adwokatura i literatura). Ród wygasł w pierwszej połowie XVII wieku.

Warto zaznaczyć, że Loitzowie, oprócz obracania pieniędzmi, chętnie angażowali się w działania filantropijnie, opiekowali się przytułkami, domami starców, lubowali się w architekturze i wspierali artystów. Zewnętrznym przejawem świetności rodu stała się kamienica Loitzów (Loytzenhof).

Parcela przy obecnej ulicy Kurkowej, znajdująca się w bezpośredniej bliskości Zamku Książąt Pomorskich, w XV wieku należała do kupca Albrechta Hohenholza, a Loitzowie weszli w jej posiadanie w II połowie tego stulecia, być może z inicjatywy Michała Loitza — rajcy miejskiego i burmistrza. Budowę siedziby rodu rozpoczęto przed 1539 rokiem. Struktura budynku nie jest jednolita — powstawał on stopniowo, a dzisiejszą formę uzyskał około 1547 roku. Inicjatorem budowy był Hans II Loitz, zmarły w 1539 roku. Prace kontynuowała Anna, wdowa po nim, która prowadziła wtedy interesy rodu wraz z czterema synami — Michałem, Szymonem, Stefanem i Hansem⁴. Okazała rodowa rezydencja otrzymała formę renesansowego zamku mieszczańskiego z wewnętrznym, kwadratowym dziedzińcem. Kamienica powstała z rozbudowania dawnych gotyckich kamienic, które Loitzowie kupili wraz z parcelą. Obecny wygląd bu-

⁴ *Encyklopedia Szczecina*, red. T. Białecki, Szczecin 2015, s. 384–385.

dynku odpowiada w przybliżeniu szesnastowiecznemu. Twórcą budowli był najprawdopodobniej nadworny budowniczy książąt pomorskich.

Szeroka, tynkowa elewacja od strony Odry otrzymała okna z kotarowymi łukami oraz maswerkowe podziały z profilowanej cegły, które miały naśladować dekoracje z południowego skrzydła zamku. Najbardziej charakterystycznym elementem kamienicy jest asymetrycznie ustawiona wieża klatki schodowej, o skośnych otworach okiennych — pierwotnie to właśnie w niej mieściło się główne wejście. Wewnątrz na parterze znajdowała się paradna sień, a na wyższych kondygnacjach — po trzy pomieszczenia bogato zdobione malowidłami i rzeźbami.

Po bankructwie rodu rezydencja przeszła na własność książąt pomorskich i znajdowały się w niej mieszkania dworzan. W XVII wieku dach budynku ucierpiał w czasie najazdu szwedzkiego, ale przeprowadzano wszelkie naprawy i budynek zachował świetność. Jego właścicielem był wtedy radca szwedzki Rosenhand. W XVIII wieku budynek zakupili przybyli ze Szwajcarii bracia Dubendorfowie, stąd zaczęto go powszechnie nazywać „Dworem Szwajcarskim” — Schweitzerhof, a określenie to utrzymało się do II wojny światowej. Bracia Dubendorfowie otworzyli w kamienicy cukiernię.

Dewastacja kamienicy rozpoczęła się w XIX wieku. Nadbudowano dodatkową kondygnację, niszcząc ozdobne szczyty. Wnętrze podzielono na skromne, czynszowe mieszkania dla uboższej ludności. W budynku przed wojną znajdowała się jadłodajnia i zakład wyrabiający trumny. W czasie II wojny światowej na skutek nalotów alianckich kamienica poważnie ucierpiała — wnętrze zostało całkowicie wypalone, ocalały jedynie mury zewnętrzne, sklepienie piwnice i klatka schodowa. Decyzja o odbudowie kamienicy Loitzów była efektem tak zwanej polityki „repolonizacji” Szczecina bezpośrednio po zakończeniu II wojny. Władze miasta postanowiły wówczas o odbudowie tylko tych zabytków, które mogły świadczyć o związkach z historią Polski. Tutaj akurat przeważała wiedza o kontaktach rodu Loitzów z polskim królem oraz hipotezy o słowiańskim pochodzeniu rodziny (propagowano nawet polski odpowiednik nazwiska rodu — Łozice). Główna część dawnej siedziby Loitzów została odbudowana i zrekonstruowana w 1955 roku, stając się siedzibą Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych.

Była to już trzecia siedziba szkoły od początku jej powstania. Pomysł na stworzenie w Szczecinie szkoły plastycznej zrodził się podobno podczas spaceru po zrujnowanym śródmieściu w pierwszych miesiącach po przejściu miasta przez polską administrację. Spacerującymi byli Lech Krzekotowski, organizator i pierwszy dyrektor Muzeum Narodowego w Szczecinie i jednocześnie prezes Zarządu Okręgu Związku Polskich Artystów Plastyków, oraz Marian Tomaszewski⁵, założyciel Towarzystwa Krzewienia Kultury na Pomorzu Zachodnim,

⁵ *Almanach z wystawy ZPAP Okręgu Szczecińskiego „OBECNOŚĆ” 1945–2011*, Szczecin 2011, s. 14–16.

wiceprezes Zarządu Okręgu Związku Polskich Artystów Plastyków. Spacer zaprowadził ich do modernistycznych budynków przedwojennej Szkoły Rzemiosł Artystycznych, gdzie w dawnej pracowni rzeźby natrafiono na pozostałości prac. Trzeba było jednak jeszcze trzech lat, aby idea mogła się zrealizować.

W maju 1948 roku środowisko twórcze skupione wokół Zarządu Okręgu ZPAP wydelegowało Guido Recka, wiceprezesa, do przygotowania koncepcji utworzenia szkoły plastycznej w Szczecinie. Został on później pierwszym jej dyrektorem⁶. Warta uwagi jest umieszczona na elewacji budynku kopia płaskorzeźby przedstawiającej *Nawrócenie św. Pawła*. Oryginał pochodzi z XVI wieku i obecnie znajduje się w Muzeum Narodowym. Z kamienicą Loitzów sąsiaduje dawna oficyna mieszkalna z XV–XVII wieku oraz połączony z nią spichlerz miejski z XIV wieku. Budynki te należały do miasta, dlatego plac, przy którym stały, nazywano Dziedzińcem Miejskim. Oba te budynki obecnie stanowią część Liceum Plastycznego, a dawny Dziedziniec Miejski od 2013 roku nazwany jest imieniem Guido Recka, pierwszego dyrektora szkoły.

Szczecińska szkoła plastyczna została powołana mocą *Zarządzenia Ministra Kultury i Sztuki z dnia 5 sierpnia 1948 roku* jako Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych. Zarząd Okręgu ZPAP oddał szkole do dyspozycji swój sekretariat i inne pomieszczenia — pięciopokojowy lokal mieszkalny przy alei Wojska Polskiego 60, gdzie mieściły się sale lekcyjne i pomieszczenia administracyjne. Zajęcia praktyczne odbywały się w lokalu Ogniska Kultury Plastycznej przy alei Wojska Polskiego 86. Dyrektor rozpoczął starania o pozyskanie willi przy ulicy Solskiego 3, po polskiej YMCA⁷, do której przeniesiono szkołę jesienią 1950 roku⁸. Lecz i ten budynek okazał się zbyt mały jak na potrzeby szkoły. Kolejna przeprowadzka nastąpiła w 1954 roku, na ulicę Owocową 15, gdzie zorganizowano gabinety przedmiotowe, bibliotekę, gabinet lekarski, a willa przy ulicy Solskiego stała się bursą. W 1955 roku zakończono remont kamienicy Loitzów — pierwszego i przez wiele lat jedyne wyremontowanego budynku na całkowicie zrujnowanej szczecińskiej starówce. Do kamienicy szkoła przeniosła się w kwietniu 1956 roku.

Nauczycielka języka polskiego, Jadwiga Świdzińska, wspominała tamten czas: *Gdy po raz pierwszy z okien trzeciego piętra patrzyliśmy na miasto, jak okiem sięgnąć, ciągnęły się tylko kominy wypalonych domów, a pomiędzy gruzów przeświecały tu i ówdzie odłonięte bruki, wymyte wiosennymi ulewami. [...] A potem rozbierano resztki domów i układano cegłę w ocalałe stopy. [...] Trzeba było w chwastach wysokich po kolana torować ścieżki do Liceum. Wreszcie zaczęła się budowa nowych obiektów, odbudowa resztek starych zabytków, zmiana*

⁶ A. Foryś, *Guido Reck 1919–1981*, Szczecin 2018, s. 37.

⁷ Związek Chrześcijańskiej Młodzieży Męskiej.

⁸ Zarządzenie kwaterekowe I.d.z5404/48/I — Państwowe Archiwum w Szczecinie.



Łącznik między kamienicą Loitzów a spichlerzem oraz hol główny (z lewej)

Fot. ze zbiorów Liceum Plastycznego im. Constantina Brancusi w Szczecinie

kierunków ulic. Nareszcie w 1967 roku, jesienią, doczekaliśmy się uporządkowania terenu wokół szkoły⁹.

W 1958 roku rozpoczęto odbudowę spichlerza, który połączono z kamienicą Loitzów łącznikiem — znalazły się tam pracownie rzeźby i malarstwa, a w 1959 roku szkoła przejęła wolno stojący budynek zwany „wieżą”, w którym mieściły się pracownia fotograficzna oraz pomieszczenia administracyjno-gospodarcze. W 1968 roku stan budynków przedstawiał się następująco: *Trzon szkoły stanowi zabytkowa Kamienica Lojców [pisownia oryginalna], późnogotycka, z ozdobnymi oknami i oryginalną wieżą, posiadająca ciekawą, dobrze zachowaną klatkę schodową. W budynku tym mieszczą się klasy, sekretariat, gabi-*

⁹ E. Świdzińska, *Z dziejów szkoły*, Folder PLSP w Szczecinie wydany z okazji 30-lecia istnienia szkoły, s. 3.



Elementy dekoracyjne w holu kamienicy Loitzów

Fot. ze zbiorów Liceum Plastycznego im. Constantina Brancusi w Szczecinie _____

net fizyko-chemiczny, pokój nauczycielski i biblioteka. W odbudowanym obok spichlerzu znajduje się sala gimnastyczna, sale warsztatowe, dwie pracownie malarskie z górnym światłem, pracownie rzeźby. Odlewnia, szatnia. Sale te są połączone z głównym budynkiem szerokim pasażem, nadającym się do celów wystawowych. [...] Do PLSP należy jeszcze osobno stojący budynek o zabytkowej piwnicy, sklepionej na jednym filarze. Jest to budynek administracyjny, w którym znajduje się księgowość, gabinet lekarski, archiwum, magazyn, pracownia fotograficzna, sprzęt przysposobienia wojskowego, mieszkanie dozorczy¹⁰.

Pośpieszna odbudowa i materiały złej jakości stosunkowo szybko spowodowały, że stan budynków zaczął się gwałtownie pogarszać. Już w 1978 roku pojawiły się alarmistyczne sygnały o zagrzybionych pomieszczeniach oraz zbyt małej liczbie sal: *Zmiana charakteru szkoły spowodowała zwiększenie godzin przedmiotów zawodowych, co pociągnęło za sobą zapotrzebowanie na nowe pomieszczenia lokalowe, warsztaty, dużą pracownię fotograficzną. Nie mogła temu podołać obecna siedziba szkoły wraz z budynkami oddanymi w 1959 i 1961 r.*

¹⁰ Tamże, s. 4.

*Zagrzybienie pasażu, który miał źle zrobioną izolację, jest przedmiotem ciągłej troski i starań dyrekcji o przeprowadzenie b. (bardzo) ważnych prac konserwatorskich*¹¹.

Bieżące naprawy jedynie doraźnie zabezpieczyły funkcjonowanie szkoły. W latach dziewięćdziesiątych stan budynków pogorszył się na tyle, że zaistniała groźba wyłączenia niektórych pomieszczeń z użytkowania, a nawet zamknięcia szkoły¹². W następstwie działań podejmowanych przez ówczesną dyrekcję wymieniono instalację elektryczną w budynku głównym, udrożniono szyby kominowe, wykonano instalację c.o., w salach lekcyjnych wymieniono stare parkiety, wyremontowano pracownie malarskie, podjęto próbę osuszenia zagrzybionych pomieszczeń. Wtedy też zmieniono kolor elewacji kamienicy — biały, po uzgodnieniu z Wojewódzkim Konserwatorem Zabytków, został zastąpiony sjeną paloną — oryginalną renesansową barwą budynku. Dwuletni remont został zakończony w 2000 roku. Bardzo szybko okazało się, że zbyt małe nakłady finansowe, brak planów z czasów odbudowy kamienicy oraz — w przypadku zagrzybienia łącznika — zbyt pobieżne prace lub brak umiejętności wykonawców sprawiły, że po niespełna dziesięciu latach problemy wróciły. Szczególnie w zakresie ochrony przeciwpożarowej oraz zawilgocenia i zagrzybienia łącznika.

W 2010 roku rodzinna firma Neptun Developer, która objęła patronatem finansowym stworzenie i funkcjonowanie pracowni grafiki warsztatowej oraz programu „Sięgajcie Gwiazd”¹³, przeprowadziła gruntowny i skuteczny remont łącznika (osuszenie, odgrzybienie, uszczelnienie, wygładzenie i malowanie ścian), w którym stworzono galerię szkolną o nazwie „ND”, wyposażoną w profesjonalne oświetlenie i nośniki, a w budynku „wieży” powstała pracownia graficzna, dzięki czemu możliwe było stworzenie od 2012 roku specjalizacji projektowanie graficzne.

Największym jednak wyzwaniem stał się projekt finansowany z Funduszy Europejskich — Infrastruktura i Środowisko pod nazwą *Kompleksowa modernizacja wybranych placówek szkolnictwa artystycznego*, w ramach którego w latach 2017–2018 przeprowadzono termomodernizację budynków Liceum Plastycznego im. Constantina Brancusi. Prace remontowe¹⁴ prowadzone w trzech

¹¹ W 1968 roku zmieniono profil szkoły z ogólnokształcącej o kierunku artystycznym na liceum zawodowe dające tytuł technika dekoratora; w 1973 roku na miejsce dekoratorstwa wprowadzono wystawiennictwo.

¹² B. Twardochleb, *Czy kamienica Loitzów się rozsypie? Alarm dla Liceum Plastycznego*, „Kurier Szczeciński” z 9.02.1996 roku, s. 7.

¹³ We współpracy z firmą Neptun Developer sp. z o.o. oraz Fundacją Neptuna „Sięgajcie Gwiazd” realizowany jest program, w ramach którego naszymi gośćmi byli wybitni artyści, tacy jak: Leszek Sobocki, Wojciech Siudmak, Rafał Olbiński, Tomasz Sikora, Mateusz Sikora.

¹⁴ Umowa nr FS.2601.120.2017.KM zawarta w dniu 26.10.2017 roku pomiędzy Ministrem Kultury i Dziedzictwa Narodowego — Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie a Pawłem Gągałą [...], s. 1.

budynkach objęły między innymi: ocieplenie dachu wełną mineralną, izolację przeciwwilgociową ścian podziemia przylegających do gruntu, wymianę wszystkich okien na drewniane skrzynkowe lub jednoramowe przy zachowaniu historycznych podziałów i wymiarów, wymianę drzwi zewnętrznych, wymianę źródła ciepła na gazową pompę wodną, wymianę węzła cieplnego (wymiana c.o., grzejników z wyprowadzeniem instalacji na poddasze), wymianę istniejących opraw oświetleniowych na LED oraz gniazd wtykowych, budowę systemu klimatyzacji w bibliotece, sali komputerowej, sali biologicznej, pracowni konserwacji drewna, warsztatów i sali gimnastycznej.

Była to największa inwestycja od czasów odbudowy i przekazania kamienicy Loitzów oraz pozostałych budynków na rzecz Liceum Plastycznego, która wymagała pozyskania budynku zastępczego, ogromnego działania logistycznego związanego z planowaniem i dwukrotną przeprowadzką całej szkoły, przystosowania nowego miejsca, niemalże z marszu, do zapewnienia realizacji podstawy programowej ze wszystkich przedmiotów, w tym szczególnie ze specjalizacji, które wymagają warunków szczególnych — snycerstwo, techniki druku artystycznego czy renowacja mebli i wyrobów snycerskich (warsztaty, maszyny, urządzenia). Udało się to dzięki ogromnemu wysiłkowi i zaangażowaniu oraz zrozumieniu wagi sprawy całej społeczności szkolnej — nauczycieli, pracowników administracji i obsługi, a także uczniów i rodziców. Dlatego dyplom i matura w 2018 roku miały znaczenie szczególne: po raz pierwszy od sześćdziesięciu lat były realizowane poza kamienicą Loitzów, a po raz ostatni w skromnych warunkach. Wartość prac remontowych, zapisana w umowie, to kwota pięć milionów siedemset osiemdziesiąt jeden tysięcy złotych¹⁵. Z powodu przeprowadzonych prac dodatkowych, między innymi: adaptacji poddasza kamienicy Loitzów, wymiany instalacji wodociągowej w łączniku, montażu hydrantów, rozwinięcia instalacji przeciwpożarowej na wszystkie budynki, ostateczny koszt prac remontowych wyniósł sześć milionów czterysta tysięcy złotych. Co prawda w przyszłości szkołę czeka jeszcze odświeżenie elewacji budynku głównego oraz remont elewacji budynku „wieża”, które nie zostały objęte projektem, udało się jednak zrealizować pomysł adaptacji poddasza, które na swój czas czekało trzydzieści lat (!) — dzięki temu powiększono powierzchnię użytkową szkoły o około 100 metrów kwadratowych. Szesnastego października 2018 roku, podczas obchodów 70-lecia szkoły, odbył się tam pierwszy wernisaż, swoje prace wystawił profesor doktor habilitowany Krzysztof Gliszczyński, absolwent Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Szczecinie. Można powiedzieć, że w 2018 roku szkoła, dzięki projektowi „Termomodernizacja”, weszła w XXI wiek, ale teraz chcielibyśmy szybciej nadrobić miniony czas.

Funkcjonowanie szkoły artystycznej na przestrzeni minionych lat w zabytkowym budynku miało swoją cenę, często wysoką: nie do końca funkcjonalne

¹⁵ Tamże, s. 2–3.



Ozdobne siedziska w holu kamienicy Loitzów

Fot. ze zbiorów Liceum Plastycznego im. Constantina Brancusi w Szczecinie _____

pracownie, problemy remontowe, stały nadzór konserwatorski, wymagający pozwoleń na wszystkie prace konserwacyjne, czy nadzór Państwowej Straży Pożarnej, nie zawsze uwzględniający fakt braku możliwości całkowitego przystosowania budynków zabytkowych do nowych przepisów przeciwpożarowych. Jednakże kamienica Loitzów stanowi dziś nie tylko część tradycji szkoły, lecz także jest jej nieodłącznym elementem i tak jak wspomniano na początku, wespół ze społecznością szkolną tworzy jej „ducha”.

Patrząc w przyszłość, nie można jednak poprzestać na przestrzeni edukacyjnej, którą Liceum Plastycznemu dają wyremontowane: kamienica Loitzów, spichlerz i „wieża”, gdyż jest zbyt mała i wkrótce znów nie będzie przystawać do wymogów edukacji plastycznej „przyszłości”. Rozumiał to już Guido Reck, który ponoć otrzymał kiedyś zapewnienie, że Wydział Kultury Urzędu Wojewódzkiego zobowiązał Pracownię Konserwacji Zabytków do rozbudowy Liceum Sztuk Plastycznych. Rozbudowa miała rozpocząć się w roku... 1978¹⁶.

¹⁶ M. Karkucińska, *Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Szczecinie w latach 1948–1978*, maszynopis pracy magisterskiej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Lublin 1978, s. 78.



Galeria „ND” — łącznik między kamienicą Loitzów a spichlerzem

Fot. ze zbiorów Liceum Plastycznego im. Constantina Brancusi w Szczecinie _____

Od kilku lat podejmowane są próby powiększenia zasobów lokalowych szkoły. Działania idą w dwóch kierunkach — rozbudowa Liceum Plastycznego na działce numer 40/27 w obrębie 1037/Śródmieście 37 oraz pozyskanie na rzecz Liceum Plastycznego nieruchomości przy ulicy Grodzkiej 50, obecnie należącej do Akademii Sztuki w Szczecinie (wspomniana nieruchomość znajduje się na działce sąsiadującej z nieruchomością numerem 40/27 w obrębie 1037/Śródmieście 37).

W związku z pomysłem na powiększenie w przyszłości bazy dydaktycznej absolwentka szkoły, Monika Sawicka, opracowała wstępną koncepcję zabudowy terenu, pozostającego w zarządzie wieczystym Liceum Plastycznego w Szczecinie. Rewaloryzacja terenu wokół szkoły zakłada aktywizację tego miejsca i nadanie mu artystycznego charakteru przy zachowaniu charakteru zabytkowej kamienicy Loitzów¹⁷.

¹⁷ M. Sawicka, *Przebudowa zespołu budynków Liceum Plastycznego przy ul. Kurkowej 1 w Szczecinie*, maszynopis pracy magisterskiej, Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie, Szczecin 2012, s. 8.



Galeria „ND” — łącznik między kamienicą Loitzów a spichlerzem

Fot. ze zbiorów Liceum Plastycznego im. Constantina Brancusi w Szczecinie _____

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Almanach z wystawy ZPAP Okręgu Szczecińskiego „OBECNOŚĆ” 1945–2011, W ramach obchodów 100-lecia ZPAP, Szczecin 2011.
- [2] Białecki Tadeusz, Turek-Kwiatkowska Lucyna, *Szczecin stary i nowy. Encyklopedyczny zarys historycznych dzielnic i osiedli oraz obiektów fizjograficznych miasta*, STK, Szczecin 1991.
- [3] Elmerych Michał, *Dobry zwyczaj nie pożyczaj*, „Focus” z 2011 roku, nr 5.
- [4] *Encyklopedia Szczecina*, red. Tadeusz Białecki, US, Szczecin 2015.
- [5] Foryś Andrzej, *Guido Reck 1919–1981*, Liceum Plastyczne, Szczecin 2018.
- [6] George Braun & Frans Hogenberg, *Civitates Orbis Terrarum, t. IV*, Bratysława 1588.
- [7] Głowa Przemysław, *Sto lat moderny w Szczecinie — wspomnienie Kunstgewerbeschule*, <http://sic.szczecin.pl/index.php?s=numery&id=1> (dostęp 23.05.2019).
- [8] *Jednodniówka z okazji 10-lecia PLSP*, Biblioteka szkolna, Szczecin 1958.
- [9] Karkucińska Małgorzata, *Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Szczecinie w latach 1948–1978*, maszynopis pracy magisterskiej, UMCS, Lublin 1978.

- [10] Ostrowska Maria, *Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Szczecinie (1948–1960)*, maszynopis pracy magisterskiej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Szczecin 1965.
- [11] *Pomorze Zachodnie w latach 1956–1962 w fotografii Tadeusza Białeckiego*, red. Paweł Michalski, Stowarzyszenie Historyczno-Kulturalne, Szczecin 2013.
- [12] Rymar Edward, *Rodowód książąt pomorskich*, Książnica Pomorska, Szczecin 2005.
- [13] Sawicka Monika, *Przebudowa zespołu budynków Liceum Plastycznego przy ul. Kurkowej 1 w Szczecinie*, maszynopis pracy magisterskiej, Zachodniopomorski Uniwersytet Technologiczny w Szczecinie, Szczecin 2012.
- [14] Świdzińska Elżbieta, *Z dziejów szkoły*, [w:] *PLSP w Szczecinie* (folder wydany z okazji 30-lecia istnienia szkoły), Szczecin 1978.
- [15] Twardochleb Bogdan, *Czy kamienica Loitzów się rozsypie? Alarm dla Liceum Plastycznego*, „Kurier Szczeciński” z 9.02.1996, s. 2.
- [16] Umowa nr FS.2601.120.2017.KM zawarta w dniu 26.10.2017 roku pomiędzy Ministrem Kultury i Dziedzictwa Narodowego — Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie a Pawłem Gągałą, dokument w archiwum zakładowym LP w Szczecinie.
- [17] Zarządzenie kwaterunkowe I.d.z5404/48/I — dokument w Państwowym Archiwum w Szczecinie.





Z okazji 200-lecia urodzin twórcy opery narodowej, wielkiego kompozytora i patrioty, uchwałą Sejmu i Senatu Rzeczypospolitej Polskiej rok 2019 został przyjęty Rokiem Stanisława Moniuszki.

Stanisław Moniuszko (1819–1872) — polski kompozytor okresu romantyzmu. Urodził się w Ubielu na Białorusi, ale 18 lat zawodowego życia spędził w Wilnie, gdzie pełnił rolę organisty, dyrygenta, organizatora życia muzycznego i pedagoga. W 1858 roku wyjechał do Warszawy i pozostał tam do końca życia. Skomponował około 300 pieśni, utworów fortepianowych, a także wiele oper, operetek, baletów i muzyki kościelnej. Jego styl nacechowany jest szeroko pojętą polską muzyką ludową. Do jego najśłynniejszych dzieł należą opery: *Halka*, *Straszny dwór*, *Hrabina* i *Paria*. Jest określany „ojcem polskiej opery narodowej”. (A.T.)

