



# Szkoła Artystyczna

KWARTALNIK CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

ZESZYT I/2018

centrum  
edukacji   
artystycznej

---

#### ZESPÓŁ PROGRAMOWY

Włodzimierz Gorzelańczyk — przewodniczący  
dr Beata Lewińska — redaktor naczelna  
prof. Elwira Śliwkiewicz-Cisak  
dr Anna Antonina Nogaj  
Joanna Sibilska

dr Wojciech Jankowski — konsultacja naukowa i redakcyjna

#### ZESPÓŁ WYDAWNICZY

Anna Jarecka-Bala — sekretarz redakcji  
Maciej Kupidura — konsultacja artystyczna i serwis fotograficzny  
Danuta Czudek-Puchalska — projekt i opracowanie graficzne, skład i łamanie, projekt okładki  
Sylvia Kozak-Śmiech — korekta

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2018  
ul. Kopernika 36/40, 00-924 Warszawa

DZIAŁ DOSKONALENIA, DOKSZTAŁCANIA I WYDAWNICTW

e-mail: [szkola.artystyczna@cea.art.pl](mailto:szkola.artystyczna@cea.art.pl)  
<http://www.cea.art.pl>

# Spis treści

Zdzisław Bujanowski	
Słowo wstępne . . . . .	5
Od redakcji . . . . .	7
<b>Absolwenci szkół artystycznych . . . . .</b>	<b>11</b>
Paulina Bidzińska — absolwentka Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Ludomira Różyckiego w Bytomiu . . . . .	13
<b>Kształcenie w szkole artystycznej . . . . .</b>	<b>15</b>
Wojciech B. Jankowski	
Kłopoty z tak zwaną metodą relatywną kształcenia słuchu w Polsce . . . . .	17
Barbara Pazur	
Relatywna solmizacja rytmiczna Edwina E. Gordona . . . . .	27
Elwira Śliwkiewicz-Cisak	
Etiudy, gamy, wprawki — pomoc czy przeszkoda w kształceniu instrumentalisty . . . . .	37
Maria Peschken	
Dyspokineza w pracy nauczyciela muzyki — kilka słów o pewnej metodzie . . . . .	45
Beata Lewińska	
Korekta a ocenianie kształtujące . . . . .	53
Jerzy Mierziak	
O języku korekty, czyli humor i sarkazm z pracowni plastycznych . . . . .	71
Janusz Marchewa	
Polonistyka w szkole artystycznej. Teoria i praktyka . . . . .	79
<b>Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne . . . . .</b>	<b>91</b>
Anna Antonina Nogaj	
Rola i tematyka „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej” wydawanych w latach 2013–2017 . . . . .	93
Małgorzata Chmurzyńska	
Psychologiczny model nauczyciela gry instrumentalnej według Lauren Sosniak . . . . .	99
Barbara Pastuszek-Lipińska	
Trema wykonawcza u uczniów szkół muzycznych . . . . .	109
Justyna Baluk	
Dyskryminacja oczami uczniów — wyniki ankiety sondażowej . . . . .	121

<b>Organizacja szkolnictwa artystycznego</b> . . . . .	129
Maxymilian Bylicki	
<b>Początki Centrum Edukacji Artystycznej</b> . . . . .	131
Zdzisław Bujanowski	
<b>Centrum Edukacji Artystycznej — charakterystyka i zakres działalności</b> . . . . .	145
Włodzimierz Gorzelańczyk	
<b>Doskonalenie nauczycieli szkół artystycznych — kilka faktów i nieco refleksji z dziesięcioletniej historii działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych (2008–2017)</b> . . . . .	157
<b>Dobre praktyki</b> . . . . .	175
Dorota Szczęsna	
<b>„Gimnastyka języka” — program edukacyjny</b> . . . . .	177
Maria Kowalczyk	
<b>Edukacja ponad granicami — różne formy współpracy z zagranicą</b> . . . . .	181
Artur Miedziński	
<b>„Solo, zespół, orkiestra — muzykowanie do marzeń” — wybrane działania artystyczne klasy akordeonu w Zespole Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga w Radomiu prowadzone poza granicami kraju</b> . . . . .	189
<b>Uczniowie szkół artystycznych</b>	
Daria Kucharczyk — uczennica II klasy Liceum Plastycznego w ZPSP im. Wojciecha Gersona w Warszawie . . . . .	195
<b>Miscellanea</b> . . . . .	199
Anna Jarecka-Bala	
<b>Zestawienie wydawnictw Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych 2008–2016</b> . . . . .	201
<b>Noty o autorach</b> . . . . .	203
<b>Galeria</b> . . . . .	207

# Słowo wstępne

Szanowni Państwo,  
Drodzy Czytelnicy,

mam przyjemność i zaszczyt zapowiedzieć pierwszy numer nowego wydawnictwa, poświęconego szkolnictwu artystycznemu — kwartalnika „Szkoła Artystyczna”. Stanowi on kontynuację dotychczas wydawanych „Zeszytów Pedagogiczno-Psychologicznych Centrum Edukacji Artystycznej”, a także jest nawiązaniem do ukazujących się w latach 1955–1984 „Zeszytów Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego”.

