Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

3(27)/2024

centrum edukacji artystycznej

WARSZAWA, WRZESIEŃ 2024

ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

dr Zdzisław Bujanowski — dyrektor CEA, przewodniczący Zespołów
dr Beata Lewińska — redaktor naczelna serii wydawniczej
Mirosława Jankowska
dr Anna Antonina Nogaj
dr Joanna Sibilska
prof. dr hab. Katarzyna Sokołowska

KONSULTACJA NAUKOWA NUMERU

dr Wojciech Jankowski

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

Tadeusz Olechowski — projekt i opracowanie graficzne, skład i łamanie, projekt okładki
Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej
Sylwia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Na okładce zdjęcie z Triennale 2024

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

WYDZIAŁ WYDAWNICTW
bala@cea.art.pl
https://www.gov.pl/web/cea

ISSN 2525-1707
ISBN 978-83-62156-76-4 (wersja drukowana)
ISBN 978-83-62156-77-1 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa:

Spis treści

Słowo od Redakcji

Rozpoczął się nowy rok szkolny – czas wyzwań i wspaniałych możliwości. Społeczność szkół artystycznych zapewne wkracza weń z energią i otwartością na nowe doświadczenia. Dla wszystkich uczniów, nauczycieli i rodziców przygotowaliśmy trzeci numer *Szkoły Artystycznej.* Tak się składa, że jest to jednocześnie ostatni numer w tym roku, ponieważ Centrum Edukacji Artystycznej i redakcja wydawnictwa przygotowują się do zmian wizerunku i układu treści wydawnictwa.

W niniejszym wydaniu w dziale *Kształcenie w szkole artystycznej* zamieściliśmy tym razem 6 artykułów. Autorką tekstu *O grze w duecie* jest Karolina Mikołajczyk – współzałożycielka *Duo Karolina Mikołajczyk & Iwo Jedynecki,* jednego z nielicznych na świecie klasycznych duetów skrzypcowo-akordeonowych, z którym w 2024 roku otrzymała *Paszport Polityki* w kategorii Muzyka Poważna. W sposób przekonujący i ciekawy dzieli się z czytelnikami własnymi doświadczeniami z pracy w obszarze kameralistyki. Opisuje korzyści płynące z gry w zespołach kameralnych, wskazuje na specyficzne uwarunkowania pracy w duecie. W ubiegłym roku, na łamach „Szkoły Artystycznej", ukazała się pierwsza część *Etnofonograficznego przewodnika po Polsce* autorstwa Jacka Jackowskiego, która poświęcona była archiwalnym nagraniom muzyki orawskiej. Tym razem autor zabiera czytelników w podróż na Kujawy, aby przyjrzeć się muzyce tego regionu Polski. O niezwykłym miejscu nieopodal Bydgoszczy, pięknym pałacu, w którym znajduje się unikatowa kolekcja starych pianin i fortepianów pisze Anna Szarapka w artykule *Ostromecko… magiczne, muzyczne, arystokratyczne, urocze, niezwykłe, gościnne i … otwarte dla każdego*. Oprócz barwnego opisu Zespołu Pałacowo-Parkowego w Ostromecku autorka opowiada o jednej z najważniejszych w kraju Kolekcji Zabytkowych Fortepianów ze zbiorów Andrzeja Szwalbego. Dzisiaj Ostromecka kolekcja to jedna z największych i najbogatszych kolekcji zabytkowych instrumentów w Polsce. Obecnie liczy ponad 70 fortepianów i instrumentów pokrewnych (w zbiorach znajduje się fortepian, który należał do Zygmunta Noskowskiego, kompozytora, dyrygenta i znakomitego pedagoga).

W szkołach artystycznych kształci się obecnie coraz więcej dzieci imigrantów lub czasowych imigrantów – zwłaszcza z Ukrainy. Artykuł Patrycji Cichej *Uczniowie cudzoziemcy w szkole plastycznej – rozważania polonisty* dotyka powszechnego już w tej chwili problemu włączania do edukacji uczniów,

dla których język polski nie jest językiem rodzimym. Bariera językowa, brak znajomości podstawowego słownictwa – nie są już jedynymi problemami. Nieznajomość polskiej literatury, historii, kontekstu społecznego może utrudniać zrozumienie tekstów literackich oraz odniesień kulturowych. Dla uczniów tych, a także ich nauczycieli dostępne są różne rozwiązania, z których część wiąże się z organizacją zajęć dodatkowych i indywidualnych.

Praca metodą projektu, polegająca na realizacji przez uczniów kompleksowych zadań, przynosi uczniom wiele korzyści. Rozwija umiejętności pracy w zespole, uczniowie uczą się planowania i organizacji, biorą odpowiedzialność za wykonanie zadań. Mają okazję uruchomienia twórczego, krytycznego myślenia i zaproponowania własnych rozwiązań. Projekt daje też możliwość integrowania wiedzy i umiejętności pozyskanych na różnych przedmiotach. O pracy, integrującej nauczanie języka angielskiego i zajęć plastycznych opowiadają Maria Kowalczyk, dyrektorka liceum sztuk plastycznych w Kielcach i nauczyciel języka angielskiego – Joshua Kingsdom. Efektem tej pracy jest zbiór bajek i opowieści, napisanych w języku angielskim przez uczniów i bogato przez nich ilustrowanych o tytule *Once Upon a Time*.

Urszula Zawadzka, nauczycielka rysunku i malarstwa w artykule *Nie uczę rysunku i malarstwa, lecz … ucznia! Jak odnaleźć talent, którego nie widać* opowiada o trudach pracy z uczniami słabo zmotywowanymi. Rozważania, prowadzone w imieniu swoim i drugiej nauczycielki, autorka opiera na szczegółowej analizie punktacji, jaka uzyskali kandydaci zrekrutowani do klasy pierwszej. Wybrano do analizy uczniów o najniższej punktacji. Ich postępy były ściśle monitorowane w pierwszym roku nauki. Większość z nich, przy odpowiednim wsparciu, poczyniło postępy. Zarówno sposób monitorowania postępów, jak też wnioski mogą być inspiracją dla innych nauczycieli przedmiotu.

W dziale *Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne* zaproponowano tym razem jeden tytuł Iwony Chudzikiewicz *Samouszkodzenia uczniów, a formy pracy w szkole.* Autorka, pedagog szkolny w jednej z krakowskich szkół muzycznych, jednocześnie zatrudniona na stanowisku pedagoga w Centrum Edukacji Artystycznej, podjęła się tematu trudnego, ale aktualnego. Uczniowie szkół artystycznych nie są bowiem wolni od doświadczania sytuacji kryzysowych, które mogą prowadzić ich do obniżonego nastroju, a tym samym prowokować do samouszkodzeń. W artykule znajdzie czytelnik odpowiedź na pytanie, dlaczego młodzi ludzi dokonują samouszkodzeń, jak reagować w szkole na takie sytuacje oraz jakimi kompetencjami powinien wyróżniać się nauczyciel udzielający wsparcia uczniowi w kryzysie.

W dziale *Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów* tym razem prezentujemy tekst Katarzyny Sokołowskiej *Międzynarodowy Pianistyczny Konkurs Chopinowski w Turznie*, który jesienią tego roku będzie miał już VIII edycję. Tekst ma formę zogniskowanego wywiadu, przeprowadzonego z jego pomy-

słodawcą i dyrektorem artystycznym – prof. dr. hab. Romanem Gruczą, z sekretarzem jury konkursowego – Janem Rogalskim oraz przewodniczącym jury konkursu w 2023 roku – prof. dr. hab. Jerzym Sterczyńskim. Rozmowa, obok przedstawienia idei interesującej propozycji konkursowej dla uczniów szkół muzycznych, dotyczyła także patrona wydarzenia – Fryderyka Chopina oraz drogi do najlepszych interpretacji jego utworów.

Dział *Baza i organizacja: szkoła jako system* reprezentuje artykuł Beaty Lewińskiej *Egzamin dyplomowy w szkołach plastycznych – część praktyczna*. Dyrekcja Centrum Edukacji Artystycznej wysłała do szkół prośbę, aby podzieliły się one doświadczeniami w związku w przygotowaniami do egzaminu, formułowaniem tematów, a także informowaniem i monitorowaniem uczniów. Odpowiedzi pozyskane ze szkół będą niewątpliwie inspiracją dla innych placówek, ponieważ niektóre rozwiązania są bardzo ciekawe.

W dziale *Miscellanea* znajdą Państwo dwie pozycje. Pierwszy tekst, autorstwa Joanny Sibilskiej, o tytule *Śladami Agrippiny Waganowej* przybliża postać rosyjskiej solistki baletu i wybitnej pedagożki tańca klasycznego, zainspiruje nauczycieli szkół baletowych w zakresie rozwiązań metodycznych. Zamieszczamy też w dziale tym wspomnienie Wojciecha B. Jankowskiego o muzyku i pedagogu gry na skrzypcach – Sławomirze Jankowskim w związku z 20 rocznicą jego śmierci.

W *Galerii* zaprezentowano tym razem prace uczniów przygotowanych na III Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych, które można było oglądać w Sali wystawowej Opery i Filharmonii Podlaskiej od dnia 7 czerwca do 28 sierpnia 2024 roku.

Szanowni Państwo. Jesteśmy w trakcie odświeżania wizerunku *Szkoły Artystycznej*. Dbając o różnorodne potrzeby pragniemy, aby od 2025 roku treści poszczególnych rozdziałów, adresowane były do różnych grup odbiorców – środowisk szkół muzycznych, plastycznych i baletowych. Chcemy też ułatwić Państwu dostęp do artykułów, które bezpośrednio kierowane są do konkretnych odbiorców. Naszym celem jest też stworzenie nowoczesnej, estetycznej i funkcjonalnej oprawy graficznej, która będzie odzwierciedlała charakter publikacji.

Kształcenie w szkole artystycznej

Karolina Mikołajczyk

O grze w duecie

Korzyści płynące z gry w zespołach kameralnych

Wielokrotnie podczas swojej edukacji spotykałam się ze stwierdzeniem, że instrument imituje ludzką mowę i tembr ludzkiego głosu, frazowanie przypomina interpunkcję, a czas w muzyce jest jak wzięcie oddechu czy zrobienie pauzy w trakcie wypowiedzi.

Porównań takich używają właściwie wszyscy instrumentaliści, a nie tylko skrzypkowie.

Tadeusz Wroński w *Studium edytorskim i wykonawczym* do *Sonat i partit na skrzypce solo J.S. Bacha* pisze: *Kluczem do frazowania* (…) *może być tylko wykazanie zbieżności tej muzyki z opowiadaniem przy jednym absolutnie identycznym składniku gry, jak i mówienia: interpunkcji*[1]. Jako przykład myślenia w zgodzie z tą zasadą profesor Wroński zaopatrzył w znaki interpunkcji *Adagio* z *I Sonaty g-moll na skrzypce solo*. Przestudiowanie tego tekstu może być bardzo rozwijające, inspirujące i dowodzi słuszności powyższych stwierdzeń.

Smyczkowcy szczególnie często odnoszą się do śpiewu, w końcu to właśnie skrzypcom od wieków przypisywano cechy pozwalające zbliżać się do ideału, jakim jest ludzki głos (co ciekawe, wokaliści równie chętnie odnoszą się do cech wykonawstwa instrumentalnego i prowadzenia frazy głosem „jak smyczkiem", co pokazuje, jak wspaniale możemy inspirować się wzajemnie).

Myślenie o muzyce jak o mowie może być bardzo pomocne w pracy nad kształtowaniem dźwięku czy budowaniu interpretacji, ale także, jeśli pójść o krok dalej w tym porównaniu, może ono rzucać nieco inne światło na grę w zespołach kameralnych. Grę solową moglibyśmy wtedy przyrównać do monologu, zaś grę w formacji kameralnej do dialogu. Rozwijając jeszcze tę myśl, moglibyśmy zastanowić się, czy istotą nauki języka nie jest właśnie komunikacja zakładająca interakcję z innymi. Czy analogicznie, celem nauki gry na instrumencie nie powinna być umiejętność swobodnej muzycznej komunikacji z innymi instrumentalistami? Jeśli przyjąć, że uczymy się solowej gry na instrumencie także po to, by w przyszłości móc swobodnie i umie-

[1] T. Wroński, *Sonaty i partity J.S. Bacha na skrzypce solo. Studium edytorskie i wykonawcze*, PWM, Kraków 1970, s. 49.

◄ **Duo Karolina Mikołajczyk & Iwo Jedynecki**
Fot. Anita Wąsik

jętnie poruszać się w dziedzinie kameralistyki, musimy bardzo świadomie kształcić się w zakresie współpracy z innymi instrumentalistami.

Z mojego doświadczenia wynika, że gra w zespole kameralnym podczas edukacji szkolnej dość często traktowana jest przez uczniów jako „dodatek" do o wiele ważniejszej pracy nad rozwojem solistycznym realizowanym na zajęciach z instrumentu głównego. Często zespoły tworzą się na krótko i po zaliczeniu semestru czy zakończeniu roku szkolnego nie kontynuują współpracy. Tymczasem większość z naszych uczniów po ukończeniu szkoły, a następnie studiów, z dużym prawdopodobieństwem znajdzie swoją drogę w zawodzie muzyka klasycznego właśnie w formacjach kameralnych czy orkiestrowych, w których wymagana jest umiejętność pracy z innymi muzykami. Kameralistyka, w moim odczuciu, niezwykle rozwija kompetencje artystyczne i społeczne na każdym etapie edukacji muzycznej. Gra w zespołach kameralnych uczy elastyczności, kreatywności, szybkich reakcji i adaptacji, rozwija wyobraźnię muzyczną i zdolność słuchania. Dobra współpraca kameralna wymaga od muzyków między innymi spójnej realizacji fraz, dynamiki czy agogiki, a wspólne planowanie interpretacji utworu i rozwiązywanie problemów technicznych uczy pracy zespołowej i wzajemnego szacunku. Niewątpliwie to umiejętności, które przydatne są nie tylko w muzyce, ale również w innych dziedzinach życia społecznego. Gra kameralna rozwija też wśród młodych muzyków umiejętności komunikacyjne – uczy jasnego przekazywania własnych myśli i spostrzeżeń oraz słuchania partnerów. Na poziomie edukacji szkolnej kameralistyka może mieć jeszcze dodatkowy aspekt – dla niektórych publiczne występy w kilkuosobowym zespole mogą okazać się mniej stresujące niż prezentacja solo czy w duecie, o czym warto pamiętać, tworząc formacje kameralne wśród uczniów. Poza przekazywaniem młodym muzykom wiedzy o pracy kameralnej nie należy zapominać o podstawowej kwestii – praca w zespole kameralnym powinna przynosić radość i satysfakcję ze wspólnej gry!

Specyfika pracy w duecie

Duet to najmniejsza formacja kameralna, która jednocześnie może spełniać wiele funkcji w zależności od szczebla edukacji i poziomu wykonawców. Na jednym biegunie to formacja pozwalająca stawiać pierwsze kroki w kameralistyce, na drugim artystyczne spotkanie dwójki wybitnych instrumentalistów, którzy stale współpracują. Kiedy mówimy o zespole kameralnym, najczęściej mamy na myśli co najmniej trio. Przy większych składach, powyżej oktetu czy nonetu, posługujemy się określeniem „zespół kameralny" czy nawet „orkiestra kameralna", w zależności od instrumentarium, a także od tego, czy muzycy grają z dyrygentem. *Przewodnik po muzyce kameralnej* Danuty Gwizdalanki zawiera wykaz kompozycji od tria do oktetu. Pomi-

nięcie literatury duetowej autorka uzasadnia we wstępie następująco: (…) *uwzględniając sonaty skrzypcowe, wiolonczelowe, fletowe itd., należałoby poszerzyć objętość książki co najmniej dwukrotnie*[2]. Literatura dla dwóch równorzędnych wykonawców jest niezwykle bogata i nie należy zapominać, że jest to także kameralistyka.

Duet jest pod wieloma względami formacją bardzo trudną. Dwójka muzyków musi stworzyć przestrzeń muzyczną, w której słuchacz nie odczuje niedosytu brzmieniowego, barwowego i emocjonalnego. W przypadku grania z instrumentami predestynowanymi do gry akordowej, takimi jak fortepian, organy, akordeon czy klawesyn, budowanie struktur harmonicznych o bogatym brzmieniu jest niewątpliwie łatwiejsze niż przy dwóch instrumentach dętych czy dwóch instrumentach smyczkowych. Literatura na fortepian w połączeniu z innym instrumentem jest niezwykle bogata i obejmuje twórczość niezliczonej liczby kompozytorów od XVIII wieku do współczesności. Inne zestawy duetowe, o mniejszych możliwościach repertuarowych, często sięgają do transkrypcji, także dokonując ich na własny użytek.

W życiu wiolinisty czy instrumentalisty z grupy dętej gra w duecie pojawia się bardzo wcześnie. Pianista towarzyszący uczniowi w nawet najprostszych utworach tworzy z nim duet. Oczywiście jest to duet nierówny pod względem umiejętności, ale to właśnie stanowi jego ogromną wartość, a korzyści z grania z pianistą zawodowym są nie do przecenienia. Czy dziecko ma świadomość, że stawia pierwsze kroki w roli kameralisty? Początkowo pewnie nie, ale świadomość ta wzrasta w miarę edukacji. Na etapie szkoły II stopnia czy studiów rozpoczynanie pracy nad utworem z towarzyszeniem pianisty powinno bezwzględnie następować jak najwcześniej po rozczytaniu utworu. Pozwoli to znacznie skrócić czas pracy i poprawić jej jakość w obszarze dynamiki, artykulacji i agogiki. Cały czas mamy jednak do czynienia z duetem ucznia/studenta i muzyka zawodowego, jakim jest pianista, niezręcznie zwany w szkołach „akompaniatorem". W języku angielskim *colaborative pianist* – pianista współpracujący, bardziej oddaje istotę funkcji. Należy podkreślić, że granie z nauczycielem-pianistą daje uczniom od najmłodszych lat możliwość wypracowania podstaw kameralistyki, do których należą: słuchanie partnera, dyscyplina rytmiczna i intonacyjna, wypracowanie wspólnej dynamiki i artykulacji.

Gra w duecie może dać uczniom wiele satysfakcji – naturalnym wydaje się zatem przeniesienie formacji duetu na grunt uczniowski. Jest to też formacja, która najczęściej jako pierwsza pojawia się w życiu młodych instrumentalistów. Powstają duety jednorodne, na przykład smyczkowe, skrzypcowe, wiolonczelowe i niejednorodne, czyli złożone z instrumentów o różnym źródle dźwięku, na przykład instrument smyczkowy w połączeniu z instrumentem dętym, a także każde połączenie instrumentu z fortepia-

[2] D. Gwizdalanka, *Przewodnik po muzyce kameralnej*, PWM, Kraków 1966, s. 6.

nem. Gra w duecie bez wątpienia poszerza horyzonty muzyczne, co przynosi wymierne korzyści w pracy na instrumencie. Jest także wartościowa pod względem rozwoju kompetencji społecznych i interpersonalnych. Uczy sztuki dyskusji i kompromisu oraz tak prostych, wydawałoby się, zachowań, jak punktualność, poszanowanie czasu partnera i odpowiedzialność za wspólne dokonania.

Kiedy można zacząć grać w duecie?

W mojej opinii współpracę kameralną warto rozpocząć bardzo wcześnie, uwrażliwiając tym samym uczniów na brzmienie drugiego instrumentu. Już dwójka początkujących skrzypków czy wiolonczelistów grających *pizzicato* po pustych strunach może wykonać coś wspólnie, o ile nauczyciel znajdzie odpowiedni utwór lub sam go skomponuje. Szkoły gry na skrzypcach i podręczniki gry dla początkujących skrzypków zawierają krótkie utwory na dwoje skrzypiec odpowiednie dla dzieci, dostępne są też zbiory łatwych duetów przeznaczone dla najmłodszych wiolinistów. Zapewne instrumenty dęte też mają duetową literaturę dydaktyczną, z której można korzystać w szkole I stopnia.

Bez względu na to, w jakim momencie edukacji zawiązuje się duet, powinien być on wspierany pod kątem merytorycznym przez nauczyciela, co jest bardzo istotne na poziomie zajęć lekcyjnych. Uczniowie powinni otrzymać jasny przekaz, jak ćwiczyć w zespole, na co zwracać uwagę, jak prowadzić próby, tak by były jak najbardziej skuteczne. Nauczyciel powinien także pomóc uczniom zrozumieć subtelności współpracy w duecie, takie jak synchronizacja tempa, pulsu i oddechu. Dobrze sprawdzają się lekcje w formie próby, podczas których nauczyciel przysłuchuje się i obserwuje pracę uczniów. Na zakończenie przekazuje wychowankom swoje spostrzeżenia, uwagi i sugestie dotyczące przebiegu próby. Oczywiście takie zajęcia nie mogą zastąpić normalnych lekcji, na których pochylamy się nad interpretacją, znaczeniem i rolą każdego z głosów czy aspektami technicznymi, ale są w mojej opinii bardzo dobrym rozwiązaniem, niezbędnym do zbudowania odpowiednich nawyków wśród uczniów, a co najważniejsze, zmuszają do wzmożonej uwagi i reakcji na jakość gry.

W dobie powszechnej dostępności do nagrań, także tych wątpliwej jakości, ważnym aspektem edukacyjnym jest wskazanie uczniom wartościowych, profesjonalnych wykonań, które mogą stanowić wzorzec i inspirację do pracy.

Na każdym poziomie istotny jest także aspekt społeczny, równouprawnienie członków duetu, ale także wytworzenie dobrej i życzliwej atmosfery. Jest to konieczne zwłaszcza wtedy, gdy do głosu dochodzą silne emocje, także te związane z wykonywaną muzyką. O relacjach między współwyko-

nawcami dzieła muzycznego szeroko wypowiadał się wybitny polski pianista-kameralista prof. Jerzy Marchwiński. Jego eseje zebrane w książce *Partnerstwo w muzyce* są ciekawą lekturą, nie tylko dla pianistów.

Przyjrzyjmy się jeszcze bliżej współpracy w duecie na szczeblu edukacji szkolnej. Warto pamiętać, że każdy z członków duetu ma swoje mocne strony – ważne, by mieć ich świadomość i rozwijać je oraz wykorzystywać dla dobra zespołu. Jak to może wyglądać w praktyce? Jeden z uczniów może być bardziej wyczulony na rytm, zaś drugi na intonację. Ich uwagi będą dotyczyły tych aspektów, w których czują się pewnie. W konsekwencji duet po poprawieniu błędów będzie grał dokładniej rytmicznie i precyzyjniej intonacyjnie. Równie ważna, jak rozwój mocnych stron ucznia w kontekście pracy kameralnej, będzie też praca nad słabszymi aspektami. Jak w każdym zespole, tak i w duecie dążymy do uzyskania spójnej intonacji, artykulacji, dynamiki i tzw. „pionów". Granie razem, ze wspólną frazą i wspólnym oddechem, to podstawa dobrej kameralistyki. Im głębiej jednak wejdziemy w specyfikę pracy w duecie, tym wyraźniej zauważymy, że istnieją zagadnienia, które w znaczący sposób łączą się z poziomem i jakością gry. Otwieranie się na brzmienie drugiego instrumentu i szeroko pojęty rozwój barwowy, umiejętność dopasowania się do partnera z zespołu, praca nad dźwiękiem i jego kształtowanie to niewątpliwie jedne z najbardziej fascynujących aspektów na wysokim poziomie wykonawstwa. Warto ten proces zaczynać jak najwcześniej, i tu godne polecenia wydają się duety złożone z instrumentów o takim samym źródle dźwięku.

Aby zespół kameralny mógł w pełni realizować wszystkie zadania, nawet na poziomie podstawowym, musi grać ze sobą dużo i mam tu na myśli także ilość prób. W szkole mamy duety, które formują się na jeden koncert czy konkurs i na tym kończą działalność. W zasadzie można określić je jako formacje zapoznające się z podstawami kameralistyki i to też jest bardzo pożyteczne.

W życiu zawodowym duet jest zespołem najbardziej narażonym na rozpad. Znane w Polsce czy na świecie tria i kwartety o ugruntowanej marce, których nazwy są rozpoznawalne, wymieniały poszczególnych członków i nadal funkcjonowały pod swoją pierwotną nazwą, kontynuując karierę. Są to między innymi: Beaux Arts Trio, Kronos Quartet, Alban Berg Quartett, Stradivari Quartett, polskie kwartety: Śląski, Camerata, Szymanowski i wiele innych. Ciekawostką jest tzw. Million-Dollar Trio z Arturem Rubinsteinem, Jaschą Heifetzem i Emanuelem Feuermannem, które wymieniło wiolonczelistę na Grigorija Piatigorskiego. Nazwa, a właściwie nick pozostał niezmieniony, ponieważ odnosił się bezpośrednio do faktu, że w swoim składzie zespół zrzeszał najlepszych muzyków swoich czasów.

Tria, których nazwy składały się z nazwisk członków, na przykład Ax-Kim-Ma czy Istomin-Stern-Rose, nie mogły pozwolić sobie na zmianę na-

zwy i wymienienie jednego z artystów, dlatego też w przypadku rozwiązania współpracy z jednym z muzyków w sposób naturalny przestawały istnieć. Podobnie działa to wśród duetów. Oczywiście duety używają także nazw własnych, w Polsce to między innymi TWOgether Duo, Ravel Piano Duo czy Polish Violin Duo, jednak w przypadku duetów, gdzie „ciężar" rozkłada się równomiernie na dwie współpracujące ze sobą osoby, wymiana jednego z członków formacji równoznaczna jest ze stworzeniem nowego zespołu. Nie znam takiej operacji zakończonej sukcesem, najczęściej rezygnacja jednego z członków to kres kariery zespołu.

Moja droga do stworzenia klasycznego duetu skrzypcowo-akordeonowego

Moja pierwsza kameralna współpraca rozpoczęła się w IV klasie szkoły podstawowej, kiedy razem z dwójką znajomych postanowiliśmy założyć trio fortepianowe. Celem naszej pracy, poza niewątpliwą przyjemnością spędzania wspólnie czasu na próbach, były szkolne koncerty i zewnętrzne konkursy stanowiące dla nas dobrą motywację do działania. Wytężona praca z nauczycielami (skrzypiec, wiolonczeli i fortepianu), wsparcie ze strony rodziców, a także nasze predyspozycje jako młodych muzyków pozwoliły nam na wykonanie *Tria młodzieżowego* Romualda Twardowskiego, które podczas konkursu dla młodzieży (w grupie do lat 19) zostało docenione przez jury i wyróżnione IV nagrodą. Kilkakrotnie mieliśmy później okazję prezentować się na koncertach w szkole, a także w większych salach, między innymi podczas cyklu porannych koncertów dla dzieci w sali koncertowej Filharmonii Narodowej w Warszawie. Zespół rozwiązał się po jakimś czasie, kiedy nasza pianistka podjęła decyzję o skupieniu się na rozwoju solowym, który utrudniały próby i poszerzanie repertuaru w triu. Z dzisiejszej perspektywy jestem bardzo wdzięczna za ten czas, który w tak młodym wieku nauczył mnie wytężonej pracy, pozwolił zrozumieć konieczność systematyczności prób, ale przyniósł też wiele satysfakcji w postaci nagród i wartościowych koncertów.

Następnym długo działającym zespołem kameralnym, w którym miałam przyjemność grać, był kwartet skrzypcowy złożony z moich najbliższych przyjaciółek w czasach liceum. Ze względu na poziom zaawansowania i umiejętności skrzypcowe każdej z nas, obiektywnie praca w tym kwartecie była na bardzo wysokim poziomie, a nasze wykonania doceniane były na międzynarodowych konkursach pierwszymi miejscami i Grand Prix. W odróżnieniu od zespołów, które formowałyśmy na wcześniejszych etapach edukacji, w kwartecie MuzQuartet miałyśmy znacznie większą świadomość wspólnej pracy, większą inicjatywę, kreatywne podejście do wykonywanych utworów, większe umiejętności skrzypcowe i co chyba najważniejsze… dużą cierpli-

wość do pracy nad spójną intonacją, precyzyjnie wypracowaną artykulacją i szeroko pojętą techniką. Istotny był tu też aspekt społeczny – ze względu na naszą relację współpraca układała nam się bardzo dobrze. Występy na koncertach czy konkursach były dodatkową formą spędzania czasu razem, a radość z sukcesów i trudne chwile podczas prób dzieliłyśmy w gronie najbliższych przyjaciół. Podobnie jak w przypadku poprzedniej formacji, rezygnacja ze współpracy jednej ze skrzypaczek spowodowała rozpad zespołu.

Podczas studiów kameralistyka stała się obowiązkowym przedmiotem w siatce godzin, a kwartety czy tria formowane były najczęściej „odgórnie" przez profesorów, dodatkowo co roku skład zespołu kameralnego ulegał zmianie. Dzięki temu przez pięć lat studiów miałam możliwość grania w kilku kwartetach smyczkowych, triu, duecie skrzypcowo-fortepianowym czy duecie skrzypcowym. Najważniejsza, z perspektywy czasu, okazała się zainicjowana w roku 2013 współpraca w duecie skrzypcowo-akordeonowym. Nie byłaby ona możliwa na takim poziomie, gdyby nie moje wcześniejsze doświadczenia i lekcje, jakie wyniosłam z pracy w bardziej „konwencjonalnych" zespołach kameralnych. Gra w duecie z akordeonistą klasycznym, z instrumentem o tak odmiennym źródle dźwięku od skrzypiec, stanowiła zupełnie nowe wyzwanie, które wymagało ode mnie dużej świadomości gry, znajomości możliwości barwowych i artykulacyjnych mojego instrumentu, pełnego rozumienia pracy z innym instrumentalistą, a także dużej otwartości na nową kolorystykę w muzyce klasycznej.

Największym wyzwaniem w początkowej fazie tworzenia tak nietypowego duetu była praca nad spójnym brzmieniem obu instrumentów. Po krótkim czasie okazało się, że różne źródła dźwięku nie stanowią problemu, a zrozumienie analogii pomiędzy miechem a smyczkiem daje dużo nowych możliwości. Zrozumienie, że akordeon podobnie jak skrzypce może kształtować dźwięk w czasie jego trwania, otworzyło nowe możliwości barwowe i pozwoliło na stworzenie unikatowego, tak rzadko spotykanego w muzyce kameralnej brzmienia o zupełnie nowej jakości. Akordeon klasyczny jest jednym z najbardziej niedocenianych instrumentów, który często musi mierzyć się z zupełnie niesłusznymi, stereotypowymi przekonaniami. Pracę z tym instrumentem mogłabym jednocześnie porównać do pracy w kwartecie skrzypcowym (ze względu na wyzwania intonacyjne, równoczesną możliwość kreowania dźwięku) i do pracy z fortepianem czy organami (ze względu na możliwość prowadzenia gry akordowej czy możliwość prowadzenia wielu głosów jednocześnie).

Po wielu latach naszych prób, rozwijania swoich umiejętności w duecie i ciągłego pogłębiania wrażliwości na dźwięk, komentarz Maksima Wiengierowa: *You sound like one instrument* (tłum. Brzmicie jak jeden instrument) był dla nas najwyższym komplementem. To, co sprawia nam wiele radości i satysfakcji z naszych działań, to także odbiór naszej gry przez publiczność.

Często po koncertach słyszymy, że w sonatach czy polifonicznych utworach trudno było wyodrębnić brzmienie poszczególnych instrumentów, a akordeon zupełnie nie brzmiał jak akordeon, raczej jak kameralna orkiestra. To wynik poszukiwań różnorodnych barw, kolorów, wymiarów i faktur – proces, który nigdy się nie kończy, ponieważ każdy utwór przynosi nowe możliwości, pomysły i wyzwania.

Nadrzędną wartością w naszej pracy jest jakość. Zawsze dbamy o precyzję rytmiczną, artykulacyjną i intonacyjną, a także o balans w brzmieniu dwóch instrumentów. Bardzo starannie opracowujemy nasze interpretacje, choć nie stronimy też od spontanicznych eksperymentów w czasie koncertów, to sprawia nam największą radość na scenie. Wiemy, że możemy pozwolić sobie na pełną swobodę podczas występu ze względu na wiele lat pracy nad naszym wspólnie wypracowanym muzycznym językiem.

Już na początku swojej działalności zorientowaliśmy się, że oryginalny repertuar na ten skład kameralny jest dość skąpy. Nagrody, które zdobywaliśmy na konkursach, często wiązały się z zaproszeniami na koncerty, co wymuszało szybką pracę nad nowym repertuarem – współpracę z kompozytorami oraz własne transkrypcje znanych utworów od epoki baroku do utworów współczesnych. Ten schemat pracy pozostał nam do dziś, ale repertuar poszerzył się o wiele godzin muzyki zarówno przeznaczonej na duet, jak i duet z towarzyszeniem orkiestry kameralnej czy symfonicznej.

W przypadku transkrypcji nieoceniona jest praca akordeonisty. Iwo Jedynecki podczas trwania naszej działalności dokonał licznych transkrypcji utworów na skrzypce i fortepian, w których partia skrzypiec pozostaje niezmienna, zaś partia fortepianu zyskuje nowe oblicze, zawsze jak najwierniejsze oryginalnej wersji fortepianowej. Dzięki temu w swoim repertuarze mamy sonaty Haendla, Vivaldiego, Mozarta, Beethovena, Francka czy Pendereckiego. Inaczej miało to miejsce w przypadku naszych opracowań *Wariacji Golbergowskich* Jana Sebastiana Bacha czy *Czterech pór roku* Antonia Vivaldiego, tu nasza praca nad transkrypcjami była wspólna i wymagała dokonania pewnych zmian w prowadzeniu głosu także w partii skrzypcowej.

Wszystko, czego mogłam nauczyć się, grając w różnorodnych formacjach kameralnych (także w orkiestrze smyczkowej w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej im. Zenona Brzewskiego) podczas wielu lat edukacji rozwinęło mnie jako instrumentalistkę i kameralistkę, zaprocentowało w dorosłym życiu artystycznym i dało narzędzia do pracy w duecie. Niewątpliwie nieoceniona jest wartość kameralistyki jako elementu edukacji muzycznej na każdym jej szczeblu. Praca w zespołach kameralnych jest najlepszą drogą do harmonijnego rozwoju muzyków i przygotowania ich do wyzwań, jakie czekają na nich w przyszłości. Warto czerpać z bogactwa możliwości brzmieniowych różnych instrumentów i poza formowaniem klasycznych, dobrze nam znanych formacji sięgać też po mniej znane, inspirujące i otwierające na

nowe barwy zespoły instrumentalne. Nadrzędną wartością w każdym przypadku powinna być jednak nieustająca radość z tworzenia muzyki i czerpanie satysfakcji z kreowania wspólnych interpretacji dzieł kameralnych.

Na prośbę Autorki artykułu jej tekst uzupełniamy o tytuły konkretnych pozycji, które mogą okazać się przydatne w pracy zespołów kameralnych w szkole muzycznej:

Music for beginners, zbiory pt. *Violin Duos*, *Duets for violin and viola*, *Duets for violin and violoncello* (seria dla początkujących wiolinistów wydana przez Musica Budapest).

Pogorilec Aleksander, *Duety na skrzypce*, zeszyt 1, Wydawnictwo Muzyczne Contra, 2007.

Tomasik Sławomir, *Duetowe co nieco*, PWM, 2014.

Twardowski Romuald, *Zagrajmy razem*, Wydawnictwo Euterpe 2009.

Wykorzystane źródła i opracowania

[1] Gwizdalanka Danuta, *Przewodnik po muzyce kameralnej*, PWM, Kraków 1966.

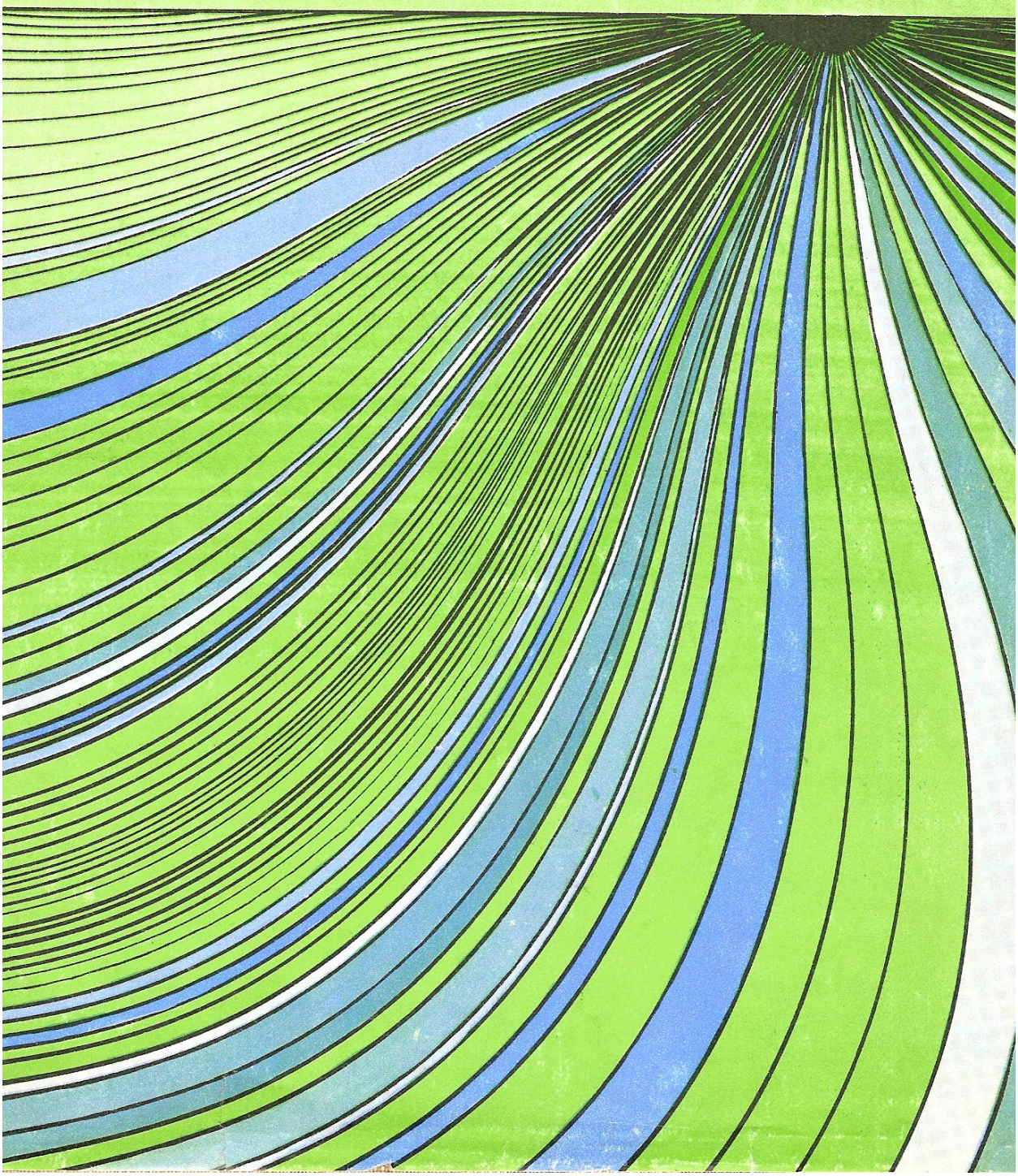
[2] Wroński Tadeusz, *Sonaty i partity J.S. Bacha na skrzypce solo. Studium edytorskie i wykonawcze*, PWM, Kraków 1970.

PWM EDITION

POLSKA PIEŚŃ I MUZYKA LUDOWA

źródła i materiały

KUJAWY



Jacek Jackowski

Etnofonograficzny przewodnik po Polsce

Nagrania archiwalne tradycyjnych pieśni i muzyki Kujaw ze Zbiorów Fonograficznych Instytutu Sztuki PAN

W ubiegłym roku na łamach „Szkoły Artystycznej" opublikowałem pierwszą część *Etnofonograficznego przewodnika po Polsce* poświęconego archiwalnym nagraniom muzyki orawskiej. Z południa kraju przenieśmy się na tereny północno-środkowej Polski, by przyjrzeć się – a raczej przysłuchać – dawnej muzyce regionu Kujaw[1]. Tak opisywał te ziemie w drugiej połowie XIX wieku Franciszek Staszic:

> Począwszy od Kruszwicy, coraz wyżéj za miasto Strzelno, Inowrocław, aż ku Bydgoszczy, rozciągają się właściwe Kujawy […]. Grunt tłusty, czarny, pszenny, lud bogaty, dorodny i wesoły, wioski porządne, w części murowane, oto główne cechy Kujaw. To téż wjeżdżając na tę obszerną, urodzajną płaszczyznę, rozścielającą się przed okiem, uczuwasz w duszy swobodę, lekko ci na sercu, i gonisz daleko wzrokiem po równinie, słuchasz i dosyć się nasłuchać nie możesz owych wesołych piosnek, które płyną i dźwięczą po łanach pokrytych pełnokłosą kujawską pszenicą. Błogosławionaż to ziemia[2].

W tym krótkim opisie autor zwrócił uwagę na bogactwo Kujawiaków, wynikające z dorodności gruntów, na których uprawiali rolę. Na tej żyznej ziemi, rozciągającej się w dorzeczu górnej Noteci i środkowej Wisły, rozkwita bogata kultura materialna i duchowa, także muzyczna. Obszar ten zwią-

[1] Niniejszy tekst stanowi uzupełniony i rozszerzony komentarz do wydanej w 2010 roku płyty *Melodie ziemi kujawskiej*. Nagrania archiwalne tradycyjnych pieśni i muzyki Kujaw ze Zbiorów Fonograficznych Instytutu Sztuki PAN (*IS PAN Folk Music Collection* vol. 7, ISPAN CD 007, 2010 rok – pierwsze wydanie, 2015 rok – drugie wydanie; Instytut Sztuki PAN i Stowarzyszenie Liber Pro Arte). Płyta zajęła II miejsce w konkursie Polskiego Radia „Fonogram Źródeł 2010". Materiał dźwiękowy dostępny jest online: https://etnofon.pl/plyta/melodie-ziemi-kujawskiej/ (dostęp: 1.08.2024).

[2] F. Staszic, *Obrazy wielkopolskie*, „Tygodnik Illustrowany", Warszawa 1860, nr 57, s. 538.

◀ **Skan okładki książki**

zany jest z najstarszą, pozostającą jeszcze w mrokach legend historią Polski (na przykład Kruszwica), w rzeczywistości zaś obfituje w wiele zachowanych do dziś zabytków, na przykład zamki w Bydgoszczy, Toruniu, gotycka katedra we Włocławku, kościół św. Mikołaja w Inowrocławiu i inne. Dawny podział Kujaw wynikał ze zróżnicowanego charakteru krajobrazu i odmiennych właściwości naturalnych w różnych częściach tego regionu. Na tzw. Kujawach Polnych (Czarnych), czyli właściwych, dominował czarnoziem. Inny charakter miały Kujawy Borowe, czyli Leśne (zwane też Białymi), gdzie uprawy ustępowały rosnącym na piaszczystych terenach połaciom lasu sosnowego, brzozowego, a dawniej dębowego. Niziny pomiędzy jeziorami, zwane bachorzami, wykorzystywane były po osuszeniu na pastwiska i łąki. Bachorza to nazwa trzeciej części Kujaw, rozciągającej się od Brześcia Kujawskiego po jezioro Gopło i Kruszwicę.

Przed omówieniem historii dokumentacji i badań folkloru muzycznego Kujaw warto przytoczyć interesujący epizod z życia Fryderyka Chopina. Młody Fryderyk przejeżdżając 29 sierpnia 1824 roku przez Nieszawę na Kujawach, usłyszał donośny śpiew wiejskiej dziewczyny, który widocznie mocno go zaintrygował, skoro poświęcił opisowi tego spotkania nieco miejsca w swoim „Kuryerze Szafarskim" – dziecinnej gazecie, w której w formie zabawnych artykułów pisał z wakacji listy do rodziny:

> Wiadomości Zagraniczne. –
> Dnia 29 m. r.b. JPan Pichon [anagram nazwiska Chopin, pod którym młody Fryderyk redagował artykuły w „Kuryerze" – przyp. J.J.] przejeżdżając przez Nieszawę usłyszał na płocie siedzącą Catalani, która coś całą gębą śpiewała. Zajęło go to mocno, a lubo usłyszał arię i głos, niekontent jednak z tego, starał się i wiersze usłyszeć. Po dwakroć przechodził koło płotu, ale na próżno, bo nic nie zrozumiał; aż na koniec, zdjęty ciekawością, dobył trzech groszy, obiecał je śpiewaczce, byleby mu śpiewkę powtórzyła. Długo się kręciła, krzywiła i wymawiała, lecz zachęcona trzema groszami, zdecydowała się i zaczęła śpiewać mazureczka, z którego Redaktor, za pozwoleniem zwierzchności i Cenzury, na wzór jednę tylko strofę przytacza:
>
> *Patsajze tam za gulami, za gulami, jak to wilk tańcuje,*
> *A wsakzeć on nie ma zony, bo się tak frasuje (bis)*[3].

Warto wspomnieć, iż właśnie w niewielkiej odległości od granic omawianego regionu młody Chopin w okresie letnim niemal na co dzień obcował bezpośrednio z muzyką wiejską. To właśnie w sąsiadującej z Kujawami Ziemi Dobrzyńskiej położona jest słynna Szafarnia, gdzie u rodziców swego kolegi szkolnego Dominika Dziewanowskiego spędzał Fryderyk wakacje. W okolicach Szafarni, między innymi w Obrowie, gdzie odwiedzał

[3] K. Kobylańska, *Korespondencja Fryderyka Chopina z rodziną,* teksty opracowała oraz wstępem i komentarzem opatrzyła Krystyna Kobylańska, PIW, Warszawa 1972, s. 39.

majątek Romockich, uczestniczył Chopin w zabawie wiejskiej „na okrężne", podczas której sam tańczył przy ludowej muzyce, a nawet przyłączył się do kapeli i – z powodzeniem – próbował swych sił na jednostrunnej basetli:

> Szafarnia, dn. 26 sierpnia 1825 r.
> […] Siedzieliśmy przy kolacji, ostatnią dojadali potrawę, gdy z daleka dały się słyszeć chóry fałszywych dyskantów, już to bab przez nosy […] gęgających, już też z dziewczyn o pół tonu wyżej większą połową gęby niemiłosiernie piszczących złożone, z akompaniamentem jednych skrzypków, i to o trzech stronach, które za każdą prześpiewaną strofą altowym, z tyłu, odzywały się głosem. […] Zaczęły się skoki, walc i obertas, aby jednak zachęcić stojących cicho i tylko na miejscu podrygujących parobków, poszedłem w pierwszą parę walca z panną Teklą, na koniec z panią Dziewanowską. […] Już była prawie 11-nasta, gdy Frycowa basetlę przynosi, gorszą od skrzypicy, o jednej tylko stronie. Dorwawszy się zakurzonego smyka jak nie zacznę basować, takiem tęgo dudlił, że się wszyscy zlecieli patrzeć na dwóch Fryców, jednego śpiący na skrzypkach, drugiego na jednostronnej, monokordycznej, zakurzonej […] rzępolącego basetli, gdy wtem panna Ludwika raus zawołała; trzeba było więc wrócić, dobranoc powiedzieć i pójść spać[4].

Nie należy zapominać również o fakcie, iż matka kompozytora, Tekla Justyna Krzyżanowska (1782–1861), pochodziła właśnie z Kujaw. Urodziła się w Długiem w 1782 roku; z tej też miejscowości pochodzili jej ojciec Jakub Krzyżanowski i matka Antonina z domu Kołomińska – dziadkowie Fryderyka. Tekla Justyna Krzyżanowska jako sierota lub może daleka krewna wychowywała się i przebywała w rodzinie Skarbków. Z matką – jak podkreślił Mieczysław Tomaszewski – łączyły Fryderyka bardzo silne związki uczuciowe. Tekla Justyna była kobietą muzykalną, śpiewała i grała na fortepianie[5]. To zapewne od niej usłyszał młody Fryderyk popularną sielankę Franciszka Karpińskiego *Laura i Filon*, której melodię (nieludową) wykorzystał jako jeden z tematów swojej *Fantazji na tematy polskie* op. 13. W dziele tym, skomponowanym w 1828 roku, odnajdujemy także temat kujawiaka. Zapis tej melodii uwzględnił kilka lat później Oskar Kolberg w drugim tomie poświęconym Kujawom (melodia nr 130)[6].

Pierwsze wzmianki o instrumentach ludowych używanych na Kujawach, a także o tańcach odnajdujemy w poetyckim dziele Feliksa Jaskólskiego *Pasterze na Bachorzy. Sielanki kujawskie* wydanym w Warszawie w 1827 roku[7].

---

[4] K. Kobylańska, dz. cyt., s. 42.