Stanisław Moniuszko — lirnik narodowy

Dziwnym zrządzeniem losu moja droga twórcza bardzo przypomina tę Moniuszkowską. A więc Wilno, kościół Świętego Jana, w którym notabene skomponowałem pierwszy w swoim życiu utwór na organy, wyjazd do Warszawy i cały ciąg dalszy. Zaiste, dziwne są zrządzenia losu i zbiegi okoliczności — mówi Romuald Twardowski, współczesny kompozytor, który spędził w Wilnie dzieciństwo i młodość, a którego poprosiłam o wspomnienia związane ze Stanisławem Moniuszką.

Alicja Twardowska: Czy pamiętasz, kiedy po raz pierwszy usłyszałaś nazwisko Moniuszki i jego muzykę?

Romuald Twardowski: Mój pierwszy kontakt z muzyką Stanisława Moniuszki miał miejsce jeszcze w przedwojennym Wilnie, kiedy to jako mały chłopiec często bywałem na nabożeństwach w kaplicy Matki Boskiej Ostrobramskiej. Bardzo lubiłem melodię pieśni *Witaj, Panno...*, którą śpiewano zawsze podczas odsłonięcia cudownego obrazu. Nie miałem wówczas pojęcia, że autorem tej pieśni jest Moniuszko. O tym dowiedziałem się wiele lat później.

Kolejny kontakt z twórczością tego kompozytora miałem tuż po wojnie, w polskim gimnazjum, gdzie lekcje nauki śpiewu prowadziła leciwa panna Tyszkówna. Grała nam na skrzypcach melodie Moniuszkowskich pieśni, a my wtórowaliśmy jej, śpiewając, na przykład *Po nocnej rosie*, *Już matka zasnęła*, *Kozak* i inne. Od czasu do czasu taka lub inna pieśń Moniuszki rozbrzmiewała na koncertach organizowanych ówczesnie siłami naszego gimnazjum.

W mojej pamięci tkwi jeszcze inne wydarzenie. Otóż zimą przełomu 1940 i 1941 roku, kiedy Wilno okupowali Sowieci, byłem świadkiem zaskakującego, acz bardzo smutnego spotkania z dziełami Moniuszki. Idąc do szkoły w mroźny poranek zaułkiem Świętego Ignacego, zauważyłem stos jakichś papierów rozwiewanych przez wiatr. Podniosłem kilka kartek i zobaczyłem pierwsze wydania *Śpiewników domowych* Stanisława Moniuszki, wyrzuconych z pobliskiego archiwum na ulicę jako śmieci. Zebrałem, co się dało, i przyniosłem te nuty potem do domu. Tak oto „ideał sięgnął bruku”. Przypominam sobie jeszcze premierę *Halki*, jaka odbyła się w operze wileńskiej w latach 50. XX wieku. Potem opuściłem Wilno i wyjechałem do Warszawy.

A.T.: Początki twojej nauki muzyki związane są między innymi z organami znajdującymi się w uniwersyteckim kościele Świętego Jana w Wilnie, na których w XIX wieku grał Stanisław Moniuszko...

R.T.: Zbieg okoliczności sprawił, że jako siedemnastoletni chłopiec, grający już jako tako na organach, podjąłem się w 1947 roku obowiązków organisty w uniwersyteckim kościele Świętego Jana. Była to ogromna świątynia, w której obecność swoją zaznaczył w XVI wieku ksiądz Piotr Skarga, świątynia, w której znajdują się nagrobki Mickiewicza, Syrokomli, Odyńca i innych wybitnych postaci. Tu, przed stu laty (oczywiście mowa o czasach, gdy ja zaczynałem muzykowanie), w pierwszych latach po ślubie z Aleksandrą Müllerówną (1840 rok) obowiązki organisty pełnił Stanisław Moniuszko, czego pamiątką jest jego popiersie umieszczone na balkonie chóru. Historia kościelnych organów jest niezwykle ciekawa. Instrument ten umieszczony był pierwotnie w klasztorze jezuitów w Połocku na Białorusi. Po kasacie jezuitów, która na terenie Rosji nastąpiła około 1825 roku, jezuita wyprowadzając się z Połocka, zabrali ze sobą do Wilna również tamtejsze organy. Jak oni tego dokonali, do dzisiaj nie mam pojęcia. Był to bowiem jeden z największych instrumentów w tej części Europy. Zainstalowany został w nowym miejscu, czyli w kościele Świętego Jana we wczesnych latach 30. XIX wieku. Zachowany rysunek z tamtych czasów przedstawia Moniuszkę siedzącego przy klawiaturze instrumentu; z boku widzimy jego przyjaciela, Wiktora Każyńskiego, notabene autora słynnej piosenki *Wlazł kotek na płotek*.

Z oględzin rysunku i stanu, w jakim ja zastałem ten instrument, wynika, że prawdopodobnie na początku XX wieku organy były poddane pewnej modernizacji, między innymi dodano zasilanie elektryczne. Niemniej cała reszta została bez zmian. A więc pozostały trzy manualy, ta sama liczba głosów. Ja jednak zauważyłem, że w organach brakowało frontowych piszczałek, które Niemcy w 1916 roku w czasie wojny zrabowali (podobnie było z dzwonami kościelnymi), część głosów była nieczynna. Jako zapalonemu majsterkowiczowi udało mi się te głosy uruchomić i organy odżyły na nowo.

Pamiętam też w tym kościele kaplicę Świętej Anny, która w latach 1854–1863 była miejscem zebrań Towarzystwa Amatorów Muzyki Kościelnej, utworzonego

przez Moniuszkę. Tu odbywały się próby Chóru Świętej Cecylii i debaty, na których zazwyczaj głośniono się nad sprawą zdobywania dotacji. Dwadzieścia pięć rubli w srebrze podarowanych przez wileńskiego gubernatora Bibikowa świadczyło o dość poprawnych stosunkach polsko-rosyjskich na tamtym terenie.

W 1949 roku nastąpiła katastrofa. Kościół Świętego Jana, podobnie jak inne świątynie, został zamknięty i uległ stopniowej dewastacji. W czasach Litwy radzieckiej kościół przekształcono na magazyn, a od 1963 roku mieściło się tu Muzeum Nauki i Techniki. W 1979 roku podczas obchodów czterechsetlecia uniwersytetu w kościele umieszczono Muzeum Uniwersytetu Wileńskiego. Dopiero w 1991 roku, kiedy Litwa odzyskała niepodległość, kościół został przywrócony celom sakralnym, a popiersie Moniuszki, po odrestaurowaniu, wróciło na balkon chóru.

A.T.: Kto jest autorem tego charakterystycznego popiersia?

R.T.: Warto o tym wspomnieć, bo autorem popiersia Moniuszki był znakomity rzeźbiarz warszawski Bolesław Syrewicz, studiujący w Akademii Sztuk Pięknych w Monachium i Rzymie. Tworzył on płaskorzeźby, medaliony, popiersia wielu postaci historycznych i współczesnych oraz pomniki nagrobne, między innymi na cmentarzu Powązkowskim. Z najbardziej znanych jego prac wymienię nagrobek tragicznie zmarłej aktorki Marii Wisnowskiej, znajdujący się blisko katakumb, figurę świętej Cecylii, wykonaną dla Instytutu Muzycznego w Warszawie, popiersie Wojciecha Gersona z białego marmuru, które obecnie znajduje się w Muzeum Narodowym, popiersie Fryderyka Chopina z marmuru karraryjskiego dla Towarzystwa Muzycznego w Warszawie wykonane w 1871 roku, a także popiersie Stanisława Moniuszki, które znalazło się na zorganizowanej w 1876 roku wystawie. Dziwna to historia, bo mimo że popiersie kompozytora powstało w latach 70. XIX wieku, to na chórze wileńskiego kościoła znalazło się dopiero w 1932 roku.

A.T.: Co oprócz popiersia zostało po Moniuszce w Wilnie?

R.T.: Warto zaznaczyć, że z domu przy ulicy Niemieckiej, miejsca zamieszkania Moniuszki z rodziną, do kościoła Świętego Jana szło się około dziesięciu minut spacerkiem. Na budynku, który należał do teścia Moniuszki — Müllera, widniała przed wojną tablica pamiątkowa z dużym napisem: *Tu mieszkał Stanisław Moniuszko od 1840 do 1858 r.* Po wojnie usunięto tę tablicę i umieszczono na jej miejsce małą tablicę w języku litewskim. Czwartego czerwca 1992 roku w 120. rocznicę śmierci Stanisława Moniuszki na ścianie kamienicy Müllerów odsłonięta została nowa, dwuczęściowa granitowa tablica, informująca w języku polskim i litewskim, że tu w latach 1840–1858 mieszkał kompozytor polski Stanisław Moniuszko. Powstała ona z inicjatywy i pod patronatem świętej pamięci Haliny Jotkiało, ówczesnej dziennikarki „Kuriera Wileńskiego”. Na cmentarzu Rossa do dzisiaj znajdują się także groby rodziny Moniuszków.

A.T.: A co wiadomo o najbardziej znanym pomniku w Wilnie?

R.T.: Otóż pomnik Stanisława Moniuszki, którego odsłonięcie miało miejsce w 1922 roku na skwerze przy kościele Świętej Katarzyny, stoi na cokole pomnika wybitnego poety rosyjskiego Aleksandra Puszkina. W czasie pierwszej wojny światowej, kiedy Rosjanie opuszczali Wilno, załadowali na platformę pociągu relacji Wilno–Petersburg tylko popiersie Puszkina. Na pozostawionym cokole ustawiono „tymczasowy” pomnik Moniuszki, który stoi do dzisiaj. Autorem całego projektu był inżynier Ludwik Piegutkowski, zaś samo popiersie wykonał wileński rzeźbiarz z Uniwersytetu Stefana Batorego Bolesław Bałzukiewicz. W latach powojennych popiersie to było wielokrotnie uszkodzane przez „nieznanych sprawców”; prawdopodobnie nie wiedzieli oni, że to właśnie Moniuszko był pierwszym kompozytorem, który w swojej muzyce wykorzystał wątki mitologii litewskiej.

A.T.: Czy Moniuszko, kiedy już mieszkał w Warszawie, tęsknił do Wilna?

R.T.: Będąc w podeszłym wieku, Moniuszko nieraz wracał myślami do Wilna; marzył nawet o nabyciu w okolicach Wilna kawałka ziemi w celu spędzenia tam reszty życia. Wielokrotnie w tym czasie jeździł do Wilna. Miał tam swoich przyjaciół, którym wiele zawdzięczał, przede wszystkim wydawcy jego śpiewników Józefowi Zawadzkiemu i Wiktorowi Każyńskiemu, dzięki któremu mógł dwukrotnie w Petersburgu zaprezentować swoją muzykę. Cezarowi Cui, zruszczonemu synowi oficera napoleońskiego, uczniowi swemu, cenionemu kompozytorowi, zawdzięczał premierę *Halki* w operze w Petersburgu.

A.T.: Z listów Moniuszki i innych członków jego rodziny wiemy, że bardzo tęsknił za rodziną pozostawioną na Kresach. Jednak na pogrzeb ojca w 1870 roku nie pojechał do Radkowszczyzny koło Mińska, bo nie miał pieniędzy. Nawet kiedy wracając z Petersburga, po wykonaniu *Halki*, wiózł do Warszawy pięćset rubli, po kilku dniach, po spłaceniu wierzycieli, znów był bez grosza, więc brał z góry pieniądze za lekcje, pisał niemal „na kolanie” pieśni i zaraz zanosił do wydawcy, żeby otrzymać kilkanaście rubli. Czym ty tłumaczysz tę wieczną biedę? Przecież do jego domu trafiało bardzo dużo pieniędzy...

R.T.: Znany jest fakt, kiedy to wiecznie zadłużony Moniuszko zwracał się do swego znajomego o pożyczanie trzech rubli. A było to już po którymś tam przedstawieniu *Straszego dworu*! Pieniądzy potrzebował nie dla siebie, lecz na zaspokojenie potrzeb rodziny — dzieci, żony, ciotek, kuzynów. Gdyby nie rodzina, mógłby żyć w dostatku jak Chopin czy Czajkowski.

A.T.: Jakie jest twoje zdanie o Moniuszce jako kompozytorze i „ojcu” opery narodowej?

R.T.: W ciągu osiemnastu lat życia w Wilnie Moniuszko chciał się odnaleźć przede wszystkim jako kompozytor, ale utrzymywał się głównie z gry na organach, prowadzenia chórów i udzielania lekcji gry na fortepianie. Stale jednak komponował. Na dorobek Moniuszki w okresie wileńskim w ogólnym zarysie składają się: kantaty — *Milda*, *Nijoła*, *Pani Twardowska*, *Sonetów krymskie*, cztery *Msze*, cztery *Litanie ostrobramskie*, dwuaktowa opera *Halka*, cztery opretki, uwertura symfoniczna *Bajka*, pięć tomów *Śpiewników domowych*. Nie miał jednak specjalnie dla kogo tworzyć. Uwertura koncertowa *Bajka*, wykonana po raz pierwszy 1 maja 1848 roku w Wilnie, jest jednym z nielicznych dzieł instrumentalnych Stanisława Moniuszki i jednocześnie jednym z najbardziej znanych i rozpowszechnionych. Jest świadectwem ogromnej inwencji melodycznej oraz doskonałej znajomości techniki instrumentacji. Jednak także jedynym dziełem tego gatunku w dorobku Stanisława Moniuszki, którego twórczość instrumentalna obejmuje dosłownie trzy kompozycje. Z pewnością tak małą liczbę utworów orkiestrowych można wytłumaczyć brakiem możliwości wykonawczych. W liście do Józefa Sikorskiego kompozytor napisał: *Fagotu ani zapachu, oboi jeden, a drugi (secondo) klarnet tak sfalszowany, że wolałbym raczej, ażeby wcale nie egzystował. Waltornie arcysłabe, trąby jeszcze słabsze, za to puzon grzmi za wszystkich. Kotły są doskonałe, ale kotlisty nie mamy. Kwartet więcej jak mierny*¹.

Mimo braku dobrej orkiestry Moniuszko stworzył dzieło piękne, fantastyczne, pełne temperamentu, liryki i dramatyzmu, a także humoru.

Jeśli chodzi o twórczość operową, powiem szczerze, że w młodości, kiedy byłem zafascynowany prądami awangardowymi, muzykę Moniuszki traktowałem z obojętnością. *Halka* raziła mnie trochę swoimi „italianizmami”, pewną zaściankowością stylu, jakkolwiek uważałem instrumentację tej opery wcale nie za tak słabą, jak to zauważali inni. *Halka*, ta dwuaktowa, wileńska, zyskała w moich oczach, dopiero kiedy ją usłyszałem w Warszawskiej Operze Kameralnej. Wydała mi się o wiele bardziej nowoczesna, zwarta dramaturgicznie, niż ta późniejsza czteroaktowa wersja warszawska. Natomiast *Straszny dwór* jawił mi się zawsze jako arcydzieło muzyki narodowej. Nie mogę pojąć, dlaczego opera ta jest wciąż nieznana na zachodzie Europy. Tłumaczenie, że specyficznie polskie libretto jest niezbyt zrozumiałe dla Europejczyka, jest śmieszne, bo czymże są bzdurne, idiotyczne libretta *Normy* Belliniego czy *Trubadura* Verdiego! Jeżeli chodzi o percepcję tej opery na Litwie, to była jedyny raz prezentowana w Wilnie podczas występów gościnnych Teatru Wielkiego z Warszawy. Reżyser przedstawienia, Maria Fołtyn, opowiadała mi, że litewscy recenzenci życzliwiej oceniali *Halka* niż *Straszny dwór*, który określali jako operę folklorystyczną.

¹ L. Narkowicz, *Stanisław Moniuszko w Wilnie*, Wydawnictwo Polskie, Wilno 2014.

A.T.: Pod koniec życia Moniuszko napisał ostatnią operę *Paria* i zarazem ostatnie ukończone dzieło. Mimo, iż sam podkreślał często, że jest kompozytorem narodowym, marzył, żeby jego opery wyszły poza polskie sceny...

R.T.: Podobnie jak każdy twórca, tak i Moniuszko marzył o wyjściu poza narodowe opłotki i pozyskaniu dla swoich dzieł szerszego rozgłosu. Tematyka *Parii*, osnuta na historii pewnego hinduskiego pariasa, wydawała się odpowiednia. Niestety, z tych planów nic nie wyszło — Paryż okazał się twierdzą nie do zdobycia.

A.T.: Czy po dwustu latach muzyka Moniuszki jest aktualna?

R.T.: Powinniśmy cenić, szanować to, co reprezentuje naszą kulturę narodową. Muzyka Moniuszki we wszystkich gatunkach, podobnie jak Chopina, czerpała z tradycji polskiej muzyki ludowej. W tym jest jej siła i nieśmiertelność. Szkoda, że percepcja twórczości Moniuszki jest dość słaba w naszym społeczeństwie. W dzisiejszych liceach i gimnazjach uczniowie nie śpiewają już *Po nocnej rosie*. Ogólna niemuzikalność społeczeństwa jest również przyczyną tego stanu rzeczy. Niemniej dwa dzieła — *Halka* i *Straszny dwór* — są powszechnie znane i lubiane.

W dwustulecie urodzin kompozytora, zamiast pisać traktaty, powinno się wystawiać dzieła operowe i grać jak najwięcej jego utworów. Ostatnio byłem na koncercie, gdzie dwaj uczniowie grali trzy *Kontredanse* na fortepian na cztery ręce. Znakomita muzyka!

A.T.: Dziękuję za rozmowę!



Zbigniew Namysłowski

BEDNARSKA
SUPERBAND

Zbigniew Namysłowski

BEDNARSKA
SUPERBAND



Zbigniew Namysłowski

BEDNARSKA
SUPERBAND

CD 1 – UCZNIOWIE

1. No Delivery
2. Unclean Soul
3. VIP
4. Where Were You
5. Znaleziona ballada
6. Znajda
7. Suspicious Eye
8. Load off Mind

CD 2 – ABSOLWENCI

1. Oriental Food
2. S(z)amba pana Szambelana
3. Blissful Coolness
4. Equivalent In Nature
5. Cuban Tango "Mojito"
6. Dancing Nuts

BEDNARSKA
SUPERBAND

ZBIGNIEW NAMYSŁOWSKI - kompozycja i aranżacja wszystkich utworów oraz przygotowanie zespołów

Wykonawcy:

Zbigniew Namysłowski,
uczniowie i absolwenci Wydziału Jazzu Państwowej Szkoły Muzycznej II st.
oraz Policealnego Studium Jazzu im. Henryka Majewskiego
w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie

Nagrano w trakcie koncertu w dniu 30 maja 2016 w Studio Koncertowym Polskiego Radia im. Witolda Lutosławskiego w Warszawie.

Reżyseria dźwięku:

Tadeusz Mieczkowski, Klementyna Walczyna

Mastering:

Klementyna Walczyna

Producent: Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie. Współpraca: Fundacja Bednarska.

Dofinansowanie projektu: Centrum Edukacji Artystycznej.

Wydawca: Studio Realizacji Myśli Twórczych



Material dydaktyczny
– nie do sprzedaży!

Bednarska Superband

Szóstego listopada 2018 roku w Studio Koncertowym Polskiego Radia im. Witolda Lutosławskiego w Warszawie odbył się uroczysty koncert z okazji 135-lecia Szkoły im. Fryderyka Chopina — obecnie Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie. W pierwszej części koncertu wystąpił zespół muzyki dawnej Collegium Musicum Bednarska, szkolny Chór i Orkiestra Symfoniczna oraz soliści. W programie znalazły się utwory takich kompozytorów, jak: Marcin Mielczewski (*Triumphalis Dies*), Wolfgang Amadeusz Mozart (*Koncert Es-dur nr 10 na dwa fortepiany KV 365*), Henryk Wieniawski (*Polonez koncertowy D-dur na skrzypce i orkiestrę op. 4*) czy Andrzej Panufnik (*Concerto in modo antico na trąbkę i orkiestrę*).

W drugiej części koncertu zabrzmiała muzyka jazzowa w wykonaniu uczniów i absolwentów Wydziału Wokalno-Estradowego, Wydziału Jazzu i Policealnego Studium Jazzu im. Henryka Majewskiego. Solistom-wokalistom towarzyszył zespół Bednarska Superband, który wystąpił również jako niezależna, osobna formacja.

Bednarska Superband to zespół złożony z najzdolniejszych uczniów Wydziału Jazzu i Policealnego Studium Jazzu, uczących się w szkole przy ulicy Bednarskiej, stworzony i prowadzony od 2011 roku przez Zbigniewa Namysłowskiego, jedną z najjaśniejszych gwiazd jazzu w Polsce i wychowawcę wielu pokoleń muzyków jazzowych.

Tu — dla wyjaśnienia — w środowisku uczniowskim utarło się, aby nazywać warszawskie szkoły muzyczne od ulic, przy których mają swoje siedziby. W Warszawie mamy więc Krasińskiego, Miodową, Namysłowską, Wiktorską i tak dalej. Nasza Szkoła zwana jest więc Bednarską i stąd też nazwa zespołu.

A skąd w ogóle w szkole muzycznej Wydział Jazzu? Geneza tego zjawiska ma już ponad 25 lat! Sięgnijmy więc nieco do historii...

W 1992 roku do ówczesnego szefa Polskiego Stowarzyszenia Jazzowego, ale także wieloletniego szefa wakacyjnych warsztatów jazzowych w Chodzieży, Henryka Majewskiego, z niecodziennym pomysłem utworzenia Wydziału Jazzu w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia zgłosił się Paweł Skrzypek, ówczesny wicedyrektor do spraw artystycznych. Henryka Majewskiego nie trzeba było

długo namawiać, však oprócz działalności koncertowej, to właśnie kształceniu jazzowemu młodzieży poświęcał dużą część swojego czasu.

Wkrótce powstała cała dokumentacja konieczna do sformalizowania pracy Wydziału Jazzu — ramowe plany nauczania, programy nauczania zajęć o profilu jazzowym, sposób osadzenia Wydziału w strukturze Szkoły. Projekt ten został przedstawiony w Ministerstwie Kultury i Sztuki, gdzie padł na podatny grunt, zyskując wsparcie miłośnika muzyki jazzowej — Michała Jagiełły, piastującego wtedy urząd podsekretarza stanu, a także przychylność Adrianny Ponieckiej-Piekutowskiej i Maksymiliana Celedy z dyrekcji Departamentu Szkolnictwa Artystycznego. Dzięki operatywności Danuty Olechnowicz, ówczesnej dyrektor Szkoły, od pomysłu do formalnego utworzenia Wydziału Jazzu minęły zaledwie cztery miesiące. Pierwszego września 1992 roku w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia nr 2 przy ulicy Bednarskiej 11 w Warszawie zaczął funkcjonować pierwszy w polskim średnim szkolnictwie muzycznym Wydział Jazzu.

Od początku istnienia Wydziału do jego popularności przyczyniała się znakomita kadra, w skład której weszli najwybitniejsi polscy muzycy jazzowi. W pierwszym składzie pedagogów znaleźli się między innymi: Andrzej Trzaskowski, Jan Ptaszyn Wróblewski, Zbigniew Namysłowski, Andrzej Jagodziński, Kazimierz Jonkisz, Czesław Bartkowski, Zbigniew Wegehaupt, Robert Majewski i sam Henryk Majewski, który objął funkcję kierownika Wydziału.

Wydział cieszył się dużym zainteresowaniem także absolwentów szkół muzycznych II stopnia, co zainspirowało Henryka Majewskiego do powołania jazzowej szkoły policealnej. Pięć lat później inicjatywa ta została zrealizowana przez dyrektor Szkoły Krystynę Bentkowską, która przeprowadziła wszystkie konieczne działania prawne, rozszerzając kształcenie jazzowe na Bednarskiej o dwuletnie Policealne Studium Jazzu.

Tym samym studium wraz z istniejącą Państwową Szkołą Muzyczną II stopnia nr 2 utworzyły Zespół Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie.

W kwietniu 1998 roku wicedyrektorem do spraw kształcenia jazzowego w przeorganizowanej placówce został Henryk Majewski, a kierownictwo Wydziału objął pełniący tę funkcję do dziś perkusista Czesław Bartkowski. Po śmierci Henryka Majewskiego w 2005 roku Policealne Studium Jazzu otrzymało jego imię, a funkcję wicedyrektora do spraw kształcenia jazzowego objął i nadal pełni kontrabasista Adam Cegielski.

W składzie kadry znaleźli się także: Ewa Bem, Iza Zając, Grzegorz Nagórski, Michał Tokaj, Piotr Lemański, Bogdan Hołownia, Michał Kulenty, Wojciech Majewski i Janusz Szrom, a później również Krzysztof Gradziuk, Andrzej Święs, Agnieszka Wilczyńska, Łukasz Poprawski, Michał Tomaszczyk i Jacek Namysłowski. Kształceniem w zakresie teorii jazzu zajmują się: Paweł Perliński, Ryszard Borowski, Piotr Rodowicz, Wojciech Zieliński i Marcin Banaszek.

Wielu absolwentów Szkoły odnosi znaczące sukcesy na estradach jazzowych całego świata, stanowiąc znakomitą reprezentację polskiej sceny jazzowej.