Szkoła artystyczna to nie tylko placówka edukacyjna i wychowawcza, to coś znacznie więcej — to miejsce, gdzie młodzi, wrażliwi ludzie kształtują swój talent i charakter, uczą się współpracować z innymi, prezentować i oceniać swoje dokonania, planować i organizować pracę. Konsekwencja, upór, pracowitość, znakomita organizacja pracy, dążenie do celu, a jednocześnie wrażliwość, talent, subtelność, zmysł artystyczny, sztuka — to złożony i niejednoznaczny, ale prawdziwy obraz ucznia szkoły artystycznej.

Rola nauczyciela, pedagoga, psychologa jest w takiej szkole trudniejsza niż w szkole powszechnej. Od naszego nauczyciela wymaga się nie tylko znakomitego przygotowania do nauczania przedmiotu, ale także otwartości, ciepła, empatii, umiejętności indywidualnego podejścia do każdego ucznia, ogromnej cierpliwości. A przede wszystkim miłości do sztuki i wielkiego oddania pracy z młodzieżą. Z dumą i radością można stwierdzić, że w szkołach artystycznych jest bardzo wielu takich nauczycieli.

I to właśnie dla nauczycieli szkół artystycznych — zarówno przedmiotów artystycznych, jak i ogólnokształcących, a także pedagogów, psychologów i doradców zawodowych oraz dyrektorów — przeznaczone jest nasze wydawnictwo. Znajdą się w nim artykuły adresowane do nauczycieli — tak przedmiotów artystycznych, jak i ogólnokształcących, ale również teksty dotyczące wychowania, organizowania pomocy pedagogicznej i psychologicznej oraz poradnictwa. Uwagę będziemy poświęcać także naszej historii i tradycjom kształcenia artystycznego oraz aktualnym trendom w kształceniu i wychowaniu polskim i zagranicznym. Opiszemy dobre praktyki, które mogą stać się inspiracją i punktem wyjścia dla nowych projektów i poczynań.

Żywię szczerą nadzieję, że na łamach kwartalnika „Szkoła Artystyczna” każdy znajdzie coś dla siebie — wiedzę, inspirację, temat do dyskusji lub polemiki. Będzie temu sprzyjać otwarta formuła pisma — każdy będzie mógł na jego łamach podzielić się swoimi doświadczeniami, wiedzą, spostrzeżeniami czy wątpliwościami.

Ten pierwszy numer proszę więc traktować nie tylko jako zapowiedź systematycznego forum wymiany opinii i doświadczeń, ale przede wszystkim jako zaproszenie do współpracy. Zachęcam do przysyłania na adres redakcji listów i artykułów, dla których z pewnością znajdzie się miejsce na łamach tego wydawnictwa.

Oddając w Państwa ręce nowe pismo „Szkoła Artystyczna”, żywię nadzieję, że będzie ono dla Państwa pomocą, inspiracją i forum wymiany doświadczeń. Zapraszam do lektury i współpracy.

Zdzisław Bujanowski

Kwartalnik „Szkola Artystyczna” adresowany jest przede wszystkim do nauczycieli placówek artystycznych oraz szkół artystycznych wszystkich kierunków i specjalności. Uwzględnia to struktura pisma, która jest pojemna i obejmuje różnorodną problematykę. W dziale *Kształcenie w szkole artystycznej* zamieszczone będą artykuły o charakterze dydaktycznym, ze szczególnym uwzględnieniem metodyki kształcenia w szkołach muzycznych, plastycznych, baletowych, a także w szkole cyrkowej. Przy czym będą to również teksty dotyczące metodyki kształcenia w zakresie przedmiotów ogólnokształcących.

W pierwszym numerze, w dziale *Kształcenie w szkole artystycznej*, zamieszczamy tekst Wojciecha Jankowskiego *Kłopoty z tak zwaną metodą relatywną kształcenia słuchu w Polsce*, w którym zaprezentowano koncepcję muzyczno-edukacyjną wybitnego węgierskiego kompozytora, uczonego i pedagoga Zoltána Kodály’a oraz przedstawiono, jakie kłopoty mamy z wdrożeniem jej w Polsce, zwłaszcza tak zwanej solmizacji relatywnej. Z kolei tekst Barbary Pazur *Relatywna solmizacja rytmiczna Edwina E. Gordona* ukazuje, co wnosi i jakie możliwości daje specyficzna, gordonowska solmizacja rytmiczna. *Etiudy, gamy wprawki — pomoc czy przeszkoda w kształceniu instrumentalisty*, autorstwa Elwiry Śliwkiewicz-Cisak — to tekst, który podejmuje problematykę nie tylko istotną, ale wręcz fundamentalną dla procesu edukacji instrumentalisty. Artykuł Marii Peschken przenosi z kolei na grunt polski doświadczenia z zastosowania dispokinezy — pedagogiczno-terapeutycznego sposobu pracy, stworzonego specjalnie dla muzyków, bazującego na anatomii stosowanej, neurofizjologii i psychologii rozwojowej.

W tym samym dziale artykuł Beaty Lewińskiej, traktujący o korekcie, jako formie oceniania kształtującego, być może przyda się nie tylko plastynom. Ocenianie kształtujące, czyli system polegający na stałej kontroli postępów ucznia, jest współcześnie najlepszym sposobem na uzyskanie — właśnie poprzez ocenianie — pozytywnych efektów w zakresie każdego przedmiotu. W pierwszym zeszycie znajdują Państwo też tekst na temat języka korekty — pisany przez praktyka, nauczyciela rysunku i malarstwa — Jerzego Mierzwiaaka. Inspiracją do niekonwencjonalnych form pracy z młodzieżą dla polonistów, ale również nauczycieli innych przedmiotów, będzie tekst Janusza Marchewy o nauczaniu języka polskiego w łódzkiej szkole baletowej.