[5] M. Tomaszewski, *Chopin. Człowiek, dzieło, rezonans*, Podsiedlik, Rainowski i Spółka, Poznań 2005, s. 23.

[6] O. Kolberg, *Kujawy*, cz. 2 (*Dzieła wszystkie*, t. 4), Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, PWM, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Wrocław–Poznań 1968.

[7] F. Jaskólski, *Pasterze na Bachorzy. Sielanki kujawskie*, przez T.L. J(askólskiego) podchor. w p. 7 piech. lin. wojs. pol. (w Warszawie u Wróblewskiego r. 1827).

W tekście, obok instrumentów pasterskich, jak: fujarki, bazuna, pojawiają się opisy kapeli złożonej ze skrzypiec (lub dwojga skrzypiec) i z basów (odpowiednik basetli), przygrywającej podczas wesela. W *Sielance IX* czytamy:

Wszystko wreszcie ruszyło, w końcu drużba hoży
dosiadłszy swego konia, spiął go napiętkami,
a dodawszy mu kilka batogów po boku
wnet się drużba pokazał przodkujących oku.
Krzyknął sobie wesoło, wszyscy powtórzyli,
dwóch skrzypków i basista skrzypce postroili;
a na rozkaz starszego drużby: rznij od ucha!
już każden po swych strónach zręcznie smyczkiem rucha.
Brzmi odgłos kujawiaka, młodzianie krzykają
A fornale na koniach z bicza ognia dają.

Warto podkreślić, iż właśnie w tym dziele po raz pierwszy pojawia się w literaturze nazwa tańca: „kujawiak", która zapewne funkcjonowała w tradycji ludu już wcześniej[8]. Z nazw tańców odnajdziemy także taniec *wolny* (polonez), scharakteryzowany jako tańczony zwłaszcza przez starsze pokolenie. Warto zauważyć istotną rolę, jaką odgrywało trzaskanie z biczów w akustycznej przestrzeni orszaku weselnego. Wykorzystanie zwykłego narzędzia jako aerofonu eksplozywnego było charakterystyczne podczas weselnych uroczystości nie tylko na Kujawach. Innym interesującym przykładem zastosowania narzędzia pracy jako przedmiotu dźwięczącego było na Kujawach uderzanie w kosy w takt muzyki wykonywanej przez kapelę ludową podczas zwyczaju „wyzwalania kośnika"[9]. W *Sielankach kujawskich* opisany został również zwyczaj „króla pasterzy". Ten dawny, zapomniany już nawet w czasach Kolberga zwyczaj związany był z wyborem w czasie Zielonych Świąt króla i królowej pasterzy. W scenie, gdy pasterze wraz z królem i królową udają się do karczmy na ucztę i zabawę, pojawia się dwuosobowa kapela (skrzypek i basista) oraz pada nazwa tańca kujawiaka:

Idźcie dzieci do karczmy, ja wam tam wystawię
to wszystko com obiecał, uciechę wam sprawię".
Jedni wołu Antkowi w podwórze wpuścili,
inni skrzypka, basistę, w karczmę wprowadzili;
zaczęła się zabawa, urznął kujawiaka
skrzypek, – Rozyna z Jankiem w pierwszej parze skaka.

Oskar Kolberg poświęcił Kujawom trzeci i czwarty tom swego monumentalnego dzieła *Lud – jego zwyczaje, sposób życia, mowa, podania, przysłowia, obrzędy, gusła, zabawy, pieśni, muzyka i tańce.* Warto dodać,

[8] A. Pawlak, *Folklor muzyczny Kujaw*, PWM, Kraków 1981, s. 13.

[9] I. Sadkowski, *Lud okolic Kowala*, „Wisła", Miesięcznik geograficzny i etnograficzny, red. E. Majewski, t. XVII, 1903, s. 365.

iż kilka melodii z Kujaw (jednak nieludowego pochodzenia i nie z własnych zbiorów; sam Kolberg dokumentował bowiem folklor kujawski w latach 1860–1865) zamieścił Kolberg w wydanych wcześniej *Pieśniach ludu polskiego* oraz w „Przyjacielu Ludu" z 1846 roku. Ponad dwieście zapisów repertuaru z Kujaw odnajdziemy również w wydanych później tomach *Łęczyckie* oraz *Poznańskie*. Wiele melodii kujawskich pozostało również w rękopisach. Jak podaje Aleksander Pawlak, Kolbergowski zbiór melodii kujawskich liczy ponad 1000 pozycji[10]. W tak zwanych Tekach Kolbergowskich, zawierających materiały rękopiśmienne, znajdują się również cenne transkrypcje kujawskiej kapeli złożonej ze skrzypiec i basów, zapisane przez Józefa Blizińskiego[11]. Bliziński był autorem jednoaktowej komedii *Marcowy kawaler*, wystawionej w Warszawie w 1873 roku. Pierwowzorem jednego z bohaterów komedii – zamiłowanego etnografa Heliodora, który nie rozstawał się ze swą „notyską", był sam Oskar Kolberg, który bawił u Blizińskiego, pracując nad swym dziełem[12]. Bliziński, autor hasła *Kujawiak* w encyklopedii Orgelbranda, krytykował współczesne kujawiaki – modne wówczas kompozycje i aranżacje fortepianowe nawiązujące do folkloru, a ich twórcom zalecał wsłuchiwanie się w taniec „tam, gdzie jego kolebka". Tamże zawarł autor spostrzeżenia o cykliczności tańców na Kujawach. Jeszcze wcześniej, w 1841 roku, z ostrożnością terminologiczną określał kujawiaka jako „mazurka charakterystycznego dla Kujaw" L. Zienkiewicz w pracy *Les Costumes du Peuple Polonais…* wydanej w Paryżu.

Nim przyjrzymy się bliżej, jak Kolberg scharakteryzował muzyczne tradycje Kujaw, zwróćmy uwagę na wnioski badacza, które sformułował na podstawie ogólnego, szerszego spojrzenia na folklor regionu. Kolberg dostrzegł bowiem zależność rozwoju kultury i naturalnego bogactwa Ziemi Kujawskiej. Istotny wpływ na bujny rozwój kultury ludowej – w tym tradycji muzycznych – miały tu bowiem dogodne i znacznie lepsze niż w innych rejonach kraju warunki naturalne, w jakich żyli i pracowali mieszkańcy Kujaw:

> Kujawy powszechnie sławione z chlebodajnéj swéj ziemi, ważną zajmują w rolnictwie krajowém stanowisko pod względem produkcyi zbożowéj. Dla tego téż, chociaż przemysł mniéj tu rozwinięty niż w innych okolicach, lud odznacza się zamożnością, strojnie się ubiera, wygodnie mieszka, zbytkowniejszych niż gdzieindziéj używa pokarmów i trunków[13].

---

[10] A. Pawlak, dz. cyt., s. 18.

[11] Tamże, s. 18–19.

[12] R. Wojciechowski, *Z dziejów jednej przyjaźni. Na marginesie „Kujaw" O. Kolberga,* „Literatura Ludowa", nr 2–3, Kujawy, s. 46–47.

[13] O. Kolberg, *Kujawy*, cz. 1 (*Dzieła wszystkie*, t. 3), Polskie Towarzystwo Ludoznawcze, PWM, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Wrocław–Poznań 1967, s. 3.

Zwłaszcza tak zwane Kujawy Polne obfitowały w wiele odmian bogatego, żyznego i urodzajnego czarnoziemu: *Bogactwo przyrody i ziemi wpływa tu naturalném następstwem na bogactwo szaty, na bogactwo śpiewu* […]. *Obfitość taka, wnikając we wszystkie tajniki żywota kujawskiego, dosięga i żyłki jego muzycznéj*[14]. Spostrzeżenia te po upływie wieku potwierdziły badania terenowe Roderyka Langego; najstarsi informatorzy pamiętali, iż gospodarze pochodzący z bogatych wsi królewskich mogli sobie pozwolić na zaproszenie kapeli w pełnym składzie instrumentów, a wesele, w którym brała udział cała wieś, trwało kilka dni. Bogatszy w tych wsiach (na przykład w Rakutowie) był również repertuar taneczny, w odróżnieniu od uboższych terenów borowych, gdzie do tańca przygrywał zwykle tylko skrzypek. Jednak, choć repertuar taneczny w uboższych rejonach był ograniczony, nic nie hamowało muzyczno-tanecznej fantazji i ludowej improwizacji, która właśnie na tych terenach osiągała swoje apogeum[15]. Oskar Kolberg, porównując folklor muzyczny Kujaw z regionem sandomierskim, któremu poświęcił poprzednie tomy swej pracy, podkreślił odmienny i szczególny charakter melodyki kujawskiej, a także stylu wykonawczego, charakteryzującego się zwłaszcza ornamentowaniem linii melodycznej:

> […] Śpiewy kujawskie więcéj w ogóle pokazują pomysłu, hartu, to gładszéj to szorstkiej nieraz wyrazistości, śmiałości i nagłości rzutów melodyjnych, obok wytrwałéj a dziwacznéj nieraz drobiazgowości w urobieniu i powtarzaniu szczegółów, subtelności w prowadzeniu głosu, urozmaiceniu go i ozdobach[16].

Kolberg dostrzegł również w zebranym na Kujawach repertuarze ślady skal modalnych, świadczących o archaiczności pieśni, choć już wówczas – w XIX stuleciu – tradycyjne melodie ulegały dostrzegalnym przekształceniom:

> […] Tonacyje kościelne, a raczéj okruchy i przypominki ich, plączą się jeszcze dość gęsto po kraju. […] Ogół wszakże melodyjności kujawskiéj, do nowszych choć swojskich nastrojony jest pojęć; więc przedstawia, tak w śpiewach weselnych jak i tańcach, dużo swobody, ruchliwości, werwy i udatnéj świeżości, przystających w zupełności do wymagań ucha naszéj epoki[17].

Cechy odrębności regionalnej Kujaw, charakteryzujące ubiór, gwarę, śpiewy, muzykę i inne elementy kultury duchowej i materialnej, nie zatarły jednak widocznych związków tej części kraju z innymi regionami, zwłaszcza

[14] O. Kolberg, *Kujawy*, cz. 1, dz. cyt., s. 8.

[15] R. Lange, B. Krzyżaniak, A. Pawlak, *Folklor Kujaw*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1979, s. 47.

[16] O. Kolberg, *Kujawy*, cz. 1, dz. cyt., s. 7.

[17] Tamże, s. 7.

Fot. ze zbiorów prywatnych Danuty Pawlak

Aleksander Pawlak (1925-2001)

sąsiednimi. Oskar Kolberg dostrzegł, iż muzyczna odrębność kultury kujawskiej tkwi w szczegółach, dostrzegalnych zwłaszcza w sferze wykonania, realizacji, co jednak trudne było do uchwycenia i utrwalenia dostępną wówczas metodą „ołówkową":

> W gwarze swéj, obyczajach, podaniach, obrzędach i śpiewach, trzymają oni środek między Wielkopolanami a Mazurami, przybierając cechy właściwe jednym lub drugim, w miarę zbliżania się do ich granic. […] Kujawiacy mają odrębny swój śpiew i taniec, jak mają wyłączny ubiór i gwarę, nie trzeba jednak sądzić, aby odrębność ta odbiegała zbyt daleko od ogólnego piętna i wyrazu muzyki polskiéj, osobliwie wielkopolskiéj i mazowieckéj. Owszem, tło jéj, wątek, w ścisłém zawsze zostają powinowactwie z tonalnością w innych napotykaną prowincyach, niekiedy nawet też same pozostają, a dopiero szczegóły, ich rozrost w pewnym kierunku, sposób prowadzenia i wiązania ustępów i okresów, ruch i nacisk (tempo i akcenta), zbiorowo uważane, tworzą ową cechę kujawską, za jeden z główniejszych podawaną typów, a którą najdobitniéj odwzorować by nam mogły nuty tańców kujawskich[18].

Gdzie indziej, opisując repertuar taneczny, Kolberg zauważa, że […] *melodye te* […] *w zasadzie wiernemi zawsze pozostają ogólnemu piętnu muzyki*

[18] Tamże, s. 8.

wielkopolskiéj[19]. Opisując wesele kujawskie, wspomina Kolberg o oberkach i kujawiakach granych przez kapelę złożoną ze skrzypiec i basów[20]. Muzyka była *główną do tańca podnietą*, a lud spieszy do tańca *gdy mu skrzypek po kujawsku zarzempoli* [uderzy w strunę]*, a bas w takt do tego zabęczy* [zahuczy][21]. Najistotniejsze spostrzeżenia dotyczące tańca kujawskiego odnajdujemy w drugim tomie *Kujaw*. W praktyce tanecznej na omawianym terenie popularny był cykl (ciąg) taneczny rozpoczynany dawniej przez statecznego i żonatego włościanina tańcem polskim, polonezem (*chodzonym*, *wolnym*, *powolnym*, *okrągłym*). Podobnie określano też wolnego kujawiaka (który mógł zastępować poloneza), gdy tańczony był nie dość żwawo – kujawiakiem *chodzącym*, *powolnym*, nawet *śpiącym*. W praktyce nie był to jednak inny taniec niż powolny, a określenie *kujawiaka chodzącego* funkcjonowało zapewne tylko w nomenklaturze[22]. *Polski* – pierwsze ogniwo cyklu tanecznego, tańczony był dostojnie nawet do pół godziny, a *gdy już się należycie po izbie nachodzili, do czego nieraz ten i ów śpiéwkę przyplątał, ktoś z bardziéj ochoczych tancerzy, zwykle przodkujący, zawoła: „oć", lub „na odsib*, *na odsibkę" (t.j. od siebie, na prawo, w stronę od prawej ręki mężczyzny* […]*) i teraz właściwie rozpoczyna się Kujawiak*[23]. Kujawiaka (czyli tzw. *odsibkę*, *ocibkę* w cyklu) tańczyła zwykle młodzież, starsi odpoczywali zaś po polonezie. Po przetańczeniu kujawiaka przodownik w tańcu zatrzymywał się przed skrzypkiem i śpiewał mu przyśpiewkę do kolejnego tańca. Tancerz mógł uczynić to również z dowolnego miejsca, a gdy zaśpiewał mocnym głosem, dodawał znów komendę do zmiany kierunku (*na kseb!* – tzw. *ksebka*) i rozpoczynał się obertas (znany tu też pod nazwą mazura). Kujawskiego obertasa Kolberg określił jako pozbawionego właściwej temu tańcowi na przykład na Mazowszu zamaszystości i rubaszności. Tym samym badacz słusznie nie utożsamił owego obertasa (któremu w warstwie stylistycznej i choreotechnicznej pomimo różnicy w tempie bliżej do kujawiaka) z oberkiem:

> Obertasa owego tańczą tu w ten sam sposób jak wszędzie, z hołubcami, wybijaniem i przytupywaniem podkówek lub napiętków, a nawet niekiedy przysiadaniem do ziemi na lewéj nodze, gdy prawa zatacza koło. […] Niekiedy tylko, aby wytchnąć chwilowo, czy téż dla zmiany nuty albo kierunku, stawa tancerz dłużéj nieco przed skrzypkiem, nasuwa czapkę lub kapelusz na ucho, klaszcze ochoczo w dłonie, i śpiewa mu swego ulubionego, który grajek od razu lub po kilku próbach wybierze na strunach, choćby go przedtém nie grywał i wcale nawet nie znał […]. Zwracając się następnie głosem znów z pośród koła tańczących do

[19] O. Kolberg, *Kujawy*, cz. 2, dz. cyt., s. 206.

[20] Tamże, s. 255.

[21] Tamże, s. 199.

[22] A. Pawlak, dz. cyt., s. 15.

[23] O. Kolberg, *Kujawy,* cz. 2, dz. cyt., s. 200.

> skrzypka, i do wtórującego mu na grubéj czyli *tłustej marynie* (kontrabasie) basisty, któremu nierzadko dodany jeszcze jest do pomocy drugi basista *smykujący* (v. *smyczkujący*) na *basach* mniejszych (basetli), do czego przybywa miejscami bębenek (rzadziej obój lub klarnet), zanuci im śpiewak na całe gardło: *Hej grajczyku będziesz w niebie, a basista wedle ciebie…*[24].

Warto zaznaczyć, iż taki układ nie był jednak regułą na całych Kujawach. Na przykład w okolicach Włocławka kujawiak i obertas były tańczone w odwrotnych niż wyżej opisanych kierunkach. Tańce te występowały również oddzielnie i w takiej postaci zachowały się najdłużej w praktyce tanecznej. W opisie tańców Kolberg przytoczył ponadto oznaczenia tempa według metronomu Mälzla dla chodzonego, kujawiaka wolniejszego, prędszego i obertasa[25]. Powyższy cytat informuje także o rozbudowie instrumentarium w kapeli kujawskiej. Gdzie indziej Kolberg[26] zamieścił istotną informacje o liczbie strun (dwie) na *basach* – *marynie*, których nie dostrajano do tonacji skrzypiec (funkcja rytmiczna basów), oraz o dawniej spotykanych tu dudach i cymbałach, z których te ostatnie przetrwały jedynie w kapelach żydowskich. Z instrumentów pasterskich na Kujawach występowały: piszczałki z kory wierzbowej (pasterze potrafili na nich wygrywać melodie-zawołania, na które reagowały zwierzęta, stąd: *krowiarki*, *wolarki*, *owczarki*, *gęsiarki* i tak dalej), drewniane (a niekiedy metalowe) fujarki z otworami oraz dziecięce bekasy[27]. U Kolberga, w tomach dotyczących Kujaw, odnajdujemy, obok obfitego przekazu repertuaru, również kilka informacji o kujawskich muzykantach. Rzecz to nieczęsta w literaturze XIX-wiecznej, tym bardziej interesujące i cenne są to spostrzeżenia. Na kartach swego dzieła Kolberg wspomniał o starym Mikołaju mieszkającym w osławionych historyczną bitwą Płowcach, który był kilkadziesiąt lat pastuchem i balwierzem wiejskim. Miał ów Mikołaj wielką jabłonkową, wyżej głowy sięgającą laskę, na której pismem sobie tylko znanym zapisywał rodowody genealogiczne licznych tamtejszych rodzin włościańskich, daty ważniejszych wydarzeń, słowem: całą lokalną historię. Nie zabrakło w niej również informacji o lokalnych muzykach:

> Nie przepomniał i o utalentowanych z natury grajkach, a dla ostatniego Jentolka, nadwornego cieśli, który grał na szmajndę (na odwrót, t.j. lewą ręką smyk prowadził) i od ręki i ucha wygrzmiewał, co tylko mu przodownik tańca zanucił, z wielkiém był poważaniem[28].

---

[24] Tamże, s. 202–203.

[25] Tamże, s. 205.

[26] Tamże, s. 209.

[27] O. Kolberg, *Kujawy,* cz. 1, dz. cyt., s. 57, cz. 2, dz. cyt., s. 211.

[28] O. Kolberg, *Kujawy,* cz. 1, dz. cyt., s. 47.

Fot. Zbiory Fonograficzne IS PAN

Wędrówka z magnetofonem Philips od wsi do wsi w poszukiwaniu pieśni. Jarosław Lisakowski (z lewej) i Aleksander Pawlak (z prawej). Pierwsza połowa lat 60. XX w.

Innym znanym na Kujawach leworęcznym skrzypkiem był pewien parobek, niejaki Maślonka[29]. W opisach obrzędów weselnych z okolic Osięcin i Brześcia oraz Radziejowa i Kruszwicy odnajdujemy z kolei interesującą wzmiankę o niełatwej pracy muzykantów, których nie mogło zabraknąć nie tylko podczas sytuacji tanecznych, ale również podczas uczty. Muzyka rozweselała bowiem gości weselnych nieustannie:

> W czasie obiadu *muzyka* przygrywa na uboczu siedząc na ławie, a *druchny* karmią graczy, wtykając im jadło w usta, by sobie grania nie przerywali. Grajkowie grają wciąż podczas uczty, tak, że w czasie grania żony ich lub dziéwki karmią i poją, kładąc w usta najlepsze kąski[30].

Nie oznaczało to jednak, że jedynym wynagrodzeniem muzyków na weselu był wikt:

> Składają się też na muzykę, bo grajek zemglał, to struna mu się zerwała, to pić mu się chce, to smyczek trzeba nasmarować i t.p.[31]

[29] O. Kolberg, *Kujawy,* cz. 2, dz. cyt., s. 209.

[30] O. Kolberg, *Kujawy,* cz. 1, dz. cyt., s. 258, 269.

[31] Tamże, s. 277.

> Grajkowie w ogóle, w wielkim u gawiedzi wiejskiéj są poszanowaniu. Karmią i poją ich w czasie zabawy, uczty i wesela, opłacają stosunkowo sowiciéj niż kogokolwiekbądź, opatrują i doglądają w chorobie, nie żałując częstokroć dla nich fatygi i wyręczenia w sprawach powszednich[32].

W *Kujawach* Kolberga odnajdujemy również nieco informacji o technice oraz stylu wykonawczym. Jeden z najistotniejszych fragmentów dotyczy zjawiska *tempo rubato*, które odnotował Kolberg, przysłuchując się i notując grę kujawskich skrzypków:

> Grając Kujawiaka, którego najlepiéj pojmuje, bo go stworzył, skrzypek wiejski rad przystraja go w kwieciste zwroty i mnoży w szczegóły téjże saméj natury (nierzadko piskliwie i jękliwie w górze, jakoby wachające [pisownia oryginalna, przyp. J.J.] się co do wzięcia stanowczego tonu), na dokładne oddanie których, nie starczą niekiedy nasze znaki muzyczne, przydłużając obok tego lub opóźniając (tempo rubato) miejscami części taktów i całkowite takty, albo je zbijając czyli chłoniąc w siebie […][33].

Ciekawych spostrzeżeń dostarcza również opis pewnych cech melodycznych, w którym Kolberg doszukuje się archaicznych, wrodzonych i utrwalonych wzorców, misternie pielęgnowanych przez kujawskich skrzypków. Dodajmy, że badacz ten był świadom, iż muzyka wiejska rządzi się niejednokrotnie zupełnie innymi prawidłami, które na próżno odnosić do klasycznej teorii muzyki. Jakkolwiek formułowane w charakterystycznym dla epoki kwiecistym stylu wnioski Kolberga w świetle późniejszych badań nie zawsze wytrzymują próbę krytyki, nie można zakwestionować nowatorskiego jak na owe czasy podejścia badacza do ich interpretacji z uwzględnieniem opinii ludowego wykonawcy, co dostrzec możemy w poniżej przytoczonym opisie i relacji:

> W wielu melodyach dostrzedz się daje jakieś lubowanie, pieszczenie się pewnemi tonami, […] do których grajek co chwila rad powraca, jakby im ślubował, rad się ich czepia i smyczek swój w końcu na nich zawiesza bez rozwiązania […]. Więc pragniesz, ażeby grajek dokończył? – eh! gdzie tam, gadaj zdrów! – Zamilknie ci on na chwilę, na dzisiaj, to ci dalszy ciąg powié jutro, a nie… to przyjdź pojutrze, za tydzień. Ale końca się od niego nie spodziewaj, on ci go nie dopowie – ba!... i nikt inny pewnie. […] Skrzypek grający mi jedną z podobnych melodyj, zawieszonych na dominancie, gdym mu wskazywał, w jaki sposób ma znowu przejść do toniki i na niéj zakończyć, po kilku z rozmaitém powodzeniem odbytych próbach, wracał do dawnego trybu, w którym mu daleko gładziéj szło, i w końcu zniecierpliwiony rzekł: *Eh! jużcić to ta panowie musita lepij wiedziéć jak mo być, bo się uczyta w szkole; a u nas chłopstwa to tylko się tak gro zwyczajnie, po prostu, jak Bóg przykazoł!*[34].

---

32 O. Kolberg, *Kujawy,* cz. 2, dz. cyt., s. 210.

33 Tamże, s. 208–209.

34 O. Kolberg, *Kujawy,* cz. 1, dz. cyt., s. 9.

Prócz owej tendencji do zawieszania melodii na kwincie, Kolberg dostrzegł i podkreślił również znaczenie innych interwałów w przebiegu melodii kujawskich, na przykład nony na początku melodii (liczonej od dolnej dominanty).

W latach 1890–1910 powstawał zbiór 92 kujawiaków – pieśni i tańców kujawskich spisanych przez Urszulę Brzozowską[35], swoisty „pamiętnik muzyczny", jak w *Przedsłowiu* określił ów zbiór Adolf Chybiński[36]. Zdaniem Chybińskiego w porównaniu z wcześniejszymi zapisami Oskara Kolberga praca Brzozowskiej stanowi swego rodzaju monografię muzyczną jednej miejscowości, bowiem zapisy aż 82 melodii pochodzą z Głuszyna, położonego nieopodal Piotrkowa Kujawskiego i Brześcia Kujawskiego. Zbiór ów został poddany swoistej krytyce przez Karola Hławiczkę[37]. Wykazał on, iż kilka z melodii podanych przez Brzozowską zostało zaczerpniętych ze zbioru Kolberga, o czym nie wspomnieli ani autorka zbioru, ani autor *Przedmowy*. Również nie wszystkie melodie zostały zanotowane bezpośrednio „z ust ludu" – niektóre zapisy powstały w oparciu o przekaz osób ze sfer ziemiańskich, dworskich, inteligenckich, gdzie chętnie grywano melodie ludowe, na przykład na fortepianie. Na czystą proweniencję ludową mogłyby wskazywać oryginalne określenia kujawiaków przytoczone przez Brzozowską, opisujące ich charakter, funkcje bądź pozornie wskazujące na muzykantów, którzy je grali, i na śpiewaków, którzy je śpiewali. Tak jest w przypadku kujawiaków: *Spod sufitu*, *Zawracany*, *Kuligowy*, *Kasi*, *Janka*. Jednak na przykład kujawiak *Józkowy* nazwany został od imienia artysty malarza prof. Józefa Czajkowskiego. *Lejbusiowego chodzonego* grywała słynna na Kujawach w latach 1870–1890 żydowska kapela skrzypka Lejbusia, któremu towarzyszył drugi skrzypek i basetlista.

Być może pierwszym epizodem fonograficznym związanym z rejestracją pieśni ludowych na Kujawach była działalność Michała Toepfera, który około 1926 roku przy pomocy fonografu dokonał nagrania siedmiu kujawskich pieśni i tanecznych melodii ludowych wykonanych przez poetę Jana Kasprowicza. Nie jest to więc zapis bezpośredniego przekazu folkloru muzycznego. Wykonawcą repertuaru nie jest tutaj śpiewak ludowy. Poeta Jan Kasprowicz, urodzony i wychowany we wsi Szymborze na Kujawach, *łatwo wchłaniał w siebie słyszane pieśni i te utkwiły mu w umyśle na całe życie*[38].

[35] Urszulę Brzozowską wspominał Jan Gliński, lekarz, z którym przeprowadziłem wywiad w 2015 roku, zob. https://www.youtube.com/watch?v=t0oZaBEvEi8&list=PLfR-RuogWr9ppX_kC4k2Zp7aZkn8kGpaI (dostęp: 1.08.2024).

[36] A. Chybiński, *Przedsłowie* do *Pieśni i tańce kujawskie*, zebrała Urszula Brzozowska, PWM, Kraków 1950, s. 7.

[37] K. Hławiczka, *Przyczynek do muzyki kujawskiej*, „Literatura Ludowa", nr 4/1963, *Kujawy*, s. 3–12.

[38] M. Kobiałka, *Jan Kasprowicz i muzyka*, „Przegląd Muzyczny. Organ Zjednoczenia Polskich Związków Śpiewaczych", nr 11/1926, s. 7.

Autor dość schematycznych transkrypcji melodii nagranych przez Toepfera podkreślił w komentarzu wiejskie korzenie poety i szczególny charakter muzyki kujawskiej:

> Jan Kasprowicz Syn Ziemi, tej cudnej nad Gopłem o miedzę od Kruszwicy; syn rodziny zagonowej, za młodu pasał krowę, jak to sam wspomina: *Gdym z krową na spacer chadzał…* Na pastwisku, na polanie nasłuchał się swojskiej nuty. Kujawy mają znamienną pieśń ludową, gdzie słońce przez deszcz przedziera, ot tak sobie śmiech przez łzy. […] W chwilach podniecenia śpiewał [J. Kasprowicz] rodzime pieśni nadgoplańskie. Były tam typowe Kujawiaki taneczne, pieśni okolicznościowe, jak weselne i inne. Śpiewał ich niezliczoną ilość przy każdej sposobności[39].

Kasprowicz cenił również kujawskie melodie grane na skrzypcach. Wsłuchiwał się w grę między innymi nauczyciela z Samborza, niejakiego Dybalskiego:

> Niektóre kujawiaki i oberki były starodawne. Powtarzały się w nich jakieś tony dzikich okrzyków i zawodzeń, pokrzyki dzikich gęsi czy żurawi i rozmaitego ptactwa[40].

W 1934 roku z inicjatywy Juliana Pulikowskiego powstało w strukturach Biblioteki Narodowej w Warszawie Centralne Archiwum Fonograficzne (CAF), które podjęło i urzeczywistniło w okresie międzywojennym ideę centralizacji oraz szeroko zakrojonej (w skali ogólnokrajowej) akcji zbierania i dokumentowania folkloru muzycznego[41]. Przy tworzeniu kolekcji nagrań CAF podejmowało współpracę z osobami działającymi w poszczególnych regionach objętych dokumentacją (byli to na przykład nauczyciele, organiści, działacze regionalni, których szkolono w ramach kursów organizowanych przez CAF w obsłudze fonografu). Nagrane w terenie materiały przesyłano do Warszawy. Dodajmy, że była to inna metoda pracy niż obowiązująca w działającym od 1930 roku Regionalnym Archiwum Fonograficznym (RAF) w Poznaniu, skupionym zwłaszcza na dokumentacji ziem Zachodnich (między innymi Wielkopolski, Kaszub, Śląska), gdzie przy dokumentacji pracowała wyspecjalizowana ekipa złożona z pracowników i studentów muzykologii. Dorobek obu placówek został utracony podczas drugiej wojny światowej. Nie wiemy, czy pracownicy RAF dokonywali nagrań dźwiękowych na Kujawach (choć Marian Sobieski dokonał przed wojną kilku zapisów melodii

[39] Tamże.

[40] I. Domański, *Folklor kujawski w twórczości Jana Kasprowicza*, „Literatura Ludowa", nr 2–3/1963, *Kujawy*, s. 34.

[41] J. Jackowski, *Zachować dawne nagrania. Zarys historii dokumentacji fonograficznej i filmowej polskich tradycji muzycznych i tanecznych*, cz. 1 (przełom XIX i XX w. – do drugiej wojny światowej), Instytut Sztuki PAN, Warszawa 2014.

kujawskich), wiemy natomiast, że z CAF współpracował Bonifacy Zielonka (1899–1975), archeolog, nauczyciel w Brzozie koło Torunia, mieszkający od 1925 roku na Kujawach, który w latach 1937–1939 nagrał około 1000 pieśni i melodii z Kujaw[42]. Dotarł on z fonografem między innymi do miejscowości Nieszawa, Orle, Przysiek, Sędzin, Święte i Wojcin[43]. Większość nagrań Zielonki, wraz z całą kolekcją CAF, zostało zniszczonych w 1944 roku. Najnowsze badania wskazują jednak, iż ocalały nieliczne źródła fonograficzne. W 2019 roku zostały bowiem odnalezione trzy wałki fonograficzne nagrane przez Zielonkę i w tym samym roku je odtworzono[44]. Wiadomo również, że wspomniany Bonifacy Zielonka w terenie odręcznie zapisywał melodie kujawskie. Wybrane zapisy Zielonki oraz Mariana Sobieskiego dokonane przed rokiem 1939 znalazły się w wydanym w 1955 roku zeszycie *Piosenki z Kujaw*[45]. Po wojnie, na podstawie zachowanych notatek, Zielonka znów dotarł do niektórych wykonawców w celu ponownego utrwalenia pieśni przy pomocy fonografu i sporządzenia transkrypcji. Część ówczesnej dokumentacji została przekazana Państwowemu Instytutowi Sztuki.

Po wojnie, w latach pięćdziesiątych XX wieku, w ramach ogólnopolskiej Akcji Zbierania Folkloru Muzycznego (1950–1954) pracownicy Sekcji Badania Muzyki Ludowej Państwowego Instytutu Sztuki we współpracy z Polskim Radiem i pracownikami tak zwanych ekip terenowych stworzonych na potrzeby AZFM, zgromadzili największy zbiór nagrań dźwiękowych dokumentujących polski folklor muzyczny. Nagrania zaprezentowane na niniejszej płycie to tylko niewielka cząstka materiału utrwalonego wówczas na Kujawach.

---

[42] P. Dahlig, *Julian Pulikowski i Akcja Zbierania Folkloru Muzycznego w latach 1935–1939*, „Muzyka", nr 3–4/1993, s. 145, 150; B. Krzyżaniak, J. Lisakowski, A. Pawlak, *Kujawy*, seria *Polska pieśń i muzyka ludowa – źródła i materiały*, red. L. Bielawski, tom I, cz. I, teksty, PWM, Kraków 1974, s. 13–14; M. Znamierowska-Prufferowa, *Bonifacy Zielonka 1899–1975. In memoriam*, „Lud", t. LX 1976, s. 377–379.
A. Pawlak, dz. cyt., s. 19–20.

[43] P. Dahlig, dz. cyt., s. 137.

[44] A. Kostrzewa, *Nieznane wałki Centralnego Archiwum Fonograficznego w Warszawie. Historia czterech nośników w świetle archiwaliów przechowywanych w Muzeum Etnograficznym w Toruniu*, [w:] *Polska muzyka tradycyjna – dziedzictwo fonograficzne. Stan aktualny – zachowanie – udostępnianie*, t. 2, red. J. Jackowski, Instytut Sztuki PAN, Stowarzyszenie Liber Pro Arte, Warszawa 2019, s. 90–107, tekst dostępny na stronie:
https://etnofon.pl/wp-content/uploads/2020/12/Polska-muzyka-tradycyjna-%E2%80%93-dziedzictwo-fonograficzne.-Stan-aktualny-%E2%80%93-zachowanie-%E2%80%93-udostepnianie-tom-2.pdf#page=90 (*dostęp: 1.08.2024)*. Zob. także nagranie referatu Agnieszki Kostrzewy wygłoszonego podczas ogólnopolskiej konferencji *naukowej Fonografia dla muzyki i nauki: historia, relacje, współczesność, która odbyła się w Instytucie Sztuki PAN we wrześniu 2018 roku.* https://www.youtube.com/watch?v=sUDKipGHQg8&list=PLfR-RuogWr9pXw8T1Te2Pw4x4EPpc9deS&index=7 *(dostęp: 1.08.2024).*

[45] Warto w tym miejscu podkreślić, iż Marian Sobieski, który wraz z żoną Jadwigą Sobieską po wojnie kontynuowali ideę prof. Łucjana Kamieńskiego systematycznej etnofonograficznej dokumentacji polskiej muzyki tradycyjnej, młodość spędził na Kujawach, w Inowrocławiu, gdzie uczył się w gimnazjum i zdał maturę.

Od 1952 roku pracowali tu członkowie Ekipy Gdańskiej AZFM, której zasięg wykraczał poza Kaszuby, obejmując również tereny ówczesnego województwa bydgoskiego. Dużą pomocą dla tak zwanych „szperaczy" wyszukujących lokalnych śpiewaków i muzyków okazały się materiały wspomnianego Bonifacego Zielonki, który również brał udział w nagraniach w 1952 roku na Kujawach, pracując jako protokolant. Z archiwalnych protokołów nagrań zachowanych w ISPAN dowiadujemy się, że wielu wykonawców zarejestrowanych w ramach AZFM nagrywał Zielonka również przed wojną, na przykład Marię Olejnik. W 1952 roku i w roku następnym nagrywali na Kujawach Marian Sobieski – kierownik merytoryczny Akcji, oraz Jarosław Lisakowski. W roku 1954 dokumentację kontynuowali Danuta i Aleksander Pawlakowie wraz z Ludwikiem Bielawskim. Zmianie uległa wówczas metoda rejestracji, bowiem nagrywano już pełne warianty pieśni, na co nie pozwalał deficyt na drogą taśmę magnetofonową w pierwszych latach AZFM. Materiał zebrany podczas Akcji uzupełniono dokumentacją dźwiękową zgromadzoną podczas Międzyuczelnianych Obozów Folklorystycznych dla studentów muzykologii warszawskiej i krakowskiej, które odbyły się we Włocławku w 1955 i w 1956 roku. Przedsięwzięciem kierował Marian Sobieski, zaś w pracach uczestniczyli między innymi Bogusław Linette, Jarosław Lisakowski, Danuta i Aleksander Pawlakowie, Anna Szałaśna. Ogółem, w ramach prac dokumentacyjnych ówczesnego Państwowego Instytutu Sztuki zebrano niemal 3000 pieśni i melodii instrumentalnych z Kujaw. Nagrania zaprezentowane na [niniejszej] płycie są wyborem z dokumentacji dźwiękowej powstałej w latach 1952–1956.

W latach 1954–1965 na terenie Kujaw, a także w regionach sąsiadujących (między innymi Pałuki, Ziemia Chełmińska i Dobrzyńska), prowadził badania terenowe połączone z dokumentacją Roderyk Lange. Zainteresowania badacza skupione były na tańcu ludowym, a materiały zebrane w terenie posłużyły do rekonstrukcji folkloru tanecznego i muzycznego Kujaw oraz do utworzenia w 1959 roku działu tańca w Muzeum Etnograficznym w Toruniu, gdzie oprócz wykładów i prelekcji zrekonstruowane tańce wykonywał specjalnie w tym celu utworzony zespół taneczny im. Oskara Kolberga. Celem prac badawczych i rekonstrukcyjnych Roderyka Langego było wskrzeszenie najbardziej popularnego na Kujawach tańca w jego dawnej, czystej postaci, takiej, jak go tańczył lud wiejski. Kujawiak bowiem:

> […] przejęty przez miejscowe dwory przerabiany, pokazywany na balach w stolicy i większych miastach, zmieniał się z czasem i upowszechnił w całym kraju jako jeden z polskich tańców narodowych. […] W rezultacie powstało przekonanie, że popularnie znany na terenie całego kraju kujawiak pochodzi bezpośrednio z Kujaw. Na próżno jednak szukalibyśmy go na wsi kujawskiej, w takiej formie jest on tam zupełnie nieznany[46].

[46] R. Lange, B. Krzyżaniak, A. Pawlak, dz. cyt., s. 29.

Fot. ze zbiorów prywatnych Danuty Pawlak

Osięciny 1963 r. Aleksander Pawlak podczas nagrań terenowych na Kujawach

Lange, wykorzystując spostrzeżenia wcześniejszych badaczy i na podstawie własnych badań terenowych, dokonał w perspektywie etnochoreotechnicznej charakterystyki kujawiaka i zwyczaju tanecznego, podkreślając w tym kontekście silne oddziaływanie cech tego tańca na inne, tańczone bezpośrednio po sobie (przechodzące jeden w drugi ze zmianą kierunku) – chodzonego, poprzedzającego kujawiaka oraz mazurka lub oberka, które następowały po nim[47].

Już w 1955 roku, a więc po zebraniu „plonu" dokumentacji dźwiękowej nagranej podczas Akcji Zbierania Folkloru Muzycznego, Marian Sobieski dokonał wyboru ponad 30 pieśni kujawskich, które zostały wydane we wspomnianym już popularnym śpiewniku regionalnym *Piosenki z Kujaw*. W przedmowie do śpiewnika autor wyboru, zwracając uwagę na obecność w folklorze muzycznym Kujaw wątków ogólnopolskich, zawarł kilka cennych uwag dotyczących specyfiki regionalnej melodii kujawskich, dzięki którym repertuar nabiera lokalnego kolorytu (między innymi dominacja trójmiaru, częste przedłużanie wartości rytmicznych drugiej części taktu połączone

[47] Tamże, s. 41.

z jej akcentowaniem, tempo rubato i inne). Marian Sobieski podkreślił również istotną cechę: prymat instrumentalnego charakteru melodii kujawskich i podrzędną rolę tekstu:

> Nie śpiewak bowiem jest punktem centralnym muzycznego zainteresowania ludu kujawskiego, lecz muzykant-instrumentalista. On tworzy właściwą Kujawom muzykę; w niej objawia się całe bogactwo folkloru muzycznego regionu. Śpiewak zaś wykonując niekończący się łańcuch sylab, naśladuje grę instrumentalisty. Tak instrumentalista, jak i śpiewak chętnie stosują w swojej praktyce tempo rubato […]. Przy takiej praktyce schemat metryczny – z reguły trójmiarowy – zostaje zachowany, lecz wewnątrz taktów dochodzi do zupełnie swobodnego „pływania" rytmicznego. Oddanie tych manier w zapisie nutowym, a więc i ich ścisłe odtworzenie, przedstawia duże trudności[48].

Te istotne uwagi, zwłaszcza w kontekście problemu uchwycenia opisywanej maniery wykonawczej w zapisie nutowym, powróciły w obficie ilustrowanej przykładami muzycznymi z Kujaw pracy Jadwigi i Mariana Sobieskich, dotyczącej zagadnienia *tempo rubato* w polskiej muzyce ludowej[49]. W 1955 roku ukazał się również Jadwigi i Mariana Sobieskich *Wybór polskich pieśni ludowych* (red. T. Strumiłło), prezentujący transkrypcje powojennych nagrań ze zbiorów Państwowego Instytutu Sztuki. Zaprezentowano tu 12 pieśni kujawskich. W latach 1963–1964 Aleksander Pawlak wraz z Jarosławem Lisakowskim dokonali rejestracji fonograficznych w zachodnich Kujawach, uzupełniając tym samym istniejący zbiór o dokumenty z tej części regionu. W 1972 roku staraniem Polskiego Wydawnictwa Muzycznego wydany został zbiór pieśni przygotowany przez Pawła Billerta zawierający także repertuar kujawski[50].

Omawiając dokumentację fonograficzną muzyki ludowej Kujaw, nie sposób nie wymienić działalności Polskiego Radia w Bydgoszczy[51]:

> Zbieraniem starych melodii ludowych oraz tekstów pieśni zajmowała się od dawna Rozgłośnia Bydgoska Polskiego Radia. Archiwalna taśmoteka zawiera kilka tysięcy nagrań, które będą mogły posłużyć jako materiał do opracowania i wydania drukiem pieśni kujawskich, pałuckich i kaszubskich[52].

---

48 M. Sobieski, *Piosenki z Kujaw. Podał Marian Sobieski*, red. A. Szweykowska, PWM, Kraków 1955, s. 4.

49 J. i M. Sobiescy, *Tempo rubato u Chopina i w polskiej muzyce ludowej*, „Muzyka", nr 3/1960, s. 30–41.

50 P. Billert, *Pieśni ludowe z Kujaw Pałuk i Kaszub*, PWM, Kraków 1972.

51 Wybrane archiwalne audycje dokumentalne z lat pięćdziesiątych–siedemdziesiątych ubiegłego wieku aktualnie dostępne są online pod adresem: http://archiwum.radiopik.pl (dostęp: 1.08.2024).

52 W. Szkulmowska, *Sztuka ludowa i jej twórcy. Kujawy, Pałuki*, Katalog, Bydgoszcz 1963, s. 15.

Prace dokumentacyjne w zakresie rejestrowania kujawskich tradycji muzycznych prowadzi również od lat siedemdziesiątych XX wieku Muzeum Etnograficzne w Toruniu[53].

Wspominany „plon" dokumentacji terenowej wytworzonej w ramach AZFM – źródło najstarsze i niewątpliwie najcenniejsze dla badań – zbiór liczący tysiące nagrań i dokumentacji (zapisów terenowych), jak również późniejsze nagrania dokonane przez pracowników Instytutu Sztuki PAN dostarczyły reprezentacyjnego repertuaru, który stał się podstawą serii wydawniczej Instytutu Sztuki PAN – antologii *Polska pieśń i muzyka ludowa – źródła i materiały* pod redakcją Ludwika Bielawskiego. Zaplanowane na kilkanaście tomów wydawnictwo, w założeniu mające ukazać pełny przegląd repertuaru muzycznego wszystkich regionów Polski, zapoczątkowało wydanie w 1974 i 1975 roku materiału z Kujaw. Warto dodać, iż dwutomowe *Kujawy* zostały wzbogacone o płytę gramofonową, na której zaprezentowano kilka przykładów muzycznych z Kujaw zrekonstruowanych w ramach współpracy ISPAN z Katedrą Reżyserii Muzycznej PWSM w Warszawie.

Nagrania dźwiękowe zarejestrowane na Kujawach i zgromadzone w Zbiorach Fonograficznych Instytutu Sztuki PAN są reprezentatywnym i wyczerpującym zbiorem tradycyjnego repertuaru muzycznego z tego regionu. Niejednokrotnie wykorzystywane nie tylko – choć zapewne w największym stopniu – do badań muzykologicznych, dostarczają, obok innych dostępnych historycznych źródeł, materiał o niezwykłej wartości historycznej i dokumentalnej, przekazany przez ostatnie pokolenia wykonawców prezentujących je w dawnym, niespotykanym już stylu muzycznym. Najcenniejszą grupą wykonawców okazała się najstarsza generacja gospodarzy i rolników urodzonych między 1863 a 1910 rokiem, ludzi, którzy uczestniczyli w dawnych zwyczajach i obrzędach i pamiętali repertuar najstarszy. Jak podkreślił Aleksander Pawlak:

> […] Nagrania prezentują tradycyjny folklor muzyczny regionu, który zachował się w latach 1952-70 głównie w pamięci starszych wiekiem wykonawców, a przez młodszych śpiewaków i ludowe zespoły muzyczne kultywowany jest w znacznie ograniczonym zakresie i w odmiennych okolicznościach[54].

[53] Wspomniane nagrania Roderyka Langego realizowane w latach pięćdziesiątych XX wieku oraz późniejsze, realizowane przez pracowników toruńskiego Muzeum Etnograficznego, zostały zdigitalizowane, opracowane i umieszczone w repozytorium *Etnofon.pl* (https://etnofon.pl/archiwum/archiwum-dzialu-folkloru-muzeum-etnograficznego-w-toruniu-muzeum-etnograficzne-im-marii-znamierowskiej-prufferowej-w-toruniu-2/) (dostęp: 1.08.2024).

[54] A. Pawlak, dz. cyt., s. 7.

Przypomnijmy, że celem autora powyższych słów było dokonanie w wyniku badań i analiz systematycznej typologii melodii kujawskich, scharakteryzowanie i określenie ich właściwości morfologicznych i stylistycznych z uwzględnieniem uwarunkowań funkcjonalnych pieśni, a podstawowym źródłem repertuaru do badań był właśnie omawiany zbiór nagrań. Wszystkie inne dostępne źródła – między innymi zapisy Oskara Kolberga – zostały potraktowane jako materiał porównawczy. Praca Aleksandra Pawlaka *Folklor muzyczny Kujaw* stanowi niewątpliwie istotny i wciąż aktualny przyczynek do badań porównawczych nad melogeografią i etnomuzyczną regionalizacją polskiego obszaru etnicznego.

Choć niewątpliwie trudno przecenić wartość omawianej dokumentacji fonograficznej, należy pamiętać, iż w świetle najstarszych przekazów literatury (choćby tomów Kolberga), wskutek upływu niemal wieku w kulturze ludowej zaszło wiele nieodwracalnych przemian. Przykładem może być tu tak dokładnie opisany przez Kolberga cykl taneczny (*Powolny-kujawiak-obertas*) nieistniejący już w pamięci nawet najstarszego pokolenia nagrywanych wykonawców i informatorów. Aleksander Pawlak[55] wspomina tylko o jednej nieścisłej informacji na ten temat, jakiej udzieliła Jadwiga Rogalska, urodzona w 1879 roku w Ruszkach wykonawczyni. Sam taniec kujawiak wszedł, obok poloneza, oberka, krakowiaka i mazura, do kanonu polskich tańców narodowych. Poznanie wiejskich źródeł kujawiaka, zwłaszcza w zakresie sposobu wykonania, tempa, zdobień, stylu – na co jedynie daje możliwość nagranie archiwalne – pozwoli czytelnikowi i słuchaczowi zrozumieć ogromną różnicę pomiędzy oryginalnym archetypem ludowym a wysublimowaną wersją artystyczną tańca narodowego[56]. Ten proces sublimacji wypełnia, a jednocześnie scala przestrzeń pomiędzy historyczną już kulturą ludową a emblematyczną kulturą narodową.

[55] Tamże, s. 16.