Skład uczniowski, od lewej: Mateusz Gramburg, Łukasz Jankowski, Rafał Różalski, Artur Jargiło, Michał Olesiński (niewidoczny), Michał Łuka, Mateusz Łupiński, Radosław Mysłek, Adam Przybyłek, **Zbigniew Namysłowski**

Fot. Adam Cegielski

Działalność jazzowa na Bednarskiej to także realizowane od wielu lat, często przy współpracy ambasady Stanów Zjednoczonych, warsztaty. Gośćmi na Bednarskiej byli między innymi: Chuck Loeb, Mitchel Forman, Judy Bady, Wayne Dockery, Francesca Tanksley, Melvin Taylor, Dan Tepfer, Kevin Harris, Joel Press, Stephen McCraven, John Wilkins, Victor Mendoza, Eric Marienthal, Lucas Pino, Paulinho Garcia, Skip Hadden, Ari Roland, Victor Bailey, Richie Barshay, Greg Osby, Clarence Penn, Dave Kikoski, Carlos Averhoff, Gary Smulyan.

Szóstego listopada 2014 roku otwarte zostały na warszawskim Bemowie nowe budynki dydaktyczne Szkoły, tworzące kompleks Koncertowego Centrum Edukacji Muzycznej przy ulicy Połczyńskiej 56. Tu Wydział Jazzu wraz z Policealnym Studium Jazzu im. Henryka Majewskiego oraz Wydziałem Wokalno-Estradowym znalazł swoją nową, na wskroś nowoczesną i znakomicie wyposażoną siedzibę, w której niespotykane w kraju warunki dają mu szansę dalszego, świetnego rozwoju.

Tu także z młodzieżą pracuje Zbigniew Namysłowski, tu odbywają się próby zespołu Bednarska Superband. Skład zespołu nieustannie się zmienia, jedni



Skład absolwencki, od lewej: Tomasz Sołtys, Tymon Trąbczyński, Zbigniew Chojnacki, Agnieszka Derlak, Daniel Szczepański, Damian Pińkowski, Bartłomiej Łupiński, Dariusz Stanisławski, Wojciech Kostrzewa (niewidoczny), **Zbigniew Namysłowski**

Fot. Adam Cegielski

uczniowie kończą szkołę, na ich miejsce przychodzą kolejni — młodszy. Zawsze jednak poziom wykonawczy jest wysoki, gwarantowany autorytetem Mistrza.

W zespole tym grali do tej pory: Michał Aftyka, Nastazja Babska, Marcel Baliński, Zbigniew Chojnacki, Agnieszka Derlak, Emilia Gołos, Mateusz Gramburg, Łukasz Jankowski, Artur Jargiło, Daniel Kalamon, Wojciech Kostrzewa, Michał Łuka, Radosław Łukaszewicz, Bartłomiej Łupiński, Mateusz Łupiński, Jakub Łupiński, Kamil Maciorowski, Kacper Majewski, Artur Małecki, Michał Mościcki, Radosław Mysłęć, Michał Olesiński, Grzegorz Pałka, Damian Pińkowski, Adam Przybyłek, Zuzanna Roguska, Rafał Różalski, Michał Skwierczyński, Marcin Sojka, Tomasz Sołtys, Dariusz Stanisławski, Daniel Szczepański, Marek Tarnowski, Grzegorz Tarwid, Bartosz Tkacz, Tymon Trąbczyński, Igor Wiśniewski, Maciej Wojcieszuk, Patrycja Wybrańczyk, Paweł Zwierzyński-Pióro.

Wszyscy absolwenci, którzy grali w Superbandzie, podjęli studia wyższe zgodnie ze swoim wykształceniem zdobytym w naszej Szkole i studiują nie tylko na krajowych uczelniach, ale także na uczelniach zagranicznych (Berlin, Kopenhaga, Odense, Boston, Miami).

Zespół Bednarska Superband, który w swoim repertuarze ma wyłącznie kompozycje Zbigniewa Namysłowskiego w jego autorskich aranżacjach, od samego początku, czyli od 2011 roku, jest znakomitą wizytówką Szkoły. Wśród wielu koncertów, jakie dał, wymienić należy między innymi:

- udział w festiwalu Jazz Rally w Düsseldorfie — od 2012 roku przez pięć lat z rządu;
- Noc Muzeów 2014 — scena Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego;
- koncert Giganci Jazzu 2017 w Teatrze Roma;
- udział w koncertach jubileuszowych Wydziału Jazzu — z okazji 20-lecia w 2012 roku i 25-lecia w 2017 roku;
- koncert z okazji 135-lecia Szkoły — 6 listopada 2018 roku.

Najważniejszym jak dotąd koncertem w dorobku Superbandu był występ 30 maja 2016 roku w Studio Koncertowym Polskiego Radia im. Witolda Lutosławskiego w Warszawie.

W dwuczęściowym koncercie pod dyrekcją i z udziałem Zbigniewa Namysłowskiego zaprezentowały się dwa składy Superbandu — jeden złożony z ówczesnych uczniów oraz drugi, złożony z absolwentów Szkoły.

Koncert ten był częścią projektu mającego na celu opracowanie materiałów dydaktycznych do nauczania przedmiotu zespoły jazzowe w szkołach muzycznych II stopnia, w postaci materiałów nutowych oraz plików dźwiękowych, jako wzorca wykonania. Zadanie to mogło zostać zrealizowane dzięki przychylności i wsparciu Centrum Edukacji Artystycznej.

Jesienią 2017 roku został wydany dwupłytowy album *Zbigniew Namysłowski — Bednarska Superband*, na którym znalazły się kompozycje Mistrza wykonane przez zespół podczas koncertu w Studio Koncertowym Polskiego Radia im. Witolda Lutosławskiego. Album zostanie przekazany szkołom muzycznym, natomiast materiały nutowe udostępniane są w postaci cyfrowej.

I na koniec kilka słów od Mistrza:

Dziękuję Dyrekcji Szkoły za propozycję prowadzenia zespołu Superband, dzięki której zostałem zmobilizowany do nieustannej pracy twórczej. Opracowałem do tej pory 122 moje kompozycje, robiąc aranżacje do nich, na zespół dziesięcio-, dziesięcioosobowy, co wymaga pracy aranżacyjnej, zbliżonej do pracy dla dużej orkiestry jazzowej (big-bandu). Dzięki tej pracy mam duże możliwości rozwoju warsztatu kompozytorskiego i aranżacyjnego. Mam też nadzieję, że uczniowie z zajęć przeze mnie prowadzonych wyniosą dużą lekcję, która wpłynie pozytywnie na ich bieżącą i dalszą edukację.

Zbigniew Namysłowski



Na granicy Polski i Czech — o początkach muzycznej edukacji w Cieszynie

Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Ignacego Paderewskiego w Cieszynie to jedna z najstarszych szkół muzycznych na Śląsku. W 2019 roku mija 85 lat jej chlubnej działalności w Cieszynie — historycznym piastowskim grodzie Śląska Cieszyńskiego. Miasto to, tak dzisiaj, jak i w przeszłości, zawsze wyróżniało się wysoką kulturą muzyczną. Od wieków znane było tu powiedzenie świętego Augustyna: *Kto dobrze śpiewa, dwa razy się modli*. W XVIII wieku w Cieszynie pręźnie zaczęło się rozwijać życie muzyczne.

Wielki wpływ na to miał fakt, że Cieszyn był wtedy ważnym miejscem na mapie w całej monarchii austro-węgierskiej (tu między innymi 13 maja 1779 roku podpisano pokój cieszyński, który zakończył wojnę o sukcesję bawarską między Austrią a Prusami, a w 1805 roku, po klęsce wojsk Napoleona z Austrią, Cieszyn stał się na kilka tygodni tymczasową stolicą monarchii). Te bliskie związki Wiednia z Cieszynem miały duży wpływ na życie kulturalne miasta. Szesnastego listopada 1844 roku w Sali Redutowej miał miejsce koncert Johanna Straussa ojca, a niecałe dwa lata później, 2 czerwca 1846 roku, w cieszyńskiej oranżerii miejscowego pałacu myśliwskiego Habsburgów (gdzie obecnie mieści się cieszyńska Szkoła Muzyczna) dał publiczny koncert Franciszek Liszt. Cieszyńscy mieszczenie zebrali wówczas tysiąc guldenów, aby zaprosić do swojego miasta największego ówczesnego wirtuoza fortepianu. Dyrektor Komory Cieszyńskiej Josef von Kachlberg zakupił dodatkowo fortepian wiedeński firmy Streicher, na którym Franciszek Liszt zwykł w tym czasie grać. Do dnia dzisiejszego zachowała się treść zaproszenia wystosowanego do węgierskiego pianisty: *Mistrzu — proszę przybyć do Cieszyna, bo Cieszyn przybyć do Pana nie może*.

Kilkanaście lat później, bo już w 1860 roku, powstała w Cieszynie pierwsza prywatna szkoła muzyczna, która prowadziła zajęcia według programu wiedeńskiego konserwatorium. Szkołę tę założył Karol Slavik, a po nim przejął jej prowadzenie Otokar Slavik (syn Karola) — uczeń Antona Brucknera. Absolwentami tej szkoły byli między innymi: Lajos (Louis) Kentner (późniejszy zdobywca

piątej nagrody II Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka Chopina w 1932 roku, a w latach powojennych — 1955, 1975 i 1980 — juror tego konkursu) oraz Ada Sari (wybitna polska śpiewaczka, która była jednym z najsłynniejszych sopranów koloraturowych na świecie, a w Cieszynie kształciła się w latach 1899–1901). W tym czasie własną szkołę muzyczną w Cieszynie, tak zwany Zakład Muzyczny, prowadził również Michał „Zeno”-Pogrobiński, który wykształcił między innymi słynnego wirtuoza gry na skrzypcach — Maxa Rostala, zwanego cieszyńskim Paganinim, oraz Eduarda Zathureckiego — światowej sławy skrzypka, późniejszego dyrektora Akademii Muzycznej w Budapeszcie. Tak Lajos Kentner, jak i Max Rostal współpracowali później w słynnych ówczesnych triach z wiolonczelistą Gasparem Cassadó. W triu z Lajosem Kentnerem grał też Yehudi Menuhin, który z kolei, wraz z Maxem Rostalem oraz Siegfriedem Palmem, założył w 1971 roku Międzynarodowe Stowarzyszenie Nauczycieli Gry na Skrzypcach ESTA (*European String Teachers Association*). Max Rostal był później przez wiele lat prezydentem tego stowarzyszenia. Wcześniej, w 1957 roku, był członkiem jury Międzynarodowego Konkursu Skrzypcowego im. Henryka Wieniawskiego w Poznaniu. Koncertował w Warszawie i Krakowie. Odbył też jednodniową wycieczkę samochodem, udostępnionym przez Ministerstwo Kultury i Sztuki, podczas której odwiedził swe rodzinne miasto — Cieszyn.

Po pierwszej wojnie światowej w Cieszynie działały kolejne prywatne szkoły muzyczne, w tym między innymi placówka utworzona przez Stanisławę Horoszkiewiczową, która prowadziła kursy muzyczne, tak zwane *Pape Carpentier*, dla dzieci od trzeciego do dziesiątego roku życia, według metody Émile’a Jaques’a-Dalcroze’a. W 1932 roku w Cieszynie otwarto filię prywatnego Śląskiego Konserwatorium Muzycznego w Katowicach, której kierownikiem został Jan Gawlas (późniejszy rektor tegoż konserwatorium). Po dwóch latach filia ta uległa likwidacji, a część urządzeń szkoły oraz koncesję na muzyczne jej prowadzenie nabył Józef Cetner, który w 1934 roku napisał do swojego przyjaciela Jana Drozda telegram o treści: *Szkoła muzyczna w Cieszynie czeka. Likwiduj wszystko. Przyjeżdżaj zaraz. Wez świadectwo Gardena. List wysylam = Jozef Cetner. Kielce* (pisownia oryginalna). Jan Drozd w tym czasie prowadził w Nowym Jorku swoją szkołę muzyczną i współpracował tam z samym Ignacym Paderewskim. Po otrzymaniu telegramu Jan Drozd podjął niezwykle ważną dla historii cieszyńskiej szkoły muzycznej decyzję — załadował na statki fortepiany oraz bogatą bibliotekę nutową i przewiózł to wyposażenie do Cieszyna. W 1934 roku Szkoła Muzyczna w Cieszynie przyjęła pierwszych uczniów, a jej pierwszym dyrektorem został Jan Drozd.

Szkoła Muzyczna mieściła się wówczas na drugim piętrze budynku przy ulicy Niemieckiej i posiadała trzy pomieszczenia, w tym jedno większe o charakterze sali koncertowej na 120–140 osób. Dyrektor szkoły pozyskał doskonałą kadrę pedagogiczną: Aleksander Brachocki (uczeń Ignacego Jana Paderewskiego) prowadził klasę fortepianu; doktor Jerzy Strzemiński uczył gry na wiolonczeli, przedmioty teoretyczne wyładał profesor Śląskiego Konserwatorium Muzyczne-



Siedziba Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. I. Paderewskiego w Cieszynie

Fot. Witold Pieńkowski

go — Tadeusz Prejzner, a klasę skrzypiec prowadził Józef Cetner (który w latach 1912–1914 studiował w Akademii für Musik und darstellende Kunst w Wiedniu, a następnie uczył w Konserwatorium Polskiego Towarzystwa Muzycznego we Lwowie). W późniejszych latach do tego grona dołączyli jeszcze: profesor Bolesław Szabelski (ceniony kompozytor, należący do Śląskiej Szkoły Kompozytorskiej), uczący harmonii, zarysu kontrapunktu oraz gry na organach, a także doktor Adam Mitscha i Emanuel Guziur, wykładający teorię muzyki.

Szkoła Muzyczna w Cieszynie już w 1934 roku otrzymała imię Ignacego Paderewskiego. Wielki mistrz fortepianu i wybitny mąż stanu wyraził wtedy osobistą zgodę na patronowanie tej szkole, z którą później przez wiele lat utrzymywał osobisty i nader życzliwy kontakt. W archiwach szkoły zachowały się między innymi życzenia kompozytora na Nowy Rok 1938, kierowane z Riond-Bosson do Szkoły Muzycznej w polskim Cieszynie o treści: *Za łaskawą pamięć najgorętsze dzięki. Proszę o przyjęcie najszczerzych mych życzeń na Rok Nowy: dalszego rozwoju dla Szkoły i wszelkich pomyślności dla Ciała Profesorskiego i uczniów.*

Do wybuchu drugiej wojny światowej Szkoła Muzyczna w Cieszynie znacznie rozwinęła swoją działalność. Odbywało się wiele koncertów, popisów, poranków muzycznych i szkolnych audycji, a do Cieszyna przyjeżdżali z recitalami

wybitni polscy muzycy, między innymi skrzypaczka Eugenia Umińska czy wiolonczelista Dezyderiusz Danczowski. Dwudziestego dziewiątego grudnia 1935 roku Szkoła Muzyczna w Cieszynie zorganizowała też uroczystą akademię *Ku uczczeniu Siedemdziesięciopięcioletnich Urodzin Ignacego Jana Paderewskiego*, podczas której uczniowie (w tym między innymi Karol Stryja) wykonali program w całości złożony z utworów patrona cieszyńskiej szkoły.

Szkoła mając znakomitych pedagogów oraz stwarzając wyjątkową atmosferę służącą rozwijaniu talentów uczniów (o której pisał w osobistych wspomnieniach Stanisław Hadyna) jeszcze przed 1939 rokiem doczekała się wspañiałych wychowanków, rozstawiających jej imię do dziś. Byli to, wspomniani wcześniej: Karol Stryja (późniejszy profesor, kierownik artystyczny, dyrygent i dyrektor naczelny Filharmonii Śląskiej, organizator wielu konkursów, w tym Międzynarodowego Konkursu Dyrygenckiego im. Grzegorza Fitelberga w Katowicach), Stanisław Hadyna (założyciel i późniejszy wieloletni kierownik Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk”) oraz kompozytorzy — Antoni Poćwierz i Jan Sztwiernia (twórca między innymi opery ludowej *Sałasznicy*).

O rozwoju szkoły i świetnym prowadzeniu jej przez Jana Drozda świadczyła też systematycznie powiększająca się liczba wychowanków (w przeciągu pięciu lat liczba uczniów wzrosła z dwudziestu ośmiu do stu pięćdziesięciu ośmiu). Szkoła miała też najniższe opłaty w całej Polsce (od stu sześćdziesięciu złotych na kursie przygotowawczym do dwustu osiemdziesięciu złotych na kursie wyższym). Uczniom, których nie było stać na takie czesne, Jan Drozd dopłacał z własnej kieszeni, a uczniom dojeżdżającym przyznano też zniżki kolejowe. Jeszcze przed 1939 rokiem, widząc duże zainteresowanie i zapotrzebowanie w środowisku, dyrektor szkoły poszerzył zakres nauczania o instrumenty dęte — flet, klarnet, fagot, waltornię, trąbkę i puzon.

Podczas drugiej wojny światowej pomieszczenia szkolne przejęli Niemcy i skonfiskowali instrumenty oraz cały inwentarz. Jan Drozd nie zaprzestał jednak działalności pedagogicznej — potajemnie uczył w swoim mieszkaniu, a także dojeżdżał do zamiejscowych uczniów. Podjął też antyfaszystowską działalność, która później została wykryta przez jednego z agentów gestapo. Dyrektora Drozda aresztowano i na trzy dni przed wyzwoleniem Cieszyna — 30 kwietnia 1945 roku — został on rozstrzelany na starym cmentarzu żydowskim przy ulicy Hażlaskiej.

Wobec tragicznej śmierci Jana Drozda Urząd Wojewódzki Śląski polecił, listem z dnia 17 maja 1945 roku, Jerzemu Drozdowi zająć się wstępnymi pracami organizacyjnymi nad ponownym uruchomieniem szkoły, nazwanej później Instytutem Muzycznym w Cieszynie. Dwudziestego piątego maja tegoż roku starosta powiatowy przydzielił Instytutowi tymczasowe pomieszczenie przy ulicy 3 Maja 20, a już 1 września uroczyście zainaugurowano tam nowy rok szkolny. Po kilku miesiącach Ministerstwo Kultury i Sztuki zezwoliło na prowadzenie Niższej i Średniej Szkoły Muzycznej w Cieszynie, a w kolejnym roku wyraziło zgodę na prowadzenie przy niej Szkoły Umuzycznienia. Trzydziestego sierpnia 1946 roku zarządzeniem Ministra Kultury i Sztuki w sprawie nazw szkół muzycz-



Sala Kameralna im. Jerzego Drozda z historycznym fortepianem firmy J. Kerntopf i Syn
Fot. Witold Pieńkowski

nych zmieniono nazwę Instytut Muzyczny na Szkoła Muzyczna, Niższa, Średnia i Umuzyczniająca w Cieszynie. Jerzy Drozd od początku swojego urzędowania zabrał się do działań polegających na niewdzięcznej roli *umuzyczniania szerokich mas*. Organizował koncerty miejskie, wyjazdowe oraz popisy uczniowskie w teatrze miejskim. W grudniu 1947 roku szkoła po blisko rocznych staraniach uzyskała własne pomieszczenie na zamku w Cieszynie, a Dyrekcja Lasów Państwowych w Krakowie wydzierżawiła *osiem ubikacyj w lewym skrzydle Zamku Piastowskiego, wraz z salą koncertową mogącą pomieścić do 120 osób*. Uroczyste otwarcie Szkoły Muzycznej w nowym lokalu odbyło się 30 stycznia 1948 roku. Już w pierwszym roku działalności szkoły koncertowali tam wybitni pianiści — Władysław Kędra, Tadeusz Żmudziński oraz Klara Langerówna, a w następnych latach między innymi Susan Slivko, Lidia Grychtołówna i Halina Czerny-Stefańska. Z dniem 1 stycznia 1949 roku Szkoła Muzyczna w Cieszynie przeszła na własność Miasta i Powiatu Cieszyńskiego, a 3 lutego 1950 roku została upaństwowiona. Szkoła, mieszcząca się w pomieszczeniach dawnego zamku, miała jednak fatalne warunki, sale były zawilgocone i zniszczone po wojnie, brakowało odpowiedniej akustyki, nie było też przyzwoitych warunków sanitarnych w budynku. Przez wiele lat Jerzy Drozd starał się o wybudowanie w pełni profesjonalnej placówki muzycznej (z czasem wskazano nawet teren pod budowę nowej szkoły, ale z przyczyn biurokratycznych inwestycja ta nie została

rozpoczęta). W 1951 roku Jerzy Drozd powołał Społeczne Ognisko Muzyczne przy cieszyńskiej Państwowej Szkole Muzycznej.

W powojennej historii Szkoły Muzycznej w Cieszynie wykształcono ponad dwa tysiące absolwentów. Wielu z nich prowadzi ożywioną działalność artystyczną oraz rozśławia imię macierzystej szkoły. Są to między innymi: Andrzej Dziadek (profesor Akademii Muzycznej w Gdańsku, kompozytor), Wiesław Cieńciała (profesor Akademii Muzycznej w Katowicach, kompozytor), Daniel Cichy (muzykolog, dyrektor Polskiego Wydawnictwa Muzycznego), Katarzyna Dzida-Hamela (reżyser dźwięku, dwukrotna laureatka nagrody za dźwięk na Festiwalu Polskich Filmów Fabularnych w Gdyni oraz dwukrotna laureatka Polskiej Nagrody Filmowej — Orzeł w kategorii najlepszy dźwięk), Elżbieta i Ewa Janulek (wokalistki operowe w Brukseli i Kolonii), Izabela Kopeć (polska śpiewaczka, mezzosopranistka). Wśród znanych absolwentów warto wspomnieć też o niedawno zmarłym Pawle Puczku — laureacie Ogólnopolskiego Konkursu Skrzypcowego im. Eugène'a Ysaÿe'a (1959), członku polskiej ekipy na IV Międzynarodowy Konkurs im. Henryka Wieniawskiego w Poznaniu (1962), wieloletnim kierowniku Katedry Instrumentów Smyczkowych Akademii Muzycznej w Katowicach, profesorze klasy skrzypiec w Akademii Muzycznej we Wrocławiu.

Państwowa Szkoła Muzyczna I i II stopnia w Cieszynie im. Ignacego Paderewskiego to zespół ludzi, którzy od czasów przedwojennych pracują na dobre imię tej szkoły. Jeden z jej najśłynniejszych absolwentów — profesor Stanisław Hadyna — pisał w swoich wspomnieniach, że *szczególna atmosfera otaczała tę szkołę muzyczną [...] coś z ducha Paderewskiego żyło w jej murach i ożywiało lekcje, stwarzając bardzo szerokie perspektywy i nadzieje. Oby i dziś szczególna atmosfera nadal otaczała tę szkołę, a jej absolwenci mogli z wielką estymą wspominać lata szkolne w cieszyńskiej Szkole Muzycznej na zamku.*

Pełna historia szkoły, w tym dotycząca okresu współczesnego, znajduje się na stronie internetowej szkoły.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *60 lat Państwowej Szkoły Muzycznej im. Ignacego Paderewskiego w Cieszynie*, Cieszyn 1994.
- [2] *75-lecie Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Ignacego Paderewskiego w Cieszynie*, [red.] Dagmara Dudziak i Krzysztof Durlow, Cieszyn 2009.
- [3] Dokumenty i materiały archiwalne Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Ignacego Paderewskiego w Cieszynie.
- [4] *Kronika Instytutu Muzycznego w Cieszynie* (dostępna w Archiwum Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Ignacego Paderewskiego w Cieszynie).
- [5] Pelucha Krystyna, *Kultura muzyczna Cieszyna w okresie międzywojennym*, niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem st. wykł. Ryszarda Gabryśia, Akademia Muzyczna w Katowicach, Katowice 1997.





Miscellanea





AKTUALNOŚCI

Komunikat CEA w sprawie wypełniania świadectw promocyjnych !!!

18 czerwca 2019

Zmiany rozporządzeń w sprawie organizacji roku szkolnego

18 czerwca 2019

W dniu 11 czerwca 2019 r. zostały opublikowane rozporządzenia Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji roku szkolnego w jednostkach oświatowych i jednostkach artystycznych, w tym w szczególności w sprawie:



https://cea.pl/aktualnosci/komunikat-cea-w-sprawie-wypelniania-swia

KSIAZKI CEA

DDAL KSIĄZKI WYDANE W CEA 2018/2019

1. Urszula Bissinger-Ćwierż, Anna Antonina Noga - Strategie radzenia sobie z treścią (w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka)

Publikacja dotyczy problemu stresu i tremy w warunkach ekspozycji społecznej, zarówno u młodych muzyków, rozpoczynających karierę, jak i u zawodowych muzyków. Pokazuje praktyczne metody radzenia sobie z problemem, który może przekreślić karierę na sukces, może pomóc uczniom, nauczycielom na różnych etapach kształcenia i rodzicom. Zachęcamy do sięgania po ten doskonały poradnik, kształtujący też u artystów poczucie własnej wartości.

Wydanie pierwsze, wydane razem z CEA, Wydawnictwo Ofin 2018, s.244



BADANIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA:

PRZESŁUCHANIA MUZYCZNE:

- Przesłuchania instrumentalne, wokalne i zespołowe
- Przedkuchnia w zakresie rynku

PRZEGŁADY PŁASTYCZNE



AGENDA

WYDARZENIA



XVIII Janowiecki Interpretacje Muzyki - 22.08.-01.09.2019

20 czerwca 2019

Setja naukowo-metodyczna Lichen 2019
18 czerwca 2019

„Chopin - między artefaktami a kopiami cyfrowymi” - Warszawa 23 września 2019 r.