W przyszłości w dziale tym będą zamieszczane także znakomite teksty metodyczne z archiwum COPSA.

Dział *Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne* stanowi kontynuację publikacji, które w latach 2013–2017 ukazywały się w ramach „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej”. Z tego też powodu pierwszym tekstem w niniejszym dziale jest krótki artykuł Anny Antoiny Nogaj, dotychczasowego redaktora ZPPCEA, charakteryzujący rolę i tematykę „Zeszytów...”, stanowiący wprowadzenie w zagadnienia psychologiczno-pedagogiczne, uwzględniające perspektywę specyfiki szkolnictwa muzycznego, plastycznego i baletowego, a także zagadnienia ogólnowychowawcze. Kolejne artykuły w pierwszym numerze „Szkoły Artystycznej”, w dziale psychologiczno-pedagogicznym, dotyczą zagadnień specyficznych dla szkolnictwa muzycznego. Artykuł autorstwa Małgorzaty Chmurzyńskiej stanowi zwięzłą prezentację wyników badań nad optymalnym modelem nauczyciela muzyki, przeprowadzonych w USA przez Lauren Sosniak, znanych i cytowanych również w Polsce. Wyniki tych badań oraz zaprezentowany psychospołeczny model etapów kształcenia muzycznego stanowi fundament dla kształtowania prawidłowych relacji mistrz–uczeń, który uwzględnia zróżnicowany wiek uczniów i konieczność zmiany postaw nauczycieli-artystów. Z kolei Barbara Pastuszek-Lipińska prezentuje ciekawe teoretyczne ujęcie związków między cechami temperamentu, osobowości i procesów poznawczych a poziomem wykonania utworu muzycznego w ramach publicznej prezentacji. Artykuł ten stanowi niejako kontynuację zagadnień dotyczących tremy, której poświęcono czwarty numer „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA”. Ostatni artykuł w dziale psychologiczno-pedagogicznym dotyczy ważnych i aktualnych dziś zagadnień dyskryminacji, które zaprezentowano z perspektywy badań sondażowych zrealizowanych w 2015 roku w wybranych szkołach muzycznych regionu północno-wschodniego. Problematyka ta, a szczególnie diagnoza poziomu występowania ewentualnej dyskryminacji oraz kształtowanie zachowań minimalizujących ten problem wśród uczniów, stanowiła priorytet w zakresie działań wychowawczych i profilaktycznych.

Pragniemy, aby w kolejnych numerach „Szkoły Artystycznej” dział *Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne* stanowił nie tylko kontynuację podobnej problematyki, ale był dla wszystkich czytelników — nauczycieli szkół artystycznych — źródłem inspirującej wiedzy i doświadczeń. Dlatego zapraszamy wszystkich zainteresowanych, nie wyłącznie specjalistów — psychologów i pedagogów szkolnych, do zgłaszania swoich propozycji tematycznych, które są ważne i aktualne z perspektywy codziennej pracy w szkole artystycznej.

W kwartalniku „Szkoła Artystyczna” jest też miejsce na artykuły, które przybliżą nauczycielom obszary związane z organizacją szkół i placówek artystycznych, ich zasadami funkcjonowania, historią powstania, a także takie, które przedstawiają zakres działania instytucji powołanych do sprawowania nadzoru i wspierania szkolnictwa artystycznego. Niedawno obchodziliśmy 25-lecie po-



wstania Centrum Edukacji Artystycznej, dlatego w pierwszym numerze, w dziale *Organizacja szkolnictwa artystycznego*, znajdą się artykuły o utworzeniu CEA i jego obecnych zadaniach. Historię powstania Centrum Edukacji Artystycznej oraz „walki” o kształt szkolnictwa artystycznego przybliży tekst Maxymiliana Bylickiego — pierwszego dyrektora CEA. Czym jest Centrum Edukacji Artystycznej dzisiaj i jakie pełni funkcje, dowiedzą się Państwo z artykułu obecnego dyrektora CEA — Zdzisława Bujanowskiego. Niedawno zlikwidowane zostało Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, a jego zadania przejęło CEA, dlatego w tym zeszycie znajdą Państwo artykuł o dziesięciu latach funkcjonowania CENSA, autorstwa Włodzimierza Gorzelańczyka.

W każdym numerze „Szkoły Artystycznej” będzie też miejsce na artykuły dotyczące dobrych praktyk w szkołach i placówkach artystycznych. W pierwszym zeszycie redakcja skupiła się na tematyce dotyczącej współpracy naszych szkół — plastycznych i muzycznych — z zagranicznymi szkołami i instytucjami, wspierającymi naukę i kulturę. Są to teksty Doroty Szczęsnej o doskonaleniu nauczycieli w zakresie kompetencji językowych, Marii Kowalczyk o realizowanych przez Zespół Szkół Plastycznych w Kielcach projektach o charakterze międzynarodowym oraz Artura Miedzińskiego o krajowych i międzynarodowych sukcesach akordeonistów z Zespołu Szkół Muzycznych w Radomiu.