[56] Warto w tym miejscu przytoczyć cykl krótkich filmów zrealizowanych w 1936 roku, poświęcony polskim tańcom, wyprodukowany przez Petersile'a i Turbowicza. Realizatorzy: Eugeniusz Cękalski, Jadwiga Mierzejewska i Stanisław Lipiński stworzyli cztery obrazy poświęcone różnym regionom Polski:
1. Tańce góralskie
2. Tańce śląskie
3. Kujawiak
4. Krakowiak.
Tańce wykonane były przez Zespół Teatrów Ludowych, zaś całość choreografii została poddana stylizacji przez Jadwigę Mierzejewską. Film dostępny online: https://ninateka.pl/movies,1/kujawiak--eugeniusz-cekalski-stanislaw-wohl,10768 (dostęp: 1.08.2024).


KRALL & SEIDLER

Anna Szarapka

Ostromecko…

magiczne, muzyczne, arystokratyczne, urocze, niezwykłe, gościnne i… otwarte dla każdego

Jeśli szukasz miejsca z duszą, jedź do Ostromecka. Tak można by krótko zareklamować ten prześliczny zespół pałacowo-parkowy położony w dolinie Wisły, na skraju historycznej ziemi chełmińskiej, niedaleko Bydgoszczy. Miejsce urzeka swoimi licznymi atrakcjami: piękną, jedną z największych w Polsce Kolekcją Zabytkowych Fortepianów im. Andrzeja Szwalbego, wspaniałą kuchnią Restauracji Pałacowej, cudowną przyrodą ponad 200-letniego parku. Ostromecko tętni życiem artystycznym, przyciąga miłośników koncertów, zachwyca atmosferą kreatywności, radości i niepowtarzalnym pięknem. W 2024 roku zespół pałacowo-parkowy w Ostromecku znalazł się w gronie laureatów plebiscytu National Geographic Traveler „Cuda Polski 2024" – wybrany spośród trzech „cudów" województwa kujawsko-pomorskiego.

Już w latach 80. w Ostromecku odbywały się koncerty w ramach wrześniowego Bydgoskiego Festiwalu Muzycznego, na które dowoził melomanów specjalnie do tego przeznaczony autokar[1]. Już w autobusie rodziła się niezwykła, nieco tajemnicza aura, owiana oczekiwaniem na artystyczne kreacje, intensyfikowana rozmowami o muzyce i kulturze.

Bo ideą ówczesnego dyrektora Filharmonii Pomorskiej w Bydgoszczy, Andrzeja Szwalbego, było tworzenie w Bydgoszczy i regionie środowiska artystycznego, muzyczno-literacko-plastycznego. Organizowanie koncertów nie tylko w pięknej, wybudowanej w latach 50. XX wieku Filharmonii, ale również w pobliskich zabytkowych kościołach, pałacach i dworkach miało służyć tej idei. Andrzej Szwalbe chciał mieszkańcom Kujaw i Pomorza przywrócić te piękne miejsca, ożywić je kulturalnie, nasycić muzyką. Jego pragnienie się ziściło, a idea ta dalej wspaniale się rozwija. Ostromecko i Lubostroń to dwa miejsca nieopodal Bydgoszczy, gdzie w pięknych pałacowych wnętrzach rozbrzmiewa muzyka. Warszawa ma swój Wilanów, Bydgoszcz – Ostromecko.

[1] Pierwszy koncert w Pałacu Starym odbył się 29 grudnia 1986 roku. Zob.: J. Świetlik, *Pierwszy koncert w Pałacu Starym… I tak się zaczęło…*, „Kurier Ostromecki" 2(17) 2019, s. 4–7.

◄ **Ostromecko. Fortepian Noskowskiego**
Fot. Katarzyna Sokołowska

Historia Ostromecka

Ale zacznijmy od początku. Chociaż na chwilę warto zanurzyć się w przeszłości, sięgnąć tajemnic skrywanych pod patyną czasu, przyjrzeć się dziejowym zwrotom akcji. Historia Ostromecka rozpoczyna się najprawdopodobniej w odległej epoce kamiennej, chociaż badania archeologiczne w tym rejonie sięgają późniejszego okresu halsztackiego[2]. Pierwsze ślady osadnictwa w miejscu obecnego Pałacu Starego datują się na początek pierwszego tysiąclecia naszej ery (I – IV w.)[3]. W czasach monarchii piastowskiej ziemia chełmińska, a na niej Ostromecko, związana była z dzielnicą mazowiecką, w strukturach kościelnych natomiast z diecezją płocką. Jak pisze Jerzy Świetlik: najstarsze wiadomości źródłowe o grodzie chełmińskim pochodzą z przywileju nadanego przez Bolesława Śmiałego dla klasztoru w Mogilnie, 11 kwietnia 1063 roku. W Chełmnie powstała kasztelania, której podlegały grody i wsie w całej okolicy, między innymi Ostromecko[4].

Z kolei najstarsza wzmianka o Ostromecku pochodzi z aktu przekazania przez księcia Konrada Mazowieckiego ziemi chełmińskiej biskupowi Prus, cystersowi Chrystianowi, w 1222 roku. Tak więc w 2022 roku Ostromecko obchodziło 800-lecie swojego istnienia. Sprowadzenie do Polski zakonu krzyżackiego w 1226 roku miało dla tych ziem ogromne konsekwencje. W latach 1231–1475 Ostromecko należało do zakonu, a rycerskich osadników sprowadzano z Niemiec, Włoch i Czech. Wśród nich znaleźli się Hanus z Ostromecka i Jench z Zegartowic[5]. Po podpisaniu II pokoju toruńskiego właścicielami dóbr została rodzina należąca do zamożnej szlachty herbu Pomian, która zaczęła posługiwać się nazwiskiem pochodzącym od nazwy wsi – najpierw jako Ostromęccy, a później już Ostromeccy. Ostatnia osoba z rodu zamieszkująca Ostromecko – Dorota, zmarła w 1842 roku. Co ciekawe, w czerwcu 2003 roku odbył się pierwszy zjazd rozproszonych po Polsce rodzin Ostromeckich. W XVII wieku właścicielami majątku stali się Dorpowscy herbu Junosza i Leliwa, na skutek związku małżeńskiego Gertrudy Ostromeckiej z Janem Dorpowskim. To wówczas powstał nowy murowany kościół (1630 r.) i przytułek dla ubogich, a dwór szlachecki został najprawdopodobniej przekształcony w warowny zamek, otoczony murami obronnymi, suchą fosą i mostem zwodzonym[6]. Okres pomyślności prze-

[2] J. Świetlik, *Z dziejów krzyżackiej wsi Pień koło Ostromecka,* Ostromecko 1998, s. 6.

[3] B. Świątkiewicz-Siekierska, R. Grochowski, *Nadzory przy pracach ziemnych związanych z remontem konserwatorskim Pałacu Starego oraz zagospodarowania terenu Zespołu Pałacowo-Parkowego w Ostromecku,* [w:] *Ostromecko – cztery pory roku,* Pomorska Oficyna Wydawniczo-Reklamowa, Bydgoszcz 2011, s. 101.

[4] J. Świetlik, *Historia zespołu pałacowo-parkowego i jego właścicieli,* [w:] *Ostromecko – cztery pory roku,* dz. cyt., s. 14.

[5] Tamże, s. 15.

[6] Tamże, s. 18.

rwał potop szwedzki, który dokonał wielu dotkliwych zniszczeń. Odbudowa dóbr dworskich i kościoła trwała prawie 20 lat. W latach 80. XVII wieku Katarzyna z Dorpowskich wyszła za mąż za podkomorzego płockiego Pawła Mostowskiego herbu Dołęga. Ich jedyny syn Teodor Bogdan Mostowski około 1747 roku przekazał dobra ostromeckie synowi – Pawłowi Michałowi Mostowskiemu, późniejszemu wojewodzie pomorskiemu w latach 1758–1766. Jego ambicje i szybka kariera spowodowały, że Mostowski miał wiele planów gospodarczych, ekonomicznych i architektonicznych. To on przebudował dwór w piękny pałac w stylu baroku drezdeńskiego, z oryginalnymi, niezwykle reprezentacyjnymi dwubiegowymi schodami i wspaniałymi wnętrzami, który nazywamy obecnie Pałacem Starym. Próbował również uzyskać dla Ostromecka prawa miejskie oraz przeprowadził szereg ważnych inwestycji. Powstały wówczas browar, cztery stajnie, trzypiętrowy spichlerz, dwa młyny i cegielnia[7]. Niestety, między innymi w wyniku prowadzenia wielu sporów i procesów z miejscową szlachtą, majątek został poważnie zadłużony. Udział Mostowskiego w konfederacji barskiej zakończył się dla niego fatalnie. Musiał opuścić Polskę, a Ostromecko i inne dobra zostały mu odebrane. Mimo tych zawirowań, okres sprawowania przez Pawła Mostowskiego urzędu wojewody pomorskiego był czasem największej świetności Ostromecka, a w wybudowanym przez niego pałacu wyeksponowana jest obecnie piękna Kolekcja Zabytkowych Fortepianów im. Andrzeja Szwalbego.

Kolejne lata przyniosły liczne zmiany właścicieli. Po pierwszym zaborze pruskim w 1772 roku nowym właścicielem Ostromecka, w roku 1780, został oficer pruski, baron Karl von Birkhan, który w 1797 roku sprzedał Ostromecko radcy niemieckiemu Karolowi von Goldbeckowi. W tym burzliwym czasie Ostromecko było świadkiem kilku niecodziennych wydarzeń. W 1773 roku przejeżdżał przez nie dyliżansem słynny pisarz francuski Denis Diderot[8]. Podczas insurekcji kościuszkowskiej w 1794 roku stacjonowało tam wojsko powstańcze na czele z generałem Henrykiem Dąbrowskim[9], a w 1806 roku w ostromeckim pałacu zatrzymała się na kilka dni pruska para królewska – Fryderyk Wilhelm III i jego żona Ludwika, którzy uciekali z Berlina do Prus Wschodnich przed wojskami Napoleona. W 1812 roku przez Wisłę koło Ostromecka przeprawiał się cesarz francuski Napoleon Bonaparte, podążając na wojnę z Rosją[10].

Po licznych zawirowaniach administracyjnych związanych z zaborami, 15 maja 1815 roku, Ostromecko wraz z ziemią chełmińską zostało wcielone do

[7] Tamże, s. 19.

[8] J. Świetlik, *Ostromecko. Przewodnik turystyczny,* Wydawnictwo Koronis, Ostromecko–Bydgoszcz 2015.

[9] Z. Raszeja, *Ostromecko i okolice,* Bydgoszcz 2002, s. 209–210.

[10] Tamże, 220.

prowincji Prus Zachodnich. W 1804 roku właścicielem majątku ostromeckiego został bogaty kupiec Jakub Martin Schönborn z Grudziądza. Dobry stan finansowy majątku pozwolił jego rodzinie na budowę tak zwanego Pałacu Nowego (1832–1840), zaprojektowanego w stylu klasycystycznym prawdopodobnie przez słynnego berlińskiego architekta Karla Friedricha Schinkla, odpowiedzialnego za wszelkie projekty budowlane na terenie Prus. Pałac stał się okazałą budowlą, okoloną parkiem krajobrazowym utworzonym przez pruskiego ogrodnika królewskiego Petera Josepha Lennégo[11], współtwórcę ogrodów otaczających dawną letnią rezydencję Fryderyka II Wielkiego w Poczdamie. Dzisiaj poruszanie się po parku ułatwiają alejki opisane nazwiskami właścicieli i budowniczych Ostromecka. W 36-hektarowym parku krajobrazowym w stylu angielskim znajdują się 62 pomniki przyrody: 11 lip drobnolistnych, 17 dębów szypułkowych, 20 kasztanowców, 4 buki, 1 sosna wejmutka, 5 wiązów, jesion wyniosły i olsza czarna, a średnice pni wynoszą od 200 do 455 cm[12].

W 1873 roku Marta Matylda Maria Schönborn wyszła za mąż za pochodzącego z Saksonii Albrechta von Alvenslebena, który w 1890 roku[13] otrzymał od cesarza niemieckiego Fryderyka III tytuł hrabiego von Alvensleben-Schönborn oraz przywilej połączenia herbów obu rodów. Albrecht poczynił poważne inwestycje: rozbudował Pałac Nowy, dodając z lewej strony Pałac Myśliwski, a z prawej salę balową, dzisiaj służącą jako sala koncertowa im. Andrzeja Szwalbego. Z tyłu budynku uporządkowano teren i wzniesiono rozległe tarasy zwieńczone murem oporowym i balustradą, z reprezentacyjnymi schodami prowadzącymi do parku. W jednym z jego zakątków ukrywa się w zieleni mauzoleum grobowe Alvenslebenów-Schönbornów z 1878 roku. Pod koniec XIX wieku majątek zaliczał się do największych w powiecie chełmińskim. Na jego terenie działało siedem folwarków, tartak, gorzelnia i cegielnia. Ostromecko słynęło również z dochodowej wytwórni wód mineralnych, pozyskiwanych do dzisiaj u podnóża czystego rezerwatu przyrody Las Mariański, od imienia Marty Matyldy Marii Schönborn zwanej źródłem Marii.

Joachim, najstarszy syn Albrechta von Alvenslebena i Marty Matyldy Schönborn, zapisał się w annałach ostromeckich jako dobry gospodarz. Od 1922 roku posiadał polskie obywatelstwo, w swoim majątku zatrudniał Polaków, a rozparcelowaną ziemię w latach 30. XX wieku sprzedawał polskim rolnikom. Z okazji 10-lecia odzyskania przez Polskę niepodległości aktywnie przyczynił się do wybudowania Pomnika Wolności. Założył w Ostromec-

[11] M. Trzebuchowska. *Park w Ostromecku,* „Kalendarz Bydgoski", Towarzystwo Miłośników Miasta Bydgoszczy, Bydgoszcz 2014, s. 39–40.

[12] H. Walenczykowska, *Tyle piękna w jednym mieście,* https://expressbydgoski.pl/tyle-piekna-w-jednym-miescie/ar/11164046 (dostęp: 10.07.2024).

[13] Zdzisław Raszeja podaje rok 1888. Por. Z. Raszeja, *Ostromecko i okolice,* dz. cyt., s. 258.

ku stadninę koni pełnokrwistych, ujeżdżalnię i tor wyścigowy[14]. Ożenił się z hrabianką Katarzyną Bnińską. Po wybuchu II wojny światowej, z inicjatywy Albrechta Wernera, starszego syna z nieprawego łoża[15], został wywieziony do obozu koncentracyjnego w Dachau, a później do Buchenwaldu. Uwolniony staraniem rodziny. Zmarł w Obersdorfie w 1967 roku. Jego młodszy syn Ludolf, zwany Lulu, czuł się Polakiem, był aktywnym członkiem polskich organizacji patriotyczno-sportowych. W czasie wojny walczył w armii generała Władysława Andersa. W maju 1990 roku odwiedził Ostromecko, zmarł w 1996 roku.

Po 1945 roku majorat ostromecki znacjonalizowano, a w 1946 roku Komisja likwidacyjna mienia poniemieckiego przydzieliła pałace oraz cztery domy mieszkalne, dom administracyjny, dom ogrodnika, park i część ziemi ornej Ośrodkowi Szkolno-Wychowawczemu dla Dzieci i Młodzieży Słabosłyszącej i Niesłyszącej w Bydgoszczy, który funkcjonował w Pałacu Nowym do 1989 roku.

Inspirująca rola Andrzeja Szwalbego

Rok 1983 roku rozpoczął nową erę zespołu pałacowo-parkowego w Ostromecku. Pałac Mostowskich, czyli tzw. Pałac Stary, przejęła Filharmonia Pomorska im. I.J. Paderewskiego w Bydgoszczy, a wojewoda bydgoski Bogdan Królewski wyraził zgodę na umieszczenie tam kolekcji zabytkowych fortepianów. Należy podkreślić, iż istotną rolę w przywracaniu świetności ostromeckim pałacom odegrał ówczesny dyrektor Filharmonii, Andrzej Szwalbe (1923–2002). Jego dalekosiężne, kulturotwórcze wizje obejmowały kulturę, sztukę, a nawet naukę – nie tylko Bydgoszczy i regionu – ale także aspirowały do organizowania w Bydgoszczy wydarzeń międzynarodowych. Lista działań, inicjatyw i dokonań Szwalbego jest bardzo długa: Międzynarodowe Kongresy Naukowe i Triennale Musica Antiqua Europae Orientalis zapoczątkowane w symbolicznym 1966 roku, zainspirowanie budowy Opery Nova, zainicjowanie utworzenia Akademii Muzycznej, Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego, Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Galerii Sztuki BWA (Biuro Wystaw Artystycznych). Celem Andrzeja Szwalbego było holistyczne spojrzenie na kulturę, łączenie sztuk, szukanie różnorodnych sposobów oddziaływania na wyobraźnię odbiorcy. W jego wizjach Ostromecko miało stać się bydgoskim Wilanowem, ośrodkiem kultury umiejscowionym w niezwykłych okolicznościach przyrody i architektonicznego piękna wspaniałych budowli. Filharmonia miała nie tylko przyciągać wydarzeniami koncertowymi czy prezentować bogate europejskie dziedzictwo kultury dźwięku, ale też stwarzać

[14] J. Świetlik, *Historia zespołu pałacowo-parkowego,* dz. cyt., s. 27.

[15] Albrecht Werner Alvensleben (Tito) zapisał się jako zbrodniarz wojenny. Por. J. Świetlik, *Historia zespołu pałacowo-parkowego,* dz. cyt., s. 28–29.

warunki do odbioru muzyki, osadzone we wnętrzach nasyconych pięknem dzieł plastycznych. Andrzej Szwalbe pisał: *Dzieła rzeźbiarskie i malarskie, sztuka dawna i współczesna zgromadzona we wnętrzach filharmonicznych, a także operowych czy teatralnych zdecydowanie sprzyja upowszechnieniu muzyki poważnej, przekazaniu jej wartości odbiorcy […], a także czyni słuchacza wrażliwszym na doznania estetyczne*[16].

Z tego założenia powstawały erudycyjno-artystyczne pomysły Szwalbego, służące dialogowi sztuk: kolekcja gobelinów, rzeźb i malarstwa polskiego, a wokół Filharmonii, w parku im. Jana Kochanowskiego, galeria posągów, popiersi i głów portretowych słynnych kompozytorów polskich i zagranicznych. Wśród najpiękniejszych gobelinów zgromadzonych w Filharmonii na szczególną uwagę zasługują monumentalne tapiserie z cyklu Koncert polski, wykonane w latach 1979–1983 w Zakładzie Tkaniny Dekoracyjnej i Pracowni Tkactwa Klasycznego prof. Józefy Wnukowej w Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Plastycznych w Gdańsku, a przedstawiające historię Polski – od złotego wieku czasów Zygmunta Starego, przez cierpienia zaborów, aż po odzyskanie niepodległości w 1918 roku. Na niezwykłą kolekcję gobelinów składają się również mniejsze prace: Kwartet zapustny – cykl czterech autorskich filozoficzno-muzyczno-plastycznych gobelinów Tadeusza Brzozowskiego, cykl Rośliny i zwierzęta oraz dyptyki Mare Nostrum i Harmonia sfer. Kolekcję uzupełniają tkaniny nawiązujące do heraldyki rodów ostromeckich, prezentowane w obu pałacach.

W inspirowanym przez Szwalbego artystycznym dialogu sztuk założenia były jeszcze poważniejsze. Dyskurs miał sięgać filozofii i egzystencji ludzkiej, nawiązywać do literackich i historycznych symboli, ukazywać miejsce człowieka na ziemi i w kosmosie. Szwalbe pisał: *Otóż nie na darmo już od renesansu wiadomo, jak bardzo filozofia jest „musicabilis". (…) muzyka ani na chwilę nie przestaje rozważać w swoim języku i na sobie właściwy sposób tych wszystkich odwiecznych – problemów (…). A skoro, z drugiej strony, do plastyki wciąż odnosi się, zresztą wiecznie aktualny, postulat „ut pictura poesis", stajemy na koniec jak urzeczeni wobec fenomenu tęczowego łuku, który te dwie odrębne dziedziny sztuki mocno spina z sobą*[17].

Zespół pałacowo-parkowy w Ostromecku znakomicie wpisuje się w projekty Andrzeja Szwalbego. Łączy sztukę z przyrodą, umożliwia wejście w przestrzeń artystyczną w aurze oddalonej od zgiełku miasta, w przestrzeń

[16] Archiwum Państwowe w Bydgoszczy, Akta Filharmonii Pomorskiej, sygn. 76, A. Szwalbe, *Sztuki plastyczne i upowszechnienie muzyki,* b.d. (ok. 1978–1980), maszynopis, [w:] A. Wysocka, *Nie tylko muzyka. Kolekcje dzieł sztuki Filharmonii Pomorskiej im. I.J. Paderewskiego w Bydgoszczy,* [w:] *Santander Art and Culture Law Review 1/2023 (9): 135-15810.4467/2450050XSNR.23.010.18122.*
https://www.researchgate.net/publication/374313891_Nie_tylko_muzyka_Kolekcje_dziel_sztuki_Filharmonii_Pomorskiej_im_IJ_Paderewskiego_w_Bydgoszczy (dostęp: 27.07.2024).

[17] *Gobeliny. Z kolekcji Filharmonii Pomorskiej,* Bydgoszcz 2024, s. 9.

zatopioną w historii, pięknie natury i kultury. Gdy przekraczamy bramy ostromeckiej posiadłości, wchodzimy niejako w inny świat, w inną rzeczywistość. Przed nami otwierają się karty przeszłości, która jednak nie jest zamknięta w muzealnym skansenie, ale dostępna dla każdego, zapraszająca do dialogu, inspirująca. Bogata oferta kulturalna Pałacu Starego i Nowego może przyciągnąć dziś najbardziej wymagających koneserów sztuki.

Ostromecko – cztery pory roku

Zmiana myślenia o sposobie funkcjonowania Ostromecka nastąpiła w latach 90. XX wieku, kiedy Pałac Nowy stał się własnością miasta Bydgoszczy. To wówczas zaczęto snuć poważne plany rewitalizacji obu pałaców i parku oraz tworzyć programy prac remontowo-restauratorskich. Działania pomyślane zostały kompleksowo i dalekosiężnie w ramach projektu *Ostromecko – cztery pory roku*[18]. Dzisiaj pałace prezentują się wspaniale, a ilość wydarzeń artystycznych, koncertów, konferencji i spotkań jest imponująca.

Powróćmy zatem do Ostromecka i zobaczmy, co skrywają dzisiaj oba wspaniale odrestaurowane i zaaranżowane pałace. Najpierw przez szeroką bramę wjeżdżamy na parking umiejscowiony po lewej stronie Pałacu Nowego. Piękne rabaty przed frontowym wejściem cieszą oko i zapraszają do środka. Można sobie łatwo wyobrazić, że reprezentacyjny podjazd, ukształtowany na planie owalu, pozwalałby nawet na zajechanie pod drzwi eleganckim powozem. Tak więc delikatnym łukiem szerokiej alei wchodzimy do wnętrza, które pociąga swoim wystrojem. Przyglądamy się wspaniałym stiukom, kolumnom, kasetonowym dekoracjom stropu, żyrandolom, rzeźbom i obrazom, zachwycamy się wystrojem wnętrz, podziwiamy urokliwe neorenesansowe i neobarokowe kominki. Możemy zajrzeć do gabinetu prawdopodobnego projektanta pałacu, Karla Friedricha Schinkla, odpocząć wśród zabytkowych mebli, w aranżacjach doskonale oddających wystrój, w którym żyła i poruszała się rodzina Alvenslebenów, i co najważniejsze, skorzystać z szerokiej oferty koncertowej w Sali Balowej. Warto sprawdzić ofertę koncertową, gdyż tego rodzaju atrakcji w Pałacu Nowym nie brakuje. Grają tu najwybitniejsi artyści różnych specjalności, muzycy soliści i kameraliści z całego świata, a także młodzi artyści z bydgoskich świątyń sztuki: Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego, Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina czy Wydziału Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

Menu umiejscowionej na parterze Restauracji Pałacowej z pewnością zadowoli każdego smakosza: gzik kujawski, mix sałat z pobliskiego Gzina, rosół staropolski, jagnięce klopsiki, filet z sandacza, deska serów z Malinowego

[18] B. Derkowska-Kostkowska, *Etapy i założenia rewaloryzacji – zagadnienia konserwatorskie,* [w:] *Ostromecko – cztery pory roku,* dz. cyt., s. 135.

Chruśniaka, to tylko niektóre propozycje ostromeckiej kuchni. W listopadzie 2021 roku Jadalnie Pałacowe zostały wpisane na listę Sieci Dziedzictwa Kulinarnego Kujaw i Pomorza. W sielankowe wiosenno-letnie weekendy można ponadto zaopatrzyć się w specjalny kosz piknikowy i skorzystać z posiłku na parkowej trawie. Warto następnie udać się na kolejne piętra Pałacu Nowego, gdzie na zwiedzających czeka wiele atrakcji. Można podziwiać malarstwo ze zbiorów Muzeum Okręgowego im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy – wystawę przygotowaną w 2023 roku z okazji obchodów 100-lecia instytucji, ale także, co ciekawe, w roku poświęconym Andrzejowi Szwalbemu, z okazji 100-lecia jego urodzin. Kuratorzy wystawy, dr Monika Kosteczko-Grajek i dr Wacław Kuczma, w nawiązaniu do historii Pałacu Nowego umieścili w ekspozycji przede wszystkim obrazy z XIX wieku, wzbogacając galerię o najcenniejsze dzieła bydgoskiego muzeum pochodzące z XX wieku. Wśród 35 obrazów znalazły się portrety, przedstawienia historyczne, pejzaże, martwe natury oraz autoportret patrona muzeum, Leona Wyczółkowskiego. Podziwiać można obrazy Wlastimila Hofmana, Leokadii Łempickiej, Karola Mondrala, Tymona Niesiołowskiego, Pantaleona Szyndlera i Wojciecha Weissa. Wystawa została przygotowana ze szczególną dbałością o kolorystykę, spójność tematyczną oraz zakomponowanie przestrzeni, mające na celu wydobycie stylu arystokratycznej ekspozycji pałacowej. Stąd w pomieszczeniu znalazły się również XIX-wieczne meble ocieplające muzealną przestrzeń[19].

Idąc dalej, odwiedzić możemy intersująco prezentujące się pomieszczenie nazwane Składem Sommerfelda. Jest to wnętrze stylizowane na przestrzeń warsztatową Bydgoskiej Fabryki Fortepianów Brunona Sommerfelda, działającej w latach 1905–1945, z zawieszoną na jednej ze ścian wielkoformatową fotografią przedstawiającą pracowników firmy podczas budowania instrumentów. Na wystawie zgromadzono autentyczne pianina powstałe w fabryce oraz instrumenty innych producentów: pianino Wilhelma Jehnego, Kazimierza Chamskiego, secesyjne pianino firmy Fibiger z Kalisza i bogato zdobione pianino legnickiej firmy Sponnagel. Możemy zajrzeć do wnętrza instrumentów, z bliska obejrzeć detale i elementy konstrukcji – pojedyncze klawisze, dźwignie pedałów, zaczepy, filce, druciki oraz zastanowić się nad ich ułożeniem i przeznaczeniem[20].

Przygoda z instrumentami trwa w kolejnym pomieszczeniu, gdzie znajduje się 11 eksponatów z Bydgoskiej Fabryki Akordeonów, działającej w latach 1956–1975 i produkującej średnio 16 tysięcy instrumentów rocznie.

[19] Zob.: *Autoportret Wyczółkowskiego i współczesne malarstwo,* https://bydgoszczinformuje.pl/zbiory-z-muzeum-okregowego-im-leona-wyczolkowskiego-w-palacu-w-ostromecku-prezent-na-stulecie/ (dostęp: 27.07.2024).

[20] Część narzędzi została podarowana Składowi Sommerfelda przez Andrzeja Włodarczyka i pochodzi z jego Pracowni Pianin i Fortepianów w Słupnie. Zob.: https://bydgoszczinformuje.pl/czy-ktos-rozpozna-swoich-przodkow-na-zdjeciu-z-fabryki-sommerfelda/ (dostęp: 29.07.2024).

Wśród eksponatów podarowanych przez Romana i Grażynę Krystów z Częstochowy zadziwia akordeonowy biały kruk – akordeon Carmen z numerem fabrycznym 0001. Instrumenty zawieszone na ścianach, z otwartymi, jakby uśmiechniętymi miechami, sprawiają wrażenie grających – wystarczy wziąć je w ręce, by ożywić przestrzeń akordeonowym brzmieniem i wykreować nastrój biesiadnej kapeli.

Przechodząc dalej, natrafiamy na kolejne pokoje, nazwane Sztambuchem Bydgoskim. Jest to swoisty pamiętnik życia bydgoszczan, ostromecki wehikuł czasu, utrwalający życie mieszkańców regionu poprzez kolekcję mebli, przedmiotów codziennego użytku, wykwintnych ubrań, portretów, fotografii i wycinków prasowych. Zaaranżowane pomieszczenia sprawiają wrażenie zamieszkałych, więc niezwykle oddziałują na wyobraźnię i przywracają minione czasy. Do zapisywania kart Sztambucha Bydgoskiego zaproszeni są wszyscy, nie tylko mieszkańcy Ostromecka czy Bydgoszczy, ale także pałacowi goście[21], którzy podarować mogą pałacowi swoje rodzinne pamiątki[22].

Na ostatnim piętrze Pałacu Nowego znalazły swoje przytulne miejsce sowy z kolekcji Eriki i Norberta Boese. Ten oryginalny zbiór, będący opowieścią o życiu, przyjaźniach i podróżach jego właścicieli, zawiera blisko osiem tysięcy figurek sów z całego świata, wykonanych z różnych materiałów – szkła, ceramiki, drewna, metalu, papieru, w formie grafik, obrazów, rzeźb, witraży, biżuterii i obrusów. Kolekcja przekazana została w lipcu 2023 roku, a wystawa zatytułowana Huhuczny strych, zaaranżowana przez Bożenę Januszewską, rozpoczęła swą wystawienniczą działalność 18 maja 2024 roku[23].

Kolekcja zabytkowych fortepianów im. Andrzeja Szwalbego

Wychodzimy z Pałacu Nowego przez salę ogrodową i taras. I powoli, wśród rzeźb i gryfów zdobiących mury okalające schody, schodzimy do parku. Zanim zdecydujemy się na dłuższy spacer po alejkach, wśród pięknych drzew i pomników przyrody, falistą ścieżką przejdziemy do Pałacu Starego – Pałacu Mostowskich, ostatnich polskich właścicieli Ostromecka. Tam czekają na nas niezwykłe atrakcje. Wśród elegancko zaaranżowanych wnętrz znajduje się jedna z trzech największych w Polsce kolekcji fortepianów, nazwana Kolekcją Zabytkowych Fortepianów im. Andrzeja Szwalbego. Jej początki datują

[21] Zob.: *Wydobyć perłę z jej muszli,* z Marzeną Matowską, dyrektorką Miejskiego Centrum Kultury, o skali i znaczeniu zmian w Ostromecku rozmawiają Andrzej Gawroński i Alicja Dużyk, „Kurier Ostromecki", 5(20)/2019, s. 5–7, https://issuu.com/ostromecko/docs/kurierostromecki-2019-5-www (dostęp: 24.07.2024).

[22] Autorkami koncepcji są dr Agnieszka Wysocka i Anna Kornelia Jędrzejewska; aranżację plastyczną przygotowały: Bożena Januszewska i Marta Wiśniewska.

[23] *Osiem tysięcy sów znalazło dom na poddaszu Pałacu Nowego w Ostromecku. Huhuczne otwarcie wystawy,* https://www.obiektywnabydgoszcz.pl/2024/05/18/osiem-tysiecy-sow-znalazlo-dom-na-poddaszu-palacu-nowego-w-ostromecku-huhuczne-otwarcie-wystawy-foto wideo/ (dostęp: 24.07.2024).

się na lata 60. XX wieku. To wówczas Andrzej Szwalbe, w kilka lat po wybudowaniu Filharmonii Pomorskiej, zaczął myśleć o prezentowaniu w jej gmachu nowo odkrywanej przez muzykologów polskiej muzyki od XVII do XIX wieku. Już w 1963 roku Szkoła Podstawowa w Lipnie przekazała Filharmonii Pomorskiej fortepian stołowy firmy Tresselt, na którym Jan Federowicz, 8 maja 1963 roku w Lubostroniu, zagrał utwory Marii Szymanowskiej i Michała Kleofasa Ogińskiego w ramach pierwszego bydgoskiego Festiwalu Muzyki Polskiej[24]. Następny instrument został zakupiony w 1970 roku od Technikum Chemiczno-Elektrycznego w Grudziądzu. Systematycznego ratowania dóbr kultury Andrzej Szwalbe podjął się w odpowiedzi na prośbę Ośrodka Dokumentacji Zabytków Ministerstwa Kultury i Sztuki, które na łamach „Ruchu Muzycznego" apelowało o ocalenie zabytkowych fortepianów będących dziedzictwem polskiej kultury i świadectwem budownictwa fortepianów na ziemiach polskich. W tworzeniu kolekcji brał aktywny udział Beniamin Vogel[25]. W celu wykupu instrumentów z rąk prywatnych Filharmonia otrzymała finansowe wsparcie z Zarządu Muzeów i Ochrony Zabytków Ministerstwa Kultury i Sztuki oraz Dyrekcji P.P. Desa[26].

Instrumenty były kupowane od właścicieli prywatnych z całej Polski: z Bydgoszczy, Częstochowy, Chorzowa, Falenicy, Gliwic, Grudziądza, Grzawy koło Pszczyny, z Hajnówki, Katowic, Kcyni, Kraśnicy, Kutna, Limanowej, Łęczycy, Łodzi, Opoczna, Paczkowa, Piotrkowa Trybunalskiego, Poznania, Pułtuska, Skierniewic, Sochaczewa, Torunia, Tucholi, z Warszawy lub jej okolic, Woli Bierwieckiej, Zabrza i Żyrardowa.

Zgromadzone w Ostromecku fortepiany i pianina ukazują bogactwo form sztuki meblarskiej, ale co najważniejsze, dają przegląd rozwiązań w zakresie rodzajów instrumentów i ich mechaniki oraz demonstrują dynamiczny roz-

[24] A. Kłaput-Wiśniewska, *Wielka Filharmonia. Filharmonia Pomorska w latach 1953–1990,* Wydawnictwo Uczelniane Akademii Muzycznej im. F. Nowowiejskiego, Bydgoszcz 2006, s. 240.

[25] *Beniamin Vogel – z wykształcenia muzykolog, prowadzi badania z dziedziny socjologii muzyki, historii muzyki oraz instrumentoznawstwa w zakresie m.in. historii polskiego budownictwa fortepianów i lutnictwa, wytwarzania instrumentów muzycznych w dawnym Gdańsku i okolicach, historii budownictwa instrumentów w Szwecji. (…) Współpracuje z wieloma muzeami w kraju i za granicą jako ekspert w zakresie zabytkowych instrumentów, m.in. był rzeczoznawcą Ministerstwa Kultury i Sztuki (1978–94). Piastował stanowisko Kustosza Działu Fortepianów Muzeum Historii Przemysłu w Opatówku k. Kalisza (1986–92), gdzie nadal jest członkiem Rady Naukowej.* Zob.: https://chopin.nifc.pl/pl/chopin/osoba/263_vogel_beniamin (dostęp: 27.07.2024).

[26] Dokumentacja kolekcji i karty katalogowe instrumentów. Na temat Kolekcji Zabytkowych Fortepianów im. Andrzeja Szwalbego opublikowane zostały artykuły, między innymi: A. Szarapka, *Kolekcja Pianin i Fortepianów im. Andrzeja Szwalbego,* [w:] *Materialne ślady kultury muzycznej na Pomorzu i Kujawach,* red. A. Kłaput-Wiśniewska, Akademia Muzyczna im. F. Nowowiejskiego, Bydgoszcz 2011, oraz A. Szarapka, *Wartość historyczna i narodowa Kolekcji Pianin i Fortepianów im. Andrzeja Szwalbego,* [w:] *Andrzej Szwalbe i jego dziedzictwo,* red. M. Chamot, S. Pastuszewski, Wyd. Stowarzyszenie im. Andrzeja Szwalbego Dziedzictwo, Bydgoszcz 2016, s. 51–76.

wój techniki budownictwa fortepianów w XIX wieku. Wśród ostromeckich egzemplarzy możemy oglądać fortepiany stołowe i skrzydłowe, z prostym i krzyżowym układem strun, z mechaniką wiedeńską i angielską, mechaniką uderzeniową języczkową, repetycyjną, przednio- i tylnostrojnicowe. Pięknie zdobione pulpity, liry, ramy instrumentów zachwycają dbałością o detale. Wśród polskich firm w kolekcji znajdują się fortepiany Józefa Jana Budynowicza, Augusta Cyfrowicza, Jana Kerntopfa, firmy Krall i Seidler, Juliana Małeckiego, Augusta Paepkego, Józefa Wasilewskiego, Eugena Wiszniewskiego, Jacoba Bernhardta Wiszniewskiego, Franciszka Woronieckiego, Jana Woźnickiego, Antoniego Zakrzewskiego i Kaspra Zdrodowskiego. Każdy z instrumentów Kolekcji Zabytkowych Fortepianów reprezentuje indywidualną, niepowtarzalną historię związaną z kolejami losu jego właścicieli, niejednokrotnie uwarunkowaną i uwikłaną w szerszy kontekst historii narodu. I tak na przykład w pudle rezonansowym fortepianu firmy Augusta Cyfrowicza znaleziono złoty sygnet z wygrawerowanym napisem „Wolność – 29 listopada 1830 roku".

Kolekcja jest wyjątkową lekcją historii dla młodych pianistów, którzy poprzez kontakt z zabytkowymi instrumentami mogą dotknąć przeszłości i co najważniejsze, spróbować uchwycić estetykę dźwięku epoki, która bezpowrotnie minęła.

Jednym z najważniejszych fortepianów w Kolekcji jest instrument Zygmunta Noskowskiego, podarowany mu przez społeczeństwo polskie w 25-lecie jego pracy na niwie muzycznej. Fortepian został odkupiony od synowej kompozytora – Eugenii Noskowskiej z Poznania, w 1979 roku. Jest egzemplarzem wyprodukowanym w bardzo cenionej firmie warszawskiej Antoniego Kralla i Józefa Seidlera, uczniów i pracowników Antoniego Leszczyńskiego. Firma ta działała od 1830 do około 1897 roku w Warszawie, a jej fortepiany uzyskiwały złote i srebrne medale na wystawach w Filadelfii, Moskwie, Londynie, Paryżu i Petersburgu, z upodobaniem grał na nich w Warszawie Ferenc Liszt[27]. Na skrzydle instrumentu znajduje się ozdobna tabliczka z finezyjnie wygrawerowanym napisem:

ZYGMUNTOWI NOSKOWSKIEMU
W 25CIO LECIE JEGO DZIAŁALNOŚCI KOMPOZYTORSKIEJ
1865–1890
RODACY

Salon, w którym ustawiono fortepian, został dedykowany Zygmuntowi Noskowskiemu (1846–1909), temu niezwykle utalentowanemu kompozytorowi, pedagogowi i animatorowi życia muzycznego, społecznikowi, upowszechniającemu muzykę z niestrudzonym entuzjazmem. Był on uczniem

[27] Por. B. Vogel, *Kolekcja zabytkowych fortepianów,* Bydgoszcz 1987, s. 46; B. Vogel, *Fortepian polski. Historia muzyki polskiej,* t. X, Warszawa 1995, s. 238–240.

Stanisława Moniuszki, twórcą uwertur, symfonii, pieśni, utworów kameralnych, a także pierwszego polskiego poematu symfonicznego *Step*. Mając niebywały zmysł pedagogiczny, z powodzeniem udzielał lekcji kompozycji, przekazując swą wiedzę i warsztat muzyczny kilku pokoleniom polskich twórców. Kształciło się u niego blisko 60 osób, w tym tak znakomici kompozytorzy, jak Mieczysław Karłowicz i Karol Szymanowski. Ostromecki salon jest miejscem, w którym osoba tego wybitnego Polaka jest wielokrotnie przywoływana przy okazji zwiedzania Kolekcji Zabytkowych Fortepianów, a także w związku z koncertami. Fortepian Noskowskiego stanowi bowiem ostromecką perłę, odrestaurowaną z ogromną starannością i pietyzmem w Pracowni Pianin i Fortepianów Andrzeja Włodarczyka w Słupnie koło Warszawy. Na instrumencie tym regularnie odbywają się koncerty, utrwalane również na płytach. Na szczególną uwagę zasługują pierwsze w historii rejestracje *Fantazji góralskiej* op. 17 i *Suity polskiej* op. 28 na cztery ręce Zygmunta Noskowskiego nagrane w 2019 roku przez *Pianoduo Artists* – dr Joannę Derendę-Łukasik[28] i dr Marzenę Buchwald. Pieśni Zygmunta Noskowskiego zarejestrowali Monika Litwin-Dyngosz – mezzosopran, dr hab. Wojciech Dyngosz – baryton i dr Justyna Jakubowska – fortepian. Doktor hab. Mariusz Klimsiak z Akademii Muzycznej w Bydgoszczy utrwalił utwory Roberta Schumanna i Zygmunta Noskowskiego, a przeboje muzyki klasycznej znalazły się na płycie w wykonaniu prof. dr Barbary Marcinkowskiej – wiolonczela i Jeana-Bernarda Marie – fortepian. W tej kolekcji nie mogło zabraknąć Chopina – jego mazurki nagrała Aleksandra Bobrowska.

Do niezwykle ciekawych konstrukcyjnie eksponatów należy fortepian skrzydłowy Johanna Friedricha Marty z Królewca z lat 1810–1820. Został zakupiony w 1979 roku od Alicji Błaszkiewicz z Paczkowa. Jest to instrument prostostrunny, z mechaniką wiedeńską, fornirowany orzechem, na listwie czołowej i bokach klawiatury zachwycają aplikacje ze złoconego brązu z motywami roślinnymi i scenami antycznymi. Nogi instrumentu zakończone są mosiężnymi elementami w kształcie lwiej stopki. Jego unikatowość polega na liczbie pedałów – posiada ich aż pięć: *una corda*, podnośnik tłumików, moderator-piano, moderator-pianissimo i tak zwany rejestr janczarski (bęben i dzwoneczki), czyli mechanizm pozwalający na uruchomienie perkusyjnych rejestrów brzmieniowych, charakterystycznych dla fortepianów krajów niemieckojęzycznych ze względu na ówczesną modę na marsze tureckie[29]. Prawdopodobnie jest to jedyny w Europie grający instrument tej firmy. Pierwszych renowacji fortepianu dokonywał Peter Self, który w 1983 roku

[28] Dr Joanna Derenda-Łukasik jest dyrektorem Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy, dr Marzena Buchwald sprawuje funkcję kierownika sekcji akompaniamentu i kameralistyki.

[29] Najsłynniejszym tego rodzaju marszem jest doskonale znany *Marsz turecki* z trzeciej części *Sonaty fortepianowej A-dur* KV 331 Wolfganga Amadeusza Mozarta.

zagrał na tym instrumencie koncert Johanna Baptisty Vanhala podczas Bydgoskiego Festiwalu Muzycznego[30]. Z kolei 22 kwietnia 1986 roku Stanisław Górecki wraz z Capella Bydgostiensis zagrał dwa koncerty Mozarta: D-dur KV 107/1 i G-dur KV 107/2[31]. Na fortepianie firmy Marty w Ostromecku koncertowała dr hab. Maria Gabryś-Heyke, która w 2019 roku zarejestrowała na nim kompozycje Marii Szymanowskiej, Johna Fielda, Ludwiga van Beethovena, Michała Kleofasa Ogińskiego i Karola Kurpińskiego. Profesor Maria Gabryś-Heyke podkreślała wyjątkowość brzmień i sposobów grania na instrumentach z dawnych epok, mówiąc: *Fortepian historyczny jest probierzem mistrzostwa gry na instrumencie. Posiada ogromną wrażliwość i delikatność. Jest bezwzględny na jakikolwiek fałsz. (…) Na pewno te instrumenty są cichsze, ale ich brzmienie jest zdecydowanie ciekawsze. Jest bardziej zróżnicowane, posiada różne rejestry. Fortepian współczesny jest bardziej wyrównany pod względem brzmienia, a tutaj można powiedzieć, iż każdy rejestr gada po swojemu. I to przekłada się również na strukturę kompozycji, które wykonujemy, które nagle zyskują nowy wymiar, nowe życie, nowe brzmienie. Zmienia się interpretacja*[32].

Wiedział to również Andrzej Szwalbe, który już w 1980 roku, po koncercie Alicji Mikusek na historycznym fortepianie firmy Woźnickiego pisał w liście do pianistki: *Jeszcze raz dziękuję za pionierski i artystycznie doniosły recital na staruszku Woźnickim. Otwierają się jakby nowe horyzonty estetyczne. Oto bardziej wskazana jest na takim właśnie instrumencie gra afektowana, której Steinway, Bechstein, Bösendorfer już zgoła nie tolerują. Zalecają się jakby, generalnie rzecz biorąc, wolniejsze tempa od zazwyczaj stosowanych, gdyż sprzyjają przepięknym brzmieniowo arpeggiom i kadencjom oraz rozsypanym akordom. Faktem jest, że w różnych częściach sali fortepian brzmi odrębną barwą, ale czy nie stąd poszła nazwa rejestrów na oznaczenie dźwiękowego dołu, środka i góry w fortepianie, do którego inaczej trudno byłoby odnieść to pojęcie związane w naturalny sposób z klawesynem, organami zawierającymi różne głosy. Zdumiewa również perlistość biegników, które zdawałoby się jedynie na nowoczesnych fortepianach powinny wychodzić pianiście spod ręki w tak idealnym kształcie. Wszystko więc wskazuje na to, że jesteśmy u progu doniosłych, artystycznie nowych światów dźwiękowych, które mogą się nam odsłaniać w miarę zgłębiania dalszych tajników starych fortepianów. Tak jak wczoraj już Pani wspomniałem, zamierzam teraz zainteresować naszym odkryciem Polskie Nagrania, by zaczęły odtąd doganiać szybko oddalający się Zachód z jego całymi albu-*

[30] A. Kłaput-Wiśniewska, dz. cyt., s. 243.

[31] Tamże, s. 243.

[32] *Magia dźwięków historycznych instrumentów. Z dr hab. Marią Gabryś-Heyke o dawnych instrumentach i aktualnych planach wydawniczych rozmawia Andrzej Gawroński,* „Kurier Ostromecki", 3(18)/2018, s. 15.

Fot. Katarzyna Sokołowska

Ostromecko, fortepian *Leżąca żyrafa*

mami muzyki fortepianowej nagranej na instrumentach zabytkowych i wytwórniami współczesnych, „historycznych" fortepianów.

Warto w tym miejscu nadmienić, że w nurcie historycznego wykonawstwa jednym z ważniejszych i spektakularnych przedsięwzięć był I Międzynarodowy Konkurs Chopinowski na Instrumentach Historycznych, który odbył się w Warszawie w 2018 roku, a jego laureatem został, znany w Bydgoszczy, Tomasz Ritter. Ten niezwykle utalentowany pianista w listopadzie 2011 roku zwyciężył w IX Międzynarodowym Konkursie Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam" w Bydgoszczy, otrzymał nagrodę specjalną im. Anieli Młynarskiej-Rubinstein, Rubinową Szpilę Artura Rubinsteina dla osobowości artystycznej konkursu, nagrodę Orkiestry Symfonicznej Filharmonii Pomorskiej oraz wiele nagród pozaregulaminowych.

Kolekcja Zabytkowych Fortepianów im. Andrzeja Szwalbego posiada ponad 60 egzemplarzy i wciąż się powiększa. Ostatnim nabytkiem jest unikatowy fortepian zwany „leżącą żyrafą", czyli fortepianem nieco niższym od „żyrafy stojącej", z pionowym układem strun. Jego producentem jest duński budowniczy fortepianów Peter Christian Uldahl (1778–1820)[33], twórca około 600 instrumentów. Zachowały się jedynie nieliczne egzemplarze „leżącej żyrafy" – jeden w kopenhaskim Muzeum Instrumentów, drugi natomiast zdobi kolekcję w Ostromecku.

Ważnym poznawczo eksponatem jest również pianola firmy Weber/Aeolian Co. Ltd. z 1927 roku. Instrument ten wyprodukowany został w jednej z najbardziej znanych w Ameryce fabryk fortepianów. Ten unikatowy instrument prezentuje bardzo rozpowszechnione na początku XX wieku urządzenie do odtwarzania muzyki zapisanej na papierowej taśmie nawiniętej na szpulę. Bydgoska pianola stanowi połączenie pianina o krzyżowym układzie strun i dolnotłumikową mechaniką angielską z układem pneumatycznym napędzanym mechanicznie (pedały) lub silnikiem elektrycznym, służącym do odczytu muzyki zapisanej uprzednio na taśmie. Znajdująca się w Kolekcji pianola stała się inspiracją do edycji płyty z muzyką wykonaną przez Ignacego Jana Paderewskiego, nagraną na rolkach Welte-Mignon 27 lutego 1906 roku. Rolki zostały odtworzone na fortepianie Steinway-Welte z 1925 roku w Muzeum Automatów Muzycznych w Sween, w Szwajcarii w kwietniu 2001 roku, a nagrania dokonali Małgorzata Polańska i Lech Tołwiński z wytwórni DUX[34].