Tytuł Młodego Tancerza Roku 2019 uzyskała Julia Ciesielska

20 czerwca 2019

Węzłowa Nagrody im. Oskara Kolbega „Za zasługi dla kultury ludowej” 2019
21 maja 2019

Szalone Gmę Muzyki 2019 - specyfikacja miejsc hotelowych!

- ENALIZACJA
- KONKURS MUZYCZNY CEA 2018
- KONKURS PŁASTYCZNY CEA 2018
- KONKURSY BALETOWE
- ORGANIZACJA IMPRZ



- SOBRE NIEPUBLIKACJE
- WYKAZ LENÓW
- PODRECZNIKI
- BIAŁYNI, PŁASTYK

Jak powinna wyglądać STRONA INTERNETOWA szkoły artystycznej?

To pytanie, które powinien zadać sobie we współczesnym świecie każdy dyrektor szkoły. Strona internetowa jest obecnie jednym z najskuteczniejszych narzędzi, które pozwala zaangażować rodziców i uczniów, promować mocne strony i osiągnięcia szkoły oraz zbudować solidną reputację w lokalnej społeczności.

Zazwyczaj są dwa główne cele każdej szkolnej strony internetowej. Jednym z nich jest dostarczanie aktualnych informacji rodzicom, uczniom, nauczycielom, pracownikom i społeczności szkolnej. Drugim celem jest zainteresowanie edukacją artystyczną i przyciągnięcie nowych uczniów i ich rodziców oraz znalezienie wykwalifikowanej kadry, przy czym należy tutaj zaznaczyć, że informacje o naborze na wolne stanowiska w naszej szkole jesteśmy zobowiązani zamieścić na szkolnej stronie Biuletynu Informacji Publicznej¹.

Dobra witryna internetowa szkoły artystycznej ma zapewnić silne poczucie własnej tożsamości jej społeczności, co oznacza, że cały projekt, treść, użyte zdjęcia i inne materiały są reprezentatywne dla konkretnego typu szkoły. Zamiast próbować kopiować stronę innej placówki, ponieważ nam się podoba, należy skupić się na elementach strony internetowej, którą sami robimy, a następnie zadać sobie pytania: Dlaczego lubimy akurat te detale? Czy zadziałałoby to w naszej szkole? Czy dany element projektu pomoże nam osiągnąć nasz cel?

W dzisiejszych czasach wyrafinowane szkolne strony internetowe stają się normą. Aby wyróżnić się na tle innych, szkolna witryna powinna mieć rzetelną i atrakcyjną treść, ciekawą wizualizację, być wciągająca oraz odzwierciedlać ducha i działania szkoły.

Zacznijmy od podstaw, które odnoszą się do wszystkich grup odbiorców, a więc niezbędnych funkcji wymaganych na każdej poprawnie prowadzonej stronie internetowej szkoły.

¹ Sposób odsyłania użytkowników szkolnej strony internetowej do podmiotowej strony BIP jest opisany w dokumencie zamieszczonym na stronie bip.gov.pl, poniżej bezpośredni odnośnik do dokumentu: <http://mc.bip.gov.pl/fobjects/download/273220/logo-bip-pdf.html> (dostęp 24.05.2019).

Funkcjonalność

Funkcjonalna strona internetowa szkoły przede wszystkim zapewnia łatwy dostęp do informacji i spełnia potrzeby odbiorców w tym zakresie. Istnieje wiele czynników wpływających na funkcjonalność strony. Projektując własną witrynę szkoły, należy pamiętać o nich wszystkich. Użytkownik poruszający się po stronie powinien bez większych problemów umieć znaleźć interesujące go informacje. Dyrektor, osoba projektująca stronę oraz ją administrująca powinni pamiętać, że po drugiej stronie ekranu nie każdy użytkownik zna i rozumie specyfikę szkolnictwa artystycznego.

Czysty, czytelny projekt strony instytucji publicznej, a taką jest szkoła artystyczna, charakteryzuje się atrakcyjną wizualnie równowagą obrazów, tekstu i białej (jasnej) przestrzeni. Biała przestrzeń jest tutaj kluczem. Pamiętajmy, że wiele materiałów i publikacji zamieszczanych na stronie jest przez użytkowników drukowanych. Pamiętajmy również, że stwierdzenie biała (jasna) przestrzeń nie oznacza rzeczywistej przestrzeni, która jest biała, oznacza to, że jest na naszej stronie miejsce na odpoczynek dla oczu i miejsce bez tekstu lub obrazów. To miejsce może być równie dobrze kolorowe, ale zapewnia przestrzeń i balans pomiędzy blokami tekstu i obrazów. Wiele osób próbując sprawić, by strona bardziej przyciągała wzrok, wypełnia ją obrazami i tekstem. Ale zbyt wiele może być dla użytkownika przytłaczające i męczące. Nie należy bać się zostawić dużo pustej przestrzeni w tle, co spowoduje, że tekst i obrazy, które są udostępniane, będą się lepiej wyróżniać i łatwo będzie zobaczyć, co jest ważne.

Zawartość szkolnej strony jest równie ważna, jak jej wizualizacja, warto więc przemyśleć sposób prezentacji treści. To treść wypełnia projekt, który ostatecznie prezentuje szkołę. Gdzie tylko jest to możliwe, używamy prostego języka, aby przekaz był zrozumiały. Jeśli można wybrać jedno z dwóch słów o tym samym znaczeniu, wybieramy prostsze. Tekst dzielimy na małe akapity. Podczas pisania może się to wydawać dziwne, ale prostsze, krótsze bloki tekstu są łatwiejsze do przeczytania. Istotne są również nagłówki. Podobnie jak małe akapity, sprawiają, że tekst jest bardziej czytelny, a użytkownikowi ułatwiają dodatkowo poruszanie się po stronie.

Wygoda, a więc funkcje oszczędzające czas, obejmujące obszary przeznaczone dla docelowych odbiorców, na przykład potencjalnych rodziców i uczniów. Szkoły artystyczne w tym elemencie powinny wykazać się szczególnym wyczuleniem na użytkownika i w taki sposób segregować zamieszczane informacje, aby uwzględnić to, że są one kierowane nie tylko do własnej społeczności szkolnej, ale i do społeczności innych szkół artystycznych. Większość szkół poza bieżącą działalnością jest również organizatorem licznych przedsięwzięć artystycznych (konkursów, przesłuchań, warsztatów, wystaw itp.) i musi pamiętać, że wyżej wymienione obszary przeznaczone dla docelowych odbiorców obejmują także użytkowników, którzy są uczestnikami tych przedsięwzięć. Warto zatem



pomyśleć o tym w ten sposób, czy jest coś, co rodzic, uczeń lub nauczyciel powinien być w stanie uzyskać na naszej stronie, co pozwoli im uniknąć niedogodności związanych na przykład z przyjazdem do naszej siedziby lub ze skontaktowaniem się z nami.

Przykładem takiego myślenia jest zakładka „Kontakt”, na której powinny znaleźć się wszystkie informacje teleadresowe, takie jak nazwa szkoły, ulica, kod pocztowy, miasto, telefony, adresy mailowe oraz mapa. Adres e-mail powinien być zawsze w domenie naszej szkoły, czyli na przykład: sekretariat@szkolaartystyczna.pl. Niestety na stronach szkół w dalszym ciągu powszechnie spotykane są darmowe adresy mailowe. Wygląda to bardzo nieprofesjonalnie, a pamiętajmy, że zazwyczaj wraz z kupnem domeny otrzymujemy możliwość zakładania w niej skrzynek pocztowych. Dyrektor może dodatkowo wykorzystać ten fakt do wprowadzenia w szkole obowiązku posługiwania się przez pracowników pocztą służbową, która zawsze będzie miała końcówkę adresu zgodną z wykupioną domeną. Jeśli chodzi o mapę, to najlepiej skorzystać z Google Maps z odpowiednio ustawionymi parametrami, tak żeby użytkownik od razu mógł wyznaczyć trasę dojazdu ze swojego miejsca zamieszkania oraz zobaczyć szkołę z zewnątrz za pomocą funkcji Street View.

Strona główna. Nie wciskajmy wszystkiego na tę jedną stronę. Zamiast tego utwórzmy logiczne kategorie, w których użytkownicy witryny mogą łatwo określić, gdzie szukać dodatkowych informacji lub zasobów, których potrzebują. Często najlepszym projektem jest prosta konstrukcja. Jednym z powszechnych błędów, które popełnia wiele szkół, jest próba zamieszczenia zbyt dużej ilości treści na stronie głównej. Najlepsze strony główne są łatwe do odczytania i szybko prowadzą do odpowiednich informacji.

Użyteczność

Nawigacja jest kluczem do użyteczności. Powinna być tak prosta i zwięzła, jak to tylko możliwe. Układ nawigacji powinien być konsekwentny, od strony do strony, aby użytkownik mógł szybko i bez problemu znaleźć potrzebne informacje. Sposób, w jaki strukturyzujemy stronę swojej szkoły, nawigację i zawartość, może znacząco wpłynąć na jej sukces.

Co więc powinno być na szkolnej stronie internetowej? Podstawą jest skuteczna, logiczna nawigacja na głównym poziomie. Aby to zrobić, grupujemy strony w logiczną hierarchię, która pasuje do tego, do czego ludzie są przyzwyczajeni w Internecie. Adres, numery telefonów, e-mail i mapa do znalezienia szkoły powinny znaleźć się w zakładce „Kontakt”. Informacje o wydarzeniach powinny zaczynać się od tego, co nadchodzi. Kalendarz z linkami do poszczególnych stron wydarzeń może być świetnym sposobem, aby powiedzieć ludziom, co się dzieje. Zminimalizujemy wysiłek wkładany w znalezienie informacji. W miarę możliwości odwiedzający powinni mieć możliwość znalezienia potrzebnych informacji w ciągu trzech kliknięć.

Jednym z wielu elementów inteligentnej architektury informacji jest prosty pasek wyszukiwania w witrynie, do którego można uzyskać dostęp z dowolnego miejsca, więc jeśli użytkownik witryny ma problem ze znalezieniem interesujących go treści, może je przynajmniej wyszukać.

Użyteczność między przeglądarkami. Oznacza to, że nasza witryna powinna działać poprawnie we wszystkich głównych przeglądarkach. Nie oznacza to oczywiście, że musi być obsługiwana przez wszystkie starsze przeglądarki, przynajmniej nie te, które nie są już wykorzystywane przez ich programistów. Ale nie ograniczamy się do zamieszczenia informacji na swojej stronie internetowej, która mówi, żeby używać na przykład tylko Firefoxa lub tylko Chrome'a.

Aktualizacja, a właściwie jej brak, jest największą bolączką stron internetowych szkół artystycznych. Doskonałym przykładem jest tu organizacja imprez przez szkoły i placówki. Nagminnym problemem, widocznym szczególnie z poziomu Centrum Edukacji Artystycznej, jest brak informacji o realizowanej imprezie na szkolnej stronie w momencie ogłaszania informacji o tej imprezie, na przykład w portalu CEA. Centrum wielokrotnie musi odstępować od podania wiadomości typu — więcej informacji na stronie..., ze względu na brak w dniu publikacji materiału jakichkolwiek informacji na temat realizowanej imprezy na internetowej witrynie szkoły. Szkoła musi skorelować swoje działania organizacyjne i przygotować imprezę od strony informacyjnej w taki sposób, aby w momencie opublikowania plakatu tej imprezy czy przesłania zaproszenia na nią potencjalny jej uczestnik otrzymał pełną informację o tym wydarzeniu na szkolnej witrynie.

Konserwacja. Regularnie sprawdzajmy i naprawiamy uszkodzone linki, nieaktualne treści, błędy i puste strony. Nie używajmy także powiadomień typu

„strona w budowie”. Jeśli strona nie jest kompletna, usuńmy ją z nawigacji do momentu, w którym ją ukończymy.

Dostępność

Idea dostępności strony internetowej polega na upewnieniu się, że każdy użytkownik naszej witryny, z dowolnego urządzenia, może uzyskać dostęp do informacji, których szuka. Wymaga to zwracania uwagi na kilka obszarów jej funkcjonowania.

Responsywność (*Responsive Design*). Ostatnie badania pokazują, że z telefonów komórkowych korzysta obecnie 96% dorosłych Polaków, z czego 70% użytkowników posiada smartfony. Trzy czwarte naszych rodaków korzysta z laptopa, a blisko jedna trzecia używa tabletu. W obliczu tego faktu nasza strona wręcz musi poprawnie wyświetlać się na urządzeniach mobilnych, takich jak smartfony, tablety czy notebooki.

Responsywne projektowanie jest kluczowym elementem projektowania nowoczesnej strony internetowej szkoły. Oznacza to, że dostęp do naszej witryny może mieć wiele różnych urządzeń mobilnych. Dobry responsywny projekt gwarantuje, że każda strona internetowa jest czytelna i użyteczna na komputerze stacjonarnym, laptopie, tablecie lub smartfonie. Automatycznie zmienia rozmiar i formatowanie stron, aby wyeliminować irytujące i czasochłonne powiększanie i przeciąganie.

Urządzenia mobilne sprawiły, że przeglądanie stron internetowych nie jest już domeną komputerów stacjonarnych czy laptopów. Powinniśmy się zatem upewnić, czy nasza witryna ma responsywny design. Pozwoli to nam na dotarcie do większej liczby użytkowników i przekona ich o profesjonalizmie naszej strony. Zaletą responsywnej strony internetowej jest również szybsze ładowanie i lepsze pozycjonowanie.

Szybkie ładowanie strony. Nie każdy ma szerokopasmowy dostęp do Internetu. Trzeba więc wziąć pod uwagę czas ładowania stron, zwłaszcza jeśli użytkownik korzysta z urządzenia mobilnego. Dotyczy to w szczególności strony



głównej. Istnieje wiele możliwych rozwiązań przyczyniających się do szybszego ładowania stron internetowych, od buforowania stron po kompresję obrazu czy optymalizację plików JS i CSS. Cokolwiek to jest, musimy sprawić, aby był to ciągły i spójny projekt. Docenią to wszyscy użytkownicy naszej witryny.

WCAG 2.0. Co należy wiedzieć o WCAG?

Wytyczne dotyczące dostępności zawartości sieciowej WCAG 2.0² to szereg zaleceń dla twórców stron internetowych i właścicieli stron internetowych, które mówią, jak dostosować swoje witryny do potrzeb osób z różnymi niepełnosprawnościami. Rekomendacje zawarte w standardzie WCAG 2.0 zostały podzielone na następujące 4 grupy:

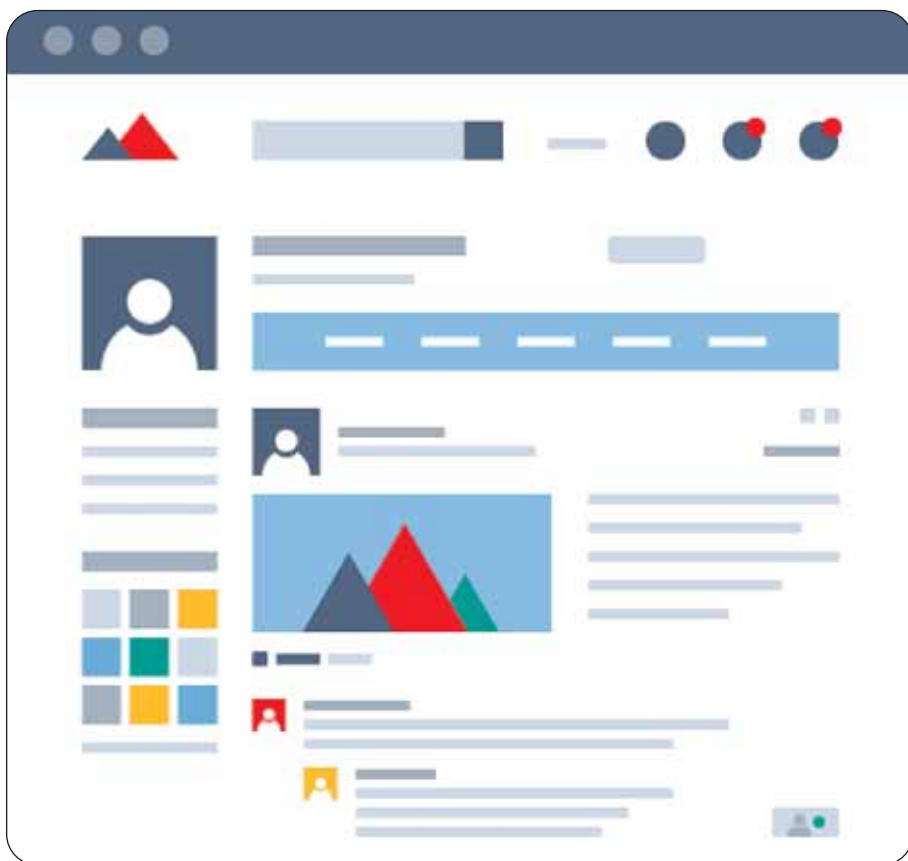
1. **Postrzegalność** — zasada ta określa, że informacje muszą być przedstawiane użytkownikom w dostępny dla nich sposób.
2. **Funkcjonalność** — użytkownicy muszą być w stanie obsłużyć interfejs strony, czyli interfejs nie może wymagać żadnych czynności, których użytkownicy nie potrafią wykonać.
3. **Zrozumiałość** — treści przedstawione na stronie oraz działanie strony muszą być zrozumiałe.
4. **Solidność** — strona musi być zbudowana poprawnie, aby przeglądarki internetowe oraz programy asystujące mogły ją rzetelnie zinterpretować.

Warto przypomnieć, że przepisy o dostępności (w tym wymóg dotyczący WCAG 2.0) zawarte są w *Rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 12 kwietnia 2012 roku w sprawie Krajowych Ram Interoperacyjności, minimalnych wymagań dla rejestrów publicznych i wymiany informacji w postaci elektronicznej oraz minimalnych wymagań dla systemów teleinformatycznych* (Dz. U. z 2017 roku, Nr 2247). Weszło ono w życie 30 maja 2012 roku, zaś serwisy internetowe podmiotów realizujących zadania publiczne dostały trzy lata na dostosowanie się do wymagań — regulacje te zaczęły obowiązywać 30 maja 2015 roku.

Media społecznościowe

Musimy pamiętać, aby nasza szkolna strona internetowa zachowywała swój instytucjonalny charakter, jako narzędzie komunikacji instytucji publicznej. Możemy pokazywać, że szkoła dobrze funkcjonuje, dzieje się w niej wiele ciekawych rzeczy, ale należy pamiętać, że nie jest to miejsce na ciekawostki, anegdoty i różnego rodzaju śmieszne obrazki. Do wymiany bardziej nieformalnych treści lepiej przeznaczyć szkolne profile na portalach społecznościowych, jak na przykład Facebook czy YouTube. Tam, ze względu na nieformalną atmosferę, więcej

² Podręcznik dobrych praktyk WCAG 2.0 — na stronie widzialni.org (dostęp 24.05.2019).



nam wolno, a nasi użytkownicy mają szansę poznać również nasze poczucie humoru.

W dzisiejszych czasach media społecznościowe stały się istotną formą komunikacji. Wszyscy, od uczniów po rodziców, wykorzystują platformy społecznościowe jako sposób na wzajemne komunikowanie się. Dla szkół media społecznościowe to dobry sposób na reklamowanie swojej bieżącej działalności.

Szkoły artystyczne odgrywają ogromną rolę także w procesie edukacji społeczeństwa i wychowania przyszłych odbiorców kultury. Portale społecznościowe, które nie wymagają ponoszenia nakładów finansowych przez szkoły, dają możliwość zaistnienia szkole i jej uczniom, a co najważniejsze, są jednym z tych narzędzi, które są chętnie wykorzystywane przez uczniów i rodziców w pozyskiwaniu informacji.

Facebook jest doskonałym miejscem do komunikacji i promowania szkoły, nawet dla placówek, które mają własną stronę internetową, a jego zaletą jest to, że można umieszczać na nim informacje bez konieczności posiadania niezbędnej wiedzy informatycznej.

YouTube jest jednym z tych miejsc, gdzie każdy młody muzyk — ten początkujący, ale i ten wygrywający konkursy — ma możliwość wyjścia ze swojej muzyką poza mury szkoły czy rodzinnego miasta. Jest to oczywiście narzędzie, które powinno być używane w porozumieniu z wykonawcami i ich opiekunami, ale dające możliwość promocji wielu talentów. YouTube może być również świetnym uzupełnieniem zdjęć na naszej stronie. Mogą to być materiały wideo umieszczone w serwisie YouTube, które pokazują życie szkoły, ważne wydarzenia czy urywki na przykład koncertów szkolnych.

Jednocześnie należy zaznaczyć, że współcześnie projektowane strony internetowe doskonale implementują materiały bezpośrednio z serwisów społecznościowych. Dobrze przemyślana strategia wykorzystania tych mediów przyczyni się do zwiększenia atrakcyjności naszej strony.

Reasumując, platformy mediów społecznościowych są ważne dla serwisów szkolnych, ponieważ pozwalają szkołom poszerzać swoje społeczności i tworzyć lepsze relacje między uczniami, rodzicami a szkołą. Korzystając z różnych platform społecznościowych, szkoły mogą personalizować generowane przez siebie treści w zależności od osób, które korzystają z każdej aplikacji. Ważne jest, aby szkoły ewoluowały i ulepszały swoje metody komunikacji, tak aby mogły stale przyciągać nowych użytkowników.

Podsumowanie

Oczywiście istnieje znacznie więcej elementów wpływających na projektowanie szkolnej strony internetowej. Niemniej jednak poruszone powyżej problemy i zagadnienia stanowią doskonałą podstawę do przemyślenia formy i treści obecnie funkcjonującej witryny lub mogą posłużyć do inspiracji przy projektowaniu nowej.

Niezależnie od tego, jakie kryteria zostaną użyte w naszej szkolnej witrynie, ważne jest, aby była ona dobrze zorganizowana z bardzo dobrą stroną główną, była łatwa w dostępie i kompatybilna z urządzeniami mobilnymi i mediami społecznościowymi.

Zmienia się oblicze edukacji, a Internet jest podstawą tej zmiany. Nauczyciele, uczniowie i rodzice czerpią wiele korzyści z tego faktu. Istnieje wiele sposobów wykorzystywania Internetu do celów edukacyjnych, a jednym z nich jest stworzenie strony internetowej szkoły, która będzie jej wizytówką.

Ostatecznie najlepsze szkolne strony to te, które spełniają potrzeby ich użytkowników końcowych. Czasami cele użytkowników końcowych nakładają się na siebie, ale określenie celu witryny z punktu widzenia użytkownika końcowego jest kluczem do zbudowania najlepszej szkolnej strony internetowej.

Rola rodzica w szkole

Od dawna słyszymy, my, rodzice, ale nie tylko, również nauczyciele, uczniowie i postronni obserwatorzy, że w polskiej szkole źle się dzieje, nie ma płaszczyzny porozumienia na linii szkoła–dom. Pokutują utarte schematy „trudny rodzic”, „roszczeniowy rodzic”. Zdaniem profesora Tadeusza Gadacza oznaką kryzysu współczesnej szkoły jest zawężenie znaczenia słowa „edukacja”, która dzisiaj skupia się na funkcjach nauczania, pomijając aspekty wychowawcze¹. Jak możemy wpłynąć na tę sytuację, aby pokonać bariery i wspólnymi siłami dążyć do umacniania dialogu? Nasuwa się również pytanie, kto powinien zrobić ten pierwszy krok?

Już od lat 90. minionego stulecia usilnie starano się zjednoczyć rodziców, uczniów i nauczycieli w szkole jako jeden współpracujący dla dobra uczniów organizm. *Rodzice muszą się poczuć prawdziwymi partnerami dyrektora i nauczycieli. Więc nie pytaj, co rodzice mogą dać szkole. Spytaj, co szkoła może zrobić dla rodziców, by pozyskać ich jako partnerów w edukacji szkolnej dziecka?* — apelowała w 1999 roku Irena Dzierzgowska, wówczas wiceminister edukacji, w książce *Rodzice w szkole*². Wprawdzie co jakiś czas przebrzmiewa głos o nieocenionej roli rodzica w szkole, o budowaniu relacji na linii rodzic–nauczyciel–uczeń, jednak w dalszym ciągu w relacjach rodzic–szkoła spotykamy się z barierami, pokutują stereotypy w myśleniu nauczycieli o rodzicach i rodziców o nauczycielach. Każdy widzi potrzebę zmian, ale nie wiadomo, kto i jak miałby przerwać ten impas. Rodzice niechętnie podejmują działania w szkole z obawy, aby nie zaszkodzić swoim dzieciom, a także z braku wiary, że rozmowa może coś zmienić, natomiast szkoła nie bardzo wie, jak aktywizować i zachęcać rodziców do współpracy.