W dziale *Miscelanea* zamieszczane będą teksty o różnym charakterze, w każdym razie odbiegającym od przyjętej struktury działowej. W pierwszym zeszycie redakcja prezentuje wszystkie pozycje wydawnicze, które ukazały się nakładem CENSA, oraz noty przedstawiające czytelnikom autorów tekstów i serwisu fotograficznego. Planujemy także dział *Forum dyskusyjne*, dlatego czekamy na Państwa wypowiedzi, polemikę z autorami tekstów, pytania pod adresem CEA i tym podobne. Wszystkie komentarze i zapytania, a także teksty, które chcieliby Państwo zamieścić na łamach kwartalnika, proszę kierować na adres sekretarza redakcji. Zapraszamy.





# Absolwenci szkół artystycznych







## Paulina Bidzińska

Paulina Bidzińska wygrała 15. edycję Eurowizji dla Młodych Tancerzy, która odbyła się w Pradze 16 grudnia 2017 roku. Polka w finale pokonała siedmiu tancerzy z innych krajów. Paulina Bidzińska ma 19 lat i jest absolwentką (2017) Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Ludomira Różyckiego w Bytomiu.

Zwycięzcy 15. edycji Eurowizji dla Młodych Tancerzy jest też laureatką prestiżowych konkursów tanecznych. Brała udział w wielu pokazach i warsztatach tanecznych. Jest zwyciężczynią Polskiej edycji Młodego Tancerza 2017, dzięki czemu reprezentowała nasz kraj na Eurowizji w Pradze. Jest stypendystką Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, otrzymała stypendium Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie za wyniki w nauce w latach 2014/2015, 2015/2016 oraz 2016/2017.

Aktualnie Paulina Bidzińska jest tancerką Polskiego Baletu Narodowego.

Eurowizję dla Młodych Tancerzy w 2015 roku również wygrała Polka — Viktoria Nowak z Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Poznaniu.





**Kształcenie  
w szkole  
artystycznej**







# Kłopoty z tak zwaną metodą relatywną kształcenia słuchu w Polsce<sup>1</sup>

*Pamięci Zoltána Kodálya (16 XII 1882–6 III 1967),  
w związku z 50-leciem śmierci wielkiego  
węgierskiego kompozytora, uczonego i pedagoga,  
twórcy autorskiej koncepcji muzyczno-edukacyjnej  
o nieprzemijającej wartości.*

Wydany przed kilku laty *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*<sup>2</sup> potwierdza znany fakt, że w kształceniu słuchu, a w istocie nauce języka muzycznego dominuje u nas tak zwana metoda absolutna, a zwłaszcza koncentrowanie się na tonacji C-dur, co ma rzekomo ułatwić rozwój „słuchu absolutnego” u większej liczby uczniów<sup>3</sup>. Jak pisze Ewa Stachurska we wspomnianym *Raporcie*..., taka tendencja ma swe źródła jeszcze w okresie międzywojennym (dodajmy — we wpływie skądinąd znakomitego solfeżysty Stanisława Kazury). A próby wprowadzenia tak zwanej metody relatywnej, zarówno w okresie międzywojennym (Karol Hławiczka), jak i powojennym, czyli nam bliższym (kursy i seminaria kodalyowskie), pozostawiły tylko ślady tego zagadnienia w wiedzy i znajomości problematyki metodycznej nauczycieli umuzykalnienia czy kształcenia słuchu w szkołach muzycznych, nie mówiąc o innych. Ale rzecz ciekawa: jak wynika z *Raportu*..., ślady te wyrażają się głównie w „świadomości warsztatowej”, w samodoskonaleniu nauczycieli, a nie w praktyce szkolnej, w pracy z uczniami.

Jeżeli pominiemy już historyczne spory na temat wyższości takiej czy innej metody kształcenia słuchu (co ma sens identyczny ze znanym sporem o wyż-

<sup>1</sup> Tekst jest poprawioną i rozszerzoną, lecz niepublikowaną (poza elektroniczną) wersją wystąpienia na XIV Polsko-Węgierskim Seminarium Kodalyowskim, zorganizowanym w Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach przez Stowarzyszenie im. Zoltána Kodálya w Polsce, czerwiec–lipiec 2013.

<sup>2</sup> *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe*, redaktor i współautorstwo W. Jankowski, IMiT, Warszawa 2012.

<sup>3</sup> Porównaj: E. Stachurska, *Kształcenie ogólnomuzyczne — nauczyciele i nauczanie*, [w:] *Raport*..., dz. cyt., s. 73.

szości świąt Bożego Narodzenia nad Świątami Wielkanocnymi), jakie odbywały się w okresie XX-lecia międzywojennego, twierdzimy, że — **po pierwsze** — dominacja metody absolutnej przeniosła się na okres powojenny za pośrednictwem uczniów Kazury, którzy odgrywali dominującą rolę w programowaniu i nauczaniu tak zwanego śpiewu i muzyki (a później wychowania muzycznego) w szkolnictwie powszechnym w powojennej Polsce; także w kształceniu nauczycieli dla tych celów w PWSM-ach. A więc w bardzo szerokim zasięgu społecznym.