---

[33] *Prof. Beniamin Vogel o żyrafach,* https://palaceostromecko.pl/prof-beniamin-vogel-o-zyrafach/ (dostęp: 29.07.2024).

[34] Małgorzata Polańska i Lech Tołwiński w książeczce do płyty *Paderewski on Welte-Mignon Rolls* (DUX 2001, 0324/0325a) dziękują *Pani dyrektor Filharmonii Pomorskiej im. Paderewskiego, Eleonorze Harendarskiej – za zainspirowanie nas – już wiele lat temu – zagadnieniem rolek pianolowych prezentujących wykonania Ignacego Jana Paderewskiego.* Autorka artykułu pamięta z kolei wizyty w Pałacu Starym osób związanych z kulturą, którym Andrzej Szwalbe prezentował ostromecką pianolę.

Digitalizacja Kolekcji Zabytkowych Fortepianów im. Andrzeja Szwalbego w Ostromecku zrealizowana została w 2015 roku w ramach projektu *Fortepian w zbiorach polskich* Instytutu Muzyki i Tańca. Decydującą rolę w cyfrowym opracowaniu Kolekcji odegrali: jej twórca, prof. dr hab. Beniamin Vogel, który sporządził opisy fortepianów, Joanna Gul zadbała o redakcję merytoryczną i Agata Mierzejewska, która pełniła funkcję kuratora portalu. Wspaniałym pomysłem było również zorganizowanie trzech Ogólnopolskich Konferencji Instrumentologicznych, które zgromadziły przedstawicieli wszystkich najważniejszych instytucji muzykologicznych i etnograficznych w Polsce.

Agata Mierzejewska-Ficek tak podsumowała prace nad zabezpieczeniem i wyeksponowaniem Kolekcji: *Pomyślne warunki dla rozwoju Kolekcji stworzyli kierownik pracowni pałacowej Andrzej Gawroński i dyrektorka Miejskiego Centrum Kultury w Bydgoszczy Marzena Matowska. Podjęli oni szereg trafnych decyzji dotyczących kierunku, w którym należało iść. Przede wszystkim update'owali eskpozycję obiektów w Pałacu Mostowskich, polepszyli warunki przechowywania instrumentów, powiązali ściślej profil zbiorów z programem artystycznym oferowanym przez pałac w Ostromecku. Została zawarta znajomość ze świetnym restauratorem historycznych fortepianów Andrzejem Włodarczykiem. Wydali piękny papierowy katalog i postawili stronę internetową eskpozycji*[35]*. Zaczęli też przyjmować nowe instrumenty (zarówno dary, jak i depozyty) oraz pozyskiwać środki na ich renowację,* last but not least. *Podjęli się współorganizacji Konferencji Instrumentologicznej, dzięki której Kolekcję Zabytkowych Fortepianów poznała większa część polskiego środowiska naukowego i artystycznego. (…) Kolekcja Zabytkowych Fortepianów im. Andrzeja Szwalbego w Ostromecku posiada bardzo duży potencjał edukacyjny, artystyczny i wystawienniczy. (…) Zbiór stanowi niezwykle ważne źródło wiedzy o historii fortepianu w okresie jego dynamicznego rozwoju na ziemiach polskich i na świecie*[36].

Gabinet Andrzeja Szwalbego

Pałac Mostowskich w Ostromecku skrywa jeszcze inne niezwykłe perły. Z inicjatywy Andrzeja Gawrońskiego na ostatnim piętrze utworzono gabinet Andrzeja Szwalbego. Jednym z najcenniejszych przedmiotów tam zgromadzonych jest słynna, nadszarpnięta czasem teczka dyrektora Filharmonii Pomorskiej, przez którą przeszły niezliczone ilości pism i dokumentów skierowanych do urzędów miejskich, wojewódzkich i ogólnopolskich, dzięki którym kultura w Bydgoszczy, w Ostromecku i regionie mogła rozwinąć się do

[35] Z zabytkowymi fortepianami można zapoznać się na stronie: http://palacwostromecku.pl/fortepiany/ oraz https://fortepian.instrumenty.edu.pl/ (dostęp: 29.07.2024).

[36] A. Mierzejewska-Ficek, *Ostromecka kolekcja silnie zajaśniała na muzycznej mapie Polski,* „Kurier Ostromecki", 3(18)/2019, s. 25.

takich wymiarów, że w październiku 2023 roku Bydgoszcz została oficjalnie ustanowiona Miastem Muzyki UNESCO.

Ponadto do Ostromecka powróciły obrazy z Kolekcji Współczesnego Polskiego Malarstwa i Grafiki im. Tadeusza Brzozowskiego, które Andrzej Szwalbe zamawiał i gromadził w latach 80. XX wieku. Było to możliwe dzięki doskonałej współpracy dyrektor Miejskiego Centrum Kultury Marzeny Matowskiej, dyrektora Filharmonii Pomorskiej Macieja Puto oraz Muzeum Okręgowego w Bydgoszczy, które dotychczas miało te dzieła w depozycie.

W gabinecie zawisły obrazy, grafiki i prace tak znakomitych twórców, jak Magdalena Abakanowicz, Roman Artymowski, Edward Dwurnik, Ryszard Gieryszewski, Józef Hałas, Władysław Hasior, Jerzy Kałucki, Jerzy Korzeniowski i Jan Tarasin, a także dzieła uznanych twórców lokalnych: Mariana Turwida i Andrzeja Nowackiego. Wśród prac można również oglądać projekty do cyklu gobelinów *Kwartet zapustny* Tadeusza Brzozowskiego. Ekspozycję zaaranżowały Bożena Januszewska i Marta Wiśniewska, plastyczki z Galerii Wspólnej MCK.

Kulturotwórcza rola Ostromecka

Zespół pałacowo-parkowy spełnia w regionie, a można chyba zaryzykować stwierdzenie, że również w Polsce, kulturotwórczą rolę. To miejsce muzyki, plastyki, edukacji, niezliczonych koncertów i wydarzeń artystycznych. Odwiedzając Ostromecko, można poznawać historię Polski i jej burzliwe dzieje od średniowiecza do współczesności, poznawać firmy i budownictwo pianin i fortepianów na ziemiach polskich i w Europie. Można wysłuchać koncertów, ale również zorganizować koncert, można zanurzyć się w fonosferze brzmień fortepianów z XIX wieku, wywołać z przeszłości polskich kompozytorów na czele z Zygmuntem Noskowskim, którego fortepian czeka, aby go ożywiać. Można wreszcie podziwiać sztukę plastyczną XIX i XX wieku. Można pospacerować po parku i napawać się pięknem przyrody.

Od roku 1998, kiedy to zespół pałacowo-parkowy jest w dyspozycji miasta Bydgoszczy, a zarządza nim Miejski Ośrodek Kultury, nastały dobre czasy dla wszystkich miłośników muzyki, malarstwa i innych dziedzin sztuki. Gościnne sale Pałacu Nowego od lat są miejscem wielu koncertów, wystaw, spotkań ludzi kultury. (…) W ostromeckich pałacach prowadzona jest także działalność edukacyjna: wyjątkowe zajęcia z historykami, artystami, którzy uczą dzieci i młodzież, jak odbierać świat inaczej, z większą wrażliwością, z umysłem otwartym na kulturę[37].

Marzenia Andrzeja Szwalbego spełniły się. Ostromecko tętni życiem muzycznym, naukowym, edukacyjnym. Jest miejscem odpoczynku, inspiracji i kreacji nowych idei. Ostromecko zaprasza.

[37] A. Gawroński, *Kultura,* [w:] *Ostromecko – cztery pory roku,* dz. cyt., s. 118 i 124.

PISZ PO POLSKU!

- PORADNIK
- ĆWICZENIA
- PRZYGOTOWANIE DO EGZAMINU

Patrycja Cicha

Uczniowie cudzoziemcy w szkole plastycznej – rozważania polonisty

Program nauczania języka polskiego w liceum plastycznym oparty jest na założeniu, że w trakcie pięciu lat nauki uczeń zaznajomi się z podstawowymi zagadnieniami historii literatury oraz nauki o języku. Zgodnie ze szczegółowymi wymaganiami programu uczeń w liceum plastycznym powinien doskonalić umiejętność odbioru, analizy i interpretacji tekstów pisanych z doby staropolskiej, jak i współczesnej. Oprócz tego powinien także doskonalić sprawność tworzenia tekstów w języku polskim, czyli – kolokwialnie mówiąc – pisać wypracowania (głównie eseje i rozprawki). Ważnym elementem nauczania języka polskiego na III etapie edukacyjnym są kompetencje komunikacyjne i retoryczne przygotowujące do prowadzenia dyskusji czy wypowiedzi monologowej zgodnie z zasadami kultury słowa.

Praktyka pokazuje, że te wymagania i treści stanowią obecnie dużą trudność dla polskich uczniów. Szczególnie spotkania z literaturą średniowieczną, renesansową i barokową niosą ze sobą wiele negatywnych emocji ze strony licealistów. Trudność w zrozumieniu polszczyzny staropolskiej, nieznajomość archaicznych form językowych, brak znajomości podstaw łaciny oraz uboga wiedza o historii i kulturze dawnej są powodem zniechęcenia uczniów do pracy z tekstami doby średniowiecza i następnych epok. To z kolei skutkuje powstawaniem bariery intelektualnej, spadkiem zainteresowania i koncentracji na lekcjach języka polskiego. Prawdą jest, że główny wysiłek umysłowy podczas omawiania fragmentów tekstów staropolskich polega na umiejętnej pracy translatorskiej – przełożeniu tekstu ze staropolszczyzny na polszczyznę współczesną, przy czym ta ostatnia nie może być językiem wysokim, ponieważ często młodzież, posługująca się na co dzień prostymi strukturami mówionymi, skrótami oraz gwarą środowiskową, ma również problem z rozumieniem współczesnej polszczyzny ogólnej.

W takim świetle szczególnie trudna wydaje się sytuacja uczniów cudzoziemców podczas lekcji języka polskiego. Oprócz wskazanych powyżej problemów borykają się oni z przeszkodą komunikacyjną, którą jest niedostateczna znajomość języka polskiego. Często pomagają sobie, wykorzystując inne języki obce, głównie język angielski – jednakże nie rozwiązuje to

◄ *Fot. Patrycja Cicha*

problemu słabego przygotowania tych uczniów do odbioru trudnych dzieł literatury polskiej. W pracy polonistycznej z uczniami spoza granic Polski należy uwzględnić fakt, że dzieci te rozpoczynają swoją przygodę z nauką w polskim liceum z zupełnie innego poziomu niż ich rówieśnicy Polacy. Inny jest ich poziom znajomości struktur gramatycznych języka polskiego, literatury i lektur z zakresu szkoły podstawowej, wiedzy ogólnej o Polsce, jej kulturze, historii, geografii, polityce. Warto wspomnieć także o różnicach wynikających z wyznawania religii innej niż katolicyzm. Owszem, niektórzy uczniowie cudzoziemcy wstępują w progi liceum plastycznego po roku, dwóch latach czy kilku spędzonych w polskim systemie oświaty – te dzieci rzeczywiście będą w dość dobrej sytuacji edukacyjnej. Jednakże zauważmy, że w wyniku rozpoczęcia i trwania konfliktu wojennego na Ukrainie wzrasta w polskich szkołach odsetek dzieci zza wschodniej granicy Polski. Bardzo często dzieci te, rozpoczynając naukę w liceum plastycznym, słabo posługują się językiem polskim, co uniemożliwia im rozumienie treści programowych nie tylko z przedmiotów humanistycznych, ale również przyrodniczo-matematycznych i artystycznych. Bezdyskusyjny jest zatem fakt, iż uczniowie tacy wymagają dodatkowego wsparcia w nauce i powinni być traktowani jako uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nie wolno zapominać o trudnej sytuacji życiowej i psychologicznej dzieci z doświadczeniem migracyjnym. Uczniowie cudzoziemcy nierzadko funkcjonują w skomplikowanych, niekorzystnych warunkach mieszkaniowych. Borykają się z lękiem, brakiem poczucia bezpieczeństwa, barierą komunikacyjną, niską samooceną. Zadaniem szkoły i nauczycieli jest dyskretne rozpoznanie sytuacji dziecka, monitorowanie procesu edukacyjnego, wsparcie ucznia, reagowanie na problemy, umożliwienie uczniowi integracji ze środowiskiem klasowym i szkolnym.

Konieczne dla uczniów cudzoziemców jest wprowadzenie dodatkowych lekcji języka polskiego, których formuła oparta będzie na syntezie elementów glottodydaktyki, zajęć pedagogiczno-terapeutycznych czy dydaktyczno-wyrównawczych. Należy pamiętać o tym, że dodatkowe lekcje języka polskiego dla dzieci z zagranicy nie mogą być prowadzone jako tylko zajęcia wyrównawcze, koło polonistyczne czy kurs języka polskiego jako obcego. Nie ma jeszcze w polskim systemie oświaty odpowiedzi na realne potrzeby edukacyjne generowane przez zmieniającą się szybko sytuację polityczną. Nauczyciele poloniści zmuszeni są zatem do samodzielnego poszukiwania odpowiedniej formuły wsparcia uczniów cudzoziemców. Jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że przedmiot „język polski" jest przedmiotem maturalnym, to zrozumiała wydaje się konieczność dyskusji nad tym, jak efektywnie pomagać uczniom obcokrajowcom w nauce tego przedmiotu, aby mieli szansę odnosić sukcesy edukacyjne i kontynuować naukę na poziomie akademickim.

W szkole plastycznej dodatkowe zajęcia polonistyczne dla uczniów cudzoziemców nabierają szczególnego znaczenia ze względu na artystyczny profil placówki. Przedmiot nauczania, jakim jest język polski na III etapie edukacyjnym, to przedmiot ogólnohumanistyczny, wprowadzający młodych ludzi nie tylko w świat literatury i języka, ale także wiedzy historycznej, etnograficznej, społecznej, psychologicznej, biograficznej. Przedmiot ten w szczególny sposób koreluje z historią sztuki nauczaną w liceach plastycznych na poziomie rozszerzonym. Z tego powodu dodatkowe zajęcia języka polskiego dla cudzoziemców w liceum plastycznym powinny także uwzględniać treści artystyczne i takąż wrażliwość oraz predyspozycje uczniów. Okazać się bowiem może, że najlepszym kanałem porozumienia z uczniem z zagranicy będzie początkowo obraz – a nie słowo.

W swojej praktyce glottodydaktyka i polonisty spotykam się z licznymi trudnościami. Najważniejszą z nich jest zróżnicowany poziom znajomości języka polskiego wśród uczniów uczęszczających na dodatkowe zajęcia. W kilkuosobowej grupie są dzieci posługujące się płynnie językiem polskim jako obcym, dzieci dopiero zaczynające naukę języka oraz takie, których biegłość językowa plasuje się na poziomie średnim. Praca z taką grupą stanowi nie lada wyzwanie. Pomocna okazuje się wtedy metoda różnicowania i indywidualizowania zadań. Metoda ta, co prawda, wymaga zwiększonego nakładu pracy od nauczyciela, niemniej jednak pozwala na uporządkowanie przebiegu lekcji i płynne przechodzenie z jednego poziomu biegłości językowej na inny. Daje też uczniom poczucie, że są wspierani, że mogą pracować z takim materiałem, który jest akurat dla nich zrozumiały i odpowiedni. Godne polecenia są wszelkiego rodzaju gry i zabawy językowe – im prostsze, tym lepsze. Uczniowie bardzo lubią lekcje, podczas których wykorzystujemy taką zabawę jak Sylaby czy Skojarzenia, grę w Inteligencję lub Gorącego ziemniaka czy układanie historii z wybranymi wyrazami, domino językowe lub Story cubes. Za pomocą prostych gier i zabaw w radosnej atmosferze dzieci wzbogacają zasób słownictwa, ćwiczą struktury gramatyczne, usprawniają funkcje komunikacyjne, pokonują barierę językową. Taka metoda pracy pozwala na rozwijanie umiejętności posługiwania się systemem językowym w konkretnych sytuacjach, co jest głównym celem pracy glottodydaktycznej.

Jak jednak wspominałam wcześniej, praca z uczniami cudzoziemcami nie może być utożsamiana z prowadzeniem dla nich kursu języka polskiego jako obcego. Zajęcia takie muszą uwzględniać również aktualne potrzeby edukacyjne i psychopedagogiczne uczniów oraz wymagania wynikające z programu nauczania. Zatem, oprócz ćwiczenia sprawności receptywnych (słuchanie i czytanie) i produktywnych (mówienie i pisanie), trzeba równocześnie wprowadzać elementy wiedzy z historii literatury i sztuki oraz wiedzy o kulturze. W tym zakresie, niestety, brakuje pomocy naukowych, które polonista mógłby wykorzystać na dodatkowych zajęciach. Konieczne jest za-

tem tworzenie własnych, dostosowanych do potrzeb danej grupy, materiałów i pomocy dydaktycznych. W szkole plastycznej wskazane będą materiały oparte na reprodukcjach dzieł malarskich czy architektonicznych, a jedną z pierwszych form pisemnych wprowadzanych na zajęciach powinien być opis dzieła sztuki.

Cennymi zasobami, które można wykorzystywać podczas zajęć z uczniami, są krótkie filmy artystyczne. Mogą one stanowić punkt wyjścia do rozmów na konkretne tematy, a jednocześnie wprowadzać młodzież w świat sztuki filmowej. Warta polecenia jest pozycja pt. *Polska półka filmowa: krótkometrażowe filmy aktorskie i animowane w nauczaniu języka polskiego jako obcego* pod redakcją Justyny Hanny Budzik i Agnieszki Tambor. Książka została wydana w 2018 roku przez Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. Zawiera wybór filmów artystycznych do wykorzystania w nauczaniu języka polskiego, ich opis oraz propozycje ćwiczeń dla uczniów.

W pracy z uczniami obcokrajowcami trzeba również pamiętać o usprawnianiu funkcji rozumienia ze słuchu – w przypadku uczniów szkoły średniej jest to niezwykle istotna umiejętność, wpływająca na cały proces edukacyjny, ponieważ jest ona niesamodzielną funkcją będącą elementem składowym szerszego zestawu kompetencji. Warto już na pierwszych zajęciach uświadomić uczniom wagę tej kompetencji i zachęcić ich do częstych ćwiczeń rozumienia ze słuchu, zarówno słuchania planowego, jak i przypadkowego. Nagrania wykładów, programów telewizyjnych czy radiowych, kabaretów, wiadomości – to materiały, których nie może zabraknąć podczas zajęć dodatkowych. Tego typu ćwiczenia pozwolą uczniom na zanurzenie się w języku. Stanowią także kluczową metodę przygotowywania ucznia do pełnego udziału w życiu szkolnym.

Aby uczeń cudzoziemiec osiągnął sukces edukacyjny w polskim systemie oświaty, potrzebuje pomocy i zrozumienia ze strony wszystkich nauczycieli, a szczególnie nauczyciela polonisty. Praktyka glottodydaktyka oraz nauczyciela języka polskiego w liceum plastycznym uświadamia mi, jak złożonym i trudnym zagadnieniem jest kwestia wsparcia edukacyjnego uczniów pochodzących z krajów innych niż Polska. Z jednej strony obecność tych uczniów na lekcjach języka polskiego może być dla nauczyciela powodem do narzekania, z drugiej zaś okazją do zrewidowania stosowanych metod nauczania, do otwarcia się na to, co inne i – być może – jeszcze nieznane, do poszukiwania nowych, ciekawych, innowacyjnych rozwiązań, do stawiania pytań sobie i innym pedagogom o sens i cel naszej pracy. Niewątpliwie jest to zagadnienie wymagające namysłu i nowatorskich rozwiązań metodycznych, nad którymi powinniśmy zacząć pracę już dziś.

Fot. Patrycja Cicha – pomoce dydaktyczne ▶

1 wbrew

2 być | *ty* !

3 zwierzę *l. poj.*

4 dlatego

5 chirurg *l. mn.*

6 zanim

7 ojciec *l. poj.*

8 zdrowie *l. poj.*

9 jeżeli

10 się, siebie *l. poj.*

11 wobec

12 nie zapomnieć | *wy* !

13 ksiądz *l. mn.*

14 gdyby

15 ację | *oni* ◀◀

16 znad

17 poza

18 pomóc | *my* !

19 czyli

20 swój *l. poj.*

21 jeść | *one* ◀◀

22 po

23 Włoch *l. mn.*

24 jednak

25 więc

26 przyjacie *l. mn.*

27 parasol *l. mn.*

28 wyjść | *oni* ◀◀

META

Once Upon a Time in an Art School

A collection of fables by students of the Kielce School of Fine Arts

Zespół Państwowych Szkół Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach

Maria Kowalczyk, Joshua Kingdom

Once Upon a Time in an Art School – o kreatywnej metodzie nauki języka obcego w kieleckim Plastyku

Jednym z największych problemów, z jakimi borykają się nauczyciele języka angielskiego, jest nacisk kładziony na egzaminy. Wystarczy spojrzeć na podręczniki, z których korzystają uczniowie, aby się przekonać, *że* na okładce widnieje słowo „matura" lub „egzamin". Wiemy, jak ważne jest, aby nasi uczniowie osiągnęli sukces na egzaminach zewnę*trznych*, jednak są oni często wprost zalewani zadaniami egzaminacyjnymi, którymi przepełniony jest program nauczania. Zatem co zrobić, aby znaleźć czas i uzasadnienie dla naszych młodych, inteligentnych i kreatywnych uczniów, by mogli odkrywać język i bawić się nim?

Każdy projekt zaczyna się od rozmów, odnalezienia wspólnych zainteresowań. Tak było w naszym przypadku. Idea zrodziła się na zajęciach języka angielskiego w jednej z klas pierwszych poziomu licealnego podczas rozmowy z uczniami o fascynacjach przeżywanych w dzieciństwie. Wszyscy przecież kiedyś byliśmy dziećmi i doświadczaliśmy świata, patrząc w górę. Czytaliśmy być może te same książki. Właśnie literatura dziecięca i świat dziecięcej wyobraźni stały się punktem wyjścia do opracowania z uczniami bajek w języku angielskim. Uczniowie wzięli pod lupę bajki anglojęzyczne, w szczególności dzieła autora znanego jako Dr Seuss. Dyskutowali o przesłaniach, morałach i problemach społecznych poruszanych w omawianych tekstach. Analizowali środki stylistyczne, takie jak rytm, rymy, aliteracje, czasy oraz inne struktury gramatyczne. Zapoznali się z trzema różnymi stylami pisania, które mają fundamentalne znaczenie w tworzeniu literatury dziecięcej: z wierszem rymowanym, wierszem opartym na melodii i rytmie i tekście pisanym prozą.

Po opanowaniu teoretycznego aspektu literatury przeznaczonej dla dzieci, pracując w grupach, zdecydowali, jakie aktualne przesłanie potrzebne jest dzieciom wychowywanym w nowoczesnym społeczeństwie, a następnie rozpoczęli pisanie własnych bajek w wybranym przez siebie stylu i komponowanie towarzyszących im ilustracji.

◄ **Skan okładki projektu *Once Upon a Time in an Art School***

Od początku realizacji tego zadania wiadomo było, że jego efekty będą upublicznione w przestrzeni szkolnej. To oczywiście wpływało mobilizująco na uczniów. Przedsięwzięcie zyskało rangę szkolnego projektu pod nazwą *Once Upon a Time in an Art School*. Wzięli w nim udział uczniowie z klas pierwszych i drugich poziomu licealnego z ówczesnej Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych w Kielcach i Państwowego Liceum Plastycznego w Kielcach. Opiekę językową pełnił nauczyciel native speaker Joshua Kingdom, a opracowanie graficzne uczniowie wykonali pod kierunkiem nauczycielki technik graficznych – Małgorzaty Łągiewki. Trudno przecenić ten aspekt projektu, polegający na współdziałaniu nauczycieli przedmiotu ogólnokształcącego, przedmiotu artystycznego i ich uczniów. Projekt stworzył przestrzeń w obszarze języka, słowa i obrazu, w której wszyscy mogli nawzajem się od siebie uczyć.

Pierwsza prezentacja wykonanej pracy miała miejsce na planszach w szkolnym korytarzu. Każda para uczniów z ogromnym przejęciem przedstawiła swoje dokonania, a ich satysfakcja sięgnęła zenitu, kiedy okazało się, że projekt budzi autentyczne zainteresowanie społeczności szkolnej. Natychmiast po prezentacji wspólnie uznaliśmy, że wysiłek młodzieży trzeba opublikować, by mógł stać się źródłem inspiracji dla innych, którzy chętnie wyjdą z narzuconych szkolnych ram nauki języka. Opracowane przez uczniów bajki zostały uzupełnione w publikacji o uwagi metodyczne wraz z propozycjami ćwiczeń do wykorzystania w pracy dydaktycznej i zyskały spójną szatę graficzną.

Fotografie prezentują trzy z siedmiu opublikowanych bajek:

Sleepy Ugly jako przykład wiersza z użyciem rymowania;

The Worms, które podejmują niezwykle trudne zadanie wdrożenia rytmu i metrum, bardzo charakterystycznych dla języka angielskiego;

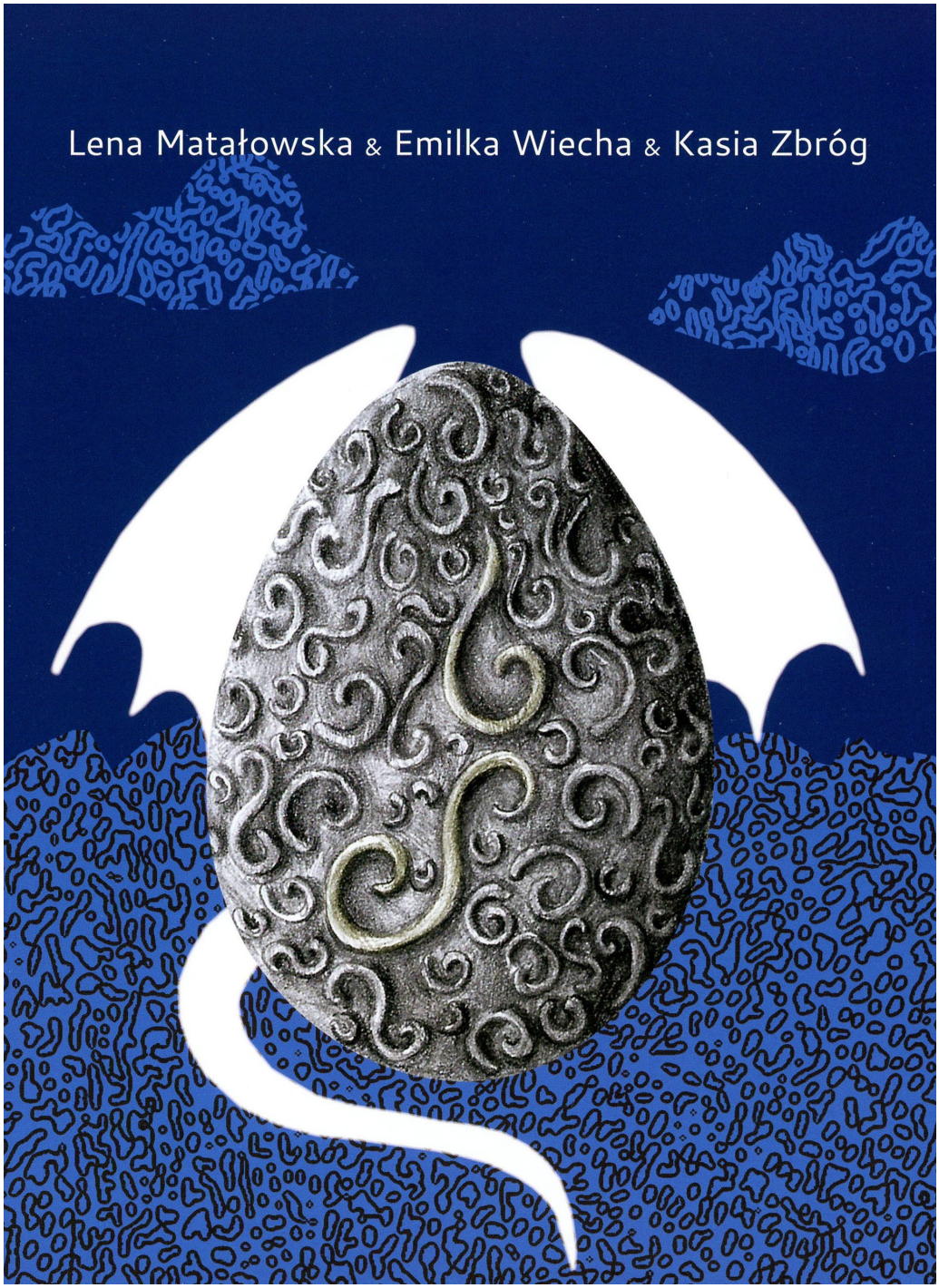
The Legend of Astan jako przykład tekstu pisanego prozą, zawierającego elementy literackie, które w miarę rozwijania opowieści coraz bardziej przykuwają uwagę dziecka.

Nasza publikacja wiele razy prezentowana była na różnych formalnych i nieformalnych spotkaniach nauczycieli, głównie języka angielskiego, między innymi w siedzibie Świętokrzyskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach. Zawsze wzbudzała spore zainteresowanie. Wiemy też, że część nauczycieli wykorzystuje ją na swoich zajęciach edukacyjnych.

Mamy nadzieję, że projekt *Once Upon a Time in an Art School*, realizowany w roku szkolnym 2014/2015, jeszcze przez kolejne lata będzie bodźcem do wprowadzenia elementu kreatywności do procesu nauczania języka obcego.

Skan środka projektu *Once Upon a Time in an Art School*

Skan okładki opublikowanej bajki pt. *Sleepy Ugly*



Skan okładki opublikowanej bajki pt. *The Legend of Astan*

Urszula Zawadzka-Wyrzykowska

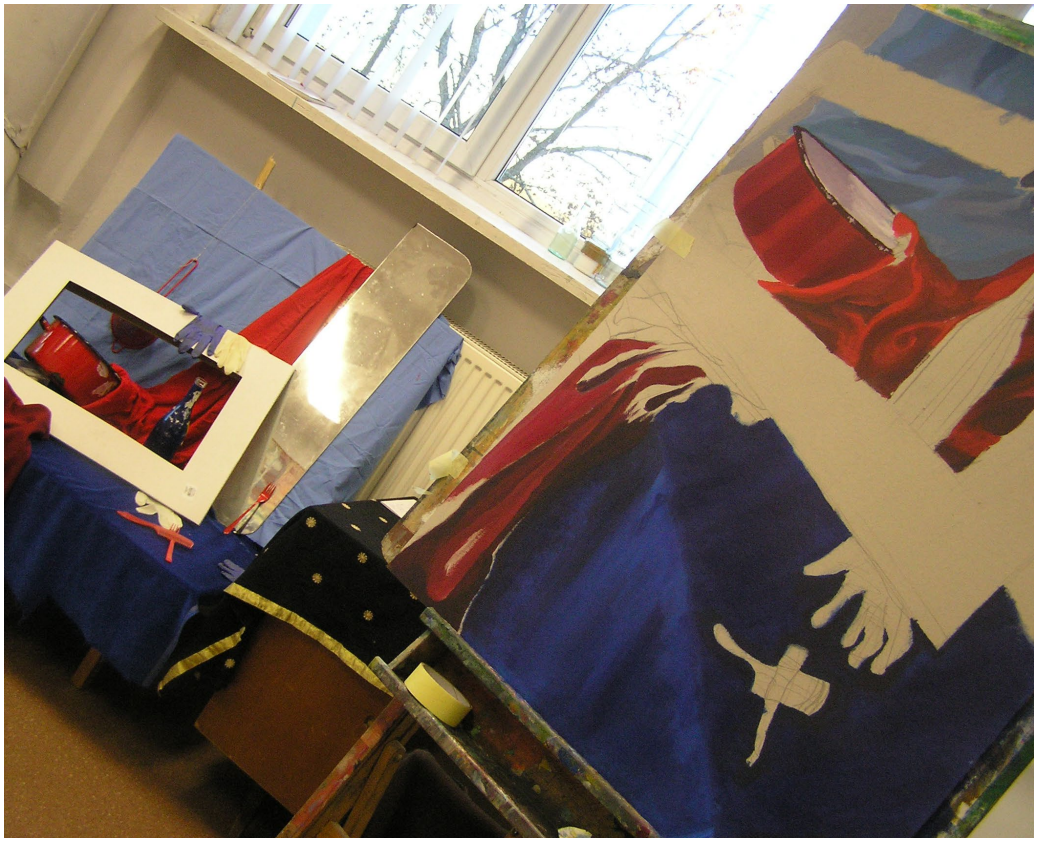
Nie uczę rysunku i malarstwa lecz… ucznia! Jak odnaleźć talent, którego nie widać

Poniższy artykuł został oparty na doświadczeniach nauczycieli rysunku i malarstwa w roku szkolnym 2023/2024 w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu. Nauczyciele, ze względu na niski poziom umiejętności części uczniów przyjętych do klas pierwszych, podjęli się zbadania przyczyn tego stanu rzeczy, a następnie wdrożyli działania naprawcze.

W naszym liceum, podobnie jak w innych szkołach tego typu, w celu rozpoczęcia nauki należy przejść pozytywnie egzaminy wstępne. Odbywają się one zwykle w maju i trwają dwa dni. Składają się ze sprawdzianów praktycznych z rysunku z natury (martwa natura ołówkiem), z malarstwa (martwa natura farbami wodnymi), z rzeźby w glinie lub plastelinie (człowiek w ruchu, człowiek przy pracy) oraz ustnego sprawdzianu wiedzy z zakresu podstaw historii sztuki i orientacji w zjawiskach kulturowych. Każda z dziedzin jest punktowana (maksymalnie można uzyskać po 12 pkt, w sumie 48 pkt). Aby ułatwić uczniom decyzję o wyborze specjalizacji, prosimy o przyniesienie na początku roku wykonanych przez siebie prac rysunkowych, malarskich, graficznych czy też fotograficznych.

Problem, który się pojawił na początku roku szkolnego, dotyczył ośmiu osób na około 50 przyjętych. Wystąpił w momencie działań wspomagających podział kandydatów na poszczególne specjalizacje. Procedura ta odbywa się co roku na początku września w ustalony sposób. Bogactwo tematyczne prac uczniowskich pozwala wyłowić kierunkowe uzdolnienia ucznia i stanowi jeden z czynników doboru kandydatów na specjalizacje (tkanina artystyczna, techniki graficzne, realizacje intermedialne, techniki rzeźbiarskie). Nauczyciele oglądający zestawy prac byli zaskoczeni poziomem niektórych z nich. Pojawiło się pytanie, w jaki sposób ich autorzy przeszli pozytywnie egzaminy wstępne? Prace te odstawały od reszty poziomem na tyle, że trudno jest je zapomnieć. Po przypisaniu uczniów na poszczególne specjalizacje nauczyciele zaczęli się zastanawiać, jaki błąd popełniono w procesie rekrutacji. Sądzono, że powodem mogły być błę-

◀ **Zdjęcia z zajęć rysunku i malarstwa w kl. I – IV**
Fot. Urszula Zawadzka-Wyrzykowska



Fot. Urszula Zawadzka-Wyrzykowska

Zdjęcia z zajęć rysunku i malarstwa w kl. I – IV

dy w systemie punktowania lub w przeliczaniu punktów. Wykorzystano w nich dokumentację fotograficzną prac egzaminacyjnych. Okazało się, że nie zrobiono błędów, ale w dalszym ciągu nie wyjaśniło się, dlaczego kilkoro uczniów miało tak niewielkie umiejętności. Problem był istotny, bo pojawiły się wątpliwości, w jaki sposób pracować z tymi uczniami, aby uzyskać oczekiwane efekty. Należało wypracować skuteczne działania dydaktyczne skierowane ku tym osobom, aby pokonały swoje deficyty. W efekcie postanowiono, że do końca roku szkolnego kontynuowana będzie obserwacja uczniów, w której pomocą stanie się robocza dokumentacja fotograficzna lub oryginały prac gromadzone przez autorów w celu obserwacji ich postępów. Przedmiotem badań stały się oceny bieżące za kolejne zadania lekcyjne oraz oceny za dobrowolne prace dodatkowe, wykonane poza pracownią. Powyższych działań podjął się dwuosobowy zespół złożony z nauczycielek rysunku i malarstwa, uczących klasy pierwsze: Beaty Wilczyńskiej i Urszuli Zawadzkiej-Wyrzykowskiej – autorki opracowania.

W wyniku przeprowadzonych badań powstał dokument – *Analiza postępów w nauce uczniów klas pierwszych w świetle wyników egzaminów wstępnych, poziomu warsztatowego i artystycznego samodzielnie wykonanych prac poza pracownią oraz ocen z zadań szkolnych w I i II półroczu nauki*. Dokument ten stanowi formę ewaluacji, niezbędnej w procesie kształcenia. Badania objęły grupę uczniów, którzy uzyskali niższe wyniki z rysunku, malarstwa i rzeźby podczas egzaminów wstępnych oraz których prace samodzielne prezentowały niski poziom. Poniżej przedstawię dokumentację tego procesu, trwającego cały rok szkolny.

Cel: Ewaluacja punktacji stosowanej podczas egzaminów wstępnych, porównanie wyników wybranych uczniów w przeciągu pierwszego roku nauki, począwszy od egzaminów wstępnych, z uwzględnieniem poziomu dowolnych prac samodzielnych; odpowiedź na pytanie: Czy uczeń przyjęty z najniższą dopuszczalną liczbą punktów jest w stanie wyrównać umiejętności w stosunku do wymagań na danym etapie edukacyjnym?

Oceny grupy badanej:

	Punkty z egzaminów wstępnych: rzeźba, rysunek, malarstwo, egzamin ustny – suma (max. 48 pkt)	**Punkty z egzaminów wstępnych rysunek/malarstwo (max. po 12 pkt)**	**Ocena za prace wykonane samodzielnie**	**Średnia z rysunku i malarstwa za I półrocze**	**Ocena z zadań badających poziom umiejętności ucznia pod koniec pierwszego półrocza**
X.X.	22 pkt	(6 pkt, 8 pkt)	3+	3,47	3; 3
M.K.	23 pkt	(7 pkt, 9 pkt)	4-	3,63	4; 3
X.Y.	23 pkt	(9 pkt, 6 pkt)	3+	2,98	2; 3
X.Z.	24 pkt	(5 pkt, 4 pkt)	3	3,50	4-; 3
I.F.	25 pkt	(7 pkt, 6 pkt)	4	3,41	3; 3+
M.L.	27 pkt	(7 pkt, 8 pkt)	4-	3,16	4; 3-
K.D.	28 pkt	(4 pkt, 9 pkt)	3+	3,44	3; 3
Z.G.	29 pkt	(7 pkt, 10 pkt)	4-	4,28	4+; 4

Fot. Urszula Zawadzka-Wyrzykowska

Zdjęcia z zajęć rysunku i malarstwa w kl. I – IV

Spośród dziesięciu innych osób, które uzyskały podczas egzaminów wstępnych punktację od 22 do 26 pkt, dwie zrezygnowały ze szkoły, pozostałe nie znalazły się w grupie badanej, gdyż prace dowolne ich autorstwa były na wysokim poziomie (co najmniej ocena dobra) i świadczyły o wystarczających umiejętnościach. Poniżej tabela dotycząca tych uczniów:

	Punkty z egzaminów wstępnych	**Ocena za prace samodzielne, wykonane w ramach aktywności indywidualnej ucznia**	**Średnia z rysunku i malarstwa za I półrocze**	**Ocena z zadań badających poziom umiejętności ucznia pod koniec pierwszego półrocza**
A.U.	22 pkt	4	3,57	3; 4+
W.K.	24 pkt	4	4,39	5-; 5-
Z.I.	24 pkt	4	4,45	4; 4+
L.W.	25 pkt	4	4,36	4; 4
M.H.	25 pkt	4+	3,38	3; 3
M.K.	25 pkt	4+	4,28	4+; 4
H.S.	26 pkt	5-	4,38	4; 4
E.P.	26 pkt	5-	4,10	4; 4-

Fot. Urszula Zawadzka-Wyrzykowska

Zdjęcia z zajęć rysunku i malarstwa w kl. I – IV

Zauważono, że niektóre osoby dobrze poradziły sobie z tematami podejmowanymi podczas egzaminów wstępnych, zaś kolejne ich prace, zwłaszcza dowolne lub o odmiennej tematyce niż te egzaminacyjne, były słabsze. Fakt ten nasuwa przypuszczenie, iż ci uczniowie korzystali z różnych form przygotowania do egzaminów i zostali „wyuczeni", jak zrealizować konkretne zadanie, ponieważ tematy prac egzaminacyjnych powtarza się co roku. Kontynuowano obserwację ośmiu uczniów niemal do końca roku szkolnego. Poniżej tabela:

	Oceny bieżące – I półrocze	**Oceny bieżące – II półrocze**	**Ocena z zadań badających poziom umiejętności ucznia pod koniec drugiego półrocza**
X.X.	3-, 3, 3+, 4-, 4-, 4-, 4+, 3, 4, 3, 3, -, 5, **3**, 4+, 4, **3**, 3, 3+, 4, 4-	4, 4, 2, 4-, 4, 3, 4, 5-, 4, 2, 3+, 3-, 4, 4+, 4, 4-	3
M.K.	4, 4, np, 4-, 4, 3, 4, 3, 3+, 4, 4, **3**, 3, +, **4,** 4, -, 3, 3, 4, +, 4, -, 2+, 4-	5-, 1, 4+, np, 1, 3, 4, 4-, 4, 1, 4, 3, 4+, 4	4
X.Y.	1, 4-, 4+, 1, 5-, 4, 1, 4+, 4-, 4, 2, bz, -, **3,** 3+, +, **2**	1, 1, 4+, 3, 3+, 3, 1, 2, 4, 4, 3, 4, 3+, 3-, bz, 4, 3-, bz	3
X.Z.	4-, 3-, nb, 3+, 5-, 5-, 3, 3+, 2, 4, 4-, 3, 5-, 3, 4, 4, **4-**, 3, **3**, 3+, 3	3, 2+, 4, 4-, 4, 4, 3, 4, 3, 2, 3-, 3+	3+
I. F.	3, 1, 2, 3, 5-, -, 4, 3, 5-, 4+, 4+, 4-, np, 3, nb, 4+, **3+**, 4, 4-, **3**, 4, 4, +, 4-	4, 3, 5, 4+, 4, 3+, 3, 1, 3, 4, 4-, 2+, 4+, 4, 5, 4, 4, 4	4+
M.L.	1, nb, 4+, 3+, 3+, 3+, 3, 4, 3, 4, np., 4-, **3-**, 1, 5, 1, **4,** 4-, 4-	1, 1, 4, 5-, 5-, 4, 3, 3+, 4, 4-, 5, 4, np, 4	3+
K.D.	3, 3, 2, 3, 4, 6-, 5-, 4+, 4-, 4, 4+, 3, 4, **3**, 4+, 4, **3**, 3+, +, 3	4+, 5-, 5+, 3, 3, 4+, 1, 4-, 4, 4+, 4, 4, 3, 4+, 4+	4+
Z.G.	4, 4-, 4, 5, 5, 4, 4-, 4+, 4, 5, 5-, 4, 4, **4+**, 5, **4**, 4+, 3+, 4-, 4-	4, 4+, 5, 3+, 5-, 5-, 5, 4, 4-, 4+, 4, 4+, 5, 4-, 4, 4-	5-

Prace samodzielnie wykonane przez badane osoby, od których zaczęła się akcja ewaluacyjna, miały pewne wspólne cechy. Ujmując to w dużym uogólnieniu, były schematyczne, słabe i sprawiały wrażenie niedokończonych. Ich autorzy – mniej dojrzali, o mniejszej świadomości niż reszta pierwszoklasistów, wykonali zestawy, bazując na aktualnie posiadanym, skromnym kapitale umiejętności. Szczególnie było to zauważalne w pracach noszących znamiona pośpiechu, powstałych pod presją czasu, których nie ratowały dekoracyjność, bogactwo drobnych detali czy precyzyjne użycie narzędzia.

Wśród uczniów objętych badaniami, podczas pierwszego roku edukacji, pięć osób nadrobiło braki w umiejętnościach i ich dalszy rozwój powinien postępować. Natomiast uczniowie oznaczeni w tabeli symbolami: X.X., X.Y. i X.Z. wymagali dodatkowego nakładu uwagi i czasu. Źródła niepowodzeń każdego z trójki uczniów były nieco inne i zostaną opisane poniżej. Pod koniec roku szkolnego odkryto wspólny czynnik, mający prawdopodobnie duży wpływ na problemy w osiąganiu pozytywnych wyników w kolejnych etapach edukacyjnych przez wspomniane trzy osoby. Otóż badana trójka miała we wrześniu 13–14 lat, podczas gdy ich koledzy byli starsi. Powyższe dane pozwalają na wysunięcie tezy, iż interesujący nas uczniowie nie weszli jeszcze w etap rozwojowy cechujący się analizą i umiejętnością mimetycznego odtwarzania rzeczywistości wizualnej, a balansują gdzieś na granicy etapu kryzysu w twórczości plastycznej, charakterystycznego dla wieku 13–15 lat. U tych osób nastąpiło wycofanie się z naturalnej, osobistej i bezkrytycznej twórczości dziecka, miejsce której zajęły charakterystyczne dla etapu przełomu trudności generujące zniechęcenie pogłębione frustrującym porównywaniem swoich prac z pracami starszych kolegów. Wiek uczniów wydaje się mieć kluczowe znaczenie w całej sprawie. Natomiast prace wykonywane w ciągu roku szkolnego z wyobraźni na zadany temat przez badane osoby odznaczały się niezwykłym bogactwem w sferze pomysłów. Były jednak słabe technicznie, rysowane jedynie ołówkiem, sztywne. Blokadę w kreowaniu stanowiły niewątpliwie kompleksy uczniów, wynikające z porównania ich rysunków z pracami innych uczniów w tej samem grupie rówieśniczej.

Należy dodać, że wszystkim badanym sugerowano optometryczne badanie wzroku w celu wykluczenia jako przyczyn niepowodzeń zaburzeń widzenia. Towarzyszyła im też dyskretna obserwacja, jak również dano im możliwość rozmowy z psychologiem i pedagogiem szkolnym w razie potrzeby.

Poniżej zamieszczam opis całorocznych działań nauczycieli rysunku i malarstwa, dotyczących każdego z trójki uczniów borykających się z największymi trudnościami edukacyjnymi.

X.Y.: Uczeń z egzaminów wstępnych uzyskał w sumie 23 pkt na 48 możliwych, z rysunku 9 pkt, z malarstwa 6 pkt. Prace przyniesione na początku roku szkolnego były wykonane przez niego na zdecydowanie niższym pozio-

mie. Uczeń został przyjęty do internatu. Być może z racji młodego wieku nie wykazał wystarczającej dojrzałości, aby sprostać wymaganiom szkolnym w nowych okolicznościach. Na zajęciach z rysunku i malarstwa był nieraz zdezintegrowany i nieskupiony. Jego prace niekiedy prezentowały wysoki poziom umiejętności i kreatywności, a w innych przypadkach stanowiły bezładną bazgraninę, spełniającą w najlepszym razie podstawowe wymagania edukacyjne. Uczeń łatwo się poddawał, gdy praca nie udawała się od razu, rezygnował z jej dokończenia. Wciąż miał nadzieję poprawić nieudane ćwiczenia lub wykonać je od nowa. Zaległości rosły. W połowie roku szkolnego infekcja uniemożliwiła mu uczestnictwo w zajęciach przez parę tygodni. Chłopiec wykazywał jednak zdolności plastyczne i motywację. Po zamieszkaniu na powrót w domu rodzinnym wyciszył się, nadrobił stopniowo zaległości z pierwszego półrocza. Zaniedbał jednocześnie bieżące zadania, ale ostatecznie wykazał się wymaganymi umiejętnościami w wystarczającym stopniu i otrzymał promującą ocenę końcową. Będzie powtarzał klasę pierwszą z powodu braku promocji z kilku innych przedmiotów, ale rokowania są dobre.

X.X.: Z egzaminów wstępnych uzyskała 22 pkt na 48 możliwych, z rysunku 6 pkt, z malarstwa 9 pkt. Prace dowolne, samodzielne, były surowe, wykonane bardziej z pamięci niż na bazie obserwacji. Cechowało je uproszczenie i powtarzalność, a także rutynowe rozwiązania techniczne, zwłaszcza w traktowaniu detalu. Sprawiały wrażenie, że autorka bazuje na dziecięcym, ideograficznym sposobie obrazowania. Przedstawiały poziom siódmo- lub ośmioklasisty, co po ustaleniu wieku uczennicy przestało dziwić (we wrześniu miała 13 lat).