Należy wziąć pod uwagę, że **współpraca szkoły z rodzicami to nie tylko konieczność, potrzeba wynikająca ze wspólnoty celów, ale również wymóg prawny.** Wiele dokumentów, poczynając od Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka i Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, na statucie i regulaminach szkolnych kończąc, określa prawa i obowiązki dorosłych względem dzieci, dlatego szkoła powinna

¹ T. Gadacz, *Wychowanie jako spotkanie osób. Człowiek — wychowanie — kultura. Wybór tekstów.*

² I. Dzierzgowska, *Rodzice w szkole*, CODN, Warszawa 2000.

wykonać pierwszy krok w przełamywaniu barier, wykazać inicjatywę, podejmować działania na rzecz polepszenia relacji, zwrócić szczególną uwagę na umocnienie dialogu z rodzicem, ponieważ wychowanie jest najbardziej skuteczne wtedy, kiedy jest spójne, a to oznacza, że wszystkie zaangażowane w proces wychowawczy strony działają podobnie. W szkole jako instytucji społecznej każda ze stron ma prawo głosu i możliwość współdziałania, takie podejście pozwala na angażowanie się rodziców w działania na rzecz szkoły i umożliwia budowanie wspólnego frontu wychowawczego. Jeżeli rodzice nie wezmą współodpowiedzialności za sprawy szkoły, będą jedynie petentami w szkole, wówczas cały proces nauki (nie tylko nabywana wiedza, ale również kształtowanie postaw) będzie bardzo utrudniony lub wręcz niemożliwy.

Skoro oba środowiska mają takie same cele, to tym bardziej powinny działać wspólnie, idąc razem, a nie tylko obok. Aby wspólna droga była możliwa i efektywna, należy wyznaczyć i realizować pewne założenia:

■ **Angażowanie rodziców w organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego.** Niezwykle istotnym czynnikiem w tym procesie jest bieżące monitorowanie postępów dziecka — zarówno w szkole, jak i w domu. Rodzice muszą być na bieżąco informowani o postępach w nauce swojego dziecka. Istotne jest, aby przekazywać rzetelnie informację zwrotną o popełnianych przez ucznia błędach oraz o możliwościach ich korygowania.

■ **Dążenie do ujednoczenia oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych w szkole i w domu.** Na dziecko możemy oddziaływać bezpośrednio lub pośrednio. Do metod oddziaływania bezpośredniego należą: uświadamianie i wyjaśnianie, przekonywanie, kształtowanie nawyków, nagrody i kary. Metody oddziaływania pośredniego to: organizacja pracy dziecka przy pomocy nauczyciela wspomagającego, pedagoga i psychologa, a także oddziaływanie przez zespół klasowy i pracę w grupach.

■ **Współdziałanie w zakresie rozpoznawania możliwości rozwojowych uczniów.** Rozwój to sekwencja zmian, które mają charakter progresywny. Dobrą praktyką jest wspieranie rodzica w rozpoznawaniu możliwości rozwojowych dzieci. Podpowiadanie, jak rodzic może pomóc dziecku rozwinąć skrzydła. Wskazywanie mocnych i słabych stron powoduje, że rodzic widzi możliwości, a nie ograniczenia.

■ **Podnoszenie świadomości edukacyjnej rodziców.** Na początku roku szkolnego rodzice zwykle dostają stopy różnej dokumentacji do podpisu, im dzieci są młodsze, tym dokumentów jest więcej. Wówczas podpisują hurtowo między innymi wymagania edukacyjne na dany rok szkolny. Doświadczenia pokazują, że o nich zapominają, warto zatem systematycznie rodzicom przypominać o wymaganiach edukacyjnych oraz o systemie oceniania.

■ **Przekazywanie rodzicom wiedzy o funkcjonowaniu dziecka w szkole.** Dobrym sposobem na gromadzenie informacji o uczniach jest szczegółowe prowadzenie kart obserwacji, jak uczniowie zachowują się w szkole, jakie przejawiają postawy, jak współpracują w grupie, jak są odbierani przez grupę rówieśniczą. Prowadzenie takich kart obserwacji ułatwia regularne przekazywanie rodzicowi istotnych informacji o funkcjonowaniu dziecka w szkole, ale także pomaga szybko wychwycić problem, na przykład wychowawczy, i umożliwia optymalne dostosowanie środków zaradczych.

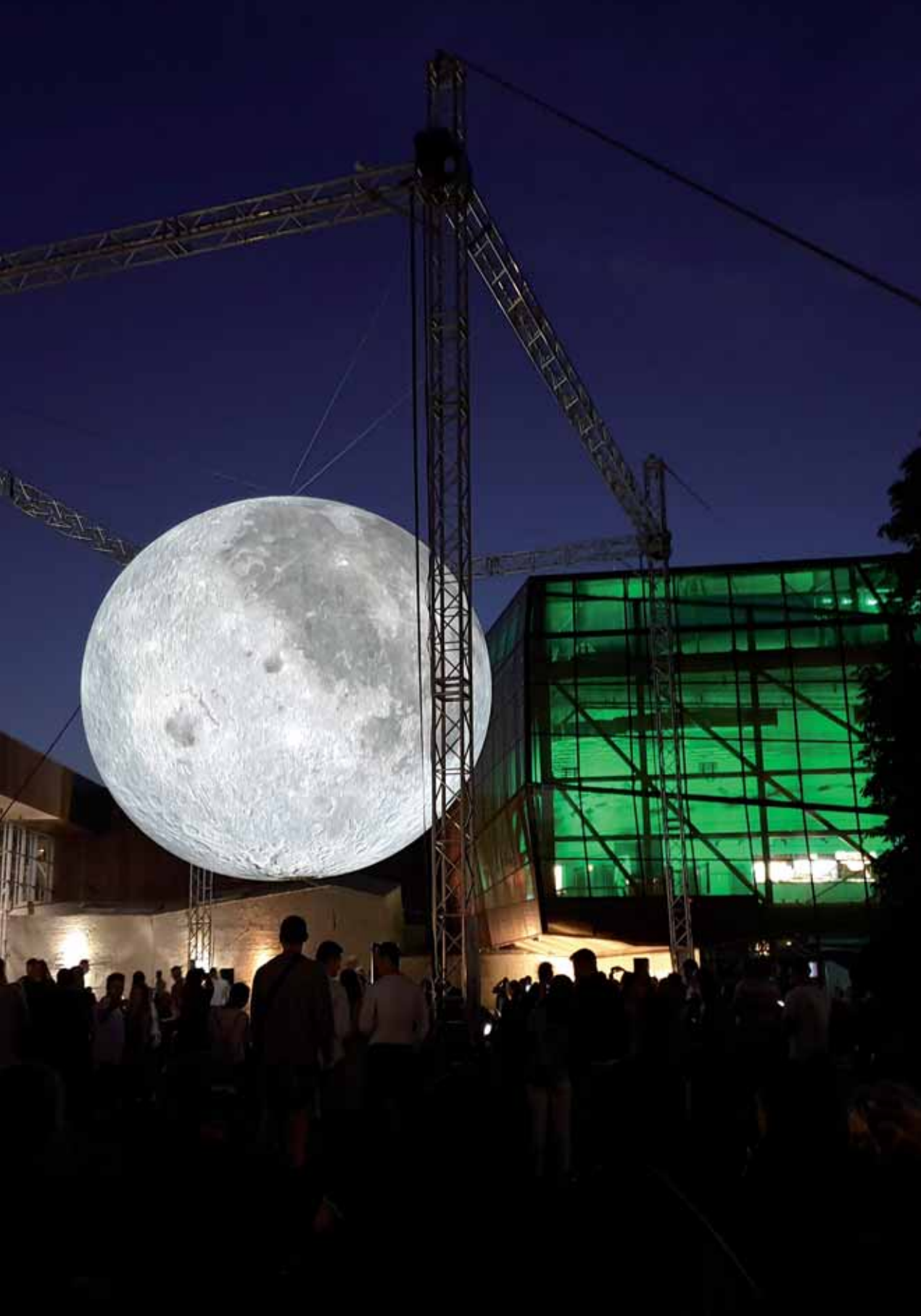
■ **Poznanie oczekiwań rodziców względem szkoły, czyli słuchanie głosu rodzica o jego potrzebach i sposobie postrzegania szkoły.** Najefektywniej można skłonić obie strony do refleksji, wykorzystując debatę, której wyniki będą stanowiły punkt wyjścia do opracowania programu współpracy adekwatnego do danego typu szkoły.

■ **Tworzenie partnerskich relacji między rodzicami a środowiskiem szkolnym.** Aby stworzyć dobrą płaszczyznę komunikacji między rodzicami a szkołą, należy przyjąć pewną strategię, na którą składają się cztery kluczowe obszary — atmosfera w szkole, eliminowanie barier, wsparcie rodziców oraz informowanie i doskonalenie ich umiejętności wychowawczych. Warto tutaj nadmienić, że istotnym czynnikiem wspierania aktywności i zaangażowania rodziców są poradniki oraz portale internetowe, na przykład rodziceiszkola.pl — portal stworzony z myślą o rodzicach, którego celem jest dostarczenie niezbędnej wiedzy oraz pokazanie dobrych praktyk, ułatwiających podejmowanie działań na terenie szkoły.

Realna współpraca jest możliwa w środowisku przyjaznym dla obu stron, ludzie chętnie współpracują, gdy mają wspólny cel i uczciwie dzielą się obowiązkami i odpowiedzialnością za ich wykonanie, wszyscy mają prawo głosu, wzajemnie się słuchają, negocjują, ustalają priorytety. Umożliwienie takiego współdziałania na terenie szkoły wymaga pewnych rozwiązań systemowych, takich jak na przykład: zorganizowanie debaty z nauczycielami i rodzicami na temat wizji współpracy, opracowanie długofalowego programu rozwijającego współpracę, organizowanie dla rad pedagogicznych szkoleń z zakresu podejmowania współpracy, angażowania rodziców w życie szkoły oraz radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych. Równie ważne jest monitorowanie przez dyrekcję wdrażania tych rozwiązań i dokonywanie ewaluacji przebiegu przyjętych założeń. Wskaźnikiem będzie wzrost zaangażowania rodziców w postaci lepszej frekwencji na zebraniach i imprezach szkolnych, rosnąca liczba działań podejmowanych z inicjatywy rodzica czy zmiana nastawienia do szkoły i nauczycieli.

Słowa wybitnego polskiego pedagoga Janusza Korczaka: *Nie takie ważne, żeby człowiek dużo wiedział, ale żeby dobrze wiedział, nie żeby umiał na pamięć, a żeby rozumiał, nie żeby go wszystko troszkę obchodziło, a żeby go coś naprawdę zajmowało, żeby miał zamiłowanie*, sugerują, że zadaniem szkoły i domu

rodzinnego jest wytworzenie w dzieciach pewnych umiejętności, ciekawości świata, otwartości, zaradności, empatii, współlistnienia i współdziałania. Najwyższy czas wzmocnić samorządność polskiej szkoły, by stała się kuźnią postaw obywatelskich, w której uczniowie, rodzice i nauczyciele tworzą wspólnotę. Jeśli jesteś rodzicem, słuchaj, kiedy nauczyciel mówi o twoim dziecku, porozmawiaj z dzieckiem, poświęć mu chwilę; jeśli jesteś nauczycielem, słuchaj rodzica, kiedy ten zwraca uwagę na problem, i zastanów się, czy aby na pewno zrobiłeś wszystko, co w twojej mocy, dla dobra ucznia. Drogi nauczycielu, nie broń się, druga strona nie jest twoim wrogiem, oboje macie ten sam cel, którym jest nauczanie i wychowanie młodego człowieka, aby w przyszłości z łatwością mógł znaleźć swoje miejsce w świecie. Ciężko będzie to osiągnąć, gdy nie będziemy ze sobą rozmawiać i wzajemnie się słuchać.





Nasi uczniowie i absolwenci





WYRÓŻNIENIE

Biennale 2019

— artystyczna konfrontacja dyplomów plastyków

Tegoroczne wystawy prac dyplomowych uczniów szkół plastycznych z całej Polski (4-letnich liceów plastycznych, 6-letnich ogólnokształcących szkół sztuk pięknych oraz 2-letnich policealnych szkół plastycznych) to — zgodnie z obowiązującą formułą — konfrontacja wybranych przez macierzyste szkoły prac, wieńczących kształcenie w danej specjalizacji oraz postaw twórczych jej autorów. To także rodzaj konfrontacji jakości kształcenia, formułowania wymagań i organizacji egzaminu dyplomowego w różnych szkołach. Ogólne ramy co do wymagań i sposobu przeprowadzania egzaminu dyplomowego sformułowane zostały w aktach prawnych¹. Uregulowania szczegółowe zależne są jednak od szkół, które są autonomiczne i różnią się podejściem do pracy dyplomowej, jako „zwieńczenia” trudu nauczania w zawodzie *plastyk*.

W tym roku wernisaże dyplomów odbywają się:

- 23 maja 2019 r. w Bydgoszczy makroregion północno-zachodni,
- 30 maja 2019 r. w Rzeszowie makroregion południowo-wschodni,
- 5 czerwca 2019 r. w Częstochowie makroregion południowo-zachodni,
- 10 czerwca 2019 r. w Lublinie makroregion północno-wschodni.

We wspomnianych powyżej miastach prace dyplomowe prezentowane są od wielu lat, a pokazy są okazją do twórczych i dydaktycznych spotkań nie tylko uczniów czy nauczycieli, lecz także nauczycieli akademickich oraz kandydatów do szkół plastycznych. W jednym z katalogów wystawy prac dyplomowych z 1992 roku napisano: *Obecnie organizowana prezentacja prac [...] pomysłana jest jako konfrontacja nie tylko osiągnięć plastycznych szkół, ale także jako szeroko ujęta dyskusja na temat metod i poglądów związanych z nauczaniem*

¹ *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 16 maja 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 1024 oraz *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 16 maja 2018 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 1023.

przedmiotów artystycznych. Wymiana poglądów na temat istoty przemian w sztuce w jej subiektywnej postaci i braku w niej stałych praw wymaga nowych rozwiązań².

Gdy w 1990 roku opracowywano nową strukturę nadzoru nad szkołami artystycznymi, ustalono, że niezwykle istotne jest tworzenie warunków do kompleksowego myślenia o tym, kim jest absolwent szkoły, ale też poszukiwanie przez szkoły, nadzór oraz uczelnie artystyczne miejsc, w których mogły odbywać się wspomniane konfrontacje. Centrum Edukacji Artystycznej wypracowało na początku lat dziewięćdziesiątych różne sposoby sprawdzania i prezentowania jakości kształcenia w szkolnictwie artystycznym, jak chociażby ogólnopolskie konkursy rysunku i malarstwa (Bielsko-Biała i Koszalin), rzeźby (Zakopane), fotografii (Gdynia) czy plenery dla uczniów (Koło/Kościelec, Tarnów/Jeżów, Bydgoszcz/Myślicinek), a od czternastu lat — obowiązkowe dla wszystkich szkół przeglądy rysunku, malarstwa i rzeźby.

Obecnie Centrum Edukacji Artystycznej ma ustawowy obowiązek badania jakości kształcenia artystycznego³. W ustawie zapisano: *Specjalistyczna jednostka nadzoru, o której mowa w ust. 1, sprawuje nadzór pedagogiczny również w formie badania jakości kształcenia artystycznego w szkołach artystycznych, w szczególności przeprowadzając przesłuchania muzyczne, przeglądy plastyczne i baletowe oraz testy w zakresie przedmiotów teoretycznych dla uczniów publicznych szkół artystycznych oraz niepublicznych szkół artystycznych o uprawnieniach publicznej szkoły artystycznej. Badanie jakości kształcenia artystycznego ma na celu w szczególności ocenę poziomu osiągnięcia przez uczniów efektów kształcenia artystycznego, określonych w przepisach wydanych na podstawie art. 46a rozporządzenia w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa artystycznego ust. 2. 1c. W celu przeprowadzenia badania jakości kształcenia artystycznego, dyrektor specjalistycznej jednostki nadzoru, o której mowa w ust. 1, powołuje komisje składające się z nauczycieli szkół artystycznych, nauczycieli akademickich lub artystów o uznanym dorobku artystycznym w zakresie właściwym dla danego zawodu szkolnictwa artystycznego, z zastrzeżeniem przepisów wydanych na podstawie ust. 1e pkt 2*⁴.

Dla nadzoru pedagogicznego nad szkołami artystycznymi jest to znacząca zmiana, zatem należy podjąć działania, które wpłyną na sposób funkcjonowania szkolnictwa plastycznego w nadchodzących latach. Dzieje się to w czasie,

² Katalog wystawy liceów sztuk plastycznych z Bieska-Białej, Dąbrowy Górniczej, Katowic oraz Częstochowy — Wyróżnione Prace Dyplomowe 1992, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Bielsku-Białej (wstęp).

³ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1793.

⁴ Artykuł 53. Nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami, [w:] Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe z późniejszymi zmianami, Dziennik Ustaw z 2018 r., poz. 996.

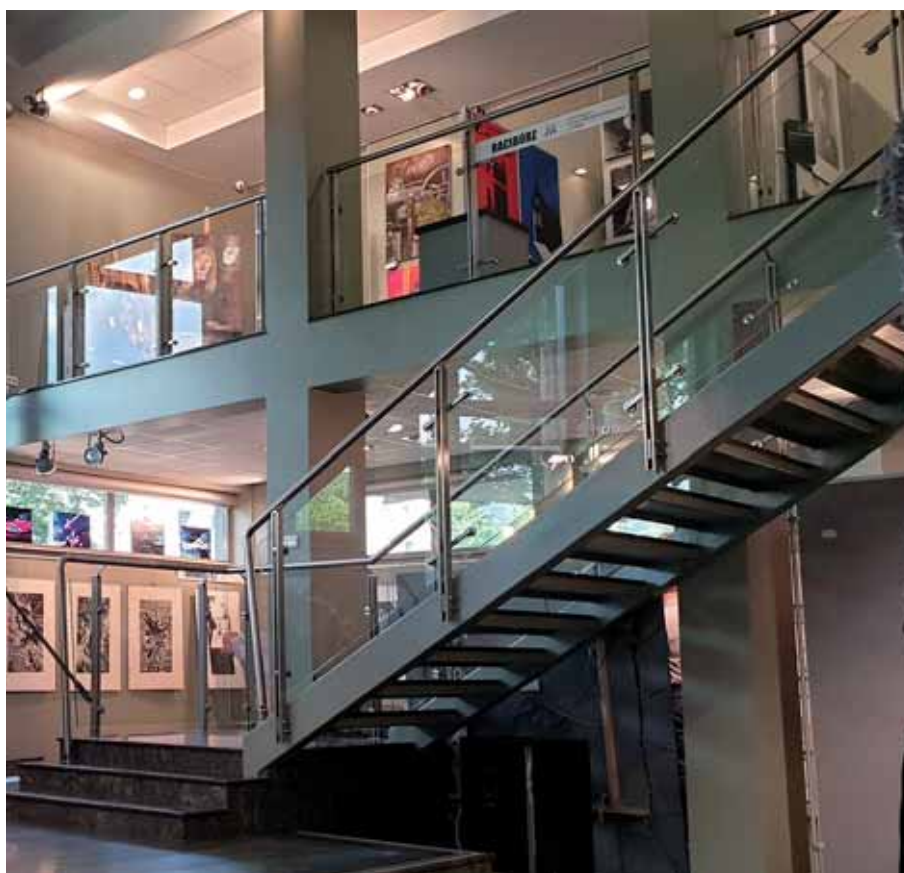
w którym jednocześnie licea plastyczne powracają do dawnego typu 5-letnich liceów sztuk plastycznych, a 4- i 6-letnie szkoły są stopniowo wygaszane.

Jakie więc będzie BIENNALE następne? Czy idąc za przykładem uczelni plastycznych, będzie to KONKURS WYBRANYCH PRAC DYPLOMOWYCH?

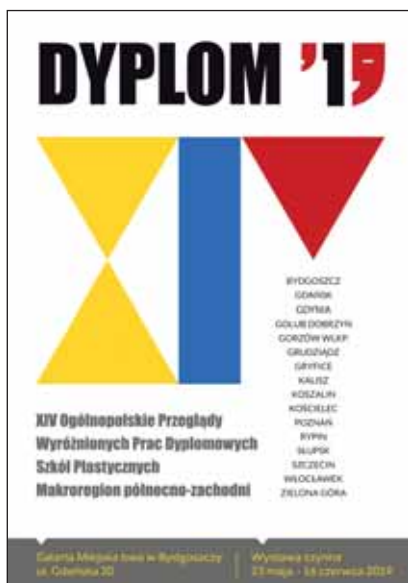
Tegoroczne przeglądy są nadal konfrontacjami. Na wystawach zobaczyć można wybór spośród ponad 1700 prac dyplomowych, przygotowanych przez uczniów z 65 szkół. Dyplomy te są różnorodne i powstały w ramach 31 specjalizacji, nauczanych w szkołach plastycznych.

Zapraszamy do refleksji. Życzymy dobrych wrażeń.

UWAGA! Fotografie zamieszczone w artykule pochodzą z katalogów XIV Ogólnopolskich Przeglądów Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych organizowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej.



Ogólnopolski Przegląd Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych — Dyplom 2019. Wystawa dyplomów szkół makroregionu południowo-zachodniego Centrum Edukacji Artystycznej, Częstochowa, 5–17 czerwca 2019 roku



Katalog XIV Ogólnopolskiego Przeglądu Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych — Dyplom 2019 — Makroregion północno-zachodni (z lewej). Julia Krauze — *Krzysztof Kamil Baczyński* — ilustracja, 2019; Projektowanie graficzne, nauczyciele: Aleksandra Bojarska, Agata Ciesielska; Zespół Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy (z prawej)



Tatiana Kotłowska — *Martwa natura*, 70 x 100 cm, technika mieszana, ołówek, węgiel na zagruntowanej płycie; Projektowanie graficzne — praca z zakresu rysunku, nauczyciel: Joanna Wyrostkiewicz; Liceum Plastyczne w Gdańsku



Małgorzata Walasek — *Oniryzm/Ziewanie* — forma rzeźbiarska, 2019; Techniki rzeźbiarskie, nauczyciel: Piotr Boroń; Zespół Szkół Plastycznych w Gdyni



Krzysztof Piórkowski — *Biblioteka twarzy*, 2018; Ceramika artystyczna, nauczyciel: Małgorzata Wojnowska-Sobecka; Ogólnokształcąca Szkoła Sztuk Pięknych w Golubiu Dobrzyniu



Julia Osika — *System identyfikacji wizualnej dla sieci kin Filmożercy*, 2019; Projektowanie graficzne, nauczyciele: Beata Broniarek, Leszek Jakubowski, Michał Krzaczkowski; Liceum Plastyczne w Gorzowie Wielkopolskim



Oliwia Pokora — *Kalendarz*, 2018; Projektowanie graficzne, nauczyciel: Wioletta Dolewska; Zespół Szkół Budowlanych i Plastycznych w Grudziądzu



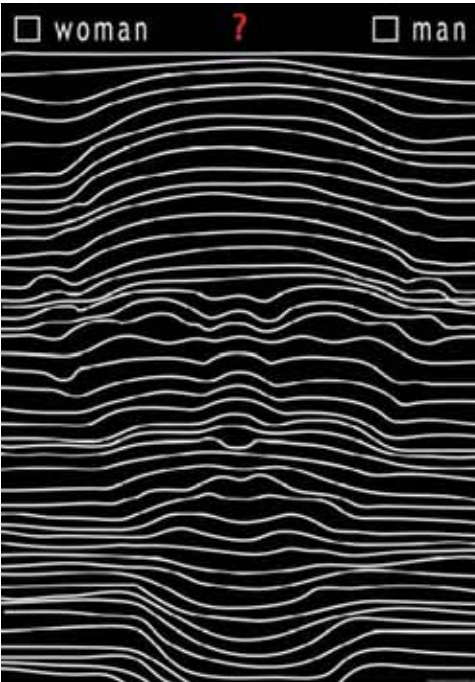
Patrycja Wróblewska — *Planety jako ludzie* — animowane karty do gry, 2019; Projektowanie graficzne, nauczyciel prowadzący: Tomasz Dąbrowski; Liceum Plastyczne im. Tadeusza Eysymonta w Gryficach



Gabriela Sieradzka — *Pomiędzy* — szamot, metal, 2018; Ceramika artystyczna, nauczyciel: Ewa Ratajczyk (z lewej); Marta Naskręt — *Maszkaron* — retrospekcja, technika modelarsko-odlewnicza, 2018; Renowacja elementów architektury, nauczyciel: Marcin Gaj (z prawej); Liceum Plastyczne im. Tadeusza Kulisiewicza w Kaliszu



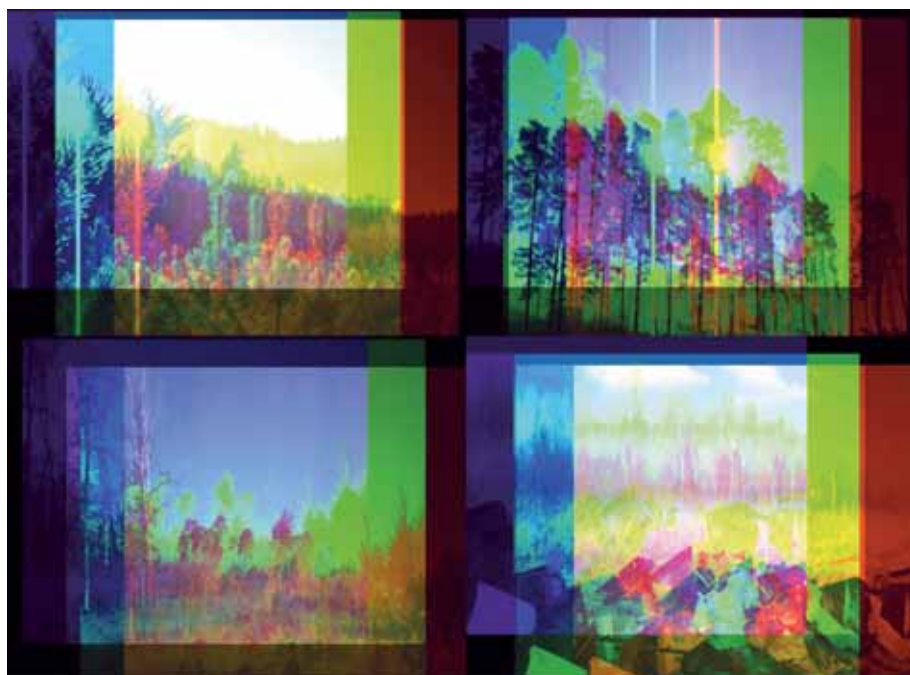
Maja Dąbrowska — *Piony*, 2019; Ceramika artystyczna, nauczyciel: Dorota Śnieg; Zespół Szkół Plastycznych im. Władysława Hasióra w Koszalinie