**Po drugie**, co jeszcze bardziej znaczące, metoda absolutna była i jest do dzisiaj podstawą kształcenia słuchu, a w pewnym stopniu także innych przedmiotów (gra na instrumencie, harmonia i tym podobne) w systemie szkolnictwa muzycznego, w tym także akademickiego, w systemie kształcenia nauczycielskiego (kształcenie solfeżystów) w akademiach muzycznych i w instytutach muzyki na uniwersytetach. To również w dużym stopniu „zasługa” Stanisława Kazury. W tej sytuacji dziwienie się, że metoda absolutna dominuje i że uważana jest za jedynie słuszną, możliwą i skuteczną, to jakby dziwienie się, że w szkołach uczymy się powszechnie po polsku i polskiego języka! Rzecz w tym jednak, że ani nie ma jednej, najsluszniejszej metody nauki języka polskiego (zwłaszcza na poziomie elementarnym, przede wszystkim w zakresie kluczowej umiejętności czytania, ortografii itp.; na poziomie wyższym, na przykład w zakresie lektur, interpretacji literatury itp.), ani nauka muzyki nie może być traktowana analogicznie do nauki języka ojczystego. Choć czasami, a zwłaszcza na gruncie koncepcji Kodály’a, mamy podstawy, by takiej analogii używać. Ale pamiętając, że to tylko analogia, a nie tożsamość, a język muzyki jest językiem swoistym i nawet o jego „uniwersalności” powinniśmy mówić z zastrzeżeniem, że nie w każdym zakresie. Chociażby w muzyce i wpływach kultur etnicznych ta uniwersalność jest nie tylko dalece niepełna, ale wręcz niemożliwa.

**Po trzecie**, zasięg propagowania i zastosowania tak zwanej metody relatywnej jest u nas ciągle bardzo mały. Wręcz niewspółmierny z zastosowaniem metody absolutnej. Pomijając kilka dawnych publikacji na ten temat (Hanny Piliczowej, Zofii Burowskiej czy niżej podpisanego<sup>4</sup>), także tłumaczeń<sup>5</sup>, propagują ją głównie polsko-węgierskie seminaria kodalyowskie<sup>6</sup> (których do tej

---

<sup>4</sup> Na przykład: H. Piliczowa, *Węgierska metoda umuzykalnienia — system Kodály’a*, COPSA, Warszawa 1968; tejsze, *System Kodály’a — podstawy i upowszechnienie*, „Zeszyty Naukowe”, nr 8, AMFC, Warszawa 1982, s. 16–43; W. Jankowski, *Zoltán Kodály i węgierska metoda wychowania muzycznego*, [w:] W. Jankowski, *Wychowanie muzyczne w szkole ogólnokształcącej*, PZWS, Warszawa 1970, s. 98–104; Z. Burowska, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, WSiP, Warszawa 1976.

<sup>5</sup> Na przykład: E. Szőnyi, *Zarys metody Kodály’a*, tłum. (z języka angielskiego) Alicja Słaboń, „Zeszyt Naukowy”, nr 27, Biblioteka Główna PWSM, Katowice 1979.

<sup>6</sup> M. Jankowska, *Seminaria Kodalyowskie w Polsce*, [w:] *Kodalyowskie inspiracje*, red. M. Jankowska, AMFC, Warszawa 2006, s. 101–104.

pory było trzynaście lub czternaście), obejmujące w końcu tylko garść osób względnie zainteresowanych tą tematyką, łącznie 700–1000 na przestrzeni 35 lat; w tym pojedyncze osoby, korzystające z możliwości wyjazdów na Węgry, na kursy w Esztergom lub w Kecskemét. Jaka to jest skala, zobaczymy na następującym przykładzie: z tych osób tylko dwie (doktor Dominika Lenska z Akademii Muzycznej w Katowicach oraz doktor Joanna Maluga z Akademii Muzycznej w Bydgoszczy) chciały i mogły skorzystać ze stypendium IKS (Międzynarodowego Towarzystwa Kodalyowskiego) i odbyły regularne, roczne studia podyplomowe w zakresie metody Kodálya w Instytucie Kodálya we wspomnianym Kecskemét. Nic więc dziwnego, że w tej sytuacji znajomość i „zastosowalność” tak zwanej metody Kodálya ogranicza się na ogół do „samodoskonalenia” warsztatu nauczycielskiego<sup>7</sup>. Oczywiście, jest to cenna możliwość i kierunek przyswajania „metody”, ale raczej jako uzupełnienie studiów podstawowych niż „zamiast” nich.

Natomiast studia podstawowe są u nas nie tylko przeciążone wszystkim innym — nauką gry, teorią muzyki, dyrygenturą itp., ale nawet w zakresie kształcenia metodycznego raczej marginesowo traktują metodę Kodálya, obok najszerszej znanej i stosowanej metody Dalcroze’a, opartej na metodzie absolutnej, dość powierzchownie stosowanego i relatywnego Orffa, ewentualnie — w zupełnie wyjątkowym przypadku (głównie Bydgoszcz) — również relatywnego E.E. Gordona. Może dają dowód braku pełniejszej informacji, ale ośrodkami, gdzie metoda Kodálya, a ściślej — relatywna, jest traktowana poważniej, a zwłaszcza pełniej, są wyłącznie dwa ośrodki — krakowski, w tamtejszych akademiach muzycznej i pedagogicznej, gdzie notabene funkcjonuje jako własna wersja nauczania i zastosowań metody relatywnej (wraz z „oprządkowaniem” w postaci podręczników dla nauczycieli *DO RE MI* i *SO MI LA*<sup>8</sup>, doświadczeniem i dorobkiem teoretyczno-badawczym itp.<sup>9</sup>); a także — a raczej przede wszystkim — katowicki, gdzie — podobnie, ale bardziej ściśle w oparciu o źródłowe podejście do koncepcji kodalyowskiej — do nauczania metody relatyw-