Podczas kolejnych tygodni w pracach X.X. powtarzały się sztywność, deformacje, monotonność wynikająca z upraszczania detali, mocne obrysy konturowe i brak decyzji w różnicowaniu waloru. Wszystko to dawało efekt jednostajnej szarości w kompozycjach rysunkowych. Uczennica regularnie uczestniczyła w zajęciach, wykonywała starannie prace domowe. Przez kilka miesięcy nauki jej starania, wspierane korektami bieżącymi, nie przynosiły widocznych rezultatów. Osobom prowadzącym towarzyszyła pokusa, aby zakwalifikować ten przypadek jako „brak talentu". Przełomem była rozmowa z rodzicami, podczas której okazało się, iż X.X. ma późno wykrytą dysleksję i nie rozumie znaczenia wielu słów, które powinna znać. Nauczyciel doradził jej, aby rysowała szczegóły. Od tego czasu uczennica stopniowo wzbogacała prace o detale, dzięki czemu stawały się one mniej schematyczne. Kontury poszczególnych form zyskiwały płynność, miejscami zanikały. Prowadzący zajęcia indywidualizowali korekty, przekazując uwagi i polecenia możliwie prostym językiem, sprawdzając, czy przekaz jest zrozumiały. X.X. lepiej radziła sobie z malarstwem, z dużą dozą wnikliwości różnicowała odcienie kolorystyczne, poziom prac obniżały jedynie błędy rysunkowe.

Fot. Urszula Zawadzka-Wyrzykowska

Wnętrze z pracą Kacpra Kunickiego

Kolejne wyzwanie stanowiło studium postaci oraz portret, wymagające, oprócz umiejętności rysunkowych, również poprawności w proporcjach i budowie anatomicznej modela. Uczennica po wielu ćwiczeniach sprostała powyższym wyzwaniom na poziomie podstawowym. Ogólnie można uznać jej pierwszy rok edukacji za sukces, potwierdzony przez pierwszą, obiecującą pracę w technice olejnej, wykonaną pod koniec roku szkolnego, która odkryła nowy potencjał autorki.

X.Z.: Ostatnia rozpatrywana uczennica zaczęła naukę szkolną w wieku 14 lat. Zdała egzamin wstępny, zdobywając 24 pkt, jednak z rysunku uzyskała jedynie 5, a z malarstwa 4 pkt. Ogólny wynik podniosła wysoko oceniona wypowiedź ustna. Prace samodzielnie wykonane przedstawiały niski poziom, sprawiały wrażenie wykonanych pośpiesznie i niestarannie. Wyróżniały się negatywnie na tle innych zestawów, nie zawierały bowiem rekompensaty niskich umiejętności manualnych w postaci indywidualizmu przekazu, zawartych emocji, pieczołowitości wykonania czy atrakcyjności wizualnej.

Rysunki wykonywane podczas zajęć lekcyjnych cechowały się schematyzmem, brakiem wyczucia możliwości narzędzia, poszczególne elementy

bywały zdeformowane, światłocień tworzyło sztywne kreskowanie. Prace pozbawione były finezji i zawierały liczne błędy (proporcje, budowa przedmiotów czy postaci ludzkiej). Praca z uczennicą na lekcjach przynosiła niewielkie postępy.

Niektóre prace jawiły się jednak jako zaskakująco udane i budziły nadzieję na dalszy rozwój. Szczególnie znamienny był portret rysunkowy, wykonany w domu, poprzedzony nieudanymi próbami i wieloma korektami podczas zajęć. Uczennica na wykonanie tego rysunku w formacie 210 x 297 mm poświęciła aż cztery godziny, czego rezultatem była jakość pracy odbiegająca poziomem od innych prac. Widoczne to było w poprawności formalnej w trudnym ujęciu postaci widzianej w ¾, indywidualizacja twarzy modelki, przemyślany, zróżnicowany walor oraz wrażliwie oddany światłocień. Inne samodzielnie wykonane prace przedstawiały niższy poziom wykonania od tych, które powstały na lekcjach. Sprawiały wrażenie powierzchownych, wykonanych „na akord".

Praca z X.Z., podobnie jak z innymi osobami doświadczającymi trudności edukacyjnych, składała się z różnorodnych zabiegów, mających na celu znalezienie skutecznego sposobu prowadzenia pierwszoklasistki. Jednocześnie nauczyciele poszukiwali źródeł niepowodzeń. Rozmowy z rodzicami nie dały odpowiedzi na nurtujące nas pytania. Dziewczynka uczyła się dobrze

Fot. Urszula Zawadzka-Wyrzykowska

Zdjęcia z zajęć rysunku i malarstwa w kl. I – IV

z pozostałych przedmiotów, również z głównego przedmiotu zawodowego, co nie wymagało od niej wiele wysiłku i nie zajmowało zbyt dużo czasu. Pod koniec roku szkolnego nauczycielka sugerowała rodzicom szczerą rozmowę z córką, sondującą jej poziom motywacji, nastawienie do dalszej edukacji w liceum plastycznym, pasje i plany.

Ostatecznie uczennica wykonała w czerwcu rysunkowe studium postaci z natury, które poziomem znacznie przewyższało poprzednie prace (otrzymała 3+). Powyższe zadanie jest dobrym wskaźnikiem umiejętności ucznia pod koniec etapu edukacyjnego. Po tym sukcesie nauczycielka prowadząca była usatysfakcjonowana. Jednak wkrótce potem uczennica X.Z. zaprezentowała zestaw rysunków postaci, wykonanych samodzielnie w okresie późniejszym, przedstawiających ponownie niski poziom, pełnych błędów. Wyglądało, jak gdyby utraciła prezentowane ostatnio umiejętności. Jakość samodzielnych prac uczennicy zdaje się wynikać z pośpiesznego wykonania, bez przykładania się do zajęcia. Nauczycielka przekazała rodzicom wnioski i sugestię, aby córka ćwiczyła rysunek co najmniej co drugi dzień po 30 minut.

Rokowania wobec X.X. i X.Y. są dobre, natomiast X.Z., choć wykazała niezbędne umiejętności na poziomie podstawowym, uczęszczała regularnie na zajęcia i otrzymała promującą ocenę roczną, powinna stosować się precyzyjnie do poleceń i uwag nauczyciela prowadzącego i dużo ćwiczyć, co powinno podnieść jej umiejętności na kolejnym etapie edukacyjnym.

Wnioski z przeprowadzonej ewaluacji:

1. Przy ocenie prac egzaminacyjnych nie można się oprzeć na dotychczasowej punktacji, tzn. 4–5 pkt z rysunku lub malarstwa to za mało, aby uznać, że uczeń zdał egzamin wstępny.

2. Egzamin wstępny nie pokazuje w sposób bezbłędny uzdolnień uczniów, gdyż niektórzy nie byli przygotowywani do niego właściwie, natomiast zadowalający i pewny obraz predyspozycji poszczególnych osób otrzymujemy w trakcie pierwszego roku nauczania, podczas którego ujawniają się również pracowitość i pasja, czynniki wystarczające (poza spektakularnymi wyjątkami), aby spełniać wymagania programowe.

3. Korzystne jest odbycie konsultacji przed egzaminem, które mogą mieć różną formę, na przykład:

– Rozmowa: kandydaci (w wyznaczonym czasie) umawiają się / zapisują na konsultacje z nauczycielami rysunku i malarstwa na podstawie zrealizowanych przez siebie prac plastycznych. Podczas spotkania uzyskują informację zwrotną na temat tego, co robią dobrze, a co powinni poprawić, jak dalej pracować.

– Jednorazowe (nieobowiązkowe) zajęcia z rysunku, malarstwa i rzeźby, gdzie kandydat realizuje jedno ćwiczenie w każdej z trzech dziedzin i nauczyciel konsultuje wykonane zadanie, udzielając informacji zwrotnej, co kandydat robi dobrze, co powinien poprawić, jak dalej pracować.

4. Wymagania edukacyjne z zajęć rysunku i malarstwa dla każdej z klas / grup należy przygotować w sposób zrozumiały dla uczniów i rodziców oraz zapoznać ich z nimi, a najlepiej przekazać elektronicznie przez e-dziennik każdemu uczniowi i rodzicowi. A oceniając, wskazywać poziom spełnienia poszczególnych kryteriów.

5. Wskazane byłoby, aby każdy uczeń (a zwłaszcza ten z niskimi efektami kształcenia) dokumentował fotograficznie każdą swoją pracę i umieszczał ją chronologicznie w folderze utworzonym na przykład na dysku (w chmurze) pracowni rysunku i malarstwa, a na koniec półrocza / roku wspólnie z nauczycielem przeanalizował swój progres oraz obszary, które wymagają korekty.

6. Należy zwiększyć nacisk na indywidualizację procesu uczenia: odkrywanie mocnych stron ucznia.

7. Rozmowa / współpraca z rodzicami jest bardzo istotna. Uzyskane informacje pozwolą podjąć adekwatne działania wspierające rozwój. Ważne są również warunki lokalowe i materialne ucznia (np. trudności w realizacji prac pozalekcyjnych mogą wynikać z braku przestrzeni, samodzielnego / własnego pokoju itp., wówczas – indywidualizując proces uczenia – należy proponować prace plastyczne możliwe do wykonania w określonych warunkach, w jakich uczeń mieszka).

8. Wskazana jest współpraca nauczyciela rysunku i malarstwa z wychowawcą ucznia, psychologiem i pedagogiem, skoncentrowana na zdiagnozowaniu przyczyn niepowodzeń i podjęciu działań mających na celu ich zniwelowanie.

Podsumowując, całoroczne badania i działania pedagogiczne przyniosły odpowiedź na postawione pytania i przyczyniły się do poprawy jakości pracy placówki w opisanych powyżej obszarach.

Ewaluacja została wzbogacona dokumentacją fotograficzną prac badanych ośmiu osób, ukazujących progres dokonany począwszy od egzaminów wstępnych, stanowiącą najciekawszy jej składnik. Niestety, z powodu wymagań RODO nie mogę jej dołączyć do prezentowanego artykułu.

Fot. Urszula Zawadzka-Wyrzykowska

Zdjęcia z zajęć rysunku i malarstwa w kl. I – IV

Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne


KOSMICZNA
GRA
TERAPEUTYCZNA
DRUGIE WYDANIE
ROZSZERZONE
GÓRA UCZUĆ
www.heim.com.pl
www.facebook.com/gryHEIM
Heim
NIEZIEMSKA
GRA
TERAPEUTYCZNA
BĄDŹ W KONTAKCIE
EMOCJE
nazywam ○ rozumiem ○ wyraża
KALEJDOSKOP EMOCJI
DLA MŁODZIEŻY
ZAGRAJ ZE MNĄ
MULTIGRA
MG
ALEXANDER
gra terapeutyczno-
-rehabilitacyjna
terapia
PO OMACKU
GRA - ZMYSŁ DOTYKU I WYOBRAŹNIA

Iwona Chudzikiewicz

Samouszkodzenia uczniów a formy pomocy w szkole

Zachowania autodestrukcyjne uczniów to zjawisko, z którym coraz częściej spotykamy się w szkołach, także artystycznych. Obejmują one różne działania, które w sposób bezpośredni lub pośredni szkodzą uczniowi na poziomie fizycznym, psychicznym, społecznym lub emocjonalnym. Pośród nich wymienia się: nadużywanie alkoholu i substancji psychoaktywnych, zaburzenia odżywiania, zachowania ryzykowne (w tym seksualne), zaniedbywanie swojego zdrowia i dobrostanu oraz samouszkodzenia i zachowania samobójcze. Mogą one wynikać z trudności w radzeniu sobie z emocjami, lękiem, z niskiej samooceny lub z problemów psychicznych. W tym kontekście specyficzne wyzwania, z jakimi mierzą się uczniowie szkół artystycznych, takie jak presja osiągnięć, perfekcjonizm, przeciążenie obowiązkami czy wysoka wrażliwość, nakładają na nauczycieli potrzebę szczególnej uważności i podejmowania wobec uczniów działań o charakterze profilaktycznym i interwencyjnym.

Samouszkodzenia, którym poświęcono uwagę w tym opracowaniu, są zaliczane do bezpośrednich zachowań autodestrukcyjnych i definiowane jako *celowe, skierowane na własne ciało, nieakceptowane kulturowo i społecznie akty ranienia siebie, zwykle powierzchowne, a więc niestwarzające zagrożenia życia, podejmowane pod wpływem silnego dystresu, jednak bez intencji samobójczej*[1]. Podobną definicję proponuje Barent W. Walsh, amerykański badacz problematyki samouszkodzeń i klinicysta pracujący z osobami ich dokonującymi: *Samouszkodzenie to takie zamierzone, przeprowadzone z własnej woli i stanowiące niewielkie zagrożenie życia uszkodzenie własnego ciała, które nie jest akceptowane społecznie, a jest wykonywane w celu zmniejszenia dyskomfortu psychicznego i/lub zakomunikowania o nim*[2].

Rodzaje samouszkodzeń

Ze względu na stopień zagrożenia dla zdrowia, typ zachowania i częstość pojawiania się aktów samouszkodzeń wyróżnia się[3]:

[1] J. Wycisk, B. Ziółkowska, *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole,* Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010, s. 97.

[2] B.W. Walsh, *Terapia samouszkodzeń,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 20.

[3] Simeon, Favazza, za: J. Wycisk, B. Ziółkowska, dz. cyt.

◀ **Pomoce dydaktyczne. Gry zalecane do pracy z dziećmi i młodzieżą, która doświadcza trudności natury emocjonalnej**

Fot. Iwona Chudzikiewicz

- samouszkodzenia stereotypowe – specyficzne pod względem formy uszkodzenia ciała typowe m.in. dla autyzmu, niepełnosprawności intelektualnej, zespołów psychoorganicznych, mające charakter stałych, wielokrotnych czynności autodestruktywnych (uderzanie ciała pięścią, uderzenia o twarde przedmioty, gryzienie się, drapanie);
- samouszkodzenia wielkie – pojedyncze akty poważnych uszkodzeń ciała, najczęściej pod wpływem impulsu lub zaplanowane, symboliczne; skutkują uszczerbkiem na zdrowiu, mogą stwarzać zagrożenie dla życia, zwykle towarzyszą psychozom lub stanom ostrego upojenia alkoholowego;
- samouszkodzenia kompulsywne – powierzchowne, wielokrotnie powtarzane podczas dnia, mogą mieć związek z zaburzeniami obsesyjno-kompulsywnymi (wyrywanie włosów, skubanie skóry, obgryzanie paznokci);
- samouszkodzenia impulsywne – zwykle powierzchowne, epizodyczne, podejmowane pod wpływem wzrostu napięcia emocjonalnego i związane z odczuciem ulgi następującym po akcie (nacinanie skóry, bicie się, przypalanie ciała).

Samouszkodzenia kompulsywne i impulsywne bywają traktowane łącznie i nazywane samouszkodzeniami umiarkowanymi, mogą być dokonywane przez tę samą osobę, w tym samym czasie.

W przeszłości występowanie samouszkodzeń łączone było z konkretnymi grupami populacyjnymi, to jest z pacjentami cierpiącymi na poważne zaburzenia emocjonalne lub psychiczne (leczonymi ambulatoryjnie, w szpitalach psychiatrycznych czy ośrodkach terapeutycznych), z młodzieżą w ośrodkach specjalnych, zakładach poprawczych i z więźniami. Pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku odnotowano znaczący wzrost liczby samouszkodzeń poza wspomnianymi grupami. Badania prowadzone w pierwszej dekadzie XXI wieku w USA wykazały, że jest to zjawisko powszechne w szkołach publicznych. Wskaźnik występowania samouszkodzeń wśród młodzieży powyżej 12 roku życia waha się między 15 a 45 procent[4]. Problem dotyczy głównie uczniów szkół ponadpodstawowych i coraz częściej uczniów starszych klas szkoły podstawowej (dzieci w wieku 11–13 lat), częściej dziewcząt i osób o orientacji homoseksualnej. Badanie przeprowadzone w 2018 roku przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę wykazało, że co szósty polski nastolatek w wieku 11–17 lat dokonywał samouszkodzeń[5].

---

[4] B.W. Walsh, dz. cyt.

[5] L. Kicińska, M. Łuba, J. Palma, H. Witkowska, *Samouszkodzenia – zrozumieć, aby zapobiec. Poradnik nt. samouszkodzeń u młodzieży, skierowany do środowiska szkolnego (nauczyciele, wychowawcy, szkolni specjaliści),* Stowarzyszenie Polskie Towarzystwo Suicydologiczne, Warszawa 2022.

Dlaczego dzieci i młodzież dokonują samouszkodzeń

Co powoduje, że młody człowiek podejmuje takie działanie? Wskazuje się, że samouszkodzenie jest sposobem na:

- rozładowanie napięcia emocjonalnego, określanego jako bardzo silne, przekraczające możliwości poradzenia sobie z nim, wywołanego na przykład Przez złość (na siebie lub innych), wstyd, smutek, zawód, poczucie winy, osamotnienie;
- uwolnienie się od stanu wewnętrznej pustki, „zamrożenia", odzyskanie odczuwania;
- podkreślanie lub zasygnalizowanie swojego cierpienia w celu uzyskania uwagi i wsparcia;
- ukaranie siebie, dotyczy to osób nieakceptujących własnego wyglądu, perfekcjonistów, niespełniających własnych oczekiwań, a także dzieci i nastolatków, które były lub wciąż są wykorzystywane seksualnie;
- uzyskanie poczucia kontroli nad własnym ciałem i ustanowienie jego granic; odzyskanie poczucia bezpieczeństwa poprzez kontrolowanie wycinka trudnej do przewidzenia rzeczywistości – może być związane z nadmierną opiekuńczością i kontrolą ze strony opiekunów lub doświadczeniem przemocy fizycznej.

Do najczęściej występujących form samouszkodzeń należą: cięcie się żyletką, nożem, nożyczkami i ostrymi przedmiotami. Inne sposoby to: wycinanie na skórze słów, symboli; drapanie się paznokciami i przedmiotami; rozdrapywanie gojących się ran; szczypanie się paznokciami; uderzanie głową o ścianę; uderzanie się pięścią lub przedmiotami; przypalanie i poparzenia papierosem, świecą, zapalniczką, wrzątkiem, środkami chemicznymi; wbijanie w ciało ostrych przedmiotów; wyrywanie sobie włosów. Inne, rzadziej występujące formy to: gryzienie się, ścieranie skóry, połykanie przedmiotów czy samodzielne wykonywanie modyfikacji ciała (tatuaże i piercing). Ta ostatnia kategoria wymaga uściślenia. Samodzielnie wykonany tatuaż czy nakłucie ciała ma charakter autodestrukcyjny, gdy wiąże się z regulowaniem emocji i zmniejszeniem stresu. Jeśli ma na celu upiększenie wyglądu i jest formą wyrażania siebie – nie może być traktowane jako samouszkodzenie.

Impulsem do podjęcia zachowania autodestrukcyjnego są zazwyczaj szczególnie stresujące dla osoby zdarzenia. Może to być doświadczenie straty lub konfliktu w relacji z bliską osobą, doświadczenie wykorzystania lub poniżenia przez opiekuna czy partnera, problemy edukacyjne w szkole, niepowodzenia w rozwoju artystycznym, pracy, sporcie czy innych aktywnościach, a także kontakt z rówieśnikami, którzy się okaleczają[6]. Ważne, by wziąć pod uwagę subiektywność odczuć i oceny sytuacji, która nie zawsze jest zgodna

[6] B.W. Walsh, za: J. Wycisk, B. Ziółkowska, dz. cyt.

z jej obiektywnym przebiegiem. Drobna pomyłka podczas występu muzycznego czy niższa niż zazwyczaj ocena uzyskana ze sprawdzianu może być odebrana przez nastolatka jako niepowodzenie o ogromnym znaczeniu.

Teoretyczne perspektywy samouszkodzeń

Samouszkodzenia mają charakter wielowymiarowy. Walsh opisuje je jako zjawisko biopsychospołeczne, obejmujące pięć wzajemnie powiązanych wymiarów: środowiskowy, biologiczny, poznawczy, afektywny i behawioralny[7]. Etiologia samouszkodzenia jest więc złożona, można ją rozpatrywać w odniesieniu do relacji między tymi wymiarami, gdyż wszystkie odgrywają jakąś rolę w pojawieniu się – pierwszym i ponownym – samouszkodzenia. Wymiar środowiskowy obejmuje zdarzenia z przeszłości rodziny, zdarzenia z przeszłości jednostki i obecne zdarzenia w środowisku. Wymiar biologiczny uwzględnia wyniki badań neuroobrazowania mózgu, które wskazują, że u osób dokonujących samouszkodzeń obserwuje się obniżony poziom serotoniny, dysfunkcję endogennego układu opioidowego (w momencie uszkodzenia ciała mózg uwalnia substancje opioidowe, np. endorfiny, co wywołuje uczucie przyjemności i zmniejsza odczuwanie dyskomfortu) oraz zmniejszoną wrażliwość na ból. Wymiar poznawczy to sposób, w jaki jednostka interpretuje czynniki środowiskowe, a także negatywne przekonania, myśli i wspomnienia. Wymiar afektywny dotyczy podatności na występowanie silnych emocji, przy braku umiejętności ich opanowania lub bezpiecznego rozładowania. Wymiar behawioralny zaś to wszystkie zachowania poprzedzające samouszkodzenie (np. kłótnia, nadużywanie alkoholu i substancji psychoaktywnych), przygotowanie do samouszkodzenia (wybór miejsca, narzędzia itp.) oraz czynności podejmowane po akcie samouszkodzenia.

Wymiary te pozostają w ścisłych korelacjach i są od siebie wzajemnie zależne, na przykład czynniki biologiczne zwiększają podatność jednostki na oddziaływanie czynników środowiskowych. Aby doszło do samouszkodzenia, muszą wystąpić określone elementy każdego z powyższych wymiarów. Oznacza to, że nie można traktować samouszkodzenia powierzchownie, jako podążanie za modą czy eksperyment, lecz jako problem głębszy, wymagający szczegółowej analizy. Współzależność opisanych wymiarów jest bowiem indywidualna, a jej rozpoznanie stanowi podstawę efektywnej pracy terapeutycznej.

Jak reagować w szkole, kiedy uczeń dokonuje samouszkodzeń

Czy szkoła może przeciwdziałać pojawieniu się autodestruktywnych zachowań uczniów? Jak radzić sobie w sytuacji, gdy się pojawią? Samouszkodzenia wiążą się z zadawaniem sobie fizycznego cierpienia, są więc trudne do zrozu-

[7] B.W. Walsh, dz. cyt.

mienia. W zetknięciu z nimi nauczyciele mogą odczuwać niepokój i niepewność. Dotyczy to szczególnie szkół artystycznych bez pionu ogólnokształcącego, w których nie są zatrudnieni szkolni specjaliści, psycholog, pedagog czy pedagog specjalny. Nauczyciele nie zawsze czują się przygotowani do tego, by pomóc uczniowi z samouszkodzeniami, a to właśnie ich odpowiednia i szybka reakcja może mieć kluczowe znaczenie w udzieleniu właściwego wsparcia. Wydaje się także, że specyfika pracy szkół artystycznych (mniej liczne klasy, dużo zajęć prowadzonych indywidualnie lub w małych grupach, bliższa relacja łącząca nauczycieli i uczniów) powinna ułatwiać dostrzeżenie trudności, jakich doświadcza uczeń. Aby pracownicy szkół mogli skutecznie reagować na samouszkodzenia, powinni posiadać podstawową wiedzę na temat tego problemu. Przydatne jest także opracowanie szkolnych procedur postępowania w sytuacjach pojawienia się zachowań autodestruktywnych. Podkreślić należy, że działania, jakie w tym zakresie może prowadzić szkoła, to profilaktyka, której celem jest stwarzanie bezpiecznej przestrzeni do rozwoju i kształtowanie u uczniów umiejętności radzenia sobie z problemami, oraz interwencja, rozumiana jako towarzyszenie nastolatkowi w szukaniu dalszej, profesjonalnej pomocy psychologicznej, psychiatrycznej czy psychoterapeutycznej.

Działania interwencyjne, jakie powinny być podjęte w szkole w przypadku zaobserwowania u młodzieży niepokojących zachowań autodestruktywnych, obejmują:

- identyfikację zachowania autodestruktywnego;
- przeprowadzenie rozmowy z uczniem lub skierowanie go na rozmowę z osobą pierwszego kontaktu (szkolny specjalista lub inna osoba do tego powołana);
- podjęcie współpracy z rodzicami ucznia;
- monitorowanie poziomu funkcjonowania ucznia.

Zauważenie nastolatka doświadczającego trudności jest w szkole możliwe, ale nie zawsze łatwe. Wielu uczniów stara się ukryć przed najbliższym otoczeniem, w szczególności przed dorosłymi, swoje trudności i złe samopoczucie. Warto jednak zwrócić uwagę na takie zmiany w ich zachowaniu, które mogą być bezpośrednimi lub pośrednimi sygnałami świadczącymi o samouszkodzeniach. Są to:

- spostrzeżenia dotyczące wyglądu ucznia (blizny, zadrapania, sińce, skaleczenia niewyjaśnionego pochodzenia; ślady krwi na ubraniu; liczne i częste opatrunki; ubranie niedostosowane do pogody, np. długie rękawy w upalny dzień);
- spostrzeżenia dotyczące zachowania ucznia (unikanie zajęć sportowych; noszenie przy sobie ostrych narzędzi; wyraźne zaniedbanie się w nauce; długie przesiadywanie w toalecie, miejscach odosobnionych; nadużywanie alkoholu i/lub substancji psychoaktywnych; zainteresowanie tematyką fizycznego zranienia, bólu, smutku);

- spostrzeżenia dotyczące nastroju ucznia (przedłużające się stany obniżonego nastroju, wycofania, izolacji społecznej; nieumiejętność radzenia sobie z silnymi emocjami, przeżywanie skrajnego lęku, rozpaczy, gniewu; impulsywność; niska samoocena i niechęć wobec siebie, brak wsparcia).

Spostrzeżeń tych może dokonać każdy pracownik szkoły, czasem przypadkowo, częściej wymaga to dużej uważności. Przydatna bywa wiedza na temat sytuacji życiowej ucznia, o przeżytym urazie, o śmierci bliskiej osoby, bezpośrednim udziale w traumatycznym zdarzeniu, problemach w rodzinie, chorobie, byciu ofiarą przemocy rówieśniczej itd. Czasem informację o niepokojącym zachowaniu nastolatka przekazują jego rówieśnicy. Zmiany dotyczące wyglądu ucznia (blizny, zadrapania, siniaki) zauważają często nauczyciele wychowania fizycznego czy gry na instrumencie. Zdarza się, że treści świadczące o autodestruktywnych zainteresowaniach nastolatka odnajdziemy w jego pracach: wypracowaniach, pracach artystycznych, wypowiedziach. Niekiedy po pomoc zwraca się sam zainteresowany lub zaniepokojeni jego zachowaniem rodzice. Ważne, by każda taka informacja przekazana została właściwej osobie, która przeprowadzi rozmowę z uczniem w celu odkrycia samouszkodzeń, określenia ich rozmiaru, poznania perspektywy ucznia i charakteru doświadczanych przez niego problemów. W szkołach artystycznych z pionem ogólnokształcącym będzie to prawdopodobnie pedagog lub psycholog szkolny, ale rozmowę taką może przeprowadzić także nauczyciel wychowawca, czy – w szkołach muzycznych pracujących w systemie popołudniowym – nauczyciel przedmiotu głównego.

Kompetencje pracowników szkół zaangażowanych w pomoc uczniowi dokonującemu samouszkodzeń

Bez względu na to, czy rozmowę z uczniem prowadzić będzie szkolny specjalista, czy nauczyciel, należy się do niej dobrze przygotować. Warto zadbać o zapewnienie odpowiedniego miejsca i czasu spotkania, tak aby uczeń miał poczucie bezpieczeństwa i prywatności.

Ważne są znajomość i zrozumienie, czym są samouszkodzenia, jakie są ich przyczyny i jakie emocje mogą towarzyszyć osobie, która się samouszkadza. Ważna jest również świadomość i kontrola własnych emocji. Rozmowa na temat cierpienia może wywoływać lęk o zdrowie i życie ucznia lub złość, kiedy zachowanie autodestrukcyjne traktowane jest jak prowokacja czy manipulacja. Sposób, w jaki nauczyciel reaguje na samouszkodzenia, ma duży wpływ na przebieg rozmowy i dalszą współpracę z uczniem. Wpływ ten szczegółowo omawia Walsh[8]. Wśród typowych reakcji ludzi na samouszkodzenia wymienia:

[8] Tamże.

- silne zatroskanie i wylewne wsparcie;
- udręczenie i strach;
- odsuwanie się, szok, unikanie;
- potępienie, wyszydzenie, groźby.

Większość reakcji to troska i chęć niesienia pomocy, które w sposób niezamierzony mogą stać się wzmocnieniem zachowań autodestruktywnych, szczególnie gdy reakcje te są przesadnie intensywne emocjonalnie i dotyczą osób, które doświadczyły zaniedbania czy lekceważenia. Nie pomaga także reagowanie przerażeniem czy histerią. To również może wzmacniać dalsze samouszkodzenia, szczególnie gdy silne reakcje innych są dla lubiącego prowokacje poszkodowanego źródłem zadowolenia.

Samouszkodzenia często wywołują u innych reakcję szokową, wynikiem której jest odsunięcie się od problemu, unikanie go. Taki sposób reagowania jest szczególnie trudny dla osób dokonujących samouszkodzenia, które już wcześniej w życiu doświadczyły odrzucenia.

Niektórzy reagują złością, wrogością, potępieniem, co w sposób oczywisty pogłębia trudności emocjonalne poszkodowanego.

Stąd istotne jest, by do rozmowy podejść z otwartym umysłem, gotowym do słuchania, pamiętając, że aby skutecznie pomóc, trzeba zachować spokój. Z drugiej strony należy zadbać, aby rozmowa nie była zbyt formalna i nie przybrała formy przesłuchania. Walsh proponuje trzy najbardziej efektywne strategie reagowania na samouszkodzenia: stonowany sposób bycia (działanie w sposób wyważony, kontrolowanie własnych emocji), pełne szacunku zainteresowanie (życzliwe zainteresowanie, którego celem jest zrozumienie problemu) oraz współczucie bez osądzania (współczucie rozumiane bardziej jako akceptacja, nieosądzanie i brak oczekiwania natychmiastowej zmiany)[9].

Kluczowe dla przebiegu rozmowy są więc: znajomość problemu, gotowość na przyjęcie emocji ucznia, opanowanie własnych emocji, reagowanie ze spokojem, zachowanie neutralności.

Warto też dobrze określić cel rozmowy z uczniem. Jest nim poznanie perspektywy ucznia, upewnienie się o obecności samouszkodzeń i określenie rozmiaru ich szkodliwości, a nie natychmiastowe powstrzymanie kolejnych samouszkodzeń czy próba wyjaśnienia, że to niewłaściwe zachowanie. Natychmiastowe wyeliminowanie zachowań autoagresywnych jest niemożliwe, byłoby wręcz niebezpieczne, gdyż nastolatki bez innej możliwości poradzenia sobie z dyskomfortem psychicznym mogą poczuć się jeszcze bardziej bezradne wobec odczuwanych emocji i problemów.

Konkretne wskazówki do prowadzenia takich rozmów można znaleźć w dostępnym w internecie poradniku dla nauczycieli *Samouszkodzenia – zrozumieć, aby zapobiec*. Autorki proponują zacząć od informacji o zaob-

[9] Tamże.

serwowanym niepokojącym zachowaniu ucznia, na przykład: *Widzę rany na twoich nadgarstkach*. Następnie można opisać własną reakcję emocjonalną i znaczenie, które nadaje się tym obserwacjom: *Zasmuciło mnie to, bo myślę, że może za tymi ranami coś się kryje i może przeżywasz trudne chwile.* Kolejnym krokiem powinno być zaproszenie ucznia do rozmowy: *Powiedz, proszę, co się dzieje. Porozmawiajmy*[10].

Trzeba być przygotowanym, że uczeń nie będzie chciał rozmawiać. Może nie czuć się gotowy lub nie wierzyć w dobre intencje nauczyciela. Warto wtedy dać mu czas, zaproponować rozmowę w innym terminie lub z innym nauczycielem / szkolnym specjalistą. Kiedy do niej dojdzie, starajmy się uważnie słuchać i akceptować emocje ucznia, wystrzegając się jednocześnie pocieszania, oceniania czy dawania rad.

Rozmowa z rodzicami ucznia dokonującego samouszkodzeń

W sytuacji, gdy interweniujący nauczyciel stwierdza, że nastolatek dokonuje samouszkodzeń lub wykazuje inne zachowania autodestrukcyjne, ma problemy, przeżywa trudne sytuacje, z którymi sobie nie radzi, ma obowiązek zawiadomić o tym rodziców ucznia. Informujemy nastolatka o takiej konieczności, tłumaczymy przyczyny. Otwarcie mówimy, co i komu musimy przekazać. Warto zadbać o to, aby uczeń miał poczucie wpływu i możliwość decyzji w kwestii przekazania rodzicom informacji o jego trudnościach. Na spotkanie zapraszamy rodzica, którego wskaże uczeń, co jest ważne szczególnie w przypadku rodzin skonfliktowanych. Można zrobić to na przykład w taki sposób: *Informacje o twoich problemach muszę przekazać twoim rodzicom, abyśmy mogli razem jak najszybciej ci pomóc. Powiedz mi, z kim mogę o tym porozmawiać. Z mamą czy z tatą? Z którym z rodziców lepiej się dogadujesz? Zastanówmy się wspólnie, co im powiemy. Może chcesz to zrobić sam? Może wolisz, abym zrobiła to w twoim imieniu? Czy chcesz uczestniczyć w tej rozmowie?*

Rozmowa z rodzicami ucznia przejawiającego zachowania autodestrukcyjne to kolejne wyzwanie. Podczas spotkania mogą pojawić się silne, nieprzyjemne i trudne reakcje, na przykład płacz, złość czy atak. Pomocne zatem jest nie tylko spokojne i rzeczowe przedstawienie problemu – opisanie niepokojących zachowań, pokazanie, że są one sygnałami nieradzenia sobie przez dziecko z trudnościami – ale także zaakceptowanie emocji wyrażanych przez rodziców podczas spotkania. Celem spotkania jest nie tylko przekazanie informacji o zaobserwowanych problemach, ale także o konieczności zapewnienia dziecku wsparcia poza szkołą w formie opieki psychologicznej, psychoterpeutycznej czy psychiatrycznej. Dobrze jest wskazać miejsca, gdzie taką pomoc można uzyskać (poradnie psychologiczno-pedagogiczne, porad-

[10] L. Kicińska, M. Łuba, J. Palma, H. Witkowska, dz. cyt., s. 54.

nie zdrowia psychicznego, Zespół Psychologiczno-Pedagogiczny Centrum Edukacji Artystycznej). W szkołach, w których zatrudnieni są psycholog czy pedagog, można także zaproponować doraźną pomoc psychologiczno-pedagogiczną w przypadku stwierdzenia zagrożeń dla zdrowia i rozwoju ucznia lub długiego czasu oczekiwania na konsultację psychologiczną poza szkołą. Istotne jest, aby uzyskać od rodziców deklarację, że podejmą stosowne działania, ustalić termin ich realizacji i sporządzić notatkę ze spotkania (przykładowa notatka poniżej):

Potwierdzamy, że zostaliśmy powiadomieni o problemach, jakich doświadcza nasze dziecko (imię i nazwisko) …… oraz konieczności podjęcia następujących działań …….. Zostały nam przekazane numery telefonów i adresy miejsc, gdzie możemy uzyskać pomoc …… Wspólnie ustalamy, że działania zostaną zrealizowane do (konkretna data) ……..
Miejscowość i data ……..
podpis rodziców …… podpis nauczyciela ……

Jeśli rodzice nie wywiążą się z podjętych zobowiązań i szkoła ma podstawy sądzić, że bagatelizują problemy swojego dziecka, należy to postrzegać jako zaniedbanie, czyli jedną z form przemocy w rodzinie. To skutkować może uruchomieniem procedury „Niebieskiej Karty" lub wnioskowaniem do sądu rodzinnego o wgląd w sytuację rodzinną małoletniego. Zawsze jest to trudna interwencja, ale daje szansę zmotywowania opiekunów prawnych do objęcia dziecka koniecznym wsparciem.

Po rozpoznaniu problemów dziecka i podjęciu działań pomocowych rodzice i nauczyciele powinni współpracować, monitorować, na ile działania te są skuteczne, oraz informować się nawzajem o ewentualnych kolejnych niepokojących zachowaniach czy eskalacji już obecnych.

Profilaktyka zmniejszająca ryzyko występowania zachowań autodestrukcyjnych wśród uczniów

Podejmowanie interwencji w przypadku zauważenia autodestruktywnych zachowań ucznia to jedna grupa działań szkoły. Drugą, nie mniej ważną, jest profilaktyka. Planując zadania z zakresu profilaktyki zachowań niepożądanych, należy uwzględnić:

- szkolenia nauczycieli na temat potrzeb rozwojowych, problemów emocjonalnych i psychicznych uczniów;
- stworzenie klarownych procedur postępowania w szkole wobec sytuacji kryzysowych;
- zajęcia dla uczniów na temat radzenia sobie z trudnościami, poszukiwania i korzystania z pomocy;
- rozbudzanie zainteresowania drugim człowiekiem i empatii; umacnianie postaw dystansujących wobec działań autodestruktywnych.

Zadania kierowane do uczniów należy dobrze dopasować do grupy odbiorców, uwzględnić ich predyspozycje, możliwości i potrzeby. Poza celami ogólnymi, jakimi są rozwijanie umiejętności psychologicznych i społecznych, w tym szczególnie istotnej umiejętności rozpoznawania i radzenia sobie z trudnymi emocjami, warto skoncentrować się na zagadnieniach specyficznych dla uczniów szkół artystycznych. Przeciążenie obowiązkami, presja osiągnięć, wysoka wrażliwość, nieśmiałość, zaniżona samoocena, trema, ale też problemy w relacjach z rówieśnikami i wykluczenie z grupy to trudności, z którymi często spotykam się w mojej szkole, a których „niezaopiekowanie" przez nauczycieli może skutkować podejmowaniem przez młodzież zachowań autodestruktywnych. Zapobiegajmy im poprzez angażowanie uczniów w projekty artystyczne: koncerty, wystawy, przedstawienia, akcje charytatywne, wzmacniając tym samym więź ze szkołą, grupą rówieśniczą, ucząc współpracy. I – co bardzo ważne – stwarzając warunki do rozwoju artystycznego oraz odnoszenia sukcesów. Warto dodać, że twórczość plastyczna, taniec czy aktywne muzykowanie mogą być elementem terapii osób samouszkadzających się, nazywanej treningiem umiejętności zastępczych. Podjęcie tych aktywności w momencie wysokiego dyskomfortu emocjonalnego ma go obniżyć i zastąpić stosowane wcześniej w tym celu samouszkodzenie.

Zadaniem szkoły jest dbanie o przyjazny klimat w niej panujący, budowanie dobrych relacji z uczniami, uważność na ich potrzeby. Należy monitorować efektywność tych działań i w razie potrzeby modyfikować je, tak aby były skuteczne.

Uważność na pojawienie się w szkole problemu samouszkodzeń uczniów jest szczególnie istotna w kontekście zjawiska tak zwanego „społecznego zarażania się samouszkodzeniami". Jest to sytuacja często spotykana w szkołach, kiedy w krótkim czasie kilkoro uczniów, którzy się znają (np. są uczniami tej samej klasy), dokonuje aktów samouszkodzeń. W epizodach zarażania główną rolę odgrywają czynniki interpersonalne, dotyczące funkcjonowania w grupie rówieśniczej, takie jak:

- modelowanie zachowania – rówieśnicy naśladują swoich samouszkadzających się kolegów;
- odhamowanie – zachowanie autodestruktywne kolegi zmniejsza lub eliminuje zahamowanie drugiej osoby do podjęcia takiego działania;
- rywalizacja między rówieśnikami – dla podniesienia swojej pozycji w grupie nastolatkowie licytują się, kto ma więcej ran i blizn, jakiego używał narzędzia, jaki jest zakres jego obrażeń, czy zakładają się, kto najdłużej wytrzyma przypalanie papierosami;
- dążenie do spójności grupy – wiele osób, które dokonują aktów samoagresji, uważa, że pomiędzy tymi, którzy podejmują takie działania, istnieje szczególna więź, bliskość[11].

[11] B.W. Walsh, dz. cyt.

Dlaczego zachowania autodestrukcyjne rozpowszechniają się

Do zarażania się może dochodzić, kiedy uczeń rozmawia z kolegami o swoich samouszkodzeniach, eksponując rany, blizny, poparzenia, dokonuje aktów samouszkodzeń w obecności innych lub udostępnia dokumentujące to zdjęcia, filmiki. Chwali efekty tych działań i zachęca innych do spróbowania. Jeśli sytuacja taka pojawi się na terenie szkoły, należy podjąć interwencję wobec ucznia i grupy. W indywidualnej rozmowie z uczniem, który może „zarażać" kolegów, wyjaśniamy, że popularyzowanie samouszkodzeń wśród rówieśników jest dla nich szkodliwe, i prosimy o zaprzestanie tych działań. W zamian można poinformować ucznia, że w sytuacji potrzeby rozmowy o swoich problemach może skorzystać ze wsparcia nauczyciela / szkolnego specjalisty czy innego dorosłego, którego darzy zaufaniem. Należy również uprzedzić o konsekwencjach, jakie pojawią się w sytuacji niezastosowania się ucznia do tej prośby.

W grupie, co do której istnieje podejrzenie, że dochodzi do „zarażania samouszkodzeniami", dobrze jest objąć uczniów szczególną opieką oraz przeprowadzić zajęcia warsztatowe na temat radzenia sobie z trudnymi emocjami w sytuacji kryzysu psychicznego oraz umiejętności szukania wsparcia i pomocy.

Źródłem informacji popularyzujących zachowania autodestruktywne jest także internet. Nastolatki, które szukają sposobów radzenia sobie z rzeczywistością i z różnych powodów nie znajdują ich u dorosłych, mogą szukać odpowiedzi w przestrzeni wirtualnej. Często trafiają tam na metody radzenia sobie, które mogą być dla nich szkodliwe i niebezpieczne. Zadaniem szkoły będzie w tym kontekście z jednej strony kształtowanie u uczniów umiejętnego i krytycznego korzystania z internetu, z drugiej zaś uczulenie rodziców na treści, jakie ich dzieci wyszukują i publikują w przestrzeni medialnej.

Pośrednie i bezpośrednie zachowania autodestrukcyjne często ze sobą współwystępują. Wielu badaczy podkreśla korelację samouszkodzeń z zaburzeniami odżywiania, a także współwystępowanie ich z nadużywaniem substancji psychoaktywnych i zachowań ryzykownych[12]. Istnieje również związek pomiędzy samouszkodzeniem a samobójstwem. Badania, które prowadzili Klonsky i May w 2010 roku w różnych grupach populacyjnych (uczniów szkół średnich, pacjentów hospitalizowanych stacjonarnie oraz grupy dobranej na drodze przypadku), wykazały, że samouszkodzenie jest, obok myśli samobójczych, predyktorem próby samobójczej. Podobne wyniki uzyskali także inni autorzy[13]. Samouszkodzenia są jednak zjawiskiem odrębnym od zachowań samobójczych i w ten sposób powinny być

[12] Tamże.

[13] Tamże.

traktowane zarówno w kontekście profilaktyki, jak i interwencji. Różnice te w sposób szczegółowy opisał Walsh, zwracając m.in. uwagę na to, że samouszkodzenie podejmowane jest z zamiarem obniżenia napięcia emocjonalnego i w tym kontekście może być postrzegane jako zachowanie adaptacyjne, pozwalające przetrwać, podczas gdy celem próby samobójczej jest trwałe wyłączenie odczuwania i świadomości. O ile samouszkodzenie jest zazwyczaj postrzegane przez osobę je podejmującą jako jedna z opcji poradzenia sobie z problemem, to próba samobójcza wiąże się ze znacznym zawężeniem poznawczym, odebranie sobie życia jest jedynym dostrzeganym sposobem wyjścia z sytuacji. Różnice dotyczą także częstości występowania (samouszkodzenia są częstsze), poziomu cierpienia psychicznego (w samouszkodzeniu ma ono charakter przemijający, próba samobójcza zaś jest wynikiem nieustającego, niemożliwego do zniesienia cierpienia) czy skali obrażeń (samouszkodzenia zazwyczaj nie stanowią zagrożenia dla życia). Istotna dla osoby interweniującej różnica dotyczy kwestii ograniczenia dostępu do środków umożliwiających dokonanie samouszkodzenia i próby samobójczej. O ile w przypadku zachowań samobójczych na przykład odebranie narzędzia służącego do popełnienia samobójstwa jest interwencją ratującą życie, to ograniczenie dostępności środków do dokonania samouszkodzenia jest nieskuteczne, gdyż zaowocuje zmianą metody.

Podsumowując, samouszkodzenie istotnie różni się od samobójstwa, obydwa zjawiska należy rozumieć odmiennie i odmiennie z nimi postępować. Nie można jednak zapominać o istniejącej pomiędzy nimi korelacji – samouszkodzenie jest istotnym czynnikiem ryzyka podjęcia próby samobójczej. Stąd bagatelizowanie problemu samouszkodzeń, traktowanie ich jak modę czy coś, z czego nastolatek wyrośnie, może skutkować bardzo poważnymi konsekwencjami.

Szkoła jako podstawowe obok rodziny i grupy rówieśniczej środowisko wychowawcze, ma więc obowiązek zmierzyć się w problemem zachowań autodestrukcyjnych, rozumiejąc je jako wynik doświadczanych przez uczniów trudności, których przyczynami są najczęściej: życie w środowisku generującym wysoki poziom stresu, niewykształcone umiejętności regulowania emocji, niedostateczna opieka rodziców i wpływ rówieśników. Zadanie to realizuje poprzez zaplanowanie działań o charakterze profilaktycznym, podejmowanie interwencji oraz zapewnienie uczniom wsparcia.

Szkoła artystyczna, ze względu na swój specyficzny charakter, może odgrywać ważną rolę we wspieraniu uczniów z problemami emocjonalnymi. Istotne jest tworzenie środowiska, w którym uczniowie czują się bezpiecznie i swobodnie rozmawiają o swoich emocjach, co w kameralnych szkołach artystycznych wydaje się łatwiejsze do osiągnięcia niż w szkole masowej. Sku-

tecznym narzędziem w radzeniu sobie z trudnymi emocjami, ich wyrażaniu i regulowaniu może stać się twórczość artystyczna. Wspólne zainteresowania i aktywność artystyczna sprzyjają budowaniu zdrowych relacji rówieśniczych, poczucia przynależności, współpracy i integracji grupy. Indywidualny kontakt nauczyciela-mistrza z uczniem daje możliwość lepszego poznania trudności ucznia i szybkiego podjęcia działań wspierających. Z drugiej strony trzeba pamiętać, że nauka w szkole artystycznej może być źródłem dużego stresu i presji. Dlatego świadomi wyzwań, jakie stoją przed naszymi uczniami, wspierajmy ich aktywnie i dbajmy o zapewnienie bezpiecznej przestrzeni dla ich optymalnego rozwoju.

Wybrane źródła i opracowania:

[1] Kicińska Lucyna, Łuba Małgorzata, Palma Jolanta, Witkowska Halszka, *Samouszkodzenia – zrozumieć, aby zapobiec. Poradnik nt. samouszkodzeń u młodzieży, skierowany do środowiska szkolnego (nauczyciele, wychowawcy, szkolni specjaliści)*, Stowarzyszenie Polskie Towarzystwo Suicydologiczne, Warszawa 2022 (dostępny w internecie).

[2] Walsh Barent W., *Terapia samouszkodzeń*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

[3] Wycisk Jowita, Ziółkowska Beata, *Młodzież przeciwko sobie. Zaburzenia odżywiania i samouszkodzenia – jak pomóc nastolatkom w szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.

[4] Ziółkowska Beata, Wycisk Jowita, *Autodestruktywność dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2019.