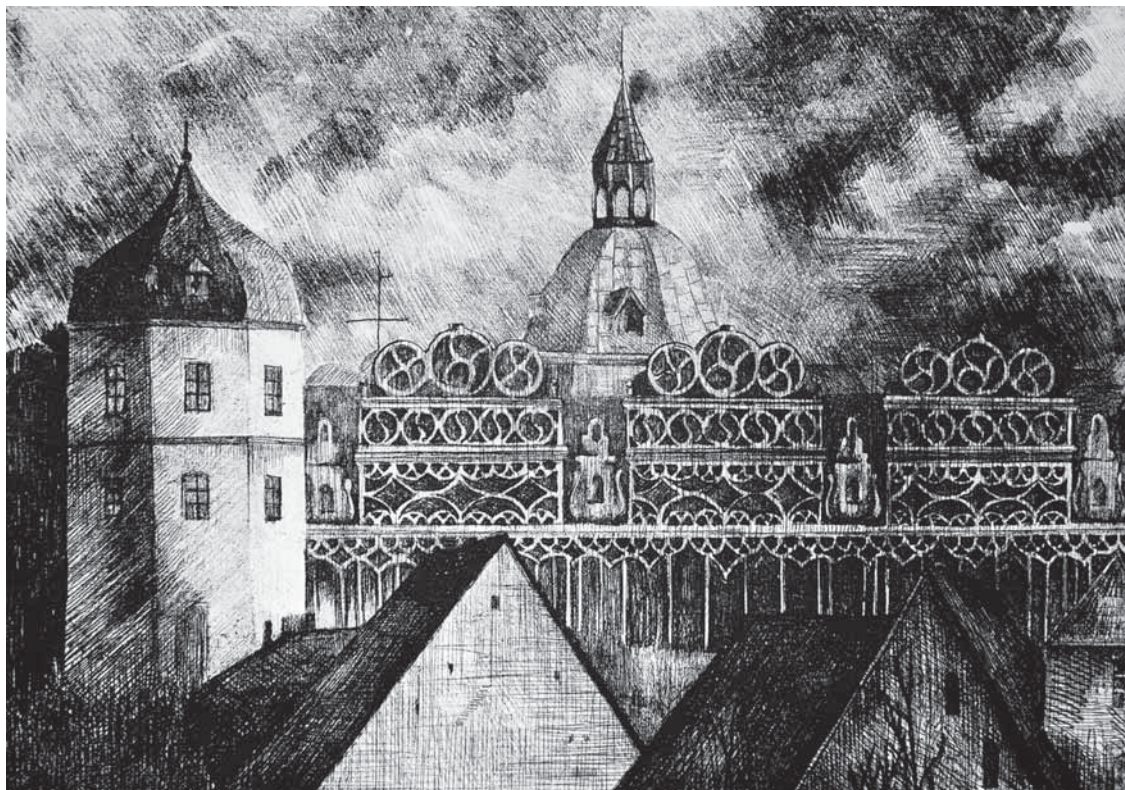
Daria Antkiewicz — plakat, 2019; Projektowanie graficzne, nauczyciel: Krzysztof Pawlak; Natalia Pietrzak — plakat, 2019; Projektowanie graficzne, nauczyciel: Krzysztof Pawlak; Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu



Natasza Bosiacka — opracowanie graficzne książki, 2018; Projektowanie graficzne, nauczyciel: Mariola Pieprzyk; Liceum Plastyczne im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu



Alicja Grabska — *Natura ludzka*, 2018; Fotografia artystyczna, nauczyciel: Jerzy Wierzbicki; Liceum Plastyczne im. Stanisława Ignacego Witkiewicza przy Zespole Szkół Informatycznych w Słupsku



Klaudia Bogacka — *Zamek Książąt Pomorskich* — miękki werniks, akwaforta, 2018; Techniki druku artystycznego, nauczyciele: Ryszard Szymański, Remigiusz Kostera; Liceum Plastyczne im. Constantina Brancusi w Szczecinie



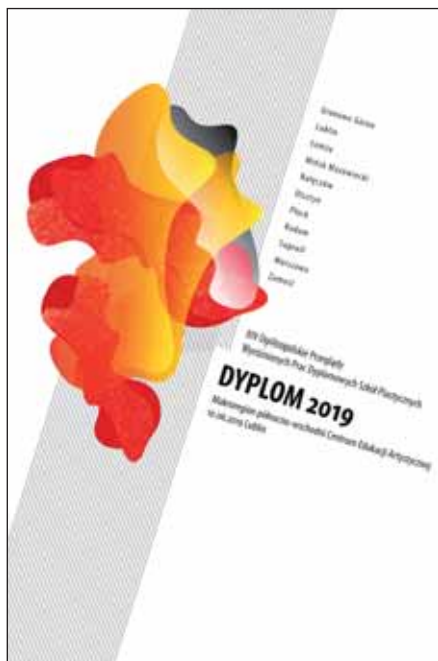
Nina Wróblewska — *Persona* — *wielość osobowości*, 2019; Projektowanie graficzne, nauczyciel: Bożena Kokoszka-Skocka; Liceum Plastyczne w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 1 w Rypinie



Natalia Dominiak — *lampy stołowe*, 2018; Aranżacja wnętrz, nauczyciel: Jarosław Umiński; Prywatna Ogólnokształcąca Szkoła Sztuk Pięknych we Włocławku



Natalia Roszkowska — *Anegnota ceramiczna* — formy ceramiczne, 15 x 15 x 50 cm, 2018, Projektowanie graficzne, nauczyciele: Tomasz Kasa, Małgorzata Bukowicz; Zespół Szkół Plastycznych w Zielonej Górze



Katalog XIV Ogólnopolskiego Przeglądu Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych — Dyplom 2019 — Makroregion północno-wschodni. Kinga Nawrocka — *Tattoo glamour* — kolekcja ubiorów, 2018; Projektowanie ubioru, nauczyciel prowadzący: Joanna Łubkowska; Lubelska Szkoła Sztuki i Projektowania PSP im. Stanisława Wyspiańskiego w Lublinie —



Wiktoria Łopatto — *Folwark zwierzęcy* — cykl grafik, 2019; Techniki druku artystycznego, nauczyciel prowadzący: Janusz Kozak; Liceum Plastyczne w Gronowie Górnym —



Katarzyna Gałązka — *Festiwal koni* — plakat, 2019; Projektowanie graficzne, nauczyciel: Lidia Nowak-Chomicz; Agnieszka Grich — *Nieśmiertelni* — plakat, 2019; Projektowanie graficzne, nauczyciel: Lidia Nowak-Chomicz; Liceum Plastyczne im. E.M. Andriollego w Mińsku Mazowieckim



Paulina Krajewska — *Koty*, 2018; Techniki rzeźbiarskie, nauczyciel: Barbara Żelawska; Zespól Szkół Plastycznych im. Józefa Brandta w Radomiu



Aleksandra Barańska — *Gruba ryba*, 2018; Snycerstwo, nauczyciele prowadzący: Waldemar Arbaczewski, Krzysztof Kijewski; Zespół Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie



Jagoda Skawska — *Droga* — cykl grafik, 2019; Techniki druku artystycznego, nauczyciel prowadzący: Katarzyna Swoińska; Liceum Plastyczne im. Wojciecha Kossaka w Łomży



Milena Smyl — *Szymon Sozoniuk*, 2018; Snycerstwo, nauczyciele prowadzący: Waldemar Arbaczewski, Krzysztof Kijewski; Maja Kisiel — *Chart*, 2019; Snycerstwo, nauczyciele prowadzący: Jarosław Skoczylas, Wojciech Koryciński; Zespół Szkół Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie _____



Anna Skuba — *Zabawka z drewna*, 2019; Projektowanie zabawek, nauczyciele prowadzący: Mirosław Iwański, Michał Fisher; Żaklina Raniuszek — *krzesło i podnózek*, 2019; Meblarstwo artystyczne/plecionka, nauczyciele prowadzący: Zbigniew Strzyżyński, Andrzej Orłowski; Liceum Plastyczne im. Józefa Chełmońskiego w Nałęczowie _____



Dominika Milewska — *Pustaki*, 2018; Ceramika artystyczna, nauczyciel prowadzący: Agnieszka Baranowska (górne); Aneta Siurnicka — *Króliczy cyrk*, 2018; Ceramika artystyczna, nauczyciel prowadzący: Agnieszka Baranowska (z lewej); Aneks — Rzeźba — *Dziewczyny*, nauczyciel prowadzący: Ewald Kornek; Państwowe Liceum Plastyczne im. Erica Mendelsohna w Olsztynie (z lewej); Sandra Cieślak — *Projekt graficzny gry komputerowej*, 2019; Projektowanie graficzne/Rysunek, nauczyciel prowadzący: Magdalena Sikorska-Tokarska; I Prywatne Liceum Plastyczne im. Władysława Drapiewskiego w Płocku (z prawej)



Justyna Małyszko — *Paleta osobowości* (część cyklu) — aplikacja; Tkanina artystyczna; nauczyciel prowadzący: Urszula Nagórna; Aneks — Malarstwo — *Pejzaż* — 100x70 cm, nauczyciel prowadzący: Beata Wilczyńska (z lewej); Filip Kurzawa — *Wyjście z formy* — odlew gipsowy, 2019; Techniki rzeźbiarskie, nauczyciele prowadzący: Weronika Adamowska, Marian Ciszek; Aneks — Malarstwo — *Sybilla* — olej na płótnie, 200x80 cm, nauczyciel prowadzący: Urszula Wyrzykowska (z prawej); Liceum Plastyczne im. Artura Grottgera w Supraślu



Wiktor Zaborowski — *Pasja. Po drugiej stronie lustra*, 2019; Fotografia artystyczna i reklamowa, nauczyciel prowadzący: Michał Zagórny; Aneks — Fotografia; Niepubliczne Policealne Studium Plastyczne — Warszawska Szkoła Reklamy



Kamila Ćwik — *Kolekcja inspirowana sztuką XIX-wiecznego cyrku*, 2017; Projektowanie ubioru, nauczyciele prowadzący: Dorota Balla-Janiak, Adrianna Grudzińska-Pham, Justyna Szwede-Becker; Iwona Wileńska — *Laura* — film inspirowany sztuką XIX-wiecznego cyrku, 2017; Publikacje multimedialne, nauczyciel prowadzący: Dariusz Żaraś; Agnieszka Prokopczuk — *Prosię* — inspiracja sztuką XIX-wiecznego cyrku, 2017; Charakteryzacja i wizaż, nauczyciel prowadzący: Jarosław Kuźmiński; Studio Sztuki Policealne Studium Zawodowe Plastyczne w Warszawie



Magdalena Pokrywka — *Gracz*, 2018; Snycerstwo, nauczyciele prowadzący: Wojciech Duklewski, Bogdan Naklicki; Małgorzata Załuska — *Perla di Firenze*, 2018; Tkanina artystyczna, nauczyciel prowadzący: Alicja Kowalska; Liceum Plastyczne im. Bernarda Morando w Zamościu



Nina Kowalczyk — *Identyfikacja wizualna szkoły*, 2019; Projektowanie graficzne, nauczyciele prowadzący: Konrad Wieniawa-Narkiewicz, Marta Kowalska; Zespół Szkół Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie



Weronika Węgrzyn — *Jeszcze Polska*, 2018; Realizacje intermedialne, nauczyciel prowadzący: Maciej Jędrzejec; Zespół Szkół Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie

Anita Wardarian — *Macierzyństwo*, 2018; Ceramika artystyczna, nauczyciele prowadzący: Bartłomiej Sęczawa, Bogdan Naklicki; Liceum Plastyczne im. Bernarda Morando w Zamościu





Katalog XIV Ogólnopolskiego Przeglądu Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych — Dyplom 2019 — Makroregion południowo-zachodni (z lewej). Oliwia Dulat — Dyplom 2019; Projektowanie ubioru, nauczyciel prowadzący: Aleksandra Hetich; Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. Tadeusza Makowskiego w Łodzi (z prawej)

NASI UCZNIOWIE I ABSOLWENCI



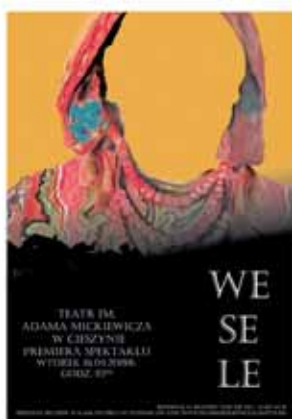
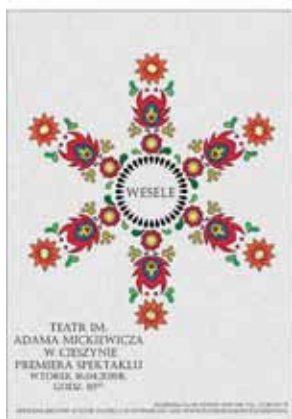
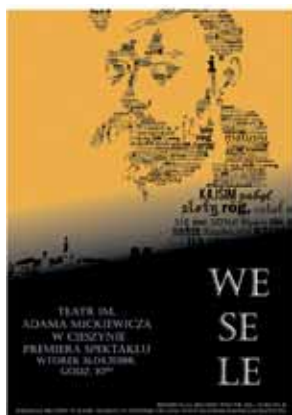
Aleksandra Woźniak — Dyplom 2019; Projektowanie ubioru, nauczyciele prowadzący: Ewa Kubalańca, Marcin Grabia; Liceum Plastyczne im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli



Oliwia Czopek — Dyplom 2019; Szkło artystyczne, promotorzy: Marcin Korek, Wioletta Kulesa; Zespół Szkół Plastycznych im. Tadeusza Kantora w Dąbrowie Górniczej



Oliwia Baranowska — Dyplom 2019; Jubilerstwo, promotorzy: Jacek Gawlak; Nicole Catus — Dyplom 2019; Ceramika artystyczna, promotorzy: Renata Banaś-Kieca, Magdalena Rokosa; Zespół Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie



Katarzyna Legierska —
Dyplom 2019; Projektowa-
nie graficzne, nauczyciel
prowadzący: Natalia Paw-
lus; Niepubliczne Liceum
Plastyczne w Cieszynie,
Zakład Doskonalenia Za-
wodowego w Katowicach



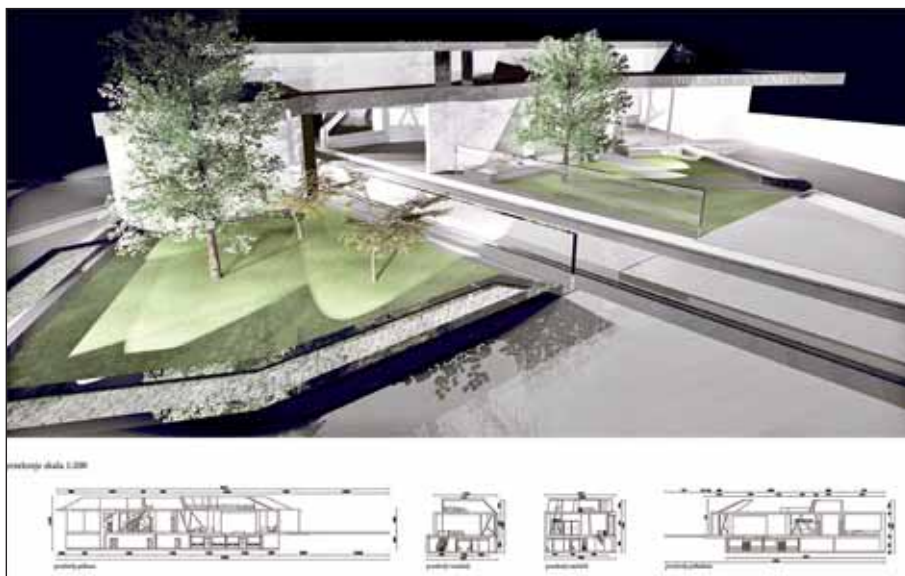
Martyna Luranc — Dyplom 2019; Techniki druku artystycznego, nauczyciele prowadzący:
Sabina Staniura, Aleksandra Czudek; Zespół Szkół Plastycznych w Bielsku-Białej



Oliwia Rodziewicz — Dyplom 2018; Szynerstwo, nauczyciele prowadzący: Adriana Tymon-Mrozik, Ireneusz Kulikowski; Aleksandra Kołodziej — Dyplom 2018; Szkło artystyczne, nauczyciele prowadzący: Ewa Kopeć-Kotulska, Agnieszka Ślipko-Strzałkowska; Liceum Plastyczne w Zespole Szkół Rzemiosł Artystycznych im. Stanisława Wyspiańskiego w Jeleniej Górze



Nikodem Płaczek — Dyplom 2019; Realizacje intermedialne, nauczyciele prowadzący: Joanna Nowrot, Mateusz Trytek, współpraca — Damian Bazan; Zespół Szkół Plastycznych w Katowicach



Veronika Przybyłek — Dyplom 2018; Aranżacja wnętrz, nauczyciel prowadzący: Aleksandra Kamińska; Liceum Plastyczne w Zespole Szkół Artystyczno-Projektowych w Tarnowskich Górach



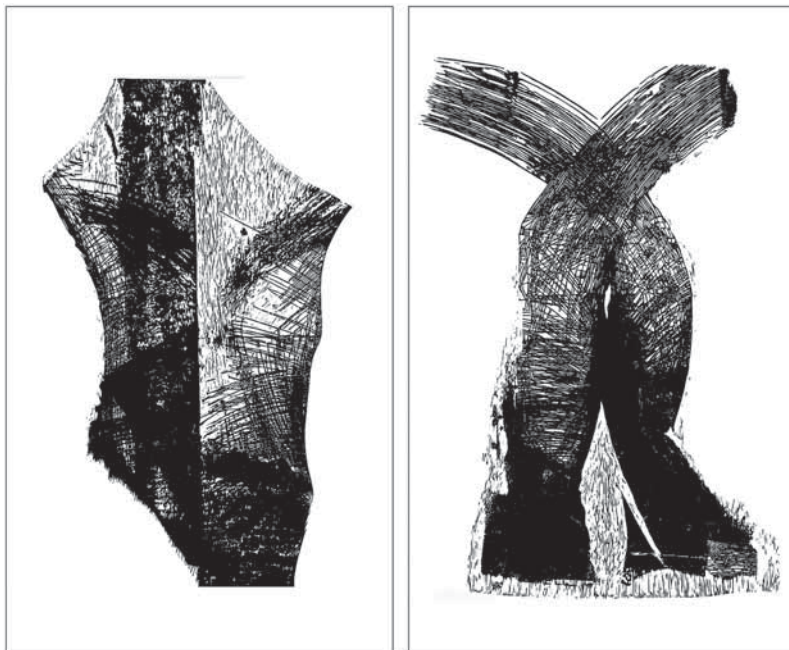
Aleksandra Jaskulska — Dyplom 2019; Aranżacja wnętrz, nauczyciel prowadzący: Karolina Ageena; Liceum Plastyczne w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych nr 6 w Tomaszowie Mazowieckim



Ilona Mus — Dyplom 2019; Projektowanie graficzne, nauczyciel prowadzący: Michał Sitek; Liceum Plastyczne w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 1 w Raciborzu



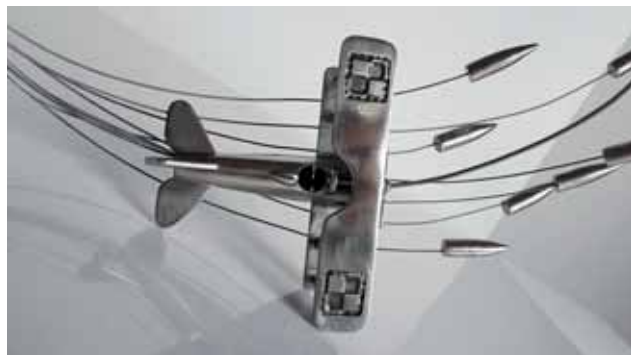
Oliwia Gmerek — Dyplom 2019; Stylizacja kostiumu i kreacja wizerunku, nauczyciele prowadzący: Joanna Wrześniewska, Beata Pizoń-Jeziorowska; Zespół Państwowych Placówek Kształcenia Plastycznego im. Jana Cybisa w Opolu



Natalia Mandrysz — Dyplom 2019; Techniki druku artystycznego, nauczyciel prowadzący: Monika Kołodziej-Mrosek; Liceum Plastyczne w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Wodzisławiu Śląskim



Jakub Stadnik — Dyplom 2019; Projektowanie graficzne, nauczyciel prowadzący: Joanna Bonder-Jenczmionka; Zespół Szkół i Placówek Artystycznych w Nysie



Weronika Gawron — Dyplom 2019; Projektowanie graficzne, nauczyciel prowadzący: Piotr Proba; Ogólnokształcąca Szkoła Sztuk Pięknych oraz Liceum Plastyczne w Zespole Szkół nr 18 w Zabrzu

Hanna Stanisławska — Dyplom 2019; Jubilerstwo, nauczyciele prowadzący: Jerzy Żemojtel, Andrzej Wronowski (z lewej); Maja Zaborowska — Dyplom 2018; Jubilerstwo, nauczyciele prowadzący: Jerzy Żemojtel, Violetta Szorska; Joanna Pawlaczyk — Dyplom 2019; Jubilerstwo, nauczyciel prowadzący: Jerzy Żemojtel, Violetta Szorska; Zespół Szkół Plastycznych im. Stanisława Kopystyńskiego we Wrocławiu



Daria Skolasińska — Dyplom 2019; Projektowanie graficzne, nauczyciel prowadzący: Magdalena Budzyńska; Społeczne Liceum Sztuk Plastycznych ALA we Wrocławiu

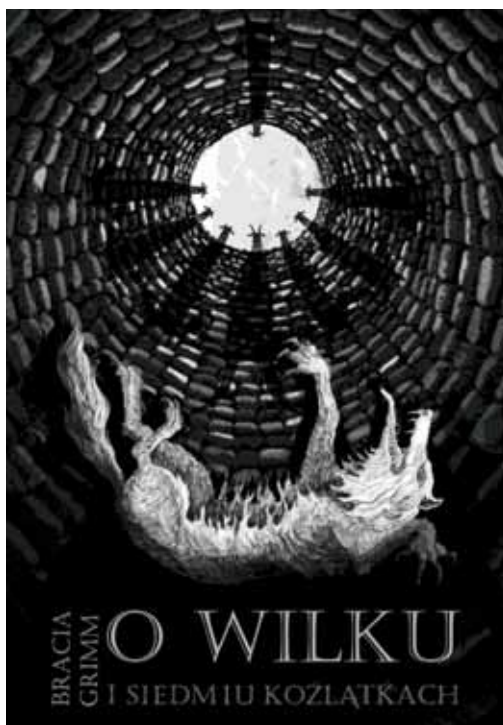


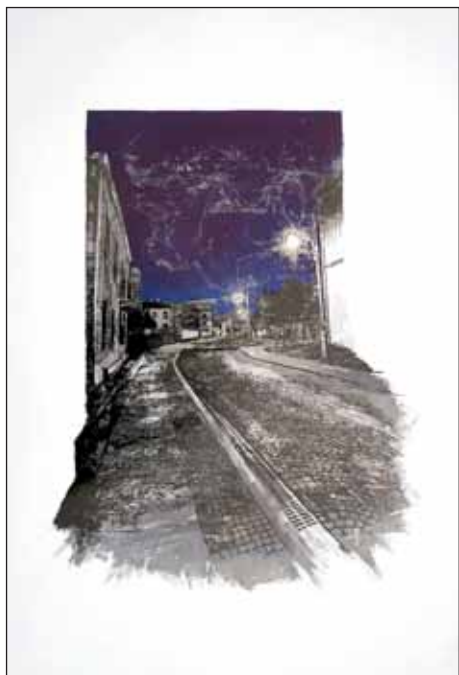
Alicja Walczyk — Dyplom 2019; Ceramika artystyczna, nauczyciel prowadzący: Małgorzata Szram-Lipka; Sandra Majeczka — Dyplom 2019; Ceramika artystyczna, nauczyciel prowadzący: Małgorzata Szram-Lipka; Liceum Sztuk Plastycznych w Żorach