---

<sup>7</sup> Również piśmiennictwo odnoszące się do koncepcji kodalyowskiej, choć dość bogate, ma bardzo ograniczony zasięg, na przykład WSiP wydały tylko kilka książek z tego zakresu — obok wspomnianych wyżej tylko: *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, red. M. Jankowska i W. Jankowski, Warszawa 1990 oraz J.K. Dadak-Kozicka, *Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według Kodálya*, Warszawa 1992; natomiast liczący około 10 pozycji cykl *Pedagogika muzyczna Zoltána Kodálya*, pod red. M. Jankowskiej, wydawany przez Akademię Muzyczną im. F. Chopina (ostatnio — UMFC) w Warszawie — to pozycje tak niskokładowe, że trudno w ogóle mówić o ich zasięgu.

<sup>8</sup> Z. Burowska, B. Karpała, B. Noworol, A. Wilk, *SO MI LA. Ćwiczenia muzyczne w klasach I–III*, WSiP, Warszawa 1989; także: Z. Burowska, B. Karpała, J. Kurcz, A. Wilk, *La ti do. Ćwiczenia muzyczne w klasach 4–8*, WSiP, Warszawa 1993.

<sup>9</sup> A. Wilk, *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1985.

nej przygotowano cyklu podręczników *Rozśpiewana szkoła* wraz z poradnikami dla nauczyciela oraz materiałami i doświadczeniami teoretyczno-badawczymi<sup>10</sup>.

Po czwarte, istotą i głównym nurtem zastosowania metody relatywnej w pracy z uczniami czy studentami, są jednak „normalne” zajęcia szkolne (przede wszystkim w szkole muzycznej). Tylko one dają bowiem dzieciom i młodzieży bezpośrednie, osobiste doświadczenie w sposobie poznawania muzyki; doświadczenie to poznawanie, a nawet więcej, czynne zajmowanie się muzyką. Twierdzę, na podstawie różnych badań i doświadczeń, w tym własnych, zawartych choćby w cytowanym *Raporcie...*, że jedną z najpoważniejszych przyczyn zniechęcenia do nauki muzyki i stale wysokiego (sięgającego 70–80%) tak zwanego odpadu w szkołach muzycznych nie jest — wbrew pozorom i dosyć powszechnym przekonaniom — brak umiejętności i sukcesów w nauce gry na instrumentach, tylko braki w posługiwaniu się językiem muzyki, czytaniu go (na przykład w solfeżu, śpiewie chóralnym, nauce gry), rozumieniu tego języka, nikłym zasobie umiejętności analizowania utworu i tym podobne.

A jaki jest ten front stosowania metody relatywnej, jako dzisiaj w świecie niekwestionowanego i najskuteczniejszego narzędzia czytania muzyki, sposobu poznawania jej języka, pomocy w wykonawstwie, nawet instrumentalnym, nie mówiąc o wokalnym — solowym czy chóralnym? I — co może najważniejsze — szczególnie ważnego narzędzia, wręcz czynnika rozwoju muzycznego, a zwłaszcza myślenia muzycznego?

Mieliśmy przede wszystkim tak zwane klasy śpiewające w Warszawie (trzy cykle nauczania w szkole podstawowej), kilkuletnie doświadczenie w cyklu klas śpiewających w Katowicach, jeden — ale za to dziesięcioletni — cykl w Bydgoszczy<sup>11</sup>. Był niewątpliwie poszerzony zastosowaniami metody w szkołach środowiska krakowskiego i katowickiego, także w innych, niemniej raczej w indywidualnych przypadkach i raczej bez konsekwentnie opracowanych programów, na zasadzie prób sterowanych krótkotrwałym entuzjazmem i zainteresowaniem.

Jeszcze węższy był „strumień doświadczeń” na terenie szkolnictwa muzycznego. Jak wynika choćby z literatury przedmiotu, były to pojedyncze przypadki zastosowań metody relatywnej. I to głównie na wyższych szczeblach nauczania. Należały do nich niegdyś (lata 80.) kilkuletnie doświadczenia Uli Jankowskiej (obecnie doktor Urszula Jankowska-Matan) w jednej z warszawskich średnich szkół muzycznych, na wydziale wokalnym. Niestety, mimo bardzo dobrych wyników (potwierdzanych przez absolwentów) nie wyrażono zgody na dalsze wykorzystywanie metody relatywnej w nauczaniu, na skutek skarg nauczycieli-

---

<sup>10</sup> A. Waluga, Praca doktorska (IBP Warszawa); M. Czarnecka, A. Waluga, *Rozśpiewana szkoła. Przewodnik metodyczny* (wraz z zeszytami dla uczniów: *Muzyka 1, 2, 3*), STENTOR, Warszawa 1995–1997.