Fot. Iwona Chudzikiewicz

Pomoce dydaktyczne.
Gry zalecane do pracy z dziećmi i młodzieżą, która doświadcza trudności natury emocjonalnej

Wokół konkursów przesłuchań i przeglądów


FRYDERYK CHOPIN
1810 - 1849
POPIERSIE WZNIESIONE
Z OKAZJI 200-LECIA
URODZIN WIELKIEGO
KOMPOZYTORA
FUNDATORZY
Aleksandra i Rafał
Predenkiewicz
Turzno 2010

Katarzyna Sokołowska

Międzynarodowy Pianistyczny Konkurs Chopinowski w Turznie

Nauczyciele szkół muzycznych I i II stopnia z uwagą przyglądają się konkursom muzycznym, w których ich uczniowie mogą sprawdzić swoje artystyczne umiejętności, zaprezentować przed jurorami aktualny poziom gry, a przede wszystkim zdobyć nowe kompetencje i doświadczenia. Dla pedagogów i uczniów-pianistów ciekawą propozycją jest Międzynarodowy Pianistyczny Konkurs Chopinowski w Turznie. Jesienią, dokładnie 19 i 20 października 2024 roku, odbędzie się jego VIII edycja. Organizatorami Konkursu są: Stowarzyszenie Przyjaciół Pałacu Romantycznego w Turznie, reprezentowane przez Prezesa prof. dr. hab. Romana Gruczę, dyrektora Konkursu, oraz Narodowe Centrum Kultury. W uznaniu szczególnego charakteru i wysokiej wartości Konkursu – zarówno edukacyjnej, jak i artystycznej, wydarzenie to objęte jest honorowym patronatem wybitnych przedstawicieli światowej pianistyki, takich jak Rafał Blechacz oraz wielu innych – reprezentantów władz i instytucji kultury. Porozmawiajmy więc o tej jakże interesującej propozycji dla uczniów szkół muzycznych z osobami, które Konkurs organizują i współtworzą – z prof. dr. hab. Romanem Gruczą (pomysłodawcą i dyrektorem artystycznym Konkursu), mgr. Janem Rogalskim (sekretarzem jury) oraz z prof. dr. hab. Jerzym Sterczyńskim (przewodniczącym jury VII Międzynarodowego Pianistycznego Konkursu Chopinowskiego w 2023 roku).

Turzno, mała miejscowość pod Toruniem, nie budzi skojarzeń z muzyczną edukacją, muzyką fortepianową i konkursowymi przesłuchaniami. A jednak… To w pięknych wnętrzach Pałacu Romantycznego[1], dzięki życzliwości i gościnności jego właścicieli – Aleksandry i Rafała Predenkiewiczów, od 2015 roku odbywa się pianistyczny konkurs dla uczniów szkół muzycznych I i II stopnia, studentów uczelni artystycznych oraz osób, które ukończyły studia muzyczne (z tej możliwości korzystają często nauczyciele) z Polski

[1] *Pałac Romantyczny w Turznie k. Torunia wraz z otaczającym go parkiem został wybudowany w II połowie XIX wieku. Obiekt w stylu eklektycznym w całości zaprojektował wybitny włoski architekt Henryk Marconi. Od zamierzchłych czasów zamieszkiwały go znamienite polskie rody. Pałac był ostoją patriotyzmu i polskiej tradycji. Gościły tu znakomite osobistości: Fryderyk Chopin, Artur Zawisza Czarny, gen. Józef Haller. Fryderyk Chopin gościł z wizytą w Turznie dwukrotnie w 1825 r. oraz 1827 r. Uhonorowaniem Jego pobytu jest ufundowane przez obecnych właścicieli popiersie, uroczyście odsłonięte w dwusetną rocznicę urodzin Kompozytora* – https://www.palac-romantyczny.com/hotel/historia (dostęp: 1.08.2024).

◄ **Popiersie Fryderyka Chopina w Turznie**

Fot. Katarzyna Sokołowska

i z zagranicy. Organizatorzy Konkursu wspaniale połączyli ideę artystycznej, szlachetnej rywalizacji młodych pianistów z osobą Fryderyka Chopina, który dwukrotnie gościł w dworze Działowskich w Turznie (w 1825 i 1827 roku).

O związki Fryderyka Chopina z Turznem i regionem Kujaw oraz o sam Konkurs pytam jego pomysłodawcę – prof. dr. hab. Romana Gruczę.

Katarzyna Sokołowska: Panie Profesorze, miejscowości takie jak Żelazowa Wola, Szafarnia czy Duszniki-Zdrój bezsprzecznie kojarzą się nam z Fryderykiem Chopinem. A Turzno? Czy może nam Pan przybliżyć związki Fryderyka Chopina z tym miejscem i regionem Kujaw?

Roman Grucza: O obecności Fryderyka Chopina w samym Toruniu i okolicznych miejscowościach dowiadujemy się, czytając listy kompozytora do rodziców, ale też z późniejszych, biograficznych publikacji. W książce Jarosława Iwaszkiewicza pod tytułem *Chopin* czytamy: *Jeżeli chodzi o jego wiejskie powiązania z ziemią ojczystą, to widzimy, że więcej ich wybiega w stronę Kujaw i Pomorza. Kujawy odgrywają specjalną rolę w życiu naszego muzyka. Stąd pochodziła jego matka, z jej ust na pewno słyszał pierwsze kujawiaki, owe najbardziej polskie melodie, pełne słodkiej mocy wewnętrznej i wewnętrznego smutku, opiewające dolę chłopa z ubogich, bezleśnych, równinnych okolic ojczyzny naszej. Na Kujawy wyjeżdżał na wakacje, owe pamiętne wakacje, z których przywoził zapas zdrowia i dobrego humoru, a zapewne i zapas piosenek…*[2]. O pobycie kompozytora w Turznie można natomiast znaleźć informację w jego listach do rodziców – z sierpnia 1825 i z lipca 1827 roku. Chopin był goszczony w pałacu w Turznie przez jego właściciela Augustyna Działowskiego. Fakt ten został odnotowany na pamiątkowej tablicy, która zamieszczona została na prawym pilastrze flankującym wejście główne do Pałacu Romantycznego.

K.S.: Jest Pan, Panie Profesorze, pomysłodawcą Konkursu i dyrektorem artystycznym od pierwszej jego edycji. Dziewiętnastego października 2024 roku powita Pan w Pałacu Romantycznym w Turznie kolejnych uczestników – młodych, utalentowanych pianistów. W imieniu czytelników „Szkoły Artystycznej" chciałabym Pana spytać, czy jest coś w organizacji Konkursu, co wyróżnia go na tle innych tego typu wydarzeń w Polsce?

R.G.: Co do realizacji warto powiedzieć kilka słów o informatorze konkursowym. W nim prezentujemy sylwetki wszystkich uczestników Konkursu, publikując ich imiona, nazwiska, nazwę szkoły, którą reprezentują, oraz nazwisko pedagoga. Wyszczególniony jest oczywiście program, który uczeń wykonuje na Konkursie. To wszystko. Nie zamieszczamy wiadomości o dotychczasowych dokonaniach konkursowych ucznia lub jego innych artystycznych osiągnięciach. Każdy uczestnik startuje z tego samego punktu – „z czystą kartą". W 2019 roku w regulaminie Konkursu pojawiła się V kategoria dla pianistów, którzy ukończyli studia muzyczne. Od tamtego roku, w grupie

[2] J. Iwaszkiewicz, *Chopin,* PWM, Kraków 1976, s. 9.

najstarszych uczestników stają do rywalizacji między innymi nauczyciele, którzy na co dzień pracują w szkołach muzycznych. Mój pomysł utworzenia kategorii dla osób dorosłych wyszedł z potrzeby środowiska. Pianista, który skończył studia, zdany jest tylko na siebie. Często jednak chce się sprawdzić jako wykonawca. Pragnie także usłyszeć, w tym wypadku z ust jurorów, uwagi dotyczące swojej gry, które mogą być impulsem do utrzymania kondycji wykonawczej lub do dalszego rozwoju. Warto też wspomnieć o regulaminie w kontekście repertuarowej dowolności. W programie występu każdy uczestnik musi zaprezentować przynajmniej jeden utwór Fryderyka Chopina. Nie istnieją żadne ograniczenia, ani stylu, ani epoki, ani formy, co do pozostałych prezentowanych utworów. Uczeń podczas konkursowego przesłuchania gra to, co chce, w czym czuje się dobrze. Cieszy nas fakt, że Konkursem interesują się pianiści z zagranicy. Do tej pory do konkursowych przesłuchań stanęli reprezentanci Włoch, Białorusi, Francji, Chin i Hiszpanii.

W organizację Międzynarodowego Pianistycznego Konkursu Chopinowskiego w Turznie zaangażowany jest sztab osób. Niezwykle odpowiedzialną i ważną funkcję sprawuje mgr Jan Rogalski – sekretarz jury. Przez wszystkie dotychczasowe edycje Konkursu aktywnie uczestniczył nie tylko w jego organizacji, ale także był i nadal jest uważnym obserwatorem sceny młodych pianistów w szkolnictwie muzycznym.

Katarzyna Sokołowska: Nauczyciele i uczniowie szkół muzycznych stale poszukują propozycji konkursowych, miejsc, w których można stanąć do rywalizacji, sprawdzić się, porównać z innymi, być ocenionym przez jury. Czy Konkurs w Turznie posiada jakieś szczególne wartości dla uczniów szkół muzycznych?

Jan Rogalski: Należy zauważyć, że Konkurs od swoich pierwszych lat istnienia ewoluuje. Pierwszy Konkurs skupił niezbyt liczną ilość uczestników, ale już od następnych edycji liczba pianistów zaczęła systematycznie wzrastać, co dowodzi również wzrostu popularności i zainteresowania. Niewątpliwie czynnikami sprzyjającymi temu wzrostowi były i są:

- miejsce – czterogwiazdkowy hotel pięknie usytuowany w otaczającym go parku pod nazwą Pałac Romantyczny, noszący ślady pobytu młodego Chopina;
- stosunkowo przystępna, bo promocyjna dla uczestników konkursu cena noclegu;
- dowolny program dający możliwość prezentacji pełni swoich możliwości;
- połączenie w jednym miejscu występu, wyżywienia i noclegu;
- wyznaczenie wysokiej, górnej granicy wieku, co przyciąga też pianistów po studiach muzycznych, pracujących w szkolnictwie muzycznym podstawowego i średniego szczebla, bądź kontynuujących studia podyplomowe;

- znamienite jury z włączeniem jurorów zagranicznych. Wystarczy wymienić kolejno od pierwszych edycji tak wybitnych pedagogów i pianistów, jak: prof. Waldemar Wojtal, prof. Waldemar Andrzejewski, prof. Andrzej Jasiński, prof. Janusz Olejniczak, prof. Jeffrey Swann, prof. Nina Drath, prof. Wiesława Skrzypek-Ronowska, prof. Wojciech Świtała, prof. Bogumił Nowicki, prof. Anna Organiszczak, prof. Bogdan Czapiewski, prof. Jerzy Sterczyński, prof. Alicja Kledzik, prof. Hubert Rutkowski, dr Konrad Binienda. Ta plejada znamienitych mistrzów pianistyki i pedagogiki przyciąga młodych pianistów, jak i prowadzących ich nauczycieli, oczekujących konfrontacji na wysokim poziomie. W 2018 roku laureaci Konkursu w nagrodę wyjechali do Carnegie Hall w Nowym Jorku z minirecitalami. Wszystko to razem wzmaga zainteresowanie Konkursem, tworząc jego interesujący image, przyciągający konkursowiczów.

K.S.: W regulaminie Konkursu bardzo ciekawy zapis dotyczy programu, który mają zaprezentować uczestnicy. Proszę zatem o kilka słów na temat takiej właśnie koncepcji regulaminu, szczególnie w odniesieniu do kształcenia uczniów klas fortepianu w szkołach muzycznych.

J.R.: Wiele konkursów adresowanych szczególnie do szkół muzycznych I i II stopnia w swoich regulaminach wyznacza dość konkretny zakres repertuarowy, mając na uwadze weryfikację umiejętności wykonawczych w różnych formach i stylach oraz pod względem technicznym i wyrazowym. Ten Konkurs jakby stawia inaczej pytanie: pokażcie, co potraficie, a my wam powiemy, jak gracie. Stąd nie ma ograniczeń do konkretów repertuarowych, a jedynie określony jest wymóg wykonania utworu Fryderyka Chopina oraz limit czasowy dla poszczególnych grup wiekowych.

Uczestnicy Konkursu wybierają więc dowolnie repertuar. Niektórzy formułują go bardzo różnorodnie i przekrojowo pod względem stylistyki i epok. Inni zawężają program swoich występów do ulubionych kompozytorów.

U wykonawców obserwujemy podobne zjawisko jak u aktorów. Niektórzy aktorzy są tak wszechstronni, że powierzoną im każdą, nawet skrajnie różną rolę są w stanie zagrać wspaniale. Są też tacy, którzy wspaniale sprawdzają się tylko w wybranych rolach, do których mają wyjątkowe predyspozycje. Podobnie jest u muzyków wykonawców. Dlatego też wyżej wymienione założenia programowe zyskują uznanie i decydują o ich przystępności.

K.S.: *Twórczość Chopina nikogo nie pozostawia obojętnym. Muzyce tej od zawsze towarzyszyło ZDZIWIENIE I ZACHWYT*[3]. To słowa Mieczysława Tomaszewskiego – autora fundamentalnych prac o Fryderyku Chopinie. Czy jakaś szczególna interpretacja utworu Chopina podczas Konkursu, inspirująca innych, dała się zapamiętać jako ta wywołująca zdziwienie i zachwyt?

[3] M. Tomaszewski, *Chopin, fenomen i paradoks, szkice i studia wybrane,* Gaudium, Lublin 2009, s. 12.

J.R.: Muzyka Fryderyka Chopina od zawsze zadziwiała i zachwycała, stąd tak wielka jej popularność i uwielbienie od pokoleń. Dotyka i pobudza najczulsze pokłady emocji i wrażliwości ludzkiej. Radujemy się – publiczność, jurorzy – gdy muzyka Chopina natrafi na wrażliwego odbiorcę i odtwórcę w osobie uczestnika Konkursu. W historii Konkursu jury wielokrotnie wyróżniło najlepsze prezentacje chopinowskie wśród biorących udział w Konkursie pianistów. Wystarczy sięgnąć pamięcią choćby do ostatniej, VII edycji Konkursu, w której niezwykle utalentowana i muzykalna uczestniczka, Natalia Sipowicz z Poznańskiej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia w Poznaniu, wyróżniona została Pucharem za najlepiej wykonany utwór Fryderyka Chopina. Urzekła wtedy wszystkich niezwykłą giętkością frazy i wyjątkową interpretacją *Walca As-dur* op. 42.

K.S.: Obserwuje Pan pracę jurorów od wielu już lat kolejnych edycji Konkursu. Czy zechciałby Pan podzielić się swoimi spostrzeżeniami na temat kryteriów oceny uczestników?

J.R.: Jednym z najważniejszych elementów branych pod uwagę przy ocenianiu przez jury, oprócz stałych kryteriów, jest dźwięk, piękne touché pianisty, oczywiście zróżnicowane w zależności od rodzaju wykonywanego utworu. Gatunek dźwięku to swoista właściwość, niepowtarzalna cecha, zapewniająca wykonawcy rozpoznawalność. Im wrażliwszy pianista, wsłuchujący się we wszelkie detale brzmienia, tym bardziej urzekające i ujmujące są jego wykonania. Tylko tacy pianiści są w stanie kreatywnie i barwnie odtworzyć dzieła kompozytorów. Jury skupia więc największą uwagę na artyzmie i kreatywności gry, a te są już dostrzegane i wychwytywane u najmłodszych uczestników, nierzadko naznaczonych takim darem i talentem.

K.S.: Na co dzień prowadzi Pan klasę fortepianu w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych w Bydgoszczy, od 2000 roku jest Pan kierownikiem sekcji instrumentów klawiszowych szkoły I stopnia. Zatem… z punktu widzenia pedagoga – jaki problem warto zasygnalizować i głośno o nim powiedzieć w kontekście wszystkich konkursów dla uczniów szkół muzycznych, nie tylko tego odbywającego się w Turznie? Nie chcę nic sugerować, ale wydaje mi się, że istotnym problemem podczas tego typu wydarzeń jest wzajemne słuchanie się przez uczestników.

J.R.: Rzeczywiście zauważam, że młodzież mało słucha siebie nawzajem. Jest to zjawisko ogólne, odnoszące się do konkursów także innych. Nieczęsto obserwujemy uczestników słuchających po swoim występie na konkursie innych pianistów. Dostrzegam to zjawisko z pozycji sekretarza jury i nie tylko. Każdy z nich przygotowując się do konkursu, jest świadomy elementu rywalizacji, jaką niesie ze sobą każdy konkurs. Każda rywalizacja ma szlachetny wydźwięk tylko wtedy, gdy jest postrzegana jako sytuacja dająca możliwość dostrzeżenia walorów i pozytywów swojej gry a także słabości. Mądra i wnikliwa analiza swoich i innych prezentacji daje pełen obraz wła-

snych dokonań na tle innych i powinna być impulsem do dalszego rozwoju i doskonalenia. Młodzi wykonawcy, jak widać, nie zawsze to doceniają, często wykazują brak zainteresowania innymi, popadając w pewien egoizm. Ja zawsze powtarzam swoim uczniom: *Słuchaj innych, aby inni ciebie też słuchali. Nie słuchasz innych, to inni nie słuchają ciebie. Jak nie słuchają ciebie, to twoje granie jest wartością tylko dla ciebie. Nie bierzesz udziału w wielkim łańcuchu współtworzenia i odtwarzania pięknej sztuki, która dzięki współtworzeniu trwa i zachwyca*. Każdy występ na konkursie, nawet ten niewyróżniony laurem, ma swój choćby cząstkowy udział w tym pięknym dziele współtworzenia. Tylko tak pojęte współzawodnictwo daje szansę na trwałość idei konkursów i szansę na poczucie spełnienia dla jego uczestników, czego życzę Konkursowi Pianistycznemu w Turznie i wszelkim innym konkursom oraz ich uczestnikom.

Profesor dr hab. Jerzy Sterczyński był przewodniczącym jury VII Międzynarodowego Pianistycznego Konkursu Chopinowskiego w Turznie w 2023 roku.

Katarzyna Sokołowska: Panie Profesorze, czy Pana zdaniem Konkurs w Turznie jest interesującą propozycją dla uczniów szkół muzycznych?

Jerzy Sterczyński: Turzno jest jedną z wielu interesujących propozycji. Tych propozycji, jak wiemy, jest dużo. W procesie kształcenia młodego muzyka, ucznia, szuka się konfrontacji. Udział w konkursie powinien dopingować do pracy młodego człowieka, a w jego przyszłości – przygotować do zawodu. Z wykonywaniem profesji muzyka wiąże się DYSPOZYCJA w danym momencie. Przesłuchanie konkursowe to właśnie ten moment, kiedy sprawdzane są specyficzne umiejętności – dar komunikowania się z publicznością i doniesienia w maksymalnie wysokim procencie tego wszystkiego, co zostało wypracowane w klasie i podczas długich godzin ćwiczeń. To jest szczególny dar. Gdzie go sprawdzać, jak nie w sytuacjach ekstremalnych, czyli konkursowych?

Konkurs w Turznie zasługuje na wyróżnienie szczególnie za jedną rzecz – za *entourage*. Muzyka fortepianowa, której tam słuchamy, znakomicie funkcjonuje w pięknym, odnowionym pałacu, wokół którego rozpościerają się połacie zieleni. Człowiek automatycznie separuje się od miejskiej normalności, co sprzyja wyciszeniu. Brak pośpiechu i piękno otoczenia samego parku tworzą dobrą atmosferę zarówno dla wykonawców, jak i dla odbiorców muzyki.

Myślę, że piękno, o którym wspomniałem, należy spróbować wywieźć i zachować w sobie jak najdłużej. Właściciele przywrócili dawny blask pałacowi, nie zapominając o sztuce. Z tego względu wpisali się jako właściciele-przedsiębiorcy w coś więcej. Doceniają znaczenie bytności Chopina w Turznie, czują, że należy ten fakt powiązać ze sztuką żywą. Turzno jest postrzegane jako nowe miejsce na mapie sztuki muzycznej. Uważam, że

granie w takim miejscu ma inny wydźwięk i odbiór niż konkurs, który odbywa się w murach szkoły, gdzie mimo najszczerszych chęci, nie wykreuje się odpowiedniego nastroju. Turzno jest miejscem, gdzie można się tej sztuce oddać. Dzieci i młodzież tego tak nie nazwą, ale mogą to odczuć.

K.S.: *Jeśli rozpatrywać fenomen muzyki Chopina w perspektywie tak zwanego stylu muzycznego, to wydaje się rzeczą oczywistą, iż jest to muzyka skomponowana w stylu romantycznym*[4]. Muzyka w stylu romantycznym w Pałacu Romantycznym w Turznie – to taka podróż w dawne czasy.

J.S.: Konkurs odbywa się w nowej części pałacu, w niewielkiej sali. Za czasów Chopina powszechne było muzykowanie domowe, dla rodziny, przyjaciół, w salonikach, nie w salach koncertowych. Taka przestrzeń umożliwia swoisty kontakt z publicznością. Wychodzi wówczas na pierwszy plan trochę zapomniana funkcja muzyki – sposób komunikowania się z drugim człowiekiem, „rozmowa" z niewielką liczbą osób w przyjaznym otoczeniu. Jestem zwolennikiem tego, aby piękno samej muzyki było wzbudzone pięknem dookoła. To, co nas otacza, może mieć duży wpływ na to, co robimy. Turzno to takie miejsce, w którym czas się trochę zatrzymuje. To miejsce, w którym można zbliżyć się do sztuki.

K.S.: Pytałam dyrektora artystycznego oraz sekretarza jury o regulamin Konkursu, a dokładnie o – w moim odczuciu – korzystną dla uczniów dowolność w doborze konkursowego programu, nawet utworu Fryderyka Chopina.

J.S.: Żyjemy w kraju, który jest przepełniony Chopinem. Musimy sobie zdać z tego sprawę, że idiom muzyki chopinowskiej nie każdemu musi pasować. Muzyka Chopina to połączenie niebywałej inteligencji z wielką wrażliwością – mieszanka wybuchowa. Jednym i drugim trzeba się odznaczać, jeśli chcemy tę muzykę grać tak, żeby jej nie zaszkodzić. Pod każdym względem jest niebywale trudna. Nie znosi jednej rzeczy – udawania! Po trzech, czterech zagranych nutach bardzo łatwo jest stwierdzić, czy wykonanie, interpretacja jest naturalna, bezpretensjonalna. Z tej muzyki musimy wydobyć PRAWDĘ. Także warto powiedzieć o brzmieniu, dźwięku. Jak określić charakter „dźwięku Chopina"? To dźwięk jakby lecący dokądś, jakby unoszący się trzy centymetry nad podłogą.

Wracając do zapisów w regulaminie – dowolność repertuarowa daje uczestnikom pewnego rodzaju wolność. Uczestnicy mogą zaprezentować utwory, nad którymi pracowali z pedagogiem na danym etapie kształcenia. To przeważnie utwory, które pozwalają na pokazanie uczestnika z najlepszej strony.

K.S.: W Konkursie, o którym rozmawiamy, przewidziano kategorię dla uczniów najmłodszych, rozpoczynających naukę gry na fortepianie. Co o ich prezentacjach można powiedzieć?

---

[4] Tamże, s. 44.

J.S.: Siedmio- czy ośmioletnie dzieci biorące udział w konkursach to obecnie norma. To dobrze, że i w tym Konkursie przewidziano kategorię dla najmłodszych pianistów. Z punktu widzenia jurora, ale też pedagoga, pragnę zwrócić uwagę na to, aby pamiętać, żeby występ początkującego ucznia, może debiutującego na konkursie, był dla niego zabawą, a nie walką o laury. W takim zrozumieniu idei i celu konkursu ogromną rolę odgrywa pedagog. I także do pedagoga należy dobór takiego repertuaru, który nie przerasta możliwości i umiejętności ucznia, pozwala na swobodne muzykowanie.

K.S.: W rozmowach o Konkursie w Turznie został zasygnalizowany ważny problem słuchania prezentacji uczestników przez tych, którzy już wystąpili w przesłuchaniach. Słuchanie siebie nawzajem należy do procesu kształcenia ucznia?

J.S.: Rzeczywiście, często tak bywa, że uczniowie, którzy zagrają swój program na konkursie, nie mają ochoty słuchać innych, nawet rówieśników występujących w tej samej kategorii. To oczywiście ogromny błąd. Wysłuchanie programu koleżanki, kolegi pozwala na zebranie informacji i odpowiedź na postawione sobie pytanie – w jakim punkcie mojego rozwoju znajduję się teraz, na tym samym konkursie, w tym samym dniu? A może coś mi się w grze rówieśnika spodoba? Kwestia ta dotyczy także nauczycieli. Warto skorzystać z okazji i za sprawą konkursu skonfrontować własną wizję pedagogiczną z postawami zgoła odmiennymi.

Międzynarodowy Pianistyczny Konkurs Chopinowski w Turznie ma swoją kilkuletnią historię, w której muzyka fortepianowa, także wielkiego Geniusza, łączy się z pięknem wyjątkowego miejsca – naturą i architekturą. VIII Międzynarodowy Pianistyczny Konkurs Chopinowski odbędzie się w Pałacu Romantycznym w Turznie w dniach 19 i 20 października 2024 roku w 175. rocznicę śmierci Fryderyka Chopina (17.10.1849 r.). Przedstawione wyżej rozmowy z organizatorami i współtwórcami Konkursu, osobami, które mają ścisły związek ze szkolnictwem muzycznym, rozumieją jego specyfikę i potrzeby, należy potraktować jako zbiór informacji, a może też jako zachętę do udziału w konkursie w charakterze wykonawców lub słuchaczy.

Wykorzystane źródła i opracowania

[1] Iwaszkiewicz Jarosław, *Chopin*, PWM, Kraków 1976.

[2] Tomaszewski Mieczysław, *Chopin, fenomen i paradoks, szkice i studia wybrane*, Gaudium, Lublin 2009.

[3] https://www.palac-romantyczny.com/hotel/historia (dostęp: 1.08.2024).

Pałac w Turznie
Fot. Katarzyna Sokołowska

Baza i organizacja: szkoła artystyczna jako system

Beata Lewińska

Egzamin dyplomowy w szkołach plastycznych – część praktyczna

Wstęp

W kwietniu zakończyły się egzaminy dyplomowe w szkołach plastycznych. Już teraz rozpoczynają się przygotowania do kolejnego z nich. W pierwszym tegorocznym numerze „Szkoły Artystycznej”[1] dość dużo uwagi poświęcono części teoretycznej egzaminu dyplomowego, a tym razem uwagę kierujemy na część praktyczną. Zasady przeprowadzania egzaminu reguluje zawsze *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*[2]. Część praktyczna egzaminu polega na prezentacji przygotowanej przez ucznia pracy dyplomowej z przedmiotu głównego, bo taką nazwę ma obecnie realizowana w szkole specjalizacja, oraz z pracy z zakresu rysunku, malarstwa lub rzeźby. W praktyce oznacza to, że przyszły dyplomant przygotowuje dwie prace – wykonaną na zajęciach przedmiotu głównego oraz z wybranej dyscypliny artystycznej. Tutaj należy podkreślić – dyscypliny, a nie przedmiotu, ponieważ dwie pierwsze dyscypliny obejmuje podstawa programowa rysunku i malarstwa, a ostatnią – rzeźby.

Same przygotowania, wybór tematów i sposób realizacji szkoły regulują we własnym zakresie, a rozwiązania te są niekiedy bardzo inspirujące. Aby zapoznać wszystkich czytelników „Szkoły Artystycznej” z powyższymi rozwiązaniami, dyrekcja Centrum Edukacji Artystycznej wysłała do szkół prośbę, aby podzieliły się swoimi doświadczeniami. W krótkiej ankiecie zadano trzy pytania:

[1] Beata Lewińska, *Przede wszystkim umiejętności, czyli egzamin dyplomowy z historii sztuki,* „Szkoła Artystyczna”, Seria wydawnicza Centrum Edukacji Artystycznej, nr 1 (25)/2024, s. 33–44.

[2] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 sierpnia 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych,* Dz. U. z 2019 r., poz. 1674; *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego dnia 28 września 2023 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych,* Dz. U. z 2023 r., poz. 2041; *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 19 kwietnia 2024 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych,* Dz. U. z 2024 r., poz. 623.

◄ **Obrona dyplomu z technik rzeźbiarskich w PLSP w Warszawie**

Fot. Piotr Sobiesiak

1. W jaki sposób formułowane są zadania na egzamin dyplomowy (czy podejście jest zadaniowe, czy też uczniowie mają swój udział, i na jakich zasadach, w wyborze tematu i formy dyplomu z głównego przedmiotu)?
2. W jaki sposób formułowane są tematy na dyplom z rysunku, malarstwa i rzeźby (czy są z góry ustalone, czy też w każdym roku ogłaszane są nowe, i jaki jest wpływ uczniów na ich wybór)?
3. Kiedy i w jaki sposób uczniowie są informowani o zakresie treści będących przedmiotem egzaminu dyplomowego?

Trzydzieści siedem szkół plastycznych odpowiedziało na ten apel, dzieląc się swoimi doświadczeniami i wypraktykowanymi procedurami. Niektóre rozwiązania mogą być bardzo inspirujące dla innych.

Dyplom z przedmiotu głównego

Zgodnie z regulacjami prawnymi, praca dyplomowa z przedmiotu głównego w szkole plastycznej powinna uwzględniać inspiracje, etapy realizacji, zakres, formę i funkcję, zastosowane techniki i technologie, ale też powinna mieć charakter oryginalny. Aby uszczegółowić wymagania, warto bliżej przeanalizować zapisy prawa. Każda realizacja artystyczna, w tym także praca dyplomowa, czerpie z wielu źródeł. Uczniowie inspirować się mogą życiem, naturą, własnymi przemyśleniami, istniejącymi rozwiązaniami, ale też zadaniami, jakie wyznacza szkoła w ogóle, i zadaniami realizowanymi w danym roku. Uczniowie i uczennice szkół plastycznych wiedzą, że dzieła sztuki prowadzą ze sobą nieustanny dialog. Inspiracja nie jest plagiatem, ale należy pokazać drogę twórczą od pomysłu do realizacji. Warto zauważyć, że na wielu uczelniach artystycznych w krajach europejskich jest to warunek *sine qua non*, bo w ten sposób uwiarygodniona jest samodzielność wykonania pracy, zwłaszcza w czasach powszechnego dostępu do informacji. Źródła inspiracji, szkice wstępne oraz różne etapy realizacji pracy – uczniowie najczęściej prezentują w różny sposób. Kiedyś były to plansze – obecnie częściej odbywa się to w formie elektronicznej. Uczniowie na przykład przygotowują w dostępnych programach prezentacje, w których uwzględniają szkice koncepcyjne, poszczególne etapy pracy dokumentowane fotografiami, a nawet skojarzenia myślowe. Tak na przykład przyjęte jest w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Zakopanem i w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie.

Zakres pracy wynika z realizowanej specjalizacji oraz przyjętych w szkole rozwiązań. Przykładowo, jeśli przedmiotem głównym jest projektowanie graficzne, może to być identyfikacja wizualna podmiotu, obejmująca na przykład projekt logo, folder reklamowy, plakat, ulotkę itp. Forma pracy

w zasadzie wiąże się z zakresem, ale także z zastosowanymi środkami artystycznymi, właściwymi dla danej dyscypliny i realizowanego przedmiotu głównego. Z repertuaru tych środków uczeń korzysta świadomie, wykazując się wiedzą i umiejętnościami warsztatowymi. Bezpośredni wpływ na formę ma funkcja tego, co uczeń przygotowuje na dyplom. Praca dyplomowa to końcowy etap dojrzałości zawodowej absolwenta szkoły plastycznej, dlatego istotną kwestią jest oryginalność rozwiązania. Oryginalność może dotyczyć samej idei, zastosowanych technik i technologii, określenia założeń projektowych, jak i zastosowanych środków artystycznych. Na niektórych przedmiotach – jak na przykład renowacja mebli i wyrobów snycerskich – kreacja polega przede wszystkim na właściwej diagnozie i umiejętności rozwiązania problemu konserwatorskiego przy zastosowaniu odpowiednich do problematyki techniki i technologii. Na innych, jak projektowanie graficzne czy realizacje intermedialne, może dotyczyć umiejętnego transponowania pojęć i idei na środki artystyczne. Z analizy powyższych wymagań wynika, że w ten lub inny sposób podczas prezentacji uczeń musi przygotować w jakimś zakresie dokumentację. Szkoły rozwiązują to w różny sposób.

Najczęściej szkoły pozostawiają uczniom samodzielność w wyborze tematu pracy albo też kontrolowaną samodzielność. Nawet jeśli uczniowie sami proponują temat, muszą skonsultować to z nauczycielem lub zespołem nauczycieli. Uczniowie, proponując temat, realizują prace zgodne z ich zainteresowaniami. Rolą nauczyciela w takim przypadku jest uzgodnienie ostatecznego tematu oraz wskazanie formy. W taki sposób realizowane jest to w Dąbrowie Górniczej. Samodzielność w doborze tematu i formy realizacji pracy dyplomowej mają też uczniowie z Zamościa, którzy do końca września muszą zaprezentować nauczycielom zestaw projektów dowolnego tematu i zaproponować formy realizacji. Akceptację uzyskują od komisji, której przewodniczy dyrektor szkoły oraz nauczyciele danej specjalizacji. Także w Zabrzu uczniowie zgłaszają nauczycielowi propozycję tematu pracy dyplomowej. W Słupsku nauczyciel wyznacza zakres prac oraz ogólne ramy tematyczne. Natomiast temat uczniowie doprecyzowują sami, kierując się własnymi zainteresowaniami i preferencjami. W przypadku osób niezdecydowanych, niemających własnych pomysłów – temat proponuje nauczyciel prowadzący. Podobne zasady obowiązują w Raciborzu, gdzie uczniowie sami przedstawiają temat pracy dyplomowej, ale jeśli mają problem z pomysłem, przygotowywana jest przez nauczyciela lista propozycji, z której mogą coś wybrać. W Grudziądzu tematy formułują uczniowie przy wsparciu i w porozumieniu z nauczycielami, a tylko w przypadku, kiedy ktoś ma problem z nakreśleniem tematu – wspomagają go nauczyciele. Zwykle jednak, zdaniem dyrekcji, uczniowie mają bardzo ciekawe pomysły co do realizacji dyplomów.

W Jeleniej Górze, gdzie realizowane są specjalności: szkło artystyczne i snycerstwo, tematy, formy i techniki realizacji są zgłaszane przez uczniów. W razie braku pomysłu nauczyciele naprowadzają na sposób realizacji. Ze względu na możliwości realizacyjne, wynikające z bazy szkoły, nauczyciel pomaga w wyborze sposobu realizacji, starając się brać pod uwagę zainteresowania i możliwości ucznia. Także w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Koszalinie uczeń ma prawo zrealizować pracę dyplomową zgodnie z własną koncepcją. Tutaj, na początku roku szkolnego w klasie programowo najwyższej, przedstawia nauczycielowi szkice koncepcyjne pracy, a ostatecznie temat i forma precyzowane są w rozmowie. Jeśli jednak do końca września nie zostaną one sformułowane przez ucznia, nauczyciel sam określa temat i zakres pracy. Podobne zasady obowiązują w Raciborzu, gdzie uczniowie proponują tematy pracy dyplomowej, ale dla niezdecydowanych przygotowana jest przez nauczyciela lista, z której mogą dokonać wyboru.

W Opolu nauczyciele, w roku poprzedzającym dyplom, przeprowadzają z uczniami rozmowy na temat ich preferencji. W każdym roku zadania dyplomowe formułowane są indywidualnie dla każdego ucznia w ramach danej pracowni. W ten sposób uwzględniana jest specyfika każdej ze specjalizacji. Natomiast ostatecznie zakres, forma i wymagania są ustalane na pięć miesięcy przed terminem egzaminu. Aktywny udział w procesie wyboru tematu swojej pracy biorą uczniowie szkoły w Tarnowskich Górach. Zgłaszają propozycje, które następnie są konsultowane i zatwierdzane przez nauczycieli prowadzących oraz powołaną komisję. Przy ostatecznym formułowaniu tematu uczniowie współpracują z nauczycielem prowadzącym, dookreślając zasady realizacji, stosowane techniki i technologie. Tak też jest to realizowane w Tomaszowie Mazowieckim.

W Golubiu-Dobrzyniu nauczyciel pozwala uczniowi samodzielnie wybrać temat, pod warunkiem, jak to określono, że „jest spójny z jego drogą artystyczną". Rozmowa i prace przygotowawcze odbywają się w klasie czwartej. W tym też czasie uczniowie wybierają „kierunek" pracy. Na specjalności projektowanie graficzne może to być plakat lub identyfikacja firmy. Jeśli jednak uczniowie nie mają własnych pomysłów, nauczyciel przygotowuje dla nich zestaw tematów do wyboru.

Na samodzielność ucznia w doborze tematu stawiają też plastycy w Kaliszu. Zdaniem środowiska, uczeń wówczas bardziej angażuje się w jego realizację. Rola nauczyciela sprowadza się do czuwania nad zgodnością realizowanej pracy z podstawą programową, prowadzenia merytorycznego i artystycznego. Wstępna rozmowa z uczniami w zakresie wyboru tematu odbywa się w klasie przedostatniej, co daje uczniom możliwość przemyślenia koncepcji, ale same tematy są przez nich proponowane na pierwszych zajęciach przedmiotu głównego w klasie programowo najwyższej. Natomiast zakres działań, rozwiązania artystyczne i techniczne ustalane są z na-

uczycielem. W Krośnie uczniowie na początku roku proponują tematy prac dyplomowych. Tutaj jednak ostateczny zakres prac, na podstawie złożonych propozycji, ustalany jest na zebraniu sekcji plastycznej. Tam też ustala się ostateczną koncepcję techniczną pracy. W Żorach podejście jest zindywidualizowane i bierze się pod uwagę uzdolnienia, możliwości i zainteresowania ucznia. Kreatywny uczeń może określić samodzielnie temat pracy, ale jest to konsultowane z nauczycielem prowadzącym dyplom. Jeżeli jednak uczeń nie jest w stanie sam wymyślić tematu – podobnie jak w wielu innych szkołach nauczyciel proponuje kilka do wyboru. Tematyka uwzględnia zainteresowania ucznia, a często jest formułowana w związku z potrzebami środowiska lokalnego.

W Nałęczowie uczeń ma możliwość zaproponowania tematu i formy pracy dyplomowej komisji, składającej się z nauczycieli przedmiotów artystycznych. Przedstawia wówczas kilka koncepcji pracy. Ostateczny wybór tematu i koncepcji ustalany jest z komisją w obecności ucznia. W Bielsku-Białej wybór tematu, jego koncepcję, formę i sposób realizacji ustala uczeń we współpracy z nauczycielem. Nauczyciel bierze pod uwagę predyspozycje ucznia, jego zainteresowania i wrażliwość. Także w Łomży, w Tarnowie, Rzeszowie i Gronowie Górnym nie formułuje się zestawu zadań dyplomowych. Praca nad dyplomem opiera się na indywidualnej współpracy ucznia z nauczycielem prowadzącym. W wymienionych przypadkach temat i formę akceptuje nauczyciel, biorąc pod uwagę możliwości uczniów, ich zainteresowania, ale też możliwości techniczne i technologiczne szkoły. W Gronowie Górnym odbywa się to podczas prezentacji. Dobrą praktyką szkoły jest rozmowa z uczniami w klasie poprzedzającej ostatni rok nauki, mająca na celu ukierunkowanie ich preferencji. Uczniowie mają też więcej czasu na poszukanie inspiracji, wstępne decyzje i pracę koncepcyjną.

W znaczącej liczbie szkół plastycznych stosuje się rozwiązania hybrydowe. Polega to głównie na tym, że formułuje się ogólnie temat przewodni dyplomu w danym roku szkolnym, lub też są to stałe tematy przewodnie. W wielu przypadkach idea ta związana jest z realizowanymi w szkole zadaniami, na przykład jubileuszem placówki, oczekiwaniami środowiska, w którym funkcjonuje szkoła, zadaniami wynikającymi z realizowanego programu wychowawczego (np. ogłoszonymi przez Sejm Rzeczypospolitej jubileuszami wybitnych postaci polskiej kultury i nauki itp.). Natomiast zakres i sposób rozwinięcia idei zależne są już od ucznia. W taki sposób niekiedy wokół tematu przewodniego formułuje się wymagania dyplomowe w Gorzowie Wielkopolskim. Interesujące rozwiązanie funkcjonuje w Radomiu. Tam zadania dyplomowe są sformułowane dla wszystkich specjalności w danym roku w sposób ogólny, ale idea ta jest doprecyzowana w zależności od specjalizacji. Na przykład takim tematem była *Symbioza*, która na specjalizacji techniki rzeźbiarskiej doprecyzowana została jako *Symbioza*

człowieka z naturą, dla specjalizacji projektowanie graficzne, jako *Symbioza. Projekt autorskiego tomiku poezji*. Przy wyborze tematu przewodniego odbywają się konsultacje prowadzone z uczniami w klasie poprzedzającej dyplom. Spośród zaproponowanych tematów dyrekcja szkoły i nauczyciele prowadzący pracownie dyplomowe ostatecznie wybierają jeden lub dwa główne. Uczniowie klasy dyplomowej już w konkretnej specjalizacji dopracowują temat w uzgodnieniu z nauczycielem prowadzącym. Efektem tego są prace dyplomowe, które stanowią w danym roku spójność tematyczną.

W Kielcach w niektórych latach narzucany był temat przewodni – na przykład w ramach poznania różnych kręgów kulturowych ogłoszono w szkole Rok Kultury Ormiańskiej. Na wszystkich specjalizacjach powstały wówczas prace inspirowane sztuką i kulturą Armenii. Niezależnie od tego, czy jest podany temat przewodni, uczniowie przygotowują pod kierunkiem nauczycieli projekty prac dyplomowych. Ich propozycje zatwierdza powołana przez dyrekcję komisja, w skład której wchodzą: dyrektor, wicedyrektor ds. artystycznych szkoły i nauczyciele przedmiotów głównych. To przed komisją uczniowie prezentują projekty i omawiają zakres i sposób realizacji tematu z uwzględnieniem: technik, technologii i formatu prac. Komisja ostatecznie zatwierdza konkretny projekt, biorąc pod uwagę nie tylko preferencje ucznia, ale także możliwości realizacyjne. Sposób ten przygotowuje ucznia do rozmowy z komisją dyplomową.

W Nowym Wiśniczu stosowane jest rozwiązanie hybrydowe, to znaczy uczniowie, którzy w klasach programowo niższych wykazali się biegłością w realizacji materiału nauczania przedmiotu głównego, mogą indywidualnie zaproponować temat nauczycielowi prowadzącemu w terminie do końca roku szkolnego w klasie czwartej. Każdy nauczyciel przedmiotu głównego akceptuje propozycje do końca września w klasie programowo najwyższej, a pozostałym uczniom wskazuje tematy. Ostatecznie propozycje opiniuje komisja powołana przez wicedyrektora ds. artystycznych w trakcie przeglądu organizowanego nie później niż na pięć miesięcy przed terminem egzaminu. Przegląd realizacji organizowany jest nie mniej niż dwa razy.

W Supraślu uczniowie mają co roku do wyboru trzy tematy, z których dwa są stałe: *Inspiracja artystą* oraz *Inspiracja regionem*. Natomiast trzeci temat zmienia się co roku i zazwyczaj ma charakter otwarty, zakreślony bardzo szeroko, na przykład *Struktury* czy *Materia*. Do podanych tematów uczniowie samodzielnie opracowują trzy linie projektowe i przedstawiają je komisji, powołanej przez dyrektora szkoły. Komisja wybiera jeden projekt do realizacji. Inny sposób rozwiązania hybrydowego stosowany jest w Zakopanem. Zasadniczo tematy proponowane są przez nauczycieli prowadzących przedmioty główne. Na każdej z realizowanych tam specjalizacji (snycerstwo, meblarstwo artystyczne, projektowanie graficzne, lutnictwo artystyczne) – ze względu na specyfikę przedmiotu – zazwyczaj sugerowane

są inne tematy. Dwa z nich zaproponowane są zawsze przez nauczyciela, co w praktyce oznacza, że niektórzy uczniowie mogą realizować ten sam temat, ale różnie go intepretować. Natomiast uczniowie mają też prawo zgłosić własny temat i zwykle dzieje się to z początkiem października. Po fazie poszukiwań, analiz i ustalania koncepcji, z początkiem listopada następuje ostateczna akceptacja skrystalizowanych propozycji.

W Kościelcu formułowanie zadań zaczyna się od rozmów z uczniami w klasie czwartej. Nauczyciele wskazują w nich na mocne strony każdego z uczniów, tak aby ich wybór był świadomy. Uczniowie w ten sposób mają czas na przemyślenia, by we wrześniu samodzielnie zaproponować obszar, z którego chcieliby realizować dyplom. Na podstawie uczniowskich propozycji kierownik sekcji artystycznej, wraz z nauczycielami prowadzącymi specjalizację, przygotowuje zestaw zadań do wyboru. Wśród nich uwzględniane są propozycje indywidualne tych uczniów, którzy temat we wstępnym wywiadzie sformułowali precyzyjnie i świadomie. W zestawie tym uwzględnione są też tematy, które wiążą się z oczekiwaniami szkoły. Były to tematy związane z 100. rocznicą odzyskania niepodległości przez Polskę, tematy dotyczące patronów roku, jak też jubileusz szkoły. W sumie uczniowie mają pięć–siedem tematów do wyboru, a wybór ten dokonywany jest podczas rozmowy z nauczycielem prowadzącym.

W Mińsku Mazowieckim uczniowie otrzymują zestaw zagadnień związanych z przygotowaniem i realizacją dyplomu z przedmiotu głównego, ale doprecyzowanie tematu zależy już od ucznia. Na przykład w ramach specjalizacji aranżacja przestrzeni nakreślony jest zakres: aranżacja wnętrza z podaniem funkcji lub rodzaju przestrzeni, na przykład wnętrza mieszkalnego lub publicznego (kawiarnie, restauracje, sklepy, kluby młodzieżowe, sale koncertowe) lub przestrzeni otwartej – przykładowo projekt placu targowego. Uczniowie mają też możliwość wyboru własnego tematu. W ramach specjalizacji projektowanie graficzne uczniowie losują temat dyplomu spośród zaproponowanych przez nauczyciela. Najczęściej tematy wiążą się z konkretnym wydarzeniem kulturalnym, a zakres prac jest wskazany, na przykład: logo wydarzenia, plakat.

W Zielonej Górze, wśród uczniów klas poprzedzających programowo najwyższe, zbierane są propozycje tematów prac dyplomowych. Dzieje się to podczas Wewnątrzszkolnego Przeglądu Prac Plastycznych Uczniów. Na ich podstawie zespół nauczycieli przedmiotów artystycznych określa propozycje tematów na dany rok. Wybór jest akceptowany przez ucznia po konsultacji z nauczycielem prowadzącym. W Jarosławiu nauczyciel prowadzący przedmiot dyplomowy przygotowuje listę tematów, często skoncentrowanych wokół tematu głównego, ogłoszonego w danym roku. Następnie z listy tej uczniowie wybierają temat, który może podlegać modyfikacji na podstawie rozmowy przeprowadzonej z nauczycielem, ale musi to zyskać akcepta-

cję wicedyrektora ds. artystycznych. Podejście hybrydowe stosowane jest także w Warszawie. Tematy i zakres prac na egzamin dyplomowy z przedmiotu głównego ustala nauczyciel w porozumieniu z dyrektorem. Jednak uczeń, który w całym cyklu kształcenia uzyskał stopień celujący z przedmiotu i/lub ma potwierdzone sukcesy w konkursach lub wystawy indywidualne, a ponadto uzyskał akceptację nauczyciela prowadzącego przedmiot główny, może sam zaproponować temat, który następnie jest zatwierdzany. Przy formułowaniu tematów nauczyciele prowadzący uwzględniają zainteresowania uczniów. Tematy proponowane w danym roku mogą uwzględniać zadania realizowane przez szkołę w danym roku.

W kilku szkołach stosowane jest podejście zadaniowe. W Krakowie uczniowie losują tematy, przygotowane przez nauczyciela prowadzącego dyplom. Ich forma też jest ściśle określona. Podejście zadaniowe jest również w Bydgoszczy. Kierownik sekcji wraz z nauczycielami prowadzącymi formułują co roku jeden lub dwa zestawy tematów prac dyplomowych. Podczas ich uzgadniania brane są pod uwagę potrzeby związane ze współpracą ze środowiskiem lokalnym i instytucjami. Spośród zaproponowanych uczniowie wybierają temat, który im najbardziej odpowiada. Ostateczna krystalizacja odbywa się po przygotowaniu projektów wstępnych i pierwszym przeglądzie prac dyplomowych. Zdarza się czasami, że wybór ucznia jest nie do końca przemyślany, i nauczyciel proponuje mu zmianę tematu. Natomiast w przygotowaniu tematów nauczyciele biorą też pod uwagę pomysły i preferencje uczniów, przeprowadzając z nimi rozmowy jeszcze w latach poprzedzających dyplom.