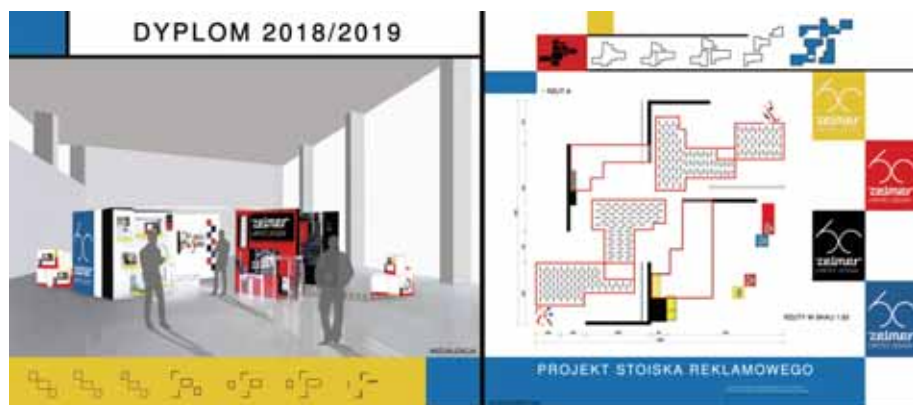
Klaudia Falger — *Torba*, 2019; Projektowanie ubioru, nauczyciel prowadzący: Anita Żmurko-Sieradzka; Zespół Szkół Plastycznych im. Stanisława Wyspiańskiego w Jarosławiu (z lewej); Katalog XIV Ogólnopolskiego Przeglądu Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych — Dyplom 2019 — Makroregion południowo-wschodni (z prawej) _____

Anna Zwolska — *O wilku i siedmiu kozłatkach*, wymiary 70 x 100 cm, 2019; Projektowanie graficzne, nauczyciel prowadzący: Mirosław Kowalczyk; Zespół Szkół Plastycznych im. Stanisława Wyspiańskiego w Jarosławiu _____





Moniaka Smorażew — *Symfonia nocy*, wymiary 90 x 60 cm, linoryt, 2019; Techniki druku artystycznego, nauczyciele prowadzący: Małgorzata Surma, Tomasz Ozga; Daria Pierzak — *Ślepcy* (inspiracja: *Ślepcy* — Pieter Breugel), wymiary 66 x 47 cm, 2019; Tradycyjne techniki malarskie i pozłotnicze, nauczyciele prowadzący: Anna Stępień, Tomasz Szpak; Katarzyna Czechowicz — *Zestaw form ceramicznych*; Ceramika artystyczna, nauczyciele prowadzący: Eliza Rajsz, Agnieszka Pągowska; Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach



Paulina Stypuła — *Zelmer* — projekt stoiska reklamowego, wymiary 90 x 120 cm, 2019; Projektowanie przestrzeni wystawienniczej, nauczyciel prowadzący: Ewa Jucha-Wieja; Zespół Państwowych Szkół Plastycznych w Krakowie



Karolina Lenart — *Stół*, wysokość 60 cm, 2019; Aranżacja wnętrz, nauczyciele prowadzący: Joanna Grudzień Akklar, Teresa Makiel; Liceum Plastyczne im. Tadeusza Brzozowskiego w Krośnie (z lewej); Marlena Koszyła — *Faun*, wysokość 50 cm, 2019; Snycerstwo, nauczyciele prowadzący: Paweł Leszega, Kazimierz Łach (z prawej)

SZKOŁA ARTYSTYCZNA 2(6)/2019



Dagmara Grudniak — *Mitologia na opak* — książka autorska, wymiary 29,7 x 42 cm, 2018; Projektowanie graficzne, nauczyciel prowadzący: Waldemar Kordyaczny; Zespół Szkół Technicznych i Artystycznych w Lesku

NASI UCZNIOWIE I ABSOLWENCI

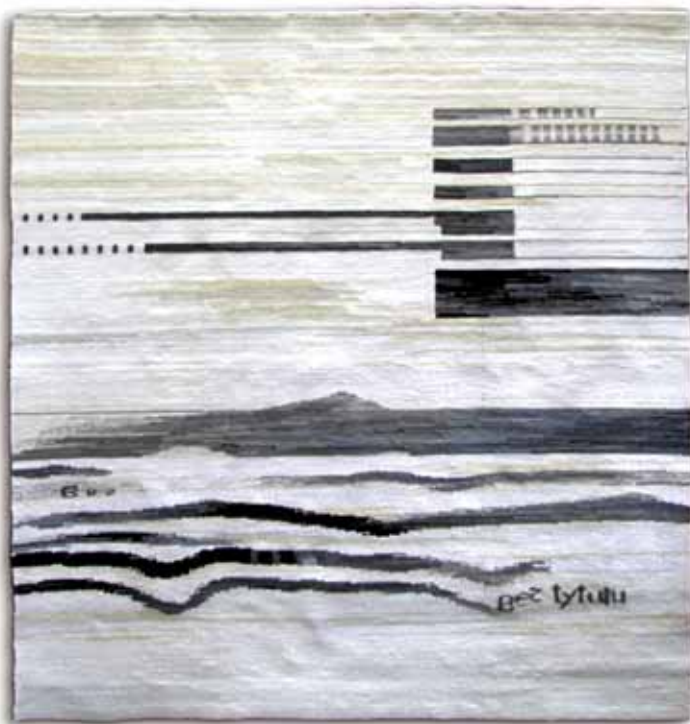


Kamila Walko — *Mój ogród* — książka artystyczna, wymiary 200 x 100 cm, 2018; Projektowanie graficzne, nauczyciel prowadzący: Waldemar Kordyaczny; Zespół Szkół Technicznych i Artystycznych w Lesku



Kinga Cichoszewska — *Śladami artystów* (fragment — *Bachus*), format A1, 2019; Fotografia artystyczna, nauczyciel prowadzący: ks. Seweryn Puchała; Katolickie Liceum Plastyczne im. bł. P.J. Frascati w Nowym Sączu

Aneta Mrozowska — *Kilim*,
wymiary 180 x 180 cm, 2018;
Tkanina artystyczna, nauczy-
ciele prowadzący: Ewa Domi-
niak, Włodzimierz Dominiak;
Liceum Plastyczne im. Jana
Matejki w Nowym Wiśniczu



Sabina Sznajder — *Zestaw bu-
tli*, wysokość od 39 do 71 cm,
2018; Ceramika artystyczna,
nauczyciele prowadzący: Woj-
ciech Hyży, Andrzej Kłębek;
Liceum Plastyczne im. Jana
Matejki w Nowym Wiśniczu





Paulina Jeż — Projekt domu z kontenerów, wymiary 100x70 cm, 2019; Aranżacja wnętrz, nauczyciel prowadzący: dr Piotr Barszczowski; Agnieszka Sowińska — *Krzeseło*, wymiary 43 x 58 x 91 cm, 2019; Meblarstwo artystyczne, nauczyciele prowadzący: Maciej Mytnik, Mateusz Bień; Zespół Szkół Plastycznych w Tarnowie



Urszula Gołdasz — *Święte drzewo* — *Arbor Sacrus*, wymiary 160x130 cm, 2019; Ceramika artystyczna, nauczyciele prowadzący: Anna Hass-Brzuzan, Monika Tohl; Michał Lipiński — *Zestaw noży kuchennych*, wymiary 40 x 50 cm, 2018; Kowalstwo artystyczne i metaloplastyka, nauczyciele prowadzący: Radomir Dawidziak, Jakub Tomczak; Zespół Szkół Plastycznych im. Piotra Michałowskiego w Rzeszowie

Paweł Stefaniak — *Franek*,
wymiary 100x70 cm, 2019;
Aneks — Malarstwo, nau-
czyciel prowadzący: Mał-
gorzata Rosińska; Zespól
Szkół Plastycznych im.
Antoniego Kenara w Zako-
panem



Paweł Stefaniak — *Portret
Artura Rubinsteina*, wymia-
ry 75 x 45 x 35 cm, 2019;
Snycerstwo, nauczyciele
prowadzący: Ewa Ross-Ba-
czyńska, Wojciech Hyc;
Bartosz Jura — *Biurko je-
sionowe*, wymiary 130 x
x60x75 cm, 2019; Meblar-
stwo artystyczne, nauczy-
ciele prowadzący: Janusz
Jędrzejowski, Adam Dole-
żuchowicz; Zespól Szkół
Plastycznych im. Antonie-
go Kenara w Zakopanem





Galeria

Ogólnopolskie Plenery Rzeźbiarskie w Myśliczku



Plener rzeźbiarski w Myśliczku, czerwiec 2019

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk



Plener rzeźbiarski w Myśliczynie, czerwiec 2019. Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

Myślęcinek — opowieść o niezwykłych czterdziestu czterech ogólnopolskich plenerach rzeźby w drewnie

Kiedy u progu lata 1975 roku na terenie Leśnego Parku Kultury i Wypoczynku¹ w Myślęcinku pojawili się artyści *in statu nascendi* z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego², nikt nie przypuszczał, że stukot rzeźbiarskich pobijaków, wizg pił spalinowych i gwar młodych głosów będzie powracał w to samo miejsce przez prawie 44 lata, zaś „zamknięta” formuła pleneru adresowanego do uczniów szkoły zmieni się w coroczne, ogólnopolskie spotkania młodych rzeźbiarzy z wielu szkół plastycznych³. W plenerach, podczas których młodzi artyści zmagając się z rzeźbiarskim tworzywem, będą doświadczali, jak „pomysł” zmienia się w dzieło, jak z kilku indywidualności artystycznych tworzy się zespół, którego członkowie (zasadą jest praca w 2–4-osobowych zespołach projektowo-realizacyjnych) akceptują wizję artystyczną lidera.

Uczniowie konkurowali i współpracowali ze sobą, pokonywali stres wywołany ciężarem fizycznej pracy i presją czasu. Ich trud i efekty pracy były poddawane wielokrotnej ocenie — przez profesjonalnych jurorów — profesorów rzeźby z różnych ośrodków akademickich, i „kibiców”, zaglądających młodym twórcom przez ramię podczas przechadzek po Parku i Ogrodzie Fauny Polskiej... Tak mógłby opisać bydgoskie plenery rzeźbiarskie organizator spotkania, nauczyciel przedmiotu, pedagog wnikliwie badający nie efekt artystyczny, ale kształtowanie młodego twórcy...

¹ Magister Lech Kasprzykowski, nauczyciel rzeźby w Zespole Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy i kurator myślecińskich plenerów podkreśla, że do organizacji szkolnych, a potem ogólnopolskich plenerów rzeźbiarskich mogło dojść tylko dzięki sprzyjającym warunkom i klimatowi „wokół” działań szkoły. Było to m.in. powstanie Leśnego Parku Kultury i Wypoczynku, którego twórcy zwrócili uwagę (może raczej pozwolili sobie zasugerować), że z naturą świetnie będą współgrały formy rzeźbiarskie, zaś obiekty pozyskają nieomal za darmo, za drewno, w którym będą pracować uczniowie Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych, i pomoc techniczną. W zamian Liceum miało zapewnione miejsce realizacji i ekspozycji bardziej monumentalnych form rzeźbiarskich.

² Obecnie Zespół Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego.

³ Pierwszy Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski zorganizowano w 1992 roku.



XI Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski, Myślęcinek 2003: I nagroda — PLSP Szczecin: Beata Hudeczek, Katarzyna Wachowicz (fot. górna prawa); II nagroda — PLSP Krosno: Łukasz Zima, Mateusz Ocias (fot. dolna lewa); III nagroda — PLSP Dąbrowa Górnicza: Krzysztof Powalka, Bartosz Sandeckí (fot. dolna prawa)



XII Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski, Myślęcinek 2004: II nagroda — PLSP Lublin: Tomasz Pydo, Jan Stankiewicz (z lewej); III nagroda — PLSP Tarnów: Marta Gibas, Andrzej Mosio (z prawej)

Słowa te nie charakteryzują specyfiki miejsca, jakim jest Leśny Park Kultury i Wypoczynku — symbiozy, w której od lat współistnieją naturalny i ukształtowany przez człowieka krajobraz parkowych alejek i śródleśnych polan, stawów, takich jak te wokół obiektów związanych z edukacją ekologiczną, przypominających nenufarowe stawy Moneta. Przestrzeń LPKiW od razu domagała się rzeźby organicznej, nie tylko w sposobie kształtowania bryły, lecz także w biologicznym poddaniu się upływowi czasu. Od kilku dziesiątek lat formy przestrzenne inspirowane naturą, światem roślin, zwierząt i człowieka wrastają w wybrane miejsca — jeszcze złociste kolorem surowego, odartego z kory drewna, z wolną szarzeją, rozpadają się i ustępują miejsca kolejnym. Celem bydgoskich plenerów już u ich zarania było projektowanie form, które zastąpią standardową miejską, czy raczej podmiejską ławkę, scalą użytkową funkcję z elementami kreacji rzeźbiarskiej. „Siedzisko” okazało się zagadnieniem artystycznie i estetycznie „nośnym” do dziś, a kolejne pomysły młodych rzeźbiarzy zaskakują połączeniami tego, co biologiczne z bardziej konstrukcyjnym, finezyjnego z surowym, realistycznego z fantastycznym. Co roku zmieniają się stylistyki i poetyki rzeźb, sposoby traktowania materii drewna, powiązania użytkowości, ba, nawet ergonomiki siedziska z autonomiczną, „niczemu niesłużącą”⁴ rzeźbą. Młodzi artyści

⁴ Jak powiedzieliby estetycy.



XIII Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski, Myślęcinek 2005 — okładka katalogu oraz wyróżnienie — LP Tarnów: Andrzej Dąbrowski, Izabela Rzedzicka (z prawej)

nie tylko „przywożą” do Bydgoszczy „idee” rzeźby bliskie tradycji swych szkół, ale realizują też obiekty pozostające w kontrze wobec utrwalonych wzorów. Poszukują kształtu już w konkretnym kawałku drewna lub ignorują go, jak powiedział w 2006 roku przewodniczący jury, wtedy doktor habilitowany Mariusz Białecki z Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku: *traktują drewno jak „surowiec z metra”*. Każdy plener wyzwała różnorodność postaw twórczych, jeszcze nieśmiałą „dyskusję” z rzeźbiarskimi autorytetami. Dialog i spór z wieloraką tradycją rzeźby od realistycznej po modernistycznie kubizującą i abstrakcyjną. Sprzyja dokonywaniu wyborów formalnych, dotyczących operowania zwartymi lub ażurowymi bryłami lub „skonstruowaną” formą przestrzenną. Powstałe obiekty ukazują inwencję młodych twórców, zabawę kształtami i skalami natury, sposobami stylizacji form zoomorficznych. Realistyczną bliskość lub oddalanie się od zwierzęcych modeli⁵.

Trzeba nadmienić, że nie byłoby ponad ćwierćwiecza bydgoskich zmagających z materia rzeźby uczniów szkół plastycznych z różnych regionów Polski, gdyby nie wsparcie Centrum Edukacji Artystycznej, które od lat nadaje Ogólnopolskim Plenerom Rzeźbiarskim w Myślęcinku *imprimatur*, rekomendując tę imprezę dyrektorom, nauczycielom i uczniom. Nie byłoby „Myślęcinków” bez zaangażowania kolejnych dyrektorów PLSP/ZSP i nauczyciela rzeźby, którzy mieli odwagę najpierw nawiązać współpracę z Leśnym Parkiem Kultury i Wypoczynku i wejść

⁵ Fragment jest zmodyfikowanym, napisanym przeze mnie *Wstępem* z katalogu *Myślęcinek 2018. 26. Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski*.



XIV Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski, Myślęcinek 2006 — okładka katalogu oraz wyróżnienie — ZPSP Kielce: Natalia Saracyn, Katarzyna Ścisłowska (z prawej)

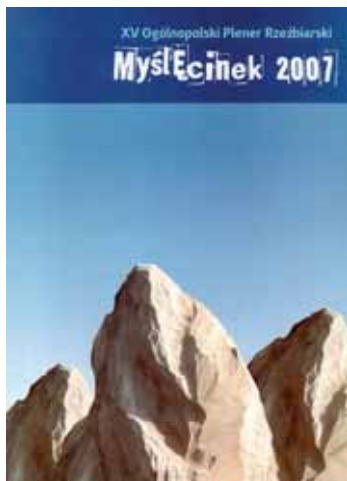
w swoisty „flirt” między sztuką czystą i sztuką użytkową, projektowaniem, a później powiedzieli: „Stać nas na więcej” i pokusili się o imprezę ogólnopolską⁶.

Skrzętnego dokumentalistę i analityka zainteresowałyby: liczba uczestniczących w kolejnych spotkaniach szkół i liczebność zespołów rzeźbiarskich, mapa regionów, z których rekrutują się uczestnicy, związki między udziałem w kolejnych spotkaniach a profilem kształcenia obranym przez szkoły. Katalogi poplenerowe z lat 2003–2018 pozwalają na stworzenie takiej mapy, na której szczególne miejsca zajmują szkoły południowo-wschodniego zagłębia szkolnictwa artystycznego⁷: z Lublina, Rzeszowa, Tarnowa, Zamościa, Krosna, Jarosławia — części Polski chyba najbardziej nasyconej średnimi szkołami plastycznymi, mocno posadowionymi w różnorodnej tradycji artystycznej regionu, dla której kontakt z rzeźbą wyrasta w takim samym stopniu ze sztuki wysokiej, kontaktu z zabytkami⁸ i bogactwa rzeźby ludowej. Z podobnym dziedzictwem mamy do czynienia w odniesieniu do Kielc czy Bielska-Białej, ale dyskusja o różnicach stylowych czy historycznych uwarunkowaniach wykracza poza ramy tego arty-

⁶ Jak sądzę, poza *spiritus movens* plenerów szkolnych — magistrem Lechem Kasprzykowskim, ważną rolę odegrali kolejni dyrektorzy szkoły: w pierwszym okresie doktor Alojzy Lemański (*notabene* — rzeźbiarz), a od lat dziewięćdziesiątych dyrektor Elżbieta Szymańska — inicjatorka (ze strony szkoły) przekształcenia formuły plenerów ze szkolnych na ogólnopolskie.

⁷ Przymiotnika tego używam tutaj w odniesieniu do liceów i zespołów szkół plastycznych.

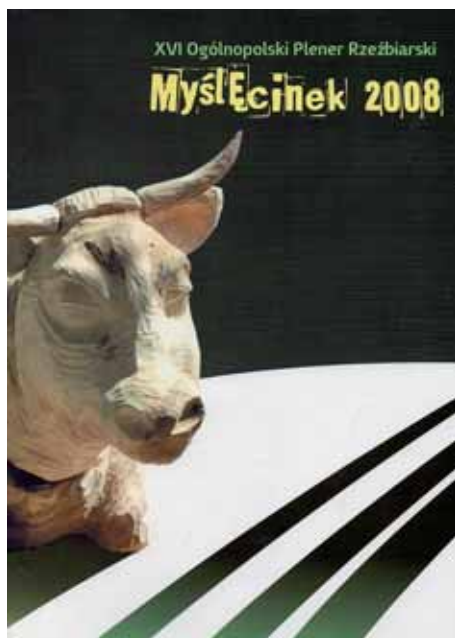
⁸ Wystarczy przypomnieć sobie bogactwo, jakim na tym terenie jest sakralna i świecka rzeźba renesansowa i barokowa (w kamieniu i drewnie) czy snycerka (np. ołtarze).



XV Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski, Myślęcinek 2007 — okładka katalogu oraz wyróżnienie — LP Szczecin: Patrycja Szkodzińska, Piotr Lipski (z prawej)

kułu. Równie często na bydgoskich plenerach pojawiają się uczniowie ze środowisk i szkół szeroko rozumianego pasa środkowej Polski⁹ — od Gorzowa Wielkopolskiego i Koła, po Łódź i Zduńską Wolę. Tutaj hipotetyczne związki z nowoczesnością, kulturą międzywojnia, a zwłaszcza rozwojem szkolnictwa artystycznego po 1945 roku wydają się najważniejsze. Nieomal zawsze uczestniczą w plenerach uczniowie ze Śląska, tego „czarnego” — Dąbrowy Górniczej i Katowic, oraz bardziej „zielonego” — Opola. Na przeciwnym biegunie wypada umieścić szkoły z Gdyni, Koszalina i Szczecina. Nieco „chimeryczne” są przyjazdy ekipy z Zakopanego, ale „Kenarówka” jako najstarsza, międzywojenna i RZEŹBIARSKA w pełnym znaczeniu tego słowa szkoła ma tak ugruntowaną pozycję, że może sobie na tę wybiórczą obecność pozwolić. Jeśli już przyjeżdżają, to zachwycają jednoczesną nonszalancją, zawodowstwem i odmiennością realizacji. Pracują jak w anegdotach o górskich budowniczych i rzeźbiarzach — pozornie nie robią nic, czekają, a potem momentalnie pokazują gotowe dzieło — proste i zarazem przemyślane. Jeżeli podczas pleneru widzę młodzieńca, który zamiast za dłuto chwyta za siekierkę, czy *maluski toporecek*, jestem nieomal pewna, że to zakopiańczyk. O ile wobec większości uczestników pleneru mogłabym wskazać, w jaki sposób udział w nim wiąże się z profilem szkoły, o tyle w przypadku organizatora jest inaczej. W bydgoskim Zespole Szkół Plastycznych wśród przedmiotów artystycznych dominują te związane z grafiką — użytkową i warsztatową, projektowaniem graficznym, nowymi mediami, ale nigdy nie zerwano z nadrzędną pozycją podstawowych

⁹ Nazwą tą bardzo ogólnie określam Wielkopolskę, Mazowsze i jego pogranicza...



XVI Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski, Myślęcinek 2008 — okładka katalogu oraz III nagroda — LP Szczecin: Karol Miętkiewicz, Joanna Rajtarowska (z prawej)

przedmiotów — malarstwa, rysunku i rzeźby. Utrwalaniu tej akademickiej postawy i podstawy kształcenia sprzyjają organizowane dla młodzieży plenery malarskie i graficzne. Równie mocno jest akcentowana rola rzeźby, gdy spośród wszystkich uczniów wyłania się grupa realizatorów szopek bożonarodzeniowych i reprezentacja szkoły na plener. Na pewno na mapie „Myślęcinków” brakuje kilku ważnych ośrodków — Warszawy, Poznania, Krakowa i Wrocławia. Jak sądzę, wynika to z innych priorytetów kształceniowych działających tam placówek. Krytyczny czytelnik zestawień i obserwator bydgoskich plenerów na podstawie zmiennej liczby uczestniczących w nich szkół, która waha się od zaledwie 4–6 do 12–14, łatwo sformułuje tezę o wyczerpywaniu się formuły pleneru-konkursu. Czy jest tak naprawdę? Raczej zwróciłabym uwagę na zmiany strukturalne i programowe zachodzące w szkolnictwie artystycznym (plastycznym) w ostatnich latach: „nakładanie się reform” — wewnętrznej, związanej między innymi ze specjalizacjami i specjalnościami, i zewnętrznej — wynikającej z likwidacji gimnazjów, dywagacji, czy w nowym-starym liceum plastycznym powrócić do pięcioletniego systemu kształcenia. Każda ze szkół w większym niż dotąd stopniu zajęła się sobą i wyzwaniem wynikającym ze zmieniającej się rzeczywistości dotyczącej szkół artystycznych — szerszego otwarcia na nowe techniki i technologie, przestawienia się na przygotowanie ucznia do nowych, tak zwanych kreatywnych, zawodów artystycznych. Przypuszczam, że

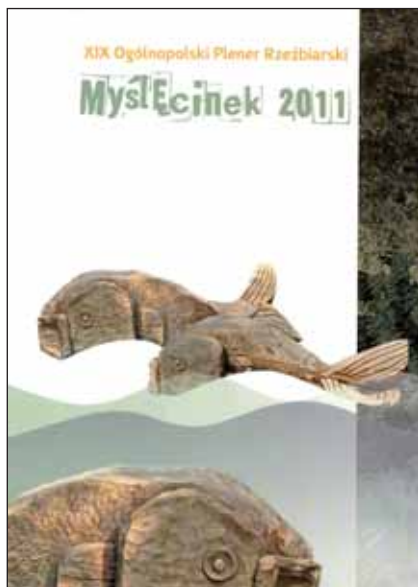


XVIII Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski, Myślęcinek 2010: okładka katalogu, a na niej I nagroda — ZSP Zakopane: Sabina Palenik, Izabela Wcisło, Iwona Leśnicka (z lewej); II nagroda — LP Szczecin: Patryk Margiel, Wojciech Wołodkiewicz (z prawej) _____

w planowaniu udziału w imprezach zewnętrznych, regionalnych czy ogólnopolskich konieczne jest ustalenie hierarchii celów i zadań. O ile ze strony organizatora przygotowanie pleneru może funkcjonować zawsze w tym samym rytmie, o tyle udział uczniów z zewnątrz jest wynikiem samodzielnych i przemyślanych decyzji poszczególnych szkół.

Dla mnie najważniejszy w myślęcieńskich plenerach jest **czas** — czas tworenia i czas zanikania w naturze obiektów. Pytanie, ile rzeźb powstałych przez 44 lata można jeszcze odnaleźć na parkowych i leśnych ścieżkach. Ich przedłużona efemeryczność była od początku wpisana w materię — najczęściej niezabezpieczone niczym drewno — starzejące się, ulegające rozpadowi, wrastające na powrót w naturę. Na podstawie zbiorów fotografii kuratora Lecha Kasprzykowskiego można zauważyć, że kilkakrotnie próbowano utrwalić zachodzące w czasie metamorfozy rzeźb oraz próby zabezpieczenia przed ostatecznym rozpadem obiektów uznanych przez instytucjonalnego odbiorcę za najlepsze — bejcowania, olejowania, patynowania, może nawet opalania; przenoszenie prac w bezpieczną bliskość budynków lub do wnętrza. Kilka rzeźb — siedzisko organicznie połączone z postacią o boleściwej twarzy, dwa sympatyczne małpiszony goryle i monumentalny, zrozpaczony anioł-geniusz artysty — do niedawna „rezydowało” w gmachu Zespołu Szkół Plastycznych.