<sup>11</sup> Patrz: W. Jankowski, *Polskie klasy śpiewające — doświadczenia i perspektywy*, [w:] *Kodalyowskie inspiracje II. Doświadczenia polskie*, red. M. Jankowska, UMFC, Warszawa 2008, s. 55–62; także: M. Grabiszewska, *O mojej klasie śpiewającej*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 8/2003.

-wokalistów, gdyż między innymi: „pani Urszula miesza uczniom w głowach sprawami nazewnictwa dźwięków”. Były doświadczenia, również bardzo skuteczne, z nauczaniem solfeżu wokalistów w akademii katowickiej (doktor Barbara Stencel), także — o ile wiem — przerwane na skutek protestów pedagogów, choć być może z innej przyczyny. Były wreszcie, a może i są jeszcze, doświadczenia dwóch Magd — Hruszwickiej z Warszawy i Lesickiej we Wrocławiu, też oczywiście ze szkół muzycznych. I też obarczone przykrymi konsekwencjami<sup>12</sup>.

Czyż więc można się dziwić, że ten wąski front walki o racjonalne i nowoczesne podejście do kluczowej kwestii w muzycznej edukacji (każdej, na każdym poziomie i w każdym zakresie) metody kształcenia słuchu naznaczony jest dysproporcją sił i zasięgu? A do tego bywa jeszcze wspierany opiniami osób w naszym środowisku szczególnie autorytatywnych — profesorów, którzy potrafią pisać, że coś trzeba zrobić, by przeciwstawić się... dominacji metody relatywnej i upowszechnić metodę absolutną, znacznie bardziej skuteczną i nowoczesną<sup>13</sup>. Zostawiając tę sprawę bez komentarza (zainteresowanych odsyłam do polemiki na ten temat w „Wychowaniu Muzycznym w Szkole” — patrz przypis), stwierdzmy jedynie, że opinie takie oparte są na ewidentnym (delikatnie mówiąc) nieporozumieniu.

Po piąte wreszcie, i chyba „tu jest pies pogrzebany”, jest to sprawa koncepcji metodycznej przedmiotu kształcenie słuchu. Koncepcji, jaka (właśnie „jaka”, a nie „która”) jest podstawą dydaktyki tego przedmiotu w naszym szkolnictwie muzycznym i wszelkich formach kształcenia nauczycieli muzyki (należałoby raczej powiedzieć — nauczycieli różnych muzycznych przedmiotów). Jej czy ich, tych koncepcji, cechą szczególną nie jest, jak by należało przypuszczać, stosowanie takiej czy innej „metody” kształcenia słuchu, co jest zresztą sprawą istotną, ale coś innego. Coś, co można by nazwać **typem strategii edukacyjnej** w tym zakresie. Kiedyś już na ten problem zwracałem uwagę, zajmując się metodami kształcenia wokalnego<sup>14</sup>, a także zagadnieniem tak zwanego słuchu funkcjonalnego i roli metody relatywnej w jego rozwijaniu<sup>15</sup>. W celu zaakcentowania kluczowej roli strategii edukacyjnej, przyjmowanej w takich czy

---

<sup>12</sup> Patrz: rozdział III — „Metoda Kodály’a” w *szkołach muzycznych i chórach*, [w:] *Kodalyowskie inspiracje II*, dz. cyt., s. 121–239; przede wszystkim zaś: B. Stencel, *Od solmizacji do audiacji*, AMKS, Katowice 2013.

<sup>13</sup> Porównaj np.: A. Kozłowska-Lewna, *Metody E.E. Gordona i Taciny w świetle badań i doświadczeń pedagoga kształcenia słuchu muzycznego*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 5/2007, s. 8–18; także: W. Jankowski, *Od nożyczek do Napoleona*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 2/2008, s. 58–63 oraz A. Kozłowska-Lewna, *A jednak badania nad słuchem muzycznym rozwijają się...* — w odpowiedzi na polemikę doc. dr. Wojciecha Jankowskiego w „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 2/2008, s. 64–69.

<sup>14</sup> W. Jankowski, *Kształcenie wokalisty. Wybrane problemy*, AMKL i PSPŚ, Wrocław 2010, s. 33–44.

<sup>15</sup> Tenże, *Metoda relatywna w kształceniu słuchu funkcjonalnego*, [w:] *Kodalyowskie inspiracje II...*, dz. cyt., s. 27–41.

innych koncepcjach kształcenia słuchu, jako przedmiotu nauczania, chciałbym tej sprawie poświęcić nieco więcej miejsca.