W Łodzi lista tematów jest opracowywana przez powołaną przez dyrektora szkoły Radę Programową, w skład której wchodzą nauczyciele uczący poszczególnych przedmiotów specjalizacyjnych. Dla każdej specjalizacji jest szeroka lista ofertowa zarysowanych ogólnie tematów. Natomiast sposób ich uszczegółowienia i realizacji leży już w gestii ucznia.

W Rypinie zadania dotyczące egzaminu dyplomowego formułowane są przez nauczycieli. Jest to zestaw kilku lub kilkunastu propozycji do wyboru, ale nauczyciel przy ich formułowaniu bierze pod uwagę oczekiwania uczniów w danym roczniku. Zatem tematy te są aktualizowane co roku.

Podejście zadaniowe dominuje w Poznaniu. Na specjalizacji projektowanie graficzne i projektowanie przestrzeni tematy są formułowane przez nauczycieli, a zatwierdzane na zebraniu sekcji plastycznej. Formułując listę tematów, nauczyciele prowadzą rozmowy z uczniami i starają się uwzględnić pewne ich preferencje, ale to nauczyciel określa zakres realizacji. Każdego roku uczeń może wybrać jeden z zaproponowanych czterech tematów. Trzy z nich są propozycją nauczyciela, natomiast czwarty temat jest pomysłem ucznia. Dotyczy to wyłącznie tych uczniów, którzy z przedmiotu głównego w latach poprzedzających klasę programowo najwyższą uzyskali bardzo dobre wyniki z przedmiotu, zatem jest to rozwiązanie podobne, jak w Warszawie.

W Wodzisławiu Śląskim tematy są ustalane zgodnie z uwarunkowaniami warsztatowymi i technicznymi szkoły. Uczniowie wybierają temat, a ich wybór dokumentowany jest podpisem nauczyciela prowadzącego i ucznia.

Podsumowując, na 37 szkół w 22 z nich uczniowie samodzielnie wybierają tematy pracy dyplomowej, co stanowi ponad 59% szkół, które odpowiedziały na ankietę. W dwóch z nich podawane są ogólne ramy tematyczne, natomiast uczeń sam doprecyzowuje temat. Spośród tych szkół w sześciu z nich temat jest narzucany tylko tym uczniom, którzy nie byli w stanie samodzielnie go zaproponować.

Rozwiązanie hybrydowe stosowane jest w 10 szkołach, co stanowi ponad 27% ankietowanych. W dwóch spośród tych szkół pozwala się uczniom najzdolniejszym, którzy osiągnęli wyższe oceny lub mają potwierdzone sukcesy przedmiotowe, samodzielnie wybrać temat. Spośród wymienionych, w sześciu temat pracy dyplomowej wiąże się z przyjętymi na dany rok zadaniami szkoły.

W pięciu szkołach na 37, co stanowi 13,5% ankietowanych, dominuje podejście zadaniowe.

Dyplom z rysunku, malarstwa i rzeźby

Nauczyciele na pięć miesięcy przed egzaminem informują przyszłego dyplomanta także o zakresie prac z drugiej części dyplomu – wybranej dyscypliny artystycznej: rysunku, malarstwa i rzeźby. Aktualne rozporządzenie, o którym jest mowa we wstępie, nie precyzuje zakresu i tematu pracy. Przedmiot rysunek i malarstwo w każdej szkole plastycznej realizowany jest w klasie dyplomowej. W niewielu jednak szkołach zajęcia rzeźby realizowane są jeszcze w klasie programowo najwyższej. Na rzeźbę w szkole plastycznej przeznacza się sześć obowiązkowych godzin, chociaż dyrektor szkoły może przyznać dodatkowe, z ogólnej liczby do rozdysponowania na przedmioty artystyczne lub z godzin do dyspozycji dyrektora. Jeśli w planach nauczania klasy programowo najwyższej przewidziana jest choćby jedna godzina rzeźby, warto aby była realizowana w blokach, na przykład po dwie godziny co drugi tydzień. Jeśli rzeźba nie jest realizowana w klasie programowo najwyższej, uczeń zdecydowany na wybranie tej dyscypliny zwykle przygotowuje pracę indywidualnie, we współpracy z nauczycielem. Zarówno z tego powodu, jak i ze względu na pracochłonność dyplomu z rzeźby – stosunkowo niewielu uczniów wybiera tę dyscyplinę.

Wymagania dyplomowe, dotyczące rysunku, malarstwa i rzeźby w niektórych szkołach uregulowane są w statucie szkoły lub w innych dokumentach. Szkoły różnie podchodzą do realizacji. W niektórych określone są gatunki dla poszczególnych dyscyplin, w innych formaty prac i gatunki, w jeszcze innych tematy zarysowane są ogólnie, a w niektórych – podana

jest lista tematów, z których uczniowie mogą losować temat do realizacji. Bywa też tak, że szkoła przygotowuje listę tematów-zadań, ale wcześniej odbywają się rozmowy w uczniami i przyjmowane są ich sugestie i oczekiwania. Są też szkoły, które wpisując dyplom w swoje zadanie realizowane w ramach programów wychowawczych, zarysowują główną koncepcję dyplomu. W jeszcze innych pozwala się lub wręcz namawia, żeby uczniowie realizowali temat z wybranej dyscypliny, który jest spójny z koncepcją dyplomu z przedmiotu głównego. Wszystkie możliwości są dozwolone, a wypracowane w szkołach procedury bazują na doświadczeniach – tych pozytywnych i negatywnych.

W Kielcach, zgodnie ze statutem szkoły, uczeń wybiera dyscyplinę, ale w jej obrębie realizuje konkretny temat lub gatunek. W rysunku jest to studium postaci, w malarstwie – pejzaż lub martwa natura – w technice olejnej, akrylowej na płycie lub płótnie. Natomiast jeśli wybiera rzeźbę – wykonuje studium głowy ludzkiej w glinie, a następnie jej gipsowy odlew. Szczegółową tematykę ustala się do końca września i wpisuje do książki protokołów zespołu przedmiotów artystycznych. W Radomiu tematy na dany rok także są ustalone. W przypadku rysunku jest to studium postaci na formacie B1, w malarstwie – studium martwej natury na formacie B2 lub B1, a w przypadku rzeźby – podobnie jak w Kielcach – studium głowy w odlewie z trwałego materiału w skali zbliżonej do naturalnej. Natomiast w każdym przypadku uczeń może dowolnie zinterpretować temat. W Zielonej Górze z góry określono charakter prac z rysunku – jest to studium postaci w formacie A1, ale w dowolnej, preferowanej przez ucznia technice. W malarstwie określono minimalny format (50x50 cm) i technikę (olejna lub akrylowa). Uczniowie zaś mają swobodę wyboru gatunku i tematu. W przypadku rzeźby jest to studium głowy ludzkiej o wymiarach zbliżonych do naturalnych, podobnie jak w kilku innych szkołach – ostatecznie odlanej z trwałego materiału. Uczeń może też stworzyć dowolną formę przestrzenną – po ustaleniu z nauczycielem. W Krośnie uzgodnione są tematy dla wszystkich dyscyplin: postać (może to być kompozycja jednopostaciowa lub wielopostaciowa), martwa natura, pejzaż, studium głowy i portret. Z tych propozycji uczniowie wybierają dyscyplinę i temat, który mogą dowolnie zinterpretować. W Łodzi tematy są ustalone przez zespół nauczycieli uczących przedmiotów dyplomowych. Co roku proponuje się trzy, z których jeden ma charakter wolny, ale z sugestią, aby wiązał się z dyplomem z przedmiotu głównego.

W Zamościu gatunki są ogólnie określone w regulaminie egzaminu dyplomowego, natomiast uczeń samodzielnie wybiera temat i zakres realizacji. W Państwowym Liceum Szkół Plastycznych w Gdyni zatwierdza się co roku po trzy tematy z rysunku, malarstwa albo rzeźby, a uczeń wybiera z nich jeden do realizacji. Także w Rypinie uczniom proponuje się tematy do reali-

zacji spośród ustalonych. Nauczyciel rysunku i malarstwa formułuje temat, kierując się zainteresowaniami i umiejętnościami ucznia. Natomiast tematy z rzeźby są co roku takie same, ale tutaj pozostawia się uczniom pole do interpretacji. Mogą też zgłaszać własne propozycje, w tym także takie, które są powiązane tematycznie z dyplomem z przedmiotu głównego.

Również w Poznaniu tematy proponuje nauczyciel prowadzący. Ponieważ zwykle w danym roku klasy dyplomowe są prowadzone przez różnych nauczycieli – pozostawia się im pewną autonomię. Z każdej dziedziny przedstawia się jednak uczniom kilka tematów sformułowanych w taki sposób, aby pozwolić dyplomantom dowolnie je zinterpretować. Tematy te często mają charakter haseł – idei odwołujących się do doświadczeń, życia codziennego itp. Niekiedy są to pojęcia abstrakcyjne lub poetyckie sformułowania, których celem jest pobudzenie wyobraźni i chęci eksperymentowania. W ten sposób szkoła uzyskuje różnorodne dyplomy, ukazujące osobowość uczniów, ale też charakter pracowni, z której uczeń się wywodzi, co wskazuje na akademickie podejście.

W Nowym Wiśniczu uczniowie z każdej z dyscyplin mogą wybrać dowolny gatunek, temat i technikę. W przypadku rysunku może to być studium postaci oraz szkicownik, ale tutaj uszczegółowiono wymagania co do formatu i sposobu prezentacji: rysunek nie może być mniejszy niż 50x70 cm, natomiast szkicownik musi być zaprezentowany na formacie B1. Podobnie z malarstwa format minimalny określony jest na 50x70 cm. Z rzeźby może to być studium głowy w dowolnej technice rzeźbiarskiej. Ostatecznie temat, technikę wykonania oraz skalę ustalają uczniowie z nauczycielem prowadzącym.

W Bydgoszczy, podobnie jak w przypadku dyplomu z przedmiotu głównego, temat formułowany jest odgórnie, ale na etapie formowania się koncepcji, uwzględniane są propozycje uczniów i ich zainteresowania. Tutaj jednak uczniowie, ci najbardziej dojrzali, mają prawo zaproponować własny temat. W Opolu, zgodnie z regulaminem egzaminu dyplomowego, forma, zakres i wymagania dotyczące prac z malarstwa, rysunku i rzeźby ustalane są przez zespół nauczycieli prowadzących zajęcia w klasie dyplomowej w danym roku. Zadania jednak są formułowane w sposób otwarty, tak aby umożliwić uczniom swobodną interpretację. Określane ściśle są natomiast parametry techniczne, ze względu na możliwości realizacyjne i ekspozycyjne szkoły.

W Warszawie tematy prac dyplomowych z rysunku, malarstwa lub rzeźby formułowane są przez nauczycieli tych przedmiotów – w każdym roku inne. Temat jest zarysowany ogólnie i często ma charakter pojęcia abstrakcyjnego. Można go zinterpretować dosłownie lub metaforycznie, co daje szerokie pole dla wyobraźni i wpływa na różnorodność wykonanych prac. Uczniowie ambitni, o większym potencjale i sprawności technicznej, wyko-

nują cykl kilku prac na zadany temat. Natomiast uczeń, który z przedmiotu rysunek i malarstwo lub rzeźba dwukrotnie uzyskał najwyższe oceny w klasach poprzedzających, ma prawo zaproponować własny temat i ostatecznie uzgodnić go z nauczycielem prowadzącym.

W Golubiu-Dobrzyniu tematy są formułowane przez nauczycieli plastyków, ale konsultowane z uczniami. Po ich ogłoszeniu uczeń może dokonać wyboru. W Żorach zasady formułowania tematów z rysunku, malarstwa i rzeźby są indywidualizowane w każdym roku, ze względu na zainteresowania, uzdolnienia i ambicje uczniów. Część z nich realizuje klasyczny gatunek, na przykład studium postaci lub studium martwej natury, ale inni proponują własne – o szerokich źródłach inspiracji. W Szczecinie nie narzuca się tematyki pracy z rysunku, malarstwa i rzeźby, ale określono, że musi to być praca przedstawiająca, narracyjna, bliska realizmowi. Nie są akceptowane prace abstrakcyjne, ponieważ, zdaniem plastyków, trudno jest rozpatrywać je pod kątem realizacji podstawy programowej. Osoby, które nie są w stanie opracować preferowanej koncepcji własnej, mogą przygotować prace z klasycznych gatunków: martwa natura, pejzaż, a czasem studium postaci.

W Wodzisławiu Śląskim tematy prac z malarstwa, rysunku lub rzeźby ustala nauczyciel – w każdym roku inny. Zarysowuje on ogólnie temat, na przykład *Moja przestrzeń*, po czym uczeń dokonuje własnej interpretacji tematu i razem z nauczycielem ustala koncepcję swojej pracy, plan i etapy realizacji. Z rysunku uczeń wykonuje cykl minimum trzech prac w dowolnej technice rysunkowej, objętej programem nauczania w liceum sztuk plastycznych. Z malarstwa uczeń także wykonuje cykl minimum trzech prac w dowolnej technice malarskiej, nauczanej w szkole. Dla obu dyscyplin wymagany jest format prac B1. Natomiast w przypadku rzeźby jest to studium głowy lub studium postaci w dowolnej technice lub cyklu prac rzeźbiarskich.

W wielu szkołach uczniowie mają całkowitą autonomię w wyborze tematu, a często także formatu i techniki prac. Tak jest na przykład w Dąbrowie Górniczej. Uczniowie proponują temat nauczycielom prowadzącym dyplom, a po ostatecznych ustaleniach z nauczycielem informacja jest przekazywana wicedyrektorowi ds. artystycznych. Podczas realizacji nauczyciel wspiera ucznia, służąc pomocą i korektą. W Krakowie tematy prac dyplomowych z rysunku, malarstwa i rzeźby także proponowane są przez ucznia, a następnie omawiane indywidualnie z nauczycielem prowadzącym. Szkoła określa tylko metodę i liczbę prac – ma to być cykl, składający się z minimum trzech prac. Wymagany jest też zestaw szkiców wstępnych, stanowiący dokumentację poświadczającą autorstwo pracy, oraz krótki komentarz pisemny, wyjaśniający koncepcje.

Także w Łomży zarówno dyscyplinę, jak i temat pracy wybierają uczniowie i omawiają bezpośrednio z nauczycielem prowadzącym, który wskazuje również liczbę prac, jaka ma być realizowana na zaproponowany temat.

W Tarnowie podobnie – uczeń wybiera dyscyplinę i przedstawia nauczycielowi prowadzącemu swoją propozycję tematu. Nauczyciel nakierowuje ucznia, biorąc pod uwagę jego zainteresowania i możliwości. Ostatecznie doprecyzowuje temat wspólnie z uczniem, wybierając najlepsze z zaprezentowanych rozwiązań koncepcji. W Koszalinie prawem ucznia jest zaproponowanie tematu, który następnie jest omawiany z nauczycielem. Jeśli jednak do końca września uczeń nie przedstawi swojej propozycji, realizuje temat zaproponowany przez nauczyciela. Wyboru tematu dokonują również uczniowie w Zabrzu i w Grudziądzu. Nauczyciele z Grudziądza uważają, że pozostawienie uczniowi autonomii wpływa na charakter prac, które wyrażają osobowość, temperament ucznia i pokazują jego drogę rozwoju artystycznego. Wstępne pomysły na realizowany temat pojawiają się już pod koniec klasy czwartej. Doprecyzowywane są w rozmowie z nauczycielem we wrześniu w klasie programowo najwyższej.

W Mińsku Mazowieckim nie narzuca się tematyki pracy z rysunku, malarstwa i rzeźby. Uczeń jest zachęcany do samodzielnych poszukiwań. Roboczy temat formułuje w październiku w klasie programowo najwyższej. Natomiast w szkole tej jest wymagane, aby uczeń wstępnie przedstawił nauczycielowi nie tylko temat, ale także źródła inspiracji, podjął decyzję co do techniki i środków wyrazu. W rozmowie z nauczycielem prezentuje szkice wstępne, próbki kolorów, faktur, podpisane reprodukcje obrazów, które mogą stanowić źródła inspiracji. Na etapie rozmowy z nauczycielem uczniowie są zachęcani do poszukiwań i eksperymentów z różnymi mediami i tworzywem. Zdaniem nauczycieli taki system pracy z uczniem pozwala uniknąć niezdecydowania i ciągłych zmian koncepcji.

W Rzeszowie praca dyplomowa z rysunku i malarstwa składa się z cyklu od dwóch do czterech kompozycji na płaszczyźnie, które najczęściej tworzą cykl tematyczny. Uczniowie zachęcani są do zaproponowania tematu, który chcieliby realizować, oraz przedstawienia koncepcji we wstępnych szkicach. Zakres, sposób realizacji, technika i technologia omawiane są z nauczycielem. Na tym etapie można jeszcze wprowadzać modyfikacje koncepcji. Wtedy też dyplomanci mają możliwość zmienić lub częściowo zmodyfikować, dopracować albo rozwinąć swój pomysł na dyplom. Proces ten zajmuje zazwyczaj od czterech do sześciu tygodni i zakończony zostaje ostatecznym określeniem tematu pracy dyplomowej, formy oraz techniki, w jakiej zostanie ona zrealizowana. Tylko w przypadku uczniów, którzy mają problem z zaproponowaniem własnego tematu lub zaproponowany budzi wątpliwości nauczyciela co do realizacji, nauczyciel wskazuje temat pracy dyplomowej.

Uczniowie w Jeleniej Górze sami wybierają temat prac, formę i technikę wykonania, natomiast określone są formaty prac. Najczęściej wybierane jest tam malarstwo, a tematyka jest różnorodna. W Supraślu uczniowie sami proponują temat z wybranej dyscypliny, konsultując go w pierwszej

kolejności z nauczycielem prowadzącym, a następnie z zespołem nauczycieli prowadzących w danej szkole przedmiot. Natomiast w przypadku słabych projektów lub ryzykownych pod względem wykonania, uczniowie proszeni są o dopracowanie koncepcji lub jej zmianę.

W Bielsku-Białej zadaniem ucznia jest wykonanie cyklu trzech–sześciu prac z rysunku lub malarstwa. Liczba jest zależna od wybranego tematu, ale także możliwości ucznia. Natomiast zakres pracy z rzeźby ustalany jest indywidualnie, w zależności od realizowanego tematu. Sama realizacja odbywa się zgodnie z wyznaczonymi kryteriami. Założeniem jest to, aby uczeń nie ograniczał się do obserwacji natury i realizował temat powiązany koncepcyjnie z dyplomem z przedmiotu głównego. Celem tego jest wykroczenie poza tematy typowo szkolne, ćwiczeniowe. Koncepcja ma być na tyle indywidualna, aby uczeń wypracował własny język i był gotowy na eksperymenty artystyczne.

W Gronowie Górnym zakres i tematyka pracy mogą być powiązane z dyplomem z przedmiotu głównego lub stanowić jakość odrębną. Szkoła dookreśla jednak ramę realizacyjną. Prace wykonane są w cyklach – do pięciu elementów. W kompozycjach płaskich zalecany jest maksymalny format – B1, ale szkoła pozwala na realizację innego, jeśli wynika to z koncepcji pracy. W takim przypadku uczeń musi uzyskać akceptację nauczyciela prowadzącego. Realizacje z zakresu rzeźby planowane są w taki sposób, aby dyplomant wykonał je samodzielnie pod względem technicznym przy merytorycznym wsparciu nauczyciela prowadzącego.

W Kaliszu tematy prac dyplomowych z rysunku, malarstwa lub rzeźby również proponują uczniowie. Bardzo często są one połączone tematycznie lub zagadnieniowo z dyplomem z przedmiotu głównego. Dyscyplinę zgodnie z prawem wybiera uczeń, ale po konsultacjach z nauczycielami prowadzącymi pracownie rysunku, malarstwa i rzeźby. Podczas konsultacji nauczyciele dokonują analizy dorobku ucznia, wskazując jego najmocniejsze strony. We współpracy ucznia i nauczyciela określane i ustalane są: liczba prac do wykonania, format i technika.

W Nałęczowie nie narzuca się tematów prac z rysunku, malarstwa i rzeźby. Uczeń sam go proponuje i omawia z nauczycielem prowadzącym. Nauczyciele tak nakierowują uczniów, aby temat był sformułowany w taki sposób, żeby praca jak najlepiej pokazywała kreatywność, wrażliwość i oryginalność ucznia, a także nabyte umiejętności. W Raciborzu realizuje się tematy własne uczniów, podobnie jak w Tomaszowie Mazowieckim.

W Kościelcu uczniowie mają wpływ na formułowanie tematów z rysunku, malarstwa i rzeźby. Natomiast ostatecznie nauczyciel prowadzący potwierdza wybór i ustala zakres pracy. W Zakopanem rozpiętość tematyczna z rysunku i malarstwa jest bardzo duża, ponieważ niektórzy uczniowie realizują prace studyjne (martwa natura, postać lub pejzaż), ale mogą także

realizować temat własny – najczęściej powiązany z tematem z przedmiotu głównego. Podobnie jak w Krakowie, gdzie wykonują cykl prac – w przypadku większych formatów: trzech, natomiast mniejszych – odpowiednio więcej. Temat pracy, na podstawie szkiców, zdjęć i inspiracji, omawiają z nauczycielem. W Gorzowie Wielkopolskim co roku, po konsultacji z uczniami, formułowany jest wspólny temat z rysunku i malarstwa, natomiast z rzeźby ustalany jest on indywidualnie. W Słupsku obowiązuje zasada, że realizowany temat jest studium z natury.

Każda placówka ma swoją specyfikę, a rozwiązania w niej wypracowane są efektem doświadczeń nauczycieli. W przypadku dyplomu z rysunku, malarstwa i rzeźby rozwiązania w szkołach są różne i trudno jest znaleźć punkty styczne. Ogólnie rzecz biorąc, dominuje swoboda lub kontrolowana swoboda w wyborze gatunku lub tematu. Swobodę taką preferuje się w 23 szkołach na 37, co stanowi ponad 62% szkół. W kilku z nich jednak określone są minimalne formaty prac, a niekiedy techniki.

Natomiast uczniowie realizują temat przyjęty w szkole w 14 placówkach, co stanowi blisko 38%, ale nie oznacza to, że tematy te formułowane są poza oczekiwaniami uczniów. W kilku szkołach sformułowane one są bardzo szeroko, aby pozostawić pole do interpretacji.

Kiedy i w jaki sposób informuje się ucznia o wymaganiach związanych z częścią praktyczną egzaminu?

Fraza „zakres treści zadań" zwykle kojarzona jest ze sprawdzaniem wiedzy. W przypadku egzaminu praktycznego zadaniem jest wykonanie prac: z przedmiotu głównego i wybranej dyscypliny. Zatem muszą być to wszystkie te ustalenia, które będą jasnym i czytelnym komunikatem dla ucznia przygotowującego prace dyplomowe, co i jak ma zrobić. Ponadto zauważyć należy, że zgodnie z zapisami w podstawach programowych poszczególnych przedmiotów artystycznych w szkołach plastycznych, treści kształcenia to także, a właściwie przede wszystkim: kreacja w zakresie przedmiotu, działania warsztatowe, prezentacja publiczna, a nawet funkcjonowanie ucznia w szkole plastycznej. Wszystkim tym powinien wykazać się uczeń szkoły plastycznej podczas przygotowania i prezentacji pracy dyplomowej. W praktyce oznacza to, że zakres treści zadań powinien obejmować różne zagadnienia.

Termin informacji o zakresie zadań reguluje wspomniane powyżej rozporządzenie. Egzaminy dyplomowe w szkołach plastycznych odbywają się w kwietniu, zatem od przewidzianego w harmonogramie pracy szkoły terminu przeprowadzenia egzaminu wystarczy odjąć pięć miesięcy, co w praktyce oznacza początkowe dni listopada. Niektóre realizowane w szkole specjalizacje są jednak bardzo pracochłonne, na przykład realizacje intermedialne, tkanina artystyczna, meblarstwo artystyczne i wiele innych. Szkoły

zatem starają się, aby uczniowie mieli jak najwięcej czasu na realizację pracy. W niektórych placówkach nauczyciele postulują, aby przygotowania do dyplomu zacząć już wiosną, na rok przed egzaminem dyplomowym. Oczywiście można w tym czasie zbierać informacje dotyczące treści i formy zadań. Stąd pomysł realizowany w wielu szkołach, aby samą koncepcję pracy omawiać z uczniami wcześniej. Tak jest na przykład w Gorzowie Wielkopolskim, w Zamościu, Grudziądzu, w Rypinie, Radomiu, Supraślu czy Nałęczowie. Nie można jednak pracy dyplomowej rozpocząć wcześniej, ponieważ we wspomnianym rozporządzeniu wyraźnie napisano o „klasach programowo najwyższych", co pozwala na przedstawienie zakresu treści zadań najwcześniej w pierwszym dniu nauki klasy piątej liceum sztuk plastycznych i odpowiednio w klasie drugiej policealnej szkoły plastycznej.

Szkoły informują ucznia klasy programowo najwyższej w różny sposób – bardziej i mniej sformalizowany. W wielu z nich odbywa się to ustnie na zorganizowanym spotkaniu dyrekcji i nauczycieli prowadzących dyplomy praktyczne. W innych – uczniowie zapoznają się z przygotowaną dokumentacją i podpisują oświadczenie, że przyjmują wymagania. W jeszcze innych organizowane są „obrony" tematu pracy dyplomowej przed komisją, z którą ostatecznie ustala się temat i zakres prac do wykonania. Są też szkoły, które wykorzystują dzienniki elektroniczne jako medium informacyjne.

Powoływanie specjalnej komisji zatwierdzającej ostatecznie tematy dyplomów lub monitorującej ich przebieg jest dobrą praktyką. Takie komisje powoływane są w Supraślu, Radomiu, Kaliszu i Warszawie. W niektórych szkołach przed komisją uczniowie w formie prezentacji przedstawiają propozycje swoich tematów prac dyplomowych. Inny charakter ma powoływana w Łodzi Rada Programowa, która zajmuje się m.in. przygotowaniem propozycji tematów.

Dobre praktyki w wielu szkołach organizowane są w związku z monitorowaniem realizacji prac dyplomowych. W Zielonej Górze prowadzi się aż pięć przeglądów stanu realizacji prac dyplomowych, a ich terminy ustalane są na początku roku szkolnego i podane do wiadomości uczniów. Tutaj przeglądy prowadzi wytypowany przez dyrektora nauczyciel szkoły. Praktyka ta jest cenna z tego powodu, że przygotowuje ucznia do wystąpienia przed komisją dyplomową. Także w Dąbrowie Górniczej organizowane są komisyjne przeglądy prac dyplomowych. W Łomży przewidziane są w harmonogramie aż trzy przeglądy dyplomowe przed komisją składającą się z nauczycieli specjalizacji oraz rysunku i malarstwa oraz rzeźby. Mają one formę publicznej prezentacji przy współudziale wszystkich uczniów klasy dyplomowej. Natomiast w Warszawie organizowane są tzw. „półdyplomy" które są formą publicznej prezentacji stanu realizacji dyplomu przed komisją. Zwykle odbywają się one pod koniec listopada lub w grudniu.

Co do przygotowania ucznia do wystąpień publicznych, godną naśladowania praktyką jest organizowany w Bydgoszczy „minidyplom", w związku z wystawą prac końcoworocznych w klasie czwartej. Podczas wernisażu uczniowie opowiadają o swoich pracach. Mimo że uczniowie przystępujący do egzaminu dyplomowego są pełnoletni, ich rodzice są zainteresowani zarówno samym egzaminem, jak i procesem jego przygotowania. I tutaj z cenną inicjatywą występuje Zielona Góra, która organizuje specjalne spotkanie z rodzicami uczniów przystępujących w danym roku do egzaminu. Nie tylko uzyskują oni cenne informacje, ale też zapewnia to szkole transparentność w realizacji zadań związanych z dyplomem.

Konkluzje

Jak to pokazano na przykładzie szkół plastycznych, które odpowiedziały na ankietę, szkoły w różny sposób realizują zadania związane z przygotowaniem prac dyplomowych. Tutaj jednak należy zauważyć, że w kilku ankietach odpowiedzi były bardzo sformalizowane, na przykład: „zakres treści, terminy i formy realizacji określa regulamin egzaminu dyplomowego", a uszczegółowionych rozwiązań z regulaminu nie zamieszczono. Niewątpliwie postanowienia w regulaminach i innych dokumentach wypracowane zostały na podstawie doświadczeń placówek. W kilku szkołach, jak na przykład w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach i w Warszawie zapisy uszczegóławiające procedury są częścią statutów szkolnych, które w przeciwieństwie do regulaminów są ogólnie dostępne. Nie ulega wątpliwości, że formułowanie zadań i sposób poinformowania ucznia szkoły plastycznej o zakresie ich treści wpływa na końcowy efekt. Jasne określenie celów zwiększa motywację do nauki, ponieważ uczniowie wiedzą, jakie zadania i umiejętności są kluczowe. Wpływa to także na indywidualizację nauki, gdyż uczniowie dysponując pełnią wiedzy, mogą więcej czasu poświęcić na te obszary, które są ich słabszą stroną. Ułatwia to też komunikację z nauczycielami. Odpowiednio wczesne poinformowanie pozwala im też na dopracowanie zadań i większą kreatywność w ich wykonaniu.

Osobną kwestią jest udział ucznia w formułowaniu tematu pracy dyplomowej, tak z przedmiotu głównego, jak i wybranej dyscypliny. W niektórych placówkach nauczyciele wychodzą z założenia, że istotą kształcenia plastycznego jest przygotowanie ucznia do przyjęcia zlecenia na każdy temat, nawet na taki, który nie wydaje mu się bardzo atrakcyjny. Dopiero wówczas uczniowie mogą wykazać się umiejętnościami artystycznymi i warsztatowymi. Z jednej strony uczeń może w takich przypadkach czuć się ograniczony, co może wpływać na jego zaangażowanie, kreatywność i oryginalność, a z drugiej – narzucenie tematu jest adaptacją do zewnętrznych wymagań, co w praktyce zawodowej artysty jest bardzo istotne. Temat narzucony to

wyzwanie intelektualne, z którym należy się zmierzyć. Dla uczniów różnych specjalizacji sposób rozwiązania danego zagadnienia – tego samego dla wszystkich – jest bardzo cenną nauką i inspiracją. W przypadku narzuconych tematów łatwiej jest też porównać prace i ocenić je na równych zasadach. Ponadto tematy narzucone są często w związku z realizowanymi w szkole zadaniami, a te z kolei są zgodne z oczekiwaniami środowiska. Realizując dyplom na dany temat (tematy), pozyskuje się dużą liczbę prac o wysokim poziomie artystycznym, którymi szkoła może się poszczycić w związku z konkretnym celem.

Z kolei uczniowie, którzy mogą zaproponować własny temat, realizują to, co jest dla nich najważniejsze. Mają okazję eksperymentować i badać obszary, które ich fascynują. Często są bardziej zaangażowani w swoją pracę, ponieważ temat jest bliski ich zainteresowaniom i pasjom. Możliwość wyboru tematu sprzyja rozwojowi indywidualnego stylu i umiejętności formułowania *creda* artystycznego, ponieważ uczniowie muszą przemyśleć i uzasadnić swoje wybory. Samodzielny wybór tematu uczy też odpowiedzialności za własne decyzje artystyczne i ich konsekwencje. Może on być jednak ryzykowny, ponieważ uczeń często porywa się na zadania, które przekraczają jego możliwości realizacyjne. Dlatego przy wyborze tematu i sposobu realizacji zawsze musi mieć wsparcie nauczycieli i dyrekcji szkoły. To ich doświadczenie uchroni go przez pułapkami. Jak zauważono w ankiecie z Krakowa: *Bardzo ważnym aspektem przynoszącym dobre rezultaty są indywidualne korekty i spotkania z dyrekcją szkoły – przeglądy etapów realizacji, monitorowanie rozwoju prac dyplomowych, jak też ciągłe przypominanie o terminach i wymaganiach*.

Idealnym rozwiązaniem wydaje się kompromis, gdzie nauczyciele oferują pewne ramy tematyczne, ale pozwalają uczniom na ich własną interpretację lub wprowadzenie osobistych wątków. Dobre są również takie rozwiązania hybrydowe, w których część tematów jest narzucana, ale pozostawia się też pole dla propozycji własnych ucznia.

Na ankietę CEA odpowiedziały:

PLSP im. J. Fałata w Bielsku-Białej, PLSP im. L. Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, LSP im. T. Kantora w Dąbrowie Górniczej, LSP w ZSM w Golubiu-Dobrzyniu, PLSP w Gorzowie Wielkopolskim, LSP w Gronowie Górnym, LSP w ZSBiP w Grudziądzu, PLSP im. S. Wyspiańskiego w Jarosławiu, LSP w ZSRA im. S. Wyspiańskiego w Jeleniej Górze, LSP im. T. Kulisiewicza w Kaliszu, PLSP im. J. Szermentowskiego w Kielcach, PLSP im. W. Hasiora w Koszalinie, PLSP im. J. Kluzy w Krakowie, PLSP im. T. Brzozowskiego w Krośnie, PLSP w Kościelcu, PLSP w Łodzi, PLSP im. W. Kossaka w Łomży, PLSP im. J. Chełmońskiego w Nałęczowie, LSP w Piotrkowie Trybunalskim, LSP im. E.M. Andriollego w Mińsku Mazowieckim, PLSP im. J. Matejki w Nowym

Wiśniczu, ZPPKP im. J. Cybisa w Opolu, LSP w ZSO w Raciborzu, ZSP im. J. Brandta w Radomiu, LSP w ZS nr 1 w Rypinie, ZSP im. P. Michałowskiego w Rzeszowie, LSP im. S.I. Witkiewicza w Słupsku, PLSP im. A. Grottgera w Supraślu, LSP w Tarnowie, LSP w ZSAP w Tarnowskich Górach, LSP im. S. Wyspiańskiego w ZS nr 6 w Tomaszowie Mazowieckim, PLSP im. W. Gersona w Warszawie, LSP im. O. Boznańskiej w Wodzisławiu Śląskim. PLSP im. Bernarda Morando w Zamościu, LSP w ZS nr 18 w Zabrzu, PLSP w Zielonej Górze LSP w ZS nr 3 w Żorach.

Wykorzystane źródła i opracowania

[1] Lewińska Beata, *Przede wszystkim umiejętności, czyli egzamin dyplomowy z historii sztuki*, „Szkoła Artystyczna", Seria wydawnicza Centrum Edukacji Artystycznej, nr 1 (25)/2024, s. 33–44.

[2] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 sierpnia 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*, Dz. U. z 2019 r., poz. 1674.

[3] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego dnia 28 września 2023 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*, Dz. U. z 2023 r., poz. 2041.

[4] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 19 kwietnia 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*, Dz. U. z 2024 r., poz. 623.

[5] *Statut Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach* https://www.gov.pl/web/plastykkielce/dokumenty-szkolne (dostęp: 9.07.2024).

[6] *Statut Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie*, https://www.gov.pl/web/plastykwarszawa/dokumenty-szkolne (dostęp: 10.07.2024).

[7] *Statut Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem*, https://www.gov.pl/web/plastykzakopane/dokumenty-szkolne (dostęp: 13.07.2024).

Miscellanea

Joanna Sibilska

Śladami Agrippiny Waganowej

Od wielu lat Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina współpracuje z Centrum Edukacji Artystycznej, organem nadzorującym między innymi pracę w ogólnokształcących szkołach baletowych i niepublicznych szkołach tańca. W swoim zakresie działalności Centrum Edukacji Artystycznej ma także doskonalenie i dokształcanie nauczycieli placówek artystycznych. Na tym polu od trzech dziesięcioleci współpracuje między innymi z Wydziałem Tańca, wcześniej funkcjonującym jako specjalność, która podlegała Wydziałowi Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie. Celem jest organizacja szkoleń metodycznych z zakresu różnych technik tanecznych, w tym najtrudniejszej, jaką jest metodyka nauczania tańca klasycznego, słusznie kojarzonego z baletem. Na czym polega szczególna trudność tej techniki i dlaczego Agrippina Waganowa (1879–1951) wciąż uważana jest za najważniejszą postać w obszarze kształcenia profesjonalnych tancerzy baletowych? Warto prześledzić drogę jej kariery, by spróbować dowiedzieć się, na czym polegała metoda pracy Agrippiny Waganowej.

Historia zawodowego baletu rozpoczęła się we francuskich pałacach okresu baroku, czerpiąc z menuetów i gawotów wyrafinowaną elegancję ruchu i precyzję wykonania, które dały początek leksyce baletowej. Na przestrzeni ponad trzystu lat historii profesjonalnego kształcenia baletowego, która ma swój początek w 1713 roku w paryskiej szkole baletowej, dokonały się zmiany w procesie szkolenia tancerzy. Były one związane z przeobrażeniami, jakie zachodziły w życiu społeczeństw, a zatem i w kulturze. Najstarszym ośrodkiem kształcenia baletowego pozostaje szkoła francuska, ale z czasem na jej fundamencie wyrosła duńska szkoła tańca klasycznego, oparta na specyfice repertuaru choreografa doby romantyzmu, Augusta Bournonville'a. Dzięki francuskiemu stylowi kształcenia rozwinął się balet romantyczny, który lotem sylfidy wyniósł balet na szczyty sztuki choreograficznej. W drugiej połowie dziewiętnastego wieku swoje owoce wydała metodyka włoskiego tancerza, choreografa i teoretyka – Carla Blasisa. Otworzyła ona drogę do kariery na europejskich scenach znakomicie wyszkolonym włoskim balerinom, słynącym z wirtuozerii tanecznej. W ten sposób na przestrzeni jednego stulecia starły się dwie szkoły: francuski styl wykonawczy skupiony był na elegancji ruchu i powściągliwym przekazie emocji, natomiast włoski

◄ **Agrippina Jakowlewna Waganowa**

Fot. https://de.wikipedia.org/wiki/Agrippina_Jakowlewna_Waganowa#/media/Datei:Waganowa.jpg

koncentrował się na popisie tanecznym, eksponującym umiejętności solistki w otoczeniu wyszkolonego, najczęściej żeńskiego zespołu baletowego. To głównie z tym stylem zetknęła się w młodości Agrippina Waganowa, która będąc uczennicą petersburskiej szkoły baletowej, miała okazję oglądać, a później brać udział w spektaklach baletowych: Arthura Saint-Léona, występując w *Pas de six* z baletu *Markietanka*, Mariusa Petipy, tańcząc między innymi w *Pas de trois* z baletu *Bajadera*, *Pas de trois* z *Korsarza*, jako Hebe w *Przebudzeniu się Flory*, Car Dziewica w *Koniku Garbusku* w choreografii Aleksandra Gorskiego i Królowa Driad w jego wersji *Don Kichota.* Występowała również w głównych partiach w baletach *Źródło* i *Jezioro łabędzie* oraz innych spektaklach Teatru Maryjskiego w Petersburgu, w tym w baletach romantycznych, które utrzymywały się w repertuarze.

Z zachowanego dyplomu Waganowej z 1897 roku wynika, że na dwanaście możliwych do zdobycia punktów otrzymała jedenaście i z tą notą została zaangażowana do zespołu baletowego Teatru Maryjskiego, gdzie cztery lata czekała na pierwszą solówkę. Nie tracąc czasu, Waganowa doskonaliła swoje umiejętności i jako jedna z pierwszych rosyjskich tancerek wykonała 32 piruety *fouetté*, które dotychczas były specjalnością włoskich balerin. Tylko one znały tajemnicę wykonywania wielokrotnych obrotów na jednym miejscu z nogą otwieraną do boku, które do dziś wywołują podziw i gorące oklaski publiczności. Mimo tego awans na stanowisko baleriny Waganowa otrzymała dopiero w 1915 roku, po przepracowaniu na scenie osiemnastu lat i na miesiąc przed przejściem na emeryturę (artystka miała wówczas trzydzieści sześć lat). Jej życiorys artystyczny pokazuje niełatwą i krótkotrwałą drogę kariery baletowej. Waganowa, mimo wysokich umiejętności tanecznych i ciągłej pracy nad ich doskonaleniem – była nazywana „królową wariacji" – nie wpisała się w kanon estetyczny swoich czasów, które wymagały od tancerki poza wysokim kunsztem technicznym również wdzięku, a czasem i kokieterii w tańcu. Tymczasem z opisu znawcy i naocznego świadka Waganowa: *tańczyła nieskazitelnie poprawnie: żadna trudność nie mogła zmusić jej do wyjścia z klasycznego rysunku, zamazać wyrazistości formy z powodu wirtuozowskiego triku. Waganowa posiadała wysoki i lekki skok* […] *lekko odrywała się od ziemi bez rozbiegu, „zawisała" nieruchomo i prosto przez kilka sekund*[1]. Wymienione umiejętności wynikały nie tylko z wrodzonego talentu, ale także z analitycznego podejścia tancerki, która od pierwszych lat pobytu w szkole wyróżniała się poważnym traktowaniem ćwiczeń baletowych i regularnie zapisywała swoje spostrzeżenia. Już jako uczennica Waganowa potrafiła ocenić swoich nauczycieli tańca: pierwszym był Aleksandr Obłakow: *uczył on poprawnie, ale bezbarwnie* […] *Obłakow*

[1] L. Błok, *A. J. Waganowa*. *Sbornik statiej*, Leningrad – Moskwa 1958, s. 223, [w:] *Agrippina Waganowa: ot „caricy wariacji" do profiessora choreografii*, Petersburg 2014, s. 23 (wszystkie tłumaczenia dokonane przez autora).

ledwie słyszalnym głosem zwracał uczennicom uwagi, rzadko pochylając się, żeby nadać poprawne ułożenie „niepojętnym" dziecięcym nogom[2].

Następnym nauczycielem Waganowej był Lew Iwanow, który zajmował w teatrze stanowisko drugiego choreografa. W roli nauczyciela Iwanow nie był wzorem: stale spóźniał się na lekcje, nie przygotowywał ich, ćwiczenia układał, jak popadnie, nie troszcząc się o poziom trudności i kolejność ćwiczeń, a za wykonaniem ich śledził flegmatycznie[3].

Na szczęście Waganowa spotkała na swojej drodze także Jekaterinę Wazem, petersburską primabalerinę, która była wymagająca i nie tolerowała obojętności uczniów w podejściu do nauki tańca. *Jaka by nie była duża klasa, Wazem* (1848–1937) *wszystko widziała, nikt nie umknął jej spojrzeniu. Ważne, że wszystko było zrozumiałe, dlatego że nauczycielka sama starała się być rozumianą*[4]. Jekaterina Wazem pozostawiła wspomnienia, które zostały opublikowane. Odniosła się w nich między innymi do swojej metody nauczania tańca, uważając za główną zaletę jego miękkość, którą można wykształcić tylko dzięki częstym ćwiczeniom *plié* (podobne do półprzysiadu). W jej nauczaniu równie ważne było zwracanie uwagi na ustawienie w czasie tańca korpusu, pleców, ramion i rąk. Jak pisała Wazem: *Na podstawie moich obserwacji uważam, że jest to jeden z chronicznie chorych obszarów w pedagogice baletowej. Przyczyna choroby leży w nieprawidłowym podejściu nauczycieli tańca do swojego zadania. Problem polega na tym, że każde ćwiczenie w zasadzie stanowi kompleks całego rzędu ruchów różnych części ciała i pierwszym obowiązkiem nauczyciela, przy zadawaniu tego czy innego ćwiczenia, jest wyjaśnić uczniom, z jakich dokładnie ruchów ono się składa, inaczej mówiąc, należy rozłożyć je na części składowe, przeanalizować, pokazując za każdym razem, jak należy ustawić korpus, plecy, ramiona i ręce oraz dlaczego tak właśnie trzeba robić, a nie inaczej*[5]. Zdaniem Wazem tylko takie podejście mogło przynieść uczniom korzyści i nie sprowadzało się do niewolniczego naśladownictwa ćwiczeń i póz[6].

Ostatnim nauczycielem Waganowej mógł być Enrico Cecchetti, który uczył w szkole według włoskiej metody Blasisa, i Waganowa marzyła, by móc odkryć sekrety wirtuozerii tanecznej, ale los zdecydował inaczej i sprawił, że ostatnie dwa lata kształcenia spędziła w klasie Pawła Gerdta, który od wielu lat był słynnym petersburskim pierwszym tancerzem. Uczennica, choć zawiedziona, umiejętnie wykorzystała ten czas i cenne doświadczenie sceniczne Gerdta, który *uczył w dobrej wierze – i co ważne – subtelnie i mądrze*[7]. Wy-

[2] W. Krasowskaja, *Agrippina Jakowliewna Waganowa*, Leningrad 1989, s. 9–10.

[3] Tamże, s. 12.

[4] Tamże, s. 18.

[5] J. Wazem, *Zapiski baleriny Sankt-Pietierburgskowo Bolszowo Tieatra 1867–1884*, Petersburg – Moskwa – Krasnodar 2009, s. 291–292.

[6] Tamże.

[7] W. Krasowskaja, dz. cyt., s. 22.

niesione przez Waganową doświadczenia z nauki w szkole baletowej, wzbogacone wieloletnią praktyką sceniczną, wykorzystała artystka w drugiej części swojej działalności artystycznej, jaką okazała się pedagogika baletowa.

Pierwsze zatrudnienie Waganowa znalazła w prywatnych szkołach tańca, działających w przedrewolucyjnym Petersburgu. Po wybuchu rewolucji październikowej Waganowa otrzymała propozycję podjęcia pracy nauczyciela tańca w piotrogrodzkiej szkole baletowej, której poświęciła kolejne dziesięciolecia. Owocem jej blisko dwudziestu lat doświadczeń była wydana w 1934 roku książka *Zasady tańca klasycznego*, która stała się fundamentem szkolenia tancerzy nie tylko w Związku Radzieckim, ale z czasem także poza jego granicami. Podręcznik ten jako pierwszy w historii zawiera uporządkowane i dokładnie opisane podstawy tańca klasycznego (tak dokładnie brzmi tytuł w oryginale). We wstępie napisanym przez autorkę bardzo ważny jest ostatni jego fragment: *Muszę dodać, że osiągnięcie w ćwiczeniu pełnej koordynacji wszystkich ruchów ciała ludzkiego zmusza w dalszej pracy do ożywiania tych ruchów myślą, nastrojem, czyli do nadania im tego wyrazu, który nazywamy artyzmem. Nie zajmuję się omawianiem tej kwestii w niniejszym podręczniku, lecz naświetlam ją i opracowuję szczegółowo bezpośrednio na codziennych lekcjach w klasach wyższych i w klasach doskonalących*[8].

Po drugiej wojnie światowej wszystkie szkoły baletowe w Polsce zaczęły realizować program nauczania tańca klasycznego według metody Agrippiny Waganowej. W 1952 roku jej podręcznik przełożyła na język polski Olga Sławska-Lipczyńska, znakomita przedwojenna warszawska primabalerina, która po drugiej wojnie światowej osiadła w Poznaniu, gdzie zorganizowała poznańską szkołę baletową i została jej wieloletnim kierownikiem artystycznym.

Kolejnym ważnym posunięciem w kierunku doskonalenia kształcenia baletowego było zaproszenie do Warszawy Olgi Iliny, uznanej rosyjskiej pedagog baletowej, która od 1963 roku, przez dwa lata, prowadziła kurs metodyczny przeznaczony dla polskich nauczycieli tańca klasycznego. Do szkół baletowych zaczęli przyjeżdżać również pedagodzy rosyjscy, którzy dzielili się swoim doświadczeniem i wiedzą, zapewniając wielu uczniom bardzo dobry start u progu ich karier. Utworzenie w 1972 roku specjalistycznych studiów dla nauczycieli tańca otworzyło nowe możliwości kształcenia studentów, których edukacja odbywała się odtąd w murach Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Warszawie (obecnie Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina). W latach 90. XX wieku, dzięki inwencji kierującej specjalnością Pedagogiki Baletowej Małgorzaty Kucharskiej-Nowak i podjętej współpracy z Teresą Czajkowską – wizytatorką i kierowniczką Sekcji Baletowej w Centrum Edukacji Artystycznej, rozszerzona została oferta zajęć akademickich o wykłady prowadzone przez gościnnie zapraszanych specjalistów z Polski i z zagranicy.

[8] A. Waganowa, *Zasady tańca klasycznego*, Katowice 1952, s. 15.