Pamięć żywą, trwającą we wspomnieniach uczestników uzupełniają ulotna dokumentacja fotograficzna i oszczędne w formie katalogi plenerowe z lat



XIX Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski, Mysłęcinek 2011 — okładka katalogu oraz praca zespołu z LP Zakopane: Dominik Hubka, Dominika Jankowska, Anna Krupa (z prawej) _____

2000–2018¹⁰. Z wybiórczą pamięcią koresponduje nierównomierne zachowanie materiałów dokumentacyjnych. Atmosferę pleneru¹¹ znakomicie ilustrują zdjęcia z 1997 roku, które układają się w fotoreportaż, ba, nawet zapis o charakterze socjologicznym, dokumentują bowiem wysiłek młodych rzeźbiarzy, proces powstawania rzeźb, współdziałanie ekipy pilarzy, pracę jurorów. Uwagę przyciągają fotogramy o charakterze artystycznym — uchwycone w różnych perspektywach kształty, fragmenty faktur, rzeźbiarskie martwe natury, poszukiwanie nieoczywistych kadrów. Patrząc na zdjęcia, mam pewność, że podobnie wyglądała codzienność wszystkich plenerów, gdy każde spotkanie młodych rzeźbiarzy opisywał tytuł bollywoodzkiego filmu *Czasem słońce, czasem deszcz*, schodząca z opalonych pleców i ramion skóra, przesilone i owinięte bandażami ręce...

Jako historyka sztuki i krytyka interesują mnie zagadnienia formalne i stylistyczne. Korci próba zdiagnozowania, co w powstałych pracach okazało się ważniejsze — funkcja siedziska czy autonomiczna rzeźba? Ile biologicznych, zoomorficznych, a niekiedy antropomorficznych form udało się oswoić, zagospodarować jako współuczestników odpoczynku i zabawy? Co przeważało —

¹⁰ Szkoda, że w warstwie ikonograficznej ograniczono się do prac nagrodzonych i wyróżnionych.

¹¹ Za przykład mogą służyć nieprzykrojone do formatu katalogu fotogramy z lat 1994, 1997, 2003 i 2004.



XXI Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski, Myślęcinek 2013: okładka katalogu, a na niej II nagroda — LP Zamość: Joanna Kierepka, Konrad Markowski (z lewej); III nagroda — ZSP Rzeszów: Beata Jakubiec, Aleksandra Matejkowska (z prawej)

cel dekoracyjny czy użytkowy? Podobieństwa i różnice w „zagospodarowaniu” pogranicza sztuki czystej i wzornictwa w latach siedemdziesiątych i współcześnie między rzeźbą (nieograniczoną do klasycznej, akademickiej) i wzornictwem czy projektowaniem mebli unikatowych. Czy w obu przypadkach można mówić o podobnych postulatach estetycznych i artystycznych, inspiracjach sięgających rzeźby ludowej i rzeźby współczesnej? Czy można scharakteryzować style rzeźbiarskie i wybory tematyczne typowe dla określonych szkół? Na ile na przykład w pracach współczesnych uczniów „Kenarówki” przetrwał międzywojenny styl, kształtowany na skrzyżowaniu rzeźby ludowej z modernistyczną, o sporym nalożeniu kubizmu i jego polskiej, art-decowskiej redakcji — stylu kryształkowego? Porównując prace z kilku plenerów, konstatuje, że zakopiańczycy preferują teraz inną stylistykę — z lekka obrobione kłoc drewna pokrywają delikatnym, spłaszczonym reliefem o motywach roślinnych lub zwierzęcych i mocują do podstawy tak, by można było nimi poruszać, uzyskując zmienne kompozycje¹². Re-

¹² Tezę potwierdza porównanie prac z kilku plenerów: 2010 — rzeźba z motywem kotów (I nagroda), 2011 — segmentowe siedzisko z bardziej wypukłą płaskorzeźbą ukazującą konie w galopie i nagrodzona III miejscem ławka z mobilnymi kłodami ozdobiona reliefem z powiększonych form roślinnych i wężem Eskulapa z 2017 roku.



XXII Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski, Myślęcinek 2014 — okładka katalogu oraz III nagroda — ZSP Bydgoszcz: Monika Kaczmarek, Kinga Kraczkowska, Bartłomiej Marolewski (z prawej)

prezentanci innych środowisk wydają się tworzyć prace o mniej wyraźnej stylistyce środowiskowej, swobodnie korzystając z form bardziej lub mniej biologicznych lub konstrukcyjnych. Niezależnie od geografii — pochodzenia z południa Polski, Wybrzeża czy Śląska — młodzi artyści obierają za temat swoich realizacji powiększone do skali makro rośliny i małe zwierzęta — płazy, gady, owady. Co ciekawe, na przykład dekoracyjne koniki morskie łatwo odnaleźć wśród obiektów z centrum i południa kraju. Podobnie zmienny bywa stosunek do modeli, które są ukazywane równie często realistycznie, jak i bajkowo — z czytelnymi cytatami z ilustracji dziecięcej i filmu animowanego. Rzeźbiarze *in spe* modelują materię drewna starannie, wykorzystując zróżnicowaną głębokość, szerokość i kierunek śladu dłuta, lub przeciwnie — geometryzują formy, uciekają w rzeźbę konstrukcyjną. Borykają się z dylematami, czy postawić na rzeźbę pełną i zwartą, czy przeciwnie — uczynić jej integralną częścią ażury i prześwity. Szczególnym wyzwaniem jest tu wykonywanie przez wielu uczestników pleneru obiektów przezroczystych i kruchych, zwłaszcza gdy próbują w drewnie odtworzyć cienkie odnóża pajaków, mozaikę przezroczystych skrzydeł ważki i tym podobne. Poszukując optymalnego kształtu rzeźby-ławeczki i siedziska, chętnie wybierają na wzór stworzenia z natury — dłuuuugie węże, krokodyle i aligatory, lub niebezpieczne, jak walczące ze sobą skorpiony... Szczególną estymą cieszą się wśród młodych twórców kobry — z uniesionymi głowami, rozłożonym płaszczem, z głową zatrzymaną w pół drogi między okularnikiem indyjskim a... żyrafą. Inne inspiracje odnajdują w indiańskich totemach, figurach szachowych, formach bliskich zabawkom — huśtawkach i ciuchciach z głowami

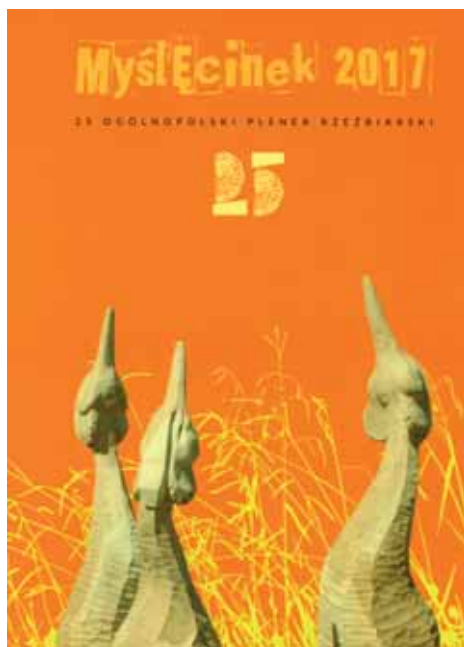


XXIII Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski, Myślicinek 2015 — okładka katalogu oraz II nagroda
— ZSP Lublin: Patrycja Dyda, Katarzyna Gruza, Karolina Kuchno (z prawej)

koni. Czerpiąc z tradycji rzeźby współczesnej, z wycuciem odwołują się do konstruktywistów, ale i rzeźby Henry'ego Moore'a, a nawet polskiej rzeźby współczesnej¹³. Moją uwagę przyciągają prace, których ważnym elementem jest nawiązanie dialogu z widzem-użytkownikiem, traktowanie obiektu z przymrużeniem oka. Były plenery, gdzie takie podejście do dzieła dominowało, i w przestrzeni parku pojawiały się na przykład wbite w ziemię ogromne kurze łapki¹⁴, siedzisko zmieniało się w ogromną grzędę, na której można przysiąść obok rzeźbionych kwok (2003). Takim precyzyjnie zbudowanym rzeźbiarskim żartem były: wychodzący z kopca okrawków kory kret (2013) i jeżozwierze z 2014 roku, z kolcami z zaostzonych palików. Zapraszano spacerowicza, by przycupnął między ogromnymi głowami jeleni, na rozłożystych rogach łosia (2015) lub tuż za odwołkiem olbrzymiego skorpiona. W 2003 roku największy sukces odniósł: powiększony do monumentalnej skali ptak — jarmarczna zabawka, żaba wspinająca się po belkach-żdźbłach trawy i całkowicie odmienne od nich, lekkie, geometryczne, otoczone powietrzem ptaki-szybowce. W rok później wśród prac znalazł się nawet komentarz do wydarzeń politycznych — drogowskaz-rakieta

¹³ Do tego tematu jeszcze powrócę.

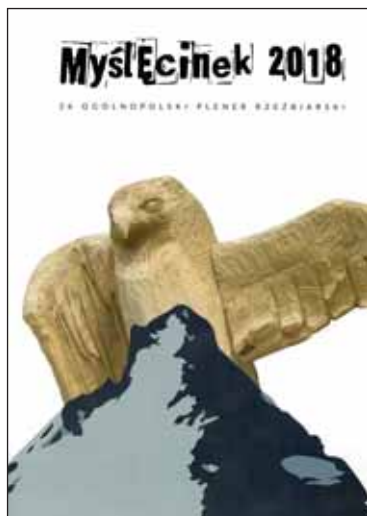
¹⁴ Czyżby drewniany Claes Oldenburg?



XXV Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski, Myślęcinek 2017 — okładka katalogu oraz I nagroda — ZSP Lublin: Aleksandra Barańska, Milena Smyl, Szymon Sozoniuk (z prawej) _____

w formie napisu „Europe”, którą do Europy odlatywało kilka zwierząt. Wspomniane przeze mnie małpiszony na huśtawce nagrodzono Grand Prix pleneru w 2005 roku. W następnym sezonie (2006) zaskakiwały widzów wylaniające się z ziemi kości prehistorycznego zwierzęcia. Kiedy indziej można było podziwiać dławiącego się jabłkiem węża, wyrzeźbione i skonstruowane z drewnianych żerdeł pajęczyny i odnóża pajaków¹⁵. Rozmaitością ujęć formalnych zaskakiwał rok 2010, gdy pojawiły się obok siebie prace o tak odmiennych stylistykach, jak wieloczołnowa konstrukcyjno-rzeźbiarska kompozycja z wylatującym z dziupli w pniu ptakiem o długich skrzydłach (ZSP Bydgoszcz) i „mobil” z motywu skradających się kotów autorstwa zakopiańczyków (*ex aequo* I miejsce). Obok nich zaprezentowano siedzisko w kształcie odpoczywającego (lub zdychającego) nosorożca, pociętą w dzwonek rybę — zabawkę, po której mogą spacerować dzieci, czy ławeczkę z leniuchującymi surykatkami. Najbardziej zaskakująca była propozycja zespołu z Gdyni, nazwana *Powrót do natury* — olbrzymi, zadumany goryl wraz z kilkoma pierkami uwięziony w klatce ze sztachet. Dla uczestników zawsze wdzięcznym tematem są ptaki — realistyczne

¹⁵ Rzeźby ważek i pajaków można było oglądać m.in. w: 2008 (prace z Zamościa i Zduńskiej Woli), 2014 (ważka z Bydgoszczy), 2017 (z Bydgoszczy), 2018 (ważka z Zamościa).



XXVI Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski, Myślęcinek 2018 — okładka katalogu oraz praca zespołu z ZSP w Bydgoszczy: Julia Krause, Paulina Maćkowiak, Monika Wojtasik (z prawej)

i stylizowane, z bogatą fakturą i wygładzone, dzikie i domowe. Obok sów traktowanych naturalistycznie i totemowo, spotkamy orły i inne drapieżniki, nawet z kawałkami zdobyczy w dziobach, pingwiny i gęsi, ptaki wylatujące z gniazd. W kolejnych plenerach tematy i stylistyki „migrują” między poszczególnymi szkołami — dobry przykład to wszelkiego rodzaju jaszczury i jaszczurki, choćby kameleon z Krosna *anno domini* 2008 i grzebieniasty waran (?) z Koszalina z 2017 roku, oba bardzo fakturalne. Na przeciwnym biegunie sytuują się ledwo zasugerowane w drewnie jaszczurki, na przykład z 2010 roku (ze Zduńskiej Woli) i 2014 (z Zakopanego). Problem powiązania rzeźby figuralnej z funkcją siedziska uczestnicy pleneru starają się rozwiązywać na kilka sposobów — kształtują je jako integralną część pracy, „namawiając” zwiedzających do przysiadania na grzbietach zwierząt lub tylko na kłodach i deskach łączących rzeźby, rozrzucają elementy mogące służyć jako pojedyncze siedzenia, stoliki lub zabawki pomiędzy figurami i tym podobne. Często klasyczną ławkę oplatają postaciami zwierząt. Niekiedy wśród prac zdarzają się zaskakująco proste, ale i intrygujące, jak ta z 2018 roku, której mocno zgeometryzowany kształt nie pozwala się jednoznacznie zinterpretować. Najpierw widzę w rzeźbie zwichrowaną, rozchwievaną wariację na temat antycznego portyku. Po chwili dostrzegam w „tympanonie” okrągłe ptasie oko i architektoniczna forma zmienia się w zgeometryzowany głowodziób ptaka. Zaczyna przypominać przeniesione w bryłę postaci Stasysa Eidrigevičiusa...

Można odnieść wrażenie, że bydgoskie plenery *a priori* ograniczają wykorzystanie w projektach postaci ludzkiej, jednak w długiej historii spotkań trafiały się odstępstwa od tej reguły, jak w 1997 roku (V Ogólnopolski Plener



XXVI Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski, Myślęcinek 2018: III nagroda — LP Szczecin: Iga Andruszkiewicz, Gabriela Jasik, Maja Kuczyńska, Olga Kurbert (z lewej); praca zespołu z ZSP w Bydgoszczy: Natalia Raus, Aga Piątkowska, Klaudia Trofimiuk, Marcelina Wobrak (z prawej)

Rzeźbiarski). Zachowane fotografie sugerują, że inaczej sformułowano wtedy zadanie plenerowe i formy roślinne i zoomorficzne ustąpiły miejsca antropomorficznym. Kształty wydobywane z całych pni i odpowiednio przyciętych, opracowywanych rzeźbiarsko fragmentów drewna ukazywały postaci o zróżnicowanej stylistyce. Realistyczne, bliższe rzeźbie ludowej lub współczesnej. Część z nich swobodnie interpretowała poetyki polskiej rzeźby lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych — na jednej z fotografii można zauważyć obiekt utrzymany w klimacie rzeźb Jerzego Beresia. Dla mnie najciekawszym odkryciem pozostanie kontrowersyjna postać kobiety o iście „Wprostowych” inspiracjach — zarówno z malarstwa, jak i na wpół trójwymiarowych „Maszynistek” Zbyluta Grzywacza. Nie wiem, czy ta „kobitka” przetrwała dwadzieścia lat w Myślęcinku. Dziś zapewne w ogóle by nie powstała — jej ubiór i poza były zbyt dwuznaczne. Takie miejsce, jak Leśny Park Kultury i Wypoczynku, wymaga prac bezpiecznych, przeznaczonych w warstwie treściowej *ad usum Delphini*, zaś miejsce na eksperymenty pozostawia warstwie formalnej prac. Poszukiwaniom nowych środków ekspresji w tradycyjnym tworzywie.

Dokonując pobieżnego przeglądu rzeźb powstałych podczas bydgoskich plenerów, trudno nie zwrócić uwagi na werdykty jury, nagradzającego w kolejnych edycjach (nawet gdy skład sędziów pozostawał częściowo ten sam) prace o odmiennych stylistykach czy wymiernym wkładzie pracy. Po raz kolejny i niejednokrotnie można było się przekonać, że prostota może konkurować i wygrywać z bogactwem środków formalnych. Zarazem w innych latach zwyciężały prace nie tylko przemyślane, ale i o zróżnicowanych kształtach.

Gdy trzymacie Państwo w dłoniach lub przeglądacie na ekranie komputera ten zeszyt „Szkoły Artystycznej”, 27. Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski w Myślęcinku dobiega lub dobiegł końca. Rozdano nagrody, ustawiono w parkowej i na poły leśnej przestrzeni nowe rzeźby, zaleczono pęcherze na dłoniach. Autorce pozostał ostatni rzut oka na tekst. Nie opowiedziałam Państwu o bydgoskich potyczkach młodzieży szkół plastycznych wyczerpująco i starannie. Mieszałam chronologie, zagadnienia i opisy. Mam nadzieję, że w długiej impresji na temat plenerów będziecie potrafili odnaleźć klimat corocznych spotkań.

Organizatorami plenerów w Myślęcinku są: Centrum Edukacji Artystycznej oraz Leśny Park Kultury i Wypoczynku w Myślęcinku, Zespół Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy.



Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *XI Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski Myślęcinek 2003*, katalog wystawy poplenerowej, wstęp: prof. Józef Petruk, przygotowanie i druk katalogu: ZSP im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2003.
- [2] *XII Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski Myślęcinek 2004*, katalog wystawy poplenerowej, wstęp: dr Wiesław Koronowski, przygotowanie i druk katalogu: ZSP im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2004.
- [3] *XIII Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski Myślęcinek 2005*, katalog wystawy poplenerowej, wstęp: Grzegorz Kalinowski, przygotowanie i druk katalogu: ZSP im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2005.
- [4] *XIV Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski Myślęcinek 2006*, katalog wystawy poplenerowej, wstęp: Grzegorz Kalinowski, przygotowanie i druk katalogu: ZSP im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2006.
- [5] *XV Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski Myślęcinek 2007*, katalog wystawy poplenerowej, wstęp, przygotowanie katalogu i druk: ZSP im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2007.
- [6] *XVI Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski Myślęcinek 2008*, katalog wystawy poplenerowej, wstęp: Elżbieta Jolanta Szymańska, dyr. ZSP w Bydgoszczy, przygotowanie katalogu i druk: ZSP im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2008.
- [7] *XVIII Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski Myślęcinek 2010*, katalog wystawy poplenerowej, wstęp: Grzegorz Kalinowski, przygotowanie katalogu i druk: ZSP im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2010.
- [8] *XIX Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski Myślęcinek 2011*, katalog wystawy poplenerowej, wstęp: Elżbieta Jolanta Szymańska, dyr. ZSP w Bydgoszczy, przygotowanie katalogu i druk: ZSP im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2011.
- [9] *XXI Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski Myślęcinek 2013*, katalog wystawy poplenerowej, wstęp: dr hab. Robert Kaja, przygotowanie katalogu i druk: ZSP im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2013.
- [10] *Myślęcinek 2014, katalog poplenerowy XXII Ogólnopolskiego Pleneru Rzeźbiarskiego*, wstęp: Grzegorz Kalinowski, przygotowanie katalogu i druk: ZSP im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2014.
- [11] *Myślęcinek 2015, katalog poplenerowy XXIII Ogólnopolskiego Pleneru Rzeźbiarskiego*, wstęp: Grzegorz Kalinowski, przygotowanie katalogu i druk: ZSP im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2015.
- [12] *Myślęcinek 2017, 25. Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski*, katalog poplenerowy, wstęp: Lech Kasprzykowski, przygotowanie katalogu i druk: ZSP im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2017.
- [13] *Myślęcinek 2018, 26. Ogólnopolski Plener Rzeźbiarski*, katalog poplenerowy, wstęp: Ewa Urbańska, przygotowanie katalogu i druk: ZSP im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2018.

Noty o autorach

Katarzyna Cebulak — absolwentka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Lublinie, Akademii Sztuk Pięknych w Łodzi oraz Studiów Podyplomowych na Wydziale Architektury Wnętrz Akademii Sztuk Plastycznych w Krakowie, nauczyciel specjalizacji: projektowanie zabawek oraz projektowanie mebli w Nałęczowie.

Adam Cegielski — kontrabasista, od 26 lat związany z zespołem Trio Andrzeja Jagodzińskiego, nauczyciel kontrabasu jazzowego w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie, gdzie od 2005 roku pełni funkcję wicedyrektora do spraw kształcenia jazzowego.

Radosław Czajkowski — absolwent Akademii Muzycznej w Krakowie w klasie klarнету, dyrektor Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Krzysztofa Komedy w Lubaczowie, wizytator Centrum Edukacji Artystycznej; od 2000 roku twórca witryn internetowych i portali CEA.

Stanisław Czajka — artysta plastyk, malarz i grafik (ur. 1926 r.), studiował m.in. u Eugeniusza Eibischa. Wieloletni nauczyciel w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie, autor lub współautor książek o malarstwie i dydaktyce artystycznej. Tworzy i mieszka w Warszawie.

Agnieszka Gandecka — w roku 1992 ukończyła studia w Akademii Muzycznej w Poznaniu w klasie fletu profesor Elżbiety Dastyk-Szwarc. Jest nauczycielem z 25-letnim stażem w Poznańskiej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia nr 1 w Poznaniu.

Włodzimierz Gorzelańczyk jest plastykiem i dydaktykiem sztuki, absolwentem Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych w Poznaniu, w której pracował 25 lat. Od 1990 roku jest wizytatorem, a aktualnie wicedyrektorem Centrum Edukacji Artystycznej.

Marek Hojda — absolwent Wydziału Jazzu Akademii Muzycznej w Katowicach w klasie wokalne oraz aranżacji i kompozycji; aranżer, wokalista, producent muzyczny, wiceprezes ZAIKS.

Patryk Kawczyński — fizjoterapeuta, terapeuta manualny, specjalizujący się w rehabilitacji dysfunkcji głowy i szyi ze szczególnym uwzględnieniem zaburzeń głosu i narządu żucia.

Zofia Konaszkiewicz — profesor zwyczajny doktor habilitowany, emerytowany profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Ukończyła studia w zakresie psychologii na Uniwersytecie Warszawskim, w zakresie wychowania muzycznego — w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Warszawie. Autorka wielu publikacji z zakresu psychologii i edukacji muzycznej.

Beata Lewińska — doktor historii sztuki, wykładowca metodyki nauczania historii sztuki na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego i dyrektor Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie, autorka licznych opracowań metodycznych, książek i artykułów o sztuce i kształceniu artystycznym.

Michał Łukasz Niżyński — z wykształcenia dyrygent, doktor sztuki, pedagog, pasjonat teorii muzyki, kompozytor i aranżer. Jest nauczycielem przedmiotów ogólnomuzycznych w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia im. Zenona Brzewskiego oraz Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Józefa Elsnera w Warszawie.

Małgorzata Oboz — absolwentka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Lublinie, a następnie Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych w Łodzi (dyplom na wydziale tkaniny unikatowej). Od 1992 roku jest nauczycielką w Liceum Plastycznym w Nałęczowie.

Romana Orłowska — doktor, kierownik sekcji kameralistyki w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, nauczyciel akademicki Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina.

Witold Pieńkowski — pianista i kameralista, w latach 2000–2014 adiunkt Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, od 1990 roku nauczyciel fortepianu i akompaniator w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Ignacego Paderewskiego w Cieszynie, autor licznych publikacji.

Paweł Radziński — profesor doktor habilitowany sztuk muzycznych; jest wykładowcą Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy i nauczycielem klasy skrzypiec w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia im. Zenona Brzewskiego w Warszawie.

Artur Sawczuk — ukończył historię na Uniwersytecie Szczecińskim oraz studia podyplomowe w zakresie prawa administracyjnego i samorządowego oraz zarządzania; od 2006 roku jest dyrektorem Liceum Plastycznego im. Constantina Brancusi w Szczecinie.

Lidia Stróżecka — muzykoterapeuta, pracownik dydaktyczny Wydziału Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

Alicja Twardowska — teoretyk muzyki, wydawca, autorka setek artykułów o muzyce, m.in. w „Ruchu Muzycznym”, „Życiu Muzycznym”, autorka podręczników do muzyki oraz książek dla dzieci o tematyce muzycznej. Jest pracownikiem Centrum Edukacji Artystycznej.

Ewa Urbańska — doktor historii sztuki, nauczyciel przedmiotu w Zespole Szkół Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy oraz wykładowca akademicki Uniwersytetu Technologiczno-Przyrodniczego im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich w Bydgoszczy. Zajmuje się także krytyką w dziedzinie sztuki.

Alicja Wołyńczyk — doktor muzyki, koncertująca saksofonistka i nauczyciel w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 i 4 w Warszawie. Absolwentka studiów doktoranckich na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina i magisterskich na Uniwersytecie Warszawskim. Jej uczniowie są laureatami konkursów krajowych i zagranicznych.

Magdalena Zbijowska — ukończyła filologię słowiańską na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz filologię polską. Jest matką dwojga dzieci, z których starsze uczęszcza do Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia w Warszawie. Jest pracownikiem Centrum Edukacji Artystycznej.