Były to zajęcia dotyczące różnych technik tanecznych i metodyk nauczania, w których brali udział nie tylko studenci, ale również pedagodzy tańca aktualnie pracujący w szkołach baletowych. Na przestrzeni lat kurs metodyczny tańca klasycznego prowadziła kilkakrotnie Ludmiła Sereżnikowa, solistka zespołu Miniatury Choreograficzne Leonida Jakobsona, obecnie docent Katedry Choreografii z petersburskiego Instytutu Kultury i Sztuki, a także Jelena Zabałkanskaja, solistka Teatru im. Kirowa w Leningradzie (obecnie Teatr Maryjski w Petersburgu), obecnie starszy wykładowca tańca klasycznego i partnerowania w Akademii Baletu Rosyjskiego im. Agrippiny Waganowej w Petersburgu. Od dwóch lat zajęcia metodyczne z zakresu tańca klasycznego prowadzi Gulnar Aliyeva, która była solistką baletu w Teatrze Opery i Baletu w Ałma-Acie, a teraz jest wykładowcą tańca klasycznego i kieruje działem odpowiedzialnym za działalność koncertową i praktykę sceniczną kazachskiej Narodowej Akademii Choreografii w Astanie.

Tegoroczne wykłady odbyły się w dniach 26–30 czerwca na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie. Wszystkie zajęcia składały się z lekcji, w której brali udział studenci (od tego roku po raz pierwszy ćwiczyli także uczniowie warszawskiej szkoły baletowej), a pedagodzy obserwowali przebieg lekcji i po jej zakończeniu zadawali prowadzącej pytania. W drugiej części zajęć odbywało się omówienie zakresu materiału metodycznego, określonego danym cyklem spotkań. Studenci i pedagodzy zadawali pytania, wyjaśniane były rozbieżności i wskazywane poprawne rozwiązania. I właśnie ta część spotkań wydaje się najważniejsza, bo pokazuje, jak istotne jest zrozumienie technicznych meandrów zawartych w skomplikowanych ćwiczeniach baletowych. Fachowe wskazówki są najczęściej bardzo proste, bowiem ci, którzy poznali metodykę w petersburskiej szkole baletowej, należą do kręgu wtajemniczonych. *Waganowa nie wymyśliła w ruchach niczego nowego. Ona uogólniła wszystko, co było przed nią* […]. *Dobrzy pedagodzy byli i przed Waganową, ale oni uczyli intuicyjnie, a ona usystematyzowała ich podejście i opracowała metodykę stopniowego kształcenia w tańcu klasycznym* […]. *I tak łącząc osiągnięcia różnych szkół i różnych pedagogów, Waganowa zasadniczo nie wynalazła niczego nowego. Nowe było jej podejście do systemu nauczania tańca klasycznego*[9].

Na czym więc polega sekret Agrippiny Waganowej? Odpowiedź uzupełnić można, czytając wspomnienia jej uczennic, których liczne grono zostało wybitnymi solistkami. Spośród utalentowanych wychowanek wyróżniały się techniką i indywidualnością między innymi: Marina Siemionowa, Galina Ułanowa, Tatiana Wieczesłowa, Natalia Dudinskaja, Olga Mojsiejewa, Ałła Szelest, Ninel Kurgapkina, Ałła Osipienko i Irina Kołpakowa. Jedną z najlepszych była Siemionowa, która wspominała: *Demonstracja ćwiczeń przez A.J. Waganową była doskonała. W niej była pewność i precyzja wielkiego mi-*

[9] *Agrippina Waganowa: ot „caricy wariacji"…*, dz. cyt., s. 31.

strza. W prosty i zrozumiały sposób opowiadała o nowym ćwiczeniu i równie prosto je pokazywała. […] *Lekcja Waganowej była tak skonstruowana, że każdego dnia coś u nas nawarstwiało się, było nabywane i rozwijane* […]. *Przywiązywała wielką wagę do równowagi, skoordynowanej, równomiernej pracy korpusu i wszystkich kończyn*[10]. Galina Ułanowa zapamiętała, że Waganowa *odsłaniała nam takie zasady, takie sekrety, które pozwalały bez dużego wysiłku pokonywać trudne elementy, tak, że stawały się wygodne… Ona, jak to się mówi, nie podciągała wszystkich pod jeden strychulec, ale potrafiła określić i rozwinąć najlepsze indywidualne zalety swoich uczennic*[11].

Obecnie w Akademii Baletu Rosyjskiego nadal uczy kilka uczennic Agrippiny Waganowej. Jedną z nich jest Ludmiła Safronowa, która tak wspomina jej lekcje: *Ćwiczyć w klasie Waganowej było bardzo trudno. Była niebywale wymagająca. Agrippina Jakowliewna pracowała bezustannie i nas nauczyła pracować z ogromnym oddaniem* […] *całe swoje życie szukała sposobów na wykonanie poszczególnych ruchów i wszystkie jej uczennice wiedziały, dlaczego należy robić właśnie tak. W tych „dlaczego?", „po co?", „na co?" leży cały sekret szkoły waganowskiej i jej metody, która osiągnęła techniczną i wyrazową lakoniczność w tańcu*[12]. Większość wychowanek Waganowej zrobiła błyskotliwe kariery taneczne, a później przekazała swoją wiedzę, wzbogaconą o praktykę sceniczną, kolejnym pokoleniom czy to pracując z solistkami zespołu baletowego, czy to uczniami szkoły baletowej.

Idąc śladami Waganowej, dotrzemy do Akademii Baletu Rosyjskiego w Petersburgu, która nosi jej imię od sześćdziesięciu siedmiu lat (wcześniej pod nazwą szkoły baletowej – chorieograficzieskowo uczilisczca). Szacunek do patronki jest ogromny i co roku odbywają się w dniu jej urodzin, 31 maja, *Międzynarodowe waganowskie odczyty*, czyli konferencja poświęcona różnym zagadnieniom związanym z bezcenną schedą po Waganowej i z petersburskim repertuarem baletowym. Za każdym razem spotkaniom towarzyszy nowa idea, na przykład w tym roku tematem przewodnim były tradycje baletu rosyjskiego i rewolucja cyfrowa. Metodyka nauczania tańca klasycznego według Agrippiny Waganowej dzięki wyjazdom rosyjskich tancerzy poza granice kraju stała bardziej znana i jest ceniona przez liczące się ośrodki szkoleniowe na świecie.

Wiedza uporządkowana przez Waganową do dzisiejszego dnia stanowi alfabet tańca klasycznego, w którym nie można zmieniać kolejności liter, choć sama mistrzyni pedagogiki baletowej, będąc praktykującą baleriną w carskim balecie i pedagogiem działającym po rewolucji październikowej, doskonale zdawała sobie sprawę z tego, że*: Klasykę pielęgnujemy pieczołowicie, lecz czas robi swoje – wszystko się doskonali.* […] *Nie możemy wyłamać*

[10] Tamże, s. 47.

[11] Tamże, s. 57.

[12] Tamże, s. 123.

się z powszechnego pędu naprzód – i nas porywa tempo życia[13]. Rozumieją to nauczyciele tańca Akademii Baletu Rosyjskiego i moskiewskiej Akademii Choreografii, którzy stojąc na straży tradycji, zdają sobie sprawę ze zmian, jakie dokonują się w estetyce przedstawień baletowych XXI wieku. Obecna kadra pedagogów składa się głównie z absolwentów tych szkół, którzy zanim zostali nauczycielami tańca, występowali w repertuarze baletowym, który jest ponadczasowym osiągnięciem w dziedzinie choreografii XIX/XX wieku.

Jak widać, ślady Waganowej są trwałe dzięki tradycji przekazywania tajników techniki baletowej natchnionej pięknem jej sztuki. Zdolni uczniowie pod kierunkiem nawet niedoświadczonych, ale wykształconych nauczycieli tańca będą robić postępy. Ważne, by nauczyciel nadal chciał się rozwijać, między innymi w pełni korzystając z organizowanych kursów metodycznych. Niech z uwagą śledzi postępy swoich podopiecznych, by móc wymieniać doświadczenia z innymi pedagogami, i stara się rozbudzić zamiłowanie do pełnej wyrzeczeń sztuki baletowej. Tak jak napisała Waganowa, klasykę należy pielęgnować, ale trzeba iść z duchem czasu. Balet nie jest bowiem sztuką skostniałą i co za tym idzie, metodyka nauczania tańca klasycznego również ulega zmianom.

Organizowane przez Wydział Tańca przy współpracy z Centrum Edukacji Artystycznej kursy metodyczne można rozwinąć dzięki udziałowi w części praktycznej uczniów ze szkół baletowych i organizacji zajęć teoretycznych w taki sposób, by praktykujący nauczyciele i studenci mieli okazję przedyskutować swoje spostrzeżenia szczególnie z nauczycielami opiekunami praktyk, z którymi odbywają zajęcia w szkołach baletowych. Zacieśnienie współpracy z ośrodkami edukacyjnymi działającymi w oparciu o silne tradycje szkoły Waganowej są priorytetem Wydziału Tańca i miejmy nadzieję, że regularne kursy ułatwią studentom Pedagogiki Baletowej dogłębne poznanie arkanów swojego zawodu.

Wybrane źródła i opracowania

[1] *Agrippina Waganowa: ot „caricy wariacji" do profiessora choreografii*, Petersburg 2014.

[2] Błok L., *A.J. Waganowa*. *Sbornik statiej*, Leningrad – Moskwa 1958, [w:] *Agrippina Waganowa: ot „caricy wariacji" do profiessora choreografii*, Petersburg 2014.

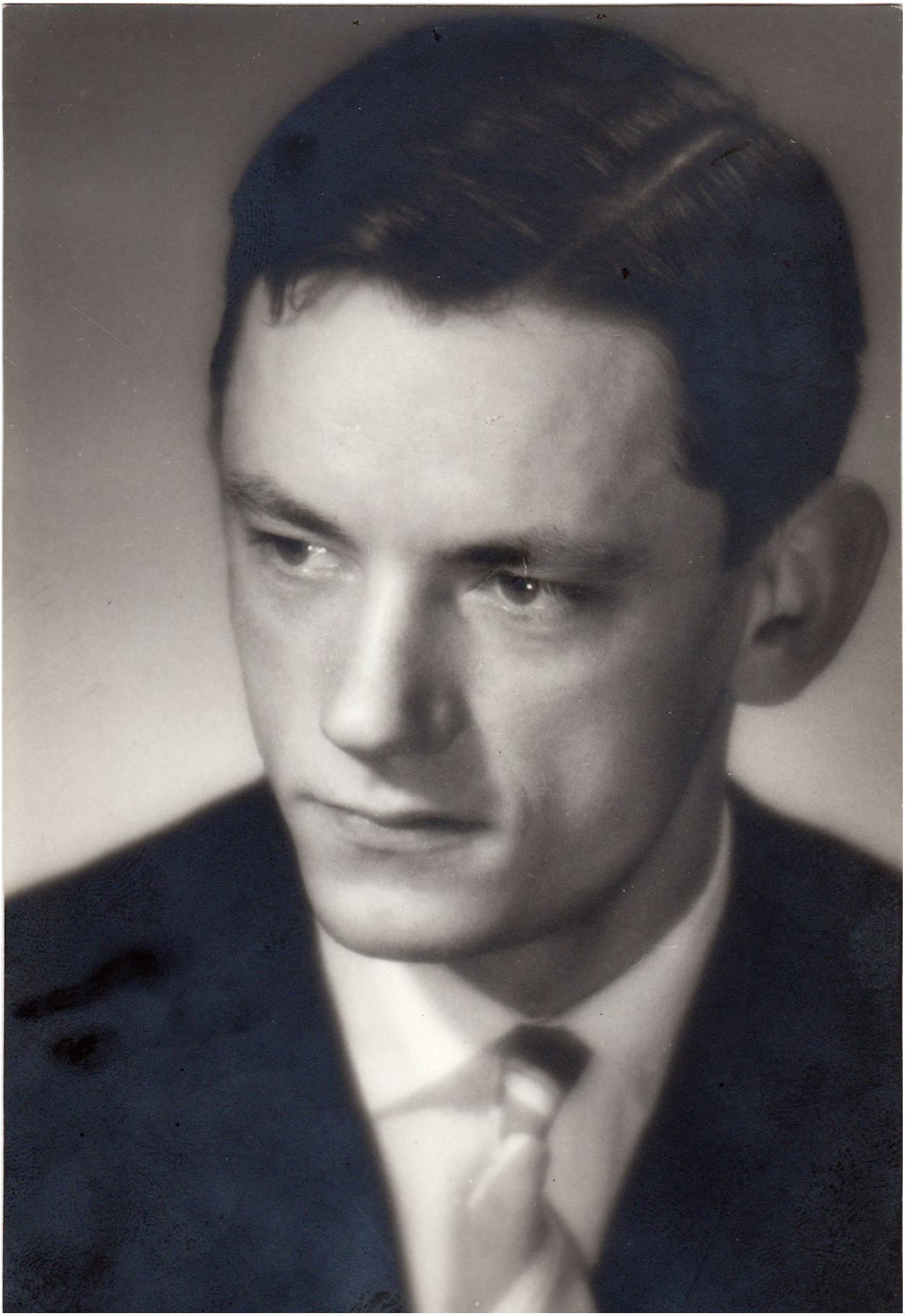
[3] Krasowskaja W., *Agrippina Jakowliewna Waganowa*, Leningrad 1989.

[4] Marek T. [właśc. Tadeusz Żakiej], *Przedmowa do polskiego wydania*, [w:] A. Waganowa, *Zasady tańca klasycznego*, tłum. O. Sławska, Katowice 1952.

[5] Waganowa Agrippina, *Zasady tańca klasycznego*, tłum. O. Sławska, Katowice 1952.

[6] Wazem Jekaterina, *Zapiski baleriny Sankt-Pietierburgskowo Bolszowo Tieatra 1867–1884*, Petersburg – Moskwa – Krasnodar 2009.

[13] T. Marek [właśc. Tadeusz Żakiej], *Przedmowa do polskiego wydania*, [w:] A. Waganowa, *Zasady tańca klasycznego*, tłum. O. Sławska, Katowice 1952, s. 7.



Wojciech B. Jankowski

Pamięci muzyka i pedagoga Sławomira Jankowskiego

W tym roku (14 grudnia) przypada 20. rocznica śmierci Sławomira Jankowskiego, skrzypka i pedagoga gry skrzypcowej, którego życie oraz działalność (artystyczna i pedagogiczna) niewątpliwie zasługują na przypomnienie i utrwalenie w dziejach naszej muzycznej kultury i szkolnictwa artystycznego.

Jeśli chodzi o pozycję artystyczną Sławomira Jankowskiego, myślę, że powinien ją przypomnieć i oceniać ktoś, kto sam były profesjonalnym skrzypkiem, a najlepiej również współpracującym w tej dziedzinie ze Sławomirem Jankowskim, lub krytykiem muzycznym. Ja należałem do tych, którzy współpracowali z nim raczej na tak zwanej pedagogicznej niwie, a rozwijającą się przyjaźń traktowałem – i do dzisiaj tak traktuję – jako zaszczyt i szansę, wynikającą z napotkania na swej drodze życiowej, w pedagogice muzycznej, kogoś nieprzeciętnego, o niezwykłej osobowości oraz niezwyczajnych relacjach z naszym wspólnym muzyczno-pedagogicznym otoczeniem, środowiskiem, pracą. Zacznijmy właśnie od tego drugiego terenu – naszej wspólnej pracy.

Był Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego (COPSA, agenda ówczesnego Ministerstwa Kultury i Sztuki), przeznaczony jeszcze w ówczesnej fazie swej pozycji i rozwoju (w połowie lat 60. ub. stulecia) do inicjowania badań nad szkolnictwem artystycznym, tworzenia jego podstaw naukowych, ale także praktyki w poszczególnych, niemal wszystkich tego szkolnictwa dziedzinach (plastycznej, muzycznej i baletowej). Wtedy jeszcze bez definitywnego podziału, który charakteryzuje sytuację obecną, na szkolnictwo artystyczne I i II stopnia oraz wyższe, akademickie. Ten układ dopiero był przygotowywany, a widomym (oraz prawnym) jego świadectwem było między innymi to, że w szkołach wyższych w zasadzie nie było katedr poszczególnych specjalności. Ich rolę właśnie pełnił COPSA, zatrudniający, choćby tylko na częściach etatów, najwyżej z możliwych kwalifikowaną i doświadczoną kadrę specjalistów. Zwykle osoby te były zatrudnione także w poszczególnych typach i na poszczególnych szczeblach szkolnictwa artystycznego, a bywało, że również w instytucjach artystycznych, jak filharmonia czy opera, lub naukowych, jak Polska Akademia Nauk czy Uniwersytet Warszawski.

◀ **Sławomir Jankowski**
Fot. Dorys

I w takiej to sytuacji miałem szczęście, jako w sumie młody jeszcze absolwent uniwersytetu, Wydziału Psychologii i Pedagogiki, a przedtem Wydziału Wokalnego średniej szkoły muzycznej (zwanej od ulicy na Powiślu „Profesorską"), rozpocząć i z powodzeniem „uprawiać swoją grządkę" w szkolnictwie artystycznym, głównie muzycznym. Grządką tą była strona psychologiczno-pedagogiczna, zwłaszcza szkolnictwa muzycznego, także zagadnienia kształcenia i dokształcania nauczycieli w tej właśnie dziedzinie, oraz wydawanie, a ściślej współredagowanie dla nich materiałów pomocniczych, w tym, zainicjowanych przeze mnie, MID – Materiałów Informacyjno-Dyskusyjnych. Również prowadzenie wykładów (w zakresie swojej specjalności oczywiście) w organizowanych przez COPSA lub jego terenowe agendy – OZMP (Okręgowe Zespoły Metodyczno-Programowe) – seminariach czy kursach. Bliżej o tych zadaniach, a raczej obowiązkach i funkcjach pełnionych z tego tytułu już kilkakrotnie pisałem. Nie będę się więc powtarzał, a jeśli piszę to, co powyżej, to z przyczyn bardziej osobistych. COPSA to właśnie był „teren", na którym ze szczególną intensywnością zetknęliśmy się ze Sławomirem Jankowskim. Był tam w latach 1966–1967 odpowiedzialny za tematykę wiolinistyki i pedagogiki smyczkowej. Podkreślmy jednak, że zanim się tej odpowiedzialności podjął, wiolinistykę w COPSA reprezentowali Tadeusz Wroński (1957–1960), Tadeusz Stępniak (1962–1963) i Czesław Szenk (1963–1966).

Sławomir Jankowski, pierwszy skrzypek Orkiestry Opery Warszawskiej, członek Kwartetu Smyczkowego Opery, nauczyciel między innymi w Podstawowej Szkole Muzycznej na Miodowej i późniejszy kilkuletni prodziekan Wydziału Instrumentalnego PWSM/AMFC, nie musiał więc w COPSA działać na zasadzie „orki na ugorze", bo znalazł tam glebę już uprawioną i wymagającą tylko fachowych kontynuatorów tych upraw. Niemniej znalazł też coś „dla siebie", dla osobistej pasji budowania dla wiolinistyki, zwłaszcza gry skrzypcowej, podstaw naukowych właśnie. I to nie tylko w zrozumiałym rozwijaniu czy kontynuowaniu tych podstaw, stworzonych przez prof. Tadeusza Wrońskiego, ile w pewnym zakresie im przeciwstawieniu się. Profesor Wroński analizował i lansował model autodydaktyczny teorii nauczania gry, jak i jej nauczania (dyskutując zażarcie w tym względzie z naszą wspólną koleżanką w COPSA, późniejszą prof. psychologii muzyki – Marią Manturzewską). Natomiast Sławomir Jankowski odwoływał się raczej do stanowiska innego autorytetu naszej wiolinistyki, wówczas docenta Zenona Brzewskiego (nb. starszego kolegi i asystenta w klasie słynnej skrzypaczki i pedagoga prof. Ireny Dubiskiej), lansującego, nazwijmy to, cybernetyczny punkt widzenia na teorię i praktykę nauczania wiolinistyki. Punkt widzenia, który był w latach 60. nie tylko modny, ale i płodny w różnych dziedzinach nauki i sztuki.

W tych poszukiwaniach Sławomir Jankowski znalazł też chętnego dyskutanta, również w jakimś stopniu zainteresowanego podobną problematyką,

czyli mnie. Dyskusje nasze, choć nie rozchodziły się szerzej w środowisku „wiolinistów" ani w ogóle pedagogów-instrumentalistów, nie pozostały jednak w świecie dyskusji i abstrakcji. W ich wyniku Sławek naszkicował swoje stanowisko, ja dołożyłem swoje, zredagowałem całość i powstał obszerny artykuł – nieskromnie powiem, pionierska praca dwu autorów, Sławomira Jankowskiego i Wojciecha Jankowskiego – pod tytułem *O systemie kształcenia instrumentalistów*, wydany przez COPSA w MID – zeszycie 105 *Materiałów Pomocniczych* (COPSA, Warszawa 1967). Jego głównym sensem było, po pierwsze, wydzielenie w instrumentalnym (i nie tylko) kształceniu trzech odrębnych, ale zarazem zależnych od siebie ogniw: preparator, ewaluator i efektor. Myślę, że i dzisiaj zainteresowani znaleźliby w tym rozróżnieniu coś interesującego dla siebie, ale i ważnego dla całokształtu pracy szkoły muzycznej. Także dla odpowiedniej organizacji nauczania, diagnostyki wyników w zakresie każdego „ogniwa", oceny wyników całokształtu wykształcenia itp.

I – po drugie – nasza wspólna praca zarysowała niezwyczajny sposób interpretowania roli wybitnych zdolności czy wręcz talentu w procesie uczenia się i kariery szkolnej oraz zawodowej instrumentalisty. Te wybitne zdolności, wrodzona muzykalność czy talent (różnie to się nazywa) mogą mieć i miewają decydującą rolę w rozwoju muzyka: ale niekoniecznie pozytywną. Czasem ten rozwój utrudniają czy wręcz uniemożliwiają.

Już pisząc tę pracę, mieliśmy ze Sławkiem Jankowskim poczucie, że dotykamy jakichś nowych prawidłowości nauczania gry i pracy szkoły muzycznej, zyskujemy nowy punkt widzenia na jej rzeczywistość. Późniejsza recepcja artykułu była różna, ale na przykład przedstawiany przeze mnie nasz punkt widzenia spotykał się z zainteresowaniem na kursach wakacyjnych dla nauczycieli instrumentalistów. Aż do fazy, która pojawia się nieuchronnie w takich sytuacjach. Większość nauczycieli-instrumentalistów, będących (jak trafnie jednak widział to prof. Wroński), jest autodydaktykami w dziedzinie teorii i metodyki nauczania. A więc po chwilowych objawach zainteresowania tematem pojawiało się odczucie: no, to jest jasne, po co nadawać temu jakąś formę teorii czy – co jeszcze gorsze – nauki itp.? Przyznam, że mnie taka postawa nauczycieli za bardzo nie dziwiła, przede wszystkim są przecież nie tylko praktykami, ale i czynnymi artystami, i to z reguły dobrymi (tak się w szkolnictwie muzycznym zawsze starano dobierać nauczycieli), ale Sławomira Jankowskiego taka ich postawa ogromnie irytowała. Nie pamiętam już tego dobrze, ale chyba właśnie dlatego nie chciał zbyt długo pracować w COPSA. Wolał pewnie pracować na własny rachunek, po prostu grać i uczyć.

Gdy jednak odszedł z COPSA, nie straciliśmy ze sobą kontaktu. Przenieśliśmy go na inny grunt, bardziej nieformalny i osobisty. Jako że blisko współpracowaliśmy z żoną Sławka, Mirosławą Jankowską (tyle że na te-

renie wspomnianego IPM), kiedy mój wnuczek Michał (Misio), uczący się gry na skrzypcach w jednej z naszych czołowych szkół muzycznych (podstawowej i licealnej na Krasińskiego), ale z wieloma problemami (np. do kl. IV miał trzech nauczycieli!) i był o krok od porzucenia tej nauki, za radą Mirki zwróciliśmy się o pomoc w ocenie sytuacji i naprawieniu właśnie do Sławka Jankowskiego. Przesłuchał go i… przyjął do siebie, do IV klasy w swojej szkole. Tym samym został jego czwartym nauczycielem. O postępach Misia w tej jego fazie nauki gry na skrzypcach pod kierunkiem prof. Sławomira Jankowskiego pisałem zresztą w innym miejscu (*Nasz skrzypek Misio* w książce *Pożegnanie Ojczyzny i inne opowiadania wspomnieniowe*, Warszawa 2018, str. 102–117). Gdy jednak w kolejnym roku prof. Jankowski przestał pracować również w tamtej szkole (wszedł w konflikt z jej dyrekcją i administracją), Misio, niejako w proteście, już definitywnie nie chciał kontynuować nauki gry na skrzypcach… bez swego ukochanego prof. Jankowskiego. Z trudem, bo z trudem, dał się namówić na naukę gry na wiolonczeli u ówczesnego doc. Kazimierza Michalika. To już jednak inna historia.

Niejako jej elementem było kolejne przesłuchanie, jakie zorganizowaliśmy u prof. Jankowskiego dla młodszego kolegi Misia, też skrzypka, Ivora Bonnici, Anglika spod Londynu. Jego rodzice, wiedząc, że cała nasza rodzina to muzycy, radzili się nas w różnych sprawach związanych z nauką muzyki ich jedynego synka. Gdy byli w Polsce w 1995 lub 1997 roku, ich potrzeba fachowej rady co do dalszej nauki muzyki Ivora nabrała szczególnej wagi. Chłopak grał zarówno na skrzypcach, jak i na fortepianie, marzył o kompozycji, powstała kwestia wyboru nie tyle szkoły (w Anglii podobnych do naszych szkół muzycznych w zasadzie nie ma), co kierunku dalszej nauki. Zwłaszcza co do wyboru instrumentu – skrzypce czy fortepian? Jako niespecjaliści w dziedzinie wiolinistyki zaproponowaliśmy, by Ivora przesłuchał prof. Jankowski. Sławek na naszą prośbę zgodził się na to przesłuchanie, które wraz z rozmową z Ivorem i jego rodzicami odbyło się u nas, na Stegnach, przy wydatnej pomocy żony Sławka, czyli Mirki Jankowskiej, która służyła pomocą jako tłumaczka. Cała trójka Bonnicich była zauroczona profesorem i w efekcie, po jakimś czasie, Ivor napisał do Sławka Jankowskiego list, w którym dziękował za przesłuchanie i rady. Opisał też dalsze swoje perypetie z kontynuacją nauki muzyki. Nie znam tego listu ani dokładnie dalszej drogi edukacyjnej Ivora, mam ten, którym „Professor" odpowiedział Ivorowi (przekazany mi kiedyś przez Mirkę J.). Ze względu na jego wagę, przekraczającą zwyczajową wymianę korespondencji, oraz charakterystyczny dla Sławka styl i formę językową, zamieszczam dalej list z pewnymi skrótami (w moim tłumaczeniu, za Mirki zgodą i przez nią poprawiony).

(…) *Drogi młody przyjacielu,*

dziękuję Ci za Twój list – wywarł na mnie duże wrażenie. Mogę powiedzieć, że jesteś wystarczająco dojrzały i inteligentny, byśmy korespondowali, dlatego też odpowiadam na Twój list (…). *Spróbuję przekazać Ci moją opinię o Twoim graniu – jestem przekonany, że ją zrozumiesz.*

Krytyka od tych, którzy znają Cię i dobrze Ci życzą, nie pomoże Ci wiele, dopóki nie nauczysz się rozpoznawać i słyszeć, co sam robisz, i sam oceniać, co dla Ciebie jest dobre lub złe, gdy grasz. Artystyczna krytyka jest wartościowa tylko wtedy, gdy prowadzi do pozytywnych zmian. Wszystko inne, choćby ubrane w artystyczny język, to tylko słowa, których Ty nie potrzebujesz.

Według mnie, masz wszystko, czego wymaga gra na skrzypcach: czystą intonację (wysokość dźwięku), wrażliwość, dobre ręce i świetne rozumienie otoczenia. Ponadto – i chyba to jest najważniejsze – jesteś bardzo muzykalny. To wyjaśnia, dlaczego usiłujesz grać na skrzypcach, nawet nie osiągnąwszy jeszcze wysokiego poziomu wykonawczego. Bycie muzykalnym to nie sprawa materialna. Ten element gry nie może być zważony ani zmierzony i nauka nie jest w stanie tego objaśnić. Niemniej samemu trzeba próbować przewidzieć, ukazać ten fenomen. Niestety, ta piękna właściwość (zdolność) może być utrudnieniem dla tych, którzy czują odmiennie. Nawet konstruktywna krytyka może czasami zbłądzić w tym względzie.

Zdarza się, że młody artysta tak jest przejęty swą interpretacją, że zapomina, co w muzyce jest materialne – co może być sprawdzane i porównywane na akademickiej drodze z jego rówieśnikami i wybitnymi artystami, profesjonalistami. Często przestaje zważać na tekst i rytm (na precyzyjne odtworzenie wartości nut zgodnie z życzeniem kompozytora), jak również na jakość każdego dźwięku, jego dynamikę we frazie melodii[1].

Dla spełnienia wspomnianych wymagań potrzebna jest solidna technika. To jest konieczne, jeśli chcesz stać się profesjonalistą. Pamiętaj, że na koncertowej estradzie żaden muzyk, jak bardzo by nie był muzykalny, nie uniknie obiektywnej krytyki. Twoim pierwszym obowiązkiem powinno być osiągnięcie profesjonalnego standardu w Twojej grze. Na Twoim poziomie po prostu nie wystarczy polegać tylko na prowadzeniu Cię. Masz wspaniały intelekt, który nie powinien utrudniać, ale raczej pomagać w rozwoju. Rozumiesz jednak, że dzieci często czują, co jest dobre lub prawidłowe, ale nie są w stanie pojąć tego w pełni. Dlatego też one potrzebują wsparcia i zaufania. Dzieci szukają odpowiedzialnego nauczyciela, który może im pomóc w uczeniu się i wskazać, co jest ważne, zwłaszcza w czasie ćwiczenia. Mam nadzieję, że Twój aktualny nauczyciel nie tylko wie, jak grać, ale też rozumie, jak pomóc Ci w uzyskaniu postępów i dojrzałości w Twoim graniu.

[1] Proszę poprosić Mamę o wyjaśnienie tych terminów oraz znaleźć profesora, który mógłby to zrobić.

Myślę, że pojmujesz, co to jest piękno, jak usłyszałem to w Twoim wykonaniu Brahmsowskiego Tańca węgierskiego*, jakkolwiek było spaczone złymi nutami i błędami technicznymi. Musisz najpierw grać utwory, które są technicznie proste, i dopiero tak się przygotować do trudniejszych utworów. Aby ocenić Twoje zdolności, potrzebujesz profesora, który by towarzyszył Ci systematycznie. Ja jestem za daleko, by Ci pomagać, ale życzę szczęścia i powodzenia w studiach.*

Twój profesor powinien Ci powiedzieć, kiedy będziesz gotów do grania koncertów Bacha. To trudne utwory, lecz słyszałem siedmioletnią japońską dziewczynkę, która grała je dobrze. Jak jej nauczyciel – dr Honda – powiedział: „dzieci zawsze mają na tyle dobrych nauczycieli, by pod ich kierunkiem nie robić wiele na lekcjach". A więc Ty nie staraj się być artystą na lekcjach. Niemniej powinniście słuchać się wzajemnie. Myślę, że jeśli znajdziesz możliwość doskonalenia swych zdolności w sobie, Twój postęp będzie większy i szybki. (…)

Z dalszych naszych kontaktów z rodziną Bonnicich wiem, że Ivor ukończył kompozycję w Royal Academy of Music w Londynie (z tytułem doktora filozofii muzyki) i ma w tej dziedzinie duże, liczące się osiągnięcia. Nie zaniedbał jednak gry na fortepianie, skrzypcach i organach. Na tych ostatnich nawet koncertuje, wykonując między innymi własne kompozycje.

Ostatnio też się dowiedzieliśmy, że pilnie ćwiczy grę na skrzypcach. Czyżby napisał kompozycję ze skrzypcami i przypomniał sobie rady prof. Jankowskiego? W każdym razie na pewno warto ze stanowiska i rad Sławka pamiętać jedno: ogólna muzykalność, wybitny intelekt czy wręcz talent muzyczny nie zastąpią ćwiczenia na instrumencie, **a nawet bywa przeciwnie**. Czasami udaremniają postępy i w ogóle wybitniejsze osiągnięcia w dziedzinie wykonawstwa. Zwłaszcza gdy pracy nad warsztatem, ćwiczenia itp. „elementów materialnych" muzyki nie traktuje się pierwszoplanowo, specjalnie i solidnie. I – co jeszcze gorsze – nie ma się w tym względnie ścisłego porozumienia z profesorem.

Galeria

Marta Mariańska

Triennale – Ogólnopolski Konkurs Tkaniny Artystycznej

Ogólnopolski konkurs tkaniny artystycznej uczniów szkół plastycznych w Supraślu zainicjowany został już w 1994 roku i początkowo funkcjonował w formule dwuletniej – jako Biennale. Wydarzenie to, wzbogacone o dodatkowe działania artystyczne, na stałe wpisało się w kalendarz ważnych wydarzeńi imprez dedykowanych środowisku szkół plastycznych w całej Polsce.

Od 2013 roku Biennale przyjęło formułę trzyletnią i przemianowane zostało na Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych.

Jest to wydarzenie jedyne w swoim rodzaju i niepowtarzalne ze względu na swoją wielokierunkowość.

W jednej przestrzeni wystawienniczej i konkursowej spotyka się tradycja z nowoczesnością zarówno w sferze projektowej jak i realizacyjnej. Prezentowane są zarówno tkaniny zrealizowane z użyciem materiałów i tradycyjnych technik tkackich, jak też unikatowe formy wkraczające nieraz w dziedzinę realizacji przestrzennych.

Najistotniejsze jest jednak, że autorami tych często wybitnych prac są uczniowie plastycznych szkół średnich. Triennale ma charakter konkursu, a jednocześnie jest przeglądem osiągnięć uczniów oraz pracowni poszczególnych szkół plastycznych, w których realizowane jest kształcenie w zakresie tkaniny artystycznej. Prezentowane prace cechuje ogromna wrażliwość plastyczna, biegłość warsztatowa i techniczna.

Supraskie Triennale jest też okazją do spotkań oraz wymiany doświadczeń nauczycieli związanych z działalnością poszczególnych pracowni, spełnia więc ważne zadanie pedagogiczne i artystyczne.

Prezentuje kunszt tkacki uczniów oraz profesjonalizm uczących ich nauczycieli, często aktywnych artystów.

Tkanina artystyczna jest obecnie jedną z unikatowych dziedzin sztuki. Cieszy się ogromnym uznaniem w środowiskach artystycznych na całym świecie. Jest więc Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych w Supraślu inspiracją dla młodzieży do ciągle aktualnych poszukiwań artystycznych i spełnia cele jakie przyświecają temu wydarzeniu od trzydziestu lat.

◄ **Zdjęcia z Triennale 2024**
Fot. Marta Mariańska i Beata Wilczyńska

Wystawę prac pokonkursowych III Ogólnopolskiego Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych można było oglądać w Sali wystawowej Opery i Filharmonii Podlaskiej od dnia 7 czerwca do 28 sierpnia 2024 roku.

W Galerii przedstawione zostały prace uczniów zaprezentowane na III Ogólnopolskim Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych, które można było oglądać w sali wystawowej Opery i Filharmonii Podlaskiej od dnia 7 czerwca do 28 sierpnia 2024 roku.

Tkanina artystyczna jest obecnie jedną z unikatowych dziedzin sztuki. Cieszy się ogromnym uznaniem w środowiskach artystycznych na całym świecie. Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych w Supraślu jest więc inspiracją dla młodzieży do ciągle aktualnych poszukiwań artystycznych i spełnia cele, jakie przyświecają temu wydarzeniu od trzydziestu lat.

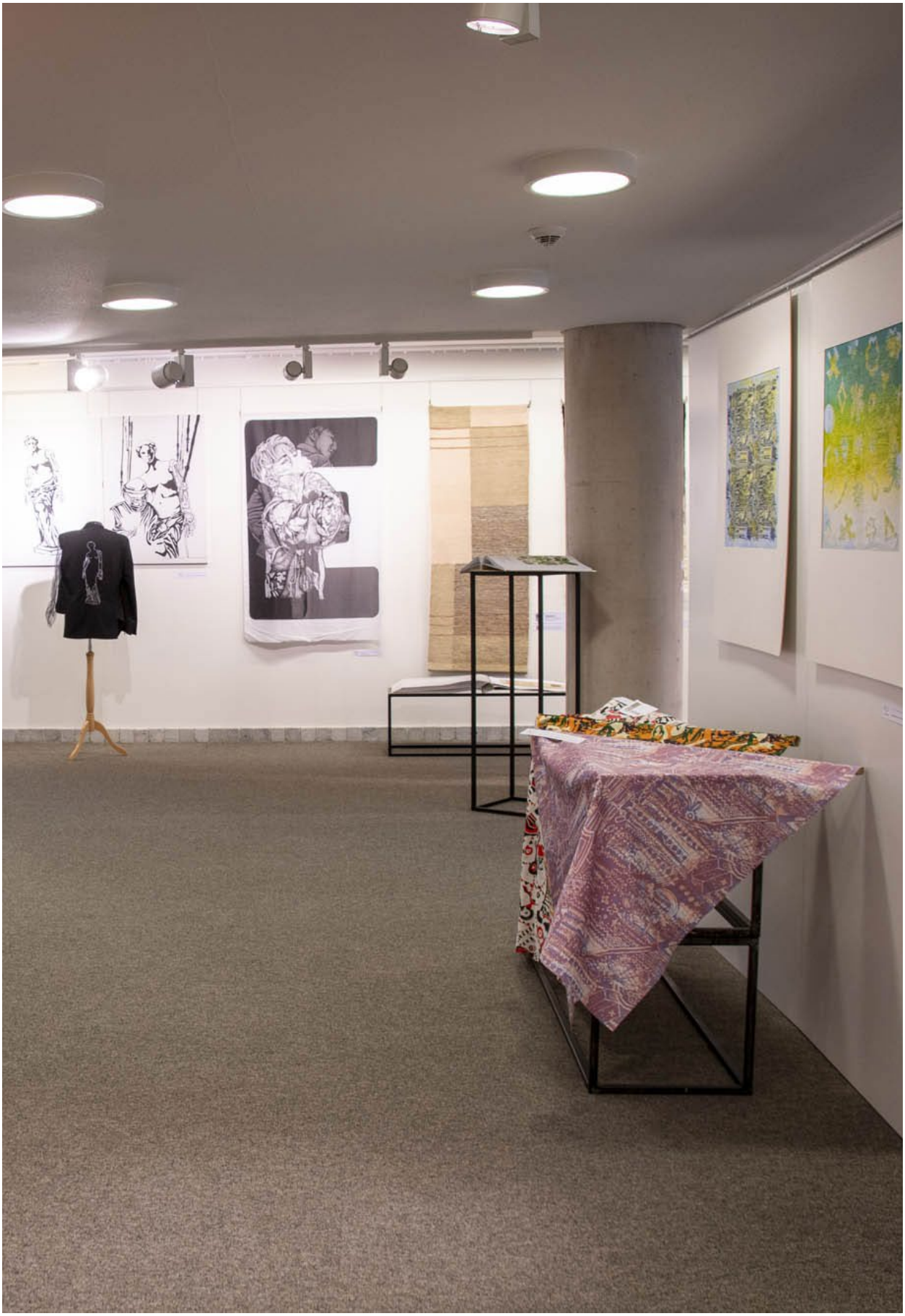
Ogólnopolski konkurs tkaniny artystycznej uczniów szkół plastycznych w Supraślu został zainicjowany w 1994 roku. Początkowo funkcjonował w formule dwuletniej, jako Biennale. Wydarzenie to, wzbogacone o dodatkowe działania artystyczne, na stałe wpisało się w kalendarz ważnych wydarzeń i imprez dedykowanych środowisku szkół plastycznych w całej Polsce.

W 2013 roku Biennale przyjęło formułę trzyletnią i przemianowane zostało na Ogólnopolskie Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych. Impreza ta towarzyszy Międzynarodowemu Triennale Tkaniny w Łodzi. W jednej przestrzeni wystawienniczej i konkursowej spotyka się tradycja z nowoczesnością, zarówno w sferze projektowej, jak i realizacyjnej. Prezentowane są tkaniny wykonane z użyciem materiałów i tradycyjnych technik tkackich, jak też unikatowe formy wkraczające nieraz w dziedzinę realizacji przestrzennych. Najistotniejsze jest jednak, że autorami, często wybitnych prac, są uczniowie plastycznych szkół średnich. Triennale ma charakter konkursu, a jednocześnie jest przeglądem osiągnięć uczniów oraz pracowni poszczególnych szkół plastycznych, w których realizowane jest kształcenie w zakresie tkaniny artystycznej. Prezentowane prace cechuje ogromna wrażliwość plastyczna, biegłość warsztatowa i techniczna. Supraskie Triennale jest też okazją do spotkań oraz wymiany doświadczeń nauczycieli związanych z działalnością poszczególnych pracowni, spełnia więc ważne zadanie pedagogiczne i artystyczne. Prezentuje kunszt tkacki uczniów oraz profesjonalizm uczących ich nauczycieli, często aktywnych artystów.

Po przerwie spowodowanej pandemią ponownie wróciliśmy do organizacji konkursu. Jak już wspomniano, w tym roku prace uczniów uczestniczących w Triennale prezentowane były w sali wystawowej Opery Podlaskiej w Białymstoku w dniach od 7 czerwca do 28 sierpnia 2024 roku. W Triennale wzięło udział 11 liceów plastycznych. W skład jury weszli: prof. dr hab. Włodzimierz Cygan (przewodniczący jury), prof. dr hab. Andrzej Banachowicz (członek jury) i dr hab. Magdalena Soboń (członek jury). Jurorzy III Ogólnopolskiego Triennale Tkaniny Artystycznej Uczniów Szkół Plastycznych wysoko ocenili tegoroczną edycję konkursu. Zwrócono uwagę na bardzo dobrą jakość warsztatową i precyzję wykonania prac. Dostrzeżono wyjątkowość niektórych z nich, wynikającą z profesjonalnej, wielowarstwowej analizy poprzedzającej wykonanie. Wartościowa w ocenie członków jury była również wprowadzona po raz pierwszy na Triennale możliwość przyznania nagród najlepszym pracom w kategoriach:

– tkanina warsztatowa,
– gobelin na krośnie,
– techniki mieszane, innowacyjne, eksperymentalne,
– tkanina unikatowa.

Zdjęcia z Triennale 2024
Fot. Marta Mariańska i Beata Wilczyńska



Noty o autorach

Patrycja Cicha – doktor nauk społecznych. Ukończyła polonistykę na Uniwersytecie Warszawskim, doktorat uzyskała na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Pracowała w szkołach różnego szczebla, jako polonistka-glottodydaktyk oraz pedagog-terapeuta. Wykładała pedagogikę na Akademii Sztuki Wojennej w Rembertowie. Obecnie jest nauczycielką języka polskiego w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Jest autorką wielu publikacji.

Iwona Chudzikiewicz – absolwentka pedagogiki resocjalizacyjnej, a także studiów podyplomowych Poradnictwo i pomoc psychologiczna oraz Podstawy psychoterapii na Uniwersytecie Jagiellońskim. Od wielu lat jest pedagogiem szkolnym w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Mieczysława Karłowicza w Krakowie. Od dwóch lat, jako pedagog Centrum Edukacji Artystycznej w Krakowie, udziela wsparcia uczniom, rodzicom i nauczycielom szkół artystycznych regionów małopolskiego oraz świętokrzyskiego.

Jacek Jackowski – muzyk i muzykolog. Adiunkt w Zakładzie Muzykologii Instytutu Sztuki Polskiej Akademii Nauk. Autor dwóch książek, kilkudziesięciu artykułów, redaktor prac zbiorowych. Kierownik Zbiorów Fonograficznych IS PAN odpowiedzialny za badanie, digitalizację, opracowanie, rozwój i upowszechnianie najstarszej i największej kolekcji nagrań pieśni i muzyki tradycyjnej w kraju oraz redaktor trzech serii wydawnictw płytowych prezentujących najstarsze, źródłowe nagrania polskiej muzyki tradycyjnej. Organista i kierownik zespołu wokalno-instrumentalnego przy Sanktuarium Świątyni Opatrzności Bożej w Warszawie.

Wojciech B. Jankowski – jest emerytowanym docentem Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, muzykiem i pedagogiem, doktorem nauk humanistycznych. W latach 1974–1992 był dyrektorem pierwszego w Polsce (i Europie) międzyuczelnianego Instytutu Pedagogiki

Muzycznej (przy AMFC). Był wieloletnim współpracownikiem najpierw COPSA, a obecnie CEA – konsultantem „Szkoły Artystycznej". Jest autorem licznych publikacji, w tym książek i artykułów.

Joshua Kingdom – nauczyciel native speaker języka angielskiego w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach z kilkunastoletnim stażem. Ukończył filologię angielską na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jest twórcą autorskich programów nauczania języka angielskiego i współautorem podręczników przygotowujących do egzaminu maturalnego. Opracowuje również treści i sposoby nauczania wykorzystywane podczas kursów językowych w Wielkiej Brytanii.

Maria Kowalczyk – absolwentka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach i historii sztuki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Od 2003 roku pełni funkcję dyrektora kieleckiego plastyka. Uczy tkaniny artystycznej. Jest inicjatorką i autorką projektów współpracy międzynarodowej ze szkołami artystycznymi w Ostrawie, Pradze, Stambule, Erywaniu, Sewilli i Granadzie. Kilkakrotnie współtworzyła podstawy programowe przedmiotów artystycznych na zlecenie MKiDN. Uprawia twórczość artystyczną w zakresie tkaniny artystycznej.

Beata Lewińska – jest doktorem nauk humanistycznych w zakresie nauk o sztuce, adiunktem na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego, gdzie m.in. wykłada metodykę nauczania historii sztuki i popularyzację sztuki. Była najpierw wicedyrektorem, a później dyrektorem Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie. Jest autorką licznych opracowań metodycznych, książek i artykułów o sztuce i kształceniu artystycznym, a także współautorką (z Wojciechem Kielerem) podręcznika do historii sztuki dla szkół plastycznych z serii *ARS LONGA. Przemiany sztuki…*

Marta Mariańska – absolwentka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu (specjalizacja tkanina artystyczna). Ukończyła studia na Wydziale Komunikacji Multimedialnej – specjalizacja Intermedia na Akademii Sztuk Pięknych w Poznaniu. Od kilkunastu lat w macierzystej szkole prowadzi zajęcia z przedmiotów: podstawy fotografii i filmu oraz projektowanie multimedialne. Zajmuje się sztuką wideo i obrazowaniem cyfrowym. Brała udział w wielu wystawach w Białymstoku i w Poznaniu.

Karolina Mikołajczyk – skrzypaczka i kameralistka. Ukończyła studia na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina, tam też uzyskała tytuł doktora. Jest współzałożycielką Duo Karolina Mikołajczyk & Iwo Jedynecki, jednego z nielicznych na świecie klasycznych duetów skrzypcowo-akordeonowych, z którym w 2024 roku otrzymała nagrodę Paszport „Polityki" w kategorii Muzyka poważna. Prowadzi klasę skrzypiec w ZPSM nr 1 w Warszawie, a także kursy muzyczne i wykłady metodyczne w Polsce i Stanach Zjednoczonych.

Joanna Sibilska – jest absolwentką szkoły baletowej w Poznaniu i Konserwatorium im. Mikołaja Rimskiego-Korsakowa w Petersburgu. Uczy historii tańca na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie i w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Romana Turczynowicza. Jest doktorem w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o sztuce. Od roku akademickiego 2024/2025 piastuje stanowisko dziekana Wydziału Tańca UMFC.

Katarzyna Sokołowska – profesor zwyczajny, doktor habilitowany, pracuje na Wydziale Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. W Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie prowadzi chór i zajęcia propedeutyka dyrygowania. Zasiada jako juror w międzynarodowych i ogólnopolskich konkursach chóralnych. Jest autorką wielu publikacji z dziedziny muzyki i dydaktyki muzyki.

Anna Szarapka – profesor Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, doktor habilitowany sztuki, teoretyk muzyki, tutor, prelegent, publicysta i juror. Pracuje jako nauczyciel dyplomowany w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy oraz na Wydziale Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Prezes Towarzystwa Mozartowskiego, współorganizator Międzynarodowego Konkursu dla Młodych Pianistów *Arthur Rubinstein in memoriam.*

Urszula Zawadzka-Wyrzykowska – ukończyła Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu oraz studia na Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie na wydziałach: Architektury Wnętrz (gdzie otrzymała dyplom z wyróżnieniem) oraz Grafiki. Obecnie jest nauczycielką rysunku i malarstwa w macierzystej szkole oraz wykładowcą na Wydziale Architektury w Pracowni Malarstwa i Pracowni Projektowania Mebli. Uczyła także w Policealnym Studium Plastycznym w Białymstoku.