Podając kwestie koncepcji metodycznych z punktu widzenia pedagogiki, a zwłaszcza dydaktyki ogólnej, można wyróżnić dwa zasadnicze typy postępowania metodycznego, jakby dwie strategie właśnie. Jedną z nich można nazwać **immedialną**, czyli bezpośrednią, prowadzącą wprost do celu, a dokładniej — oczekiwanego skutku dydaktycznego. W przypadku kształcenia słuchu takim „celem-skutkiem” może być na przykład zdolność czy umiejętność odczytania, w tym głosem, muzyki z nut, słyszenia i określania interwałów, określania i zapisywania funkcji harmoniczných, zdolność i umiejętność wiernego zapisania muzyki dyktowanej (w taki czy inny sposób), zapamiętanej i tym podobne. Tych „celów-skutków” może być — i jest — więcej, ale nie o to chodzi, by je wyliczać. Chodzi natomiast o to, by uświadomić sobie, iż na ogół sposób, w jaki te wszystkie „cele-skutki” usiłuje się osiągnąć w trakcie nauki w szkole muzycznej wszystkich szczebli, z lepszymi lub gorszymi rezultatami (z jakich przyczyn są te lepsze lub gorsze rezultaty to już inna sprawa<sup>16</sup>), stanowi właśnie to — i w zasadzie tylko to — czego od ucznia czy studenta oczekujemy. Stąd na przykład „tłuczenie” — jak się to często w szkołach określa — interwałów w szkole muzycznej niższego stopnia, by uczeń, na przykład zdając na wyższy poziom, mógł te interwały bez trudności odgadywać. I w zasadzie nie ma w tego rodzaju postępowaniu nic dziwnego, a tym bardziej nagannego (no, może trochę). Tak jak nie jest ani dziwne, ani tym bardziej naganne stosowanie do tych celów tak zwanej metody absolutnej, która właściwie w tym postępowaniu jest jak najbardziej na miejscu. Więcej nawet, jest jak gdyby w tych „celach-skutkach” immanentnie zawarta. Przecież identyfikując, nazywając czy zapisując dźwięki składające się na wymienioną „tkankę muzyczną”, nie robimy nic innego, jak wiernie ją odtwarzamy głosem, na instrumencie, na papierze czy „nazwą”. Tak, tylko że w ten sposób osiągamy (jeżeli osiągamy) jedynie część celów, które składają się lub powinny się składać na naukę przedmiotu (nie tylko zresztą tego, którym się zajmujemy, czyli kształcenia słuchu). Śmiem bowiem twierdzić, że kształcenie słuchu zawiera jeszcze inne, równie ważne, a czasami ważniejsze niż wyliczane tu „cele-skutki”, a ich osiągnięcie nie jest w zasadzie możliwe w charakteryzowanej tu strategii immedialnej. Te inne cele to właśnie cele, które można by określić jako rozwijanie **słuchu funkcjonalnego**. A strategią, jaka powinna służyć ich osiągnięciu, jest tak zwana **strategia instrumentalna**. Jej zatem poświęćmy teraz nieco uwagi.

Może najpierw temu celowi, określönemu jako słuch funkcjonalny. Już o tym dość obszernie pisałem<sup>17</sup>, powtórzę w wielkim skrócie: po pierwsze, słuch funk-

---

<sup>16</sup> Porównaj np.: H. Kotarska, *Predyktory powodzenia w nauce solfeżu*, [w:] *Dorobek i perspektywy rozwoju psychologii i pedagogiki muzyki w PRL. Materiały z Sympozjum w PWSM w Warszawie 12–14 grudnia 1974 roku*, „Zeszyty Naukowe”, nr 5–1, PWSM-IPM, Warszawa 1977, s. 116–125.

<sup>17</sup> W. Jankowski, *Metoda relatywna w kształtowaniu słuchu funkcjonalnego*, dz. cyt.

cjonalny to zdolność i umiejętność orientowania się przy pomocy słuchu w materiale nieznanym, a więc na przykład rozpoznawanie właściwości dzieła, nie tylko pod względem melodii czy rytmu, ale przede wszystkim tonalności, funkcji i struktur harmoniczných, wielogłosu, właściwości stylistyczno-formalnych, formuł dynamiczno-ekspresyjnych i tym podobne. W dużym stopniu taką zdolnością i zarazem umiejętnością jest czytanie *a vista* na instrumencie, a także swojego głosu w chórze na przykład. Typową sytuacją, w której taki słuch jest niezbędny, jest charakterystyka i identyfikacja słuchanej muzyki wyłącznie na podstawie słuchu. Ten typ zdolności i umiejętności jest też niezbędny dla spisywania muzyki ze słuchu. Ale nie na zasadzie spisywania kilkukrotnych powtórzeń — kawałek po kawałku (jak w tradycyjnych dyktandach), ale na przykład po jednorazowym (ewentualnie dwukrotnym) usłyszeniu pewnych całości. Zwłaszcza o charakterze żywej muzyki.

Po drugie, słuch funkcjonalny to zdolność i umiejętność improwizacyjnego budowania sensownych struktur dźwiękowych, na przykład w postaci grania ze słuchu czy też improwizowanego akompaniamentu lub drugiego głosu w śpiewie zbiorowym, charakterystyczna często dla muzyków-samouków, jazzmanów i tym podobnych, a — co jest paradoksem — rzadka u osób kształcących się muzycznie.

Po trzecie wreszcie (a podkreślmy, że jest to jedynie streszczające i upraszczające ujęcie zagadnienia, na użytek wyłącznie tego artykułu), słuch funkcjonalny to zdolność i umiejętność empatycznego wnikania przez wokalistę czy instrumentalistę w procesy przebiegające w czasie na przykład fonacji dźwięku, użyteczne zwłaszcza w pracy nauczyciela gry czy śpiewu, w muzycznym *coachingu* (zwanym tradycyjnie korepetytorstwem), prowadzeniu zespołów i tym podobne. Czy tego rodzaju i podobne zdolności i umiejętności da się wykształcić w strategii immedialnej? W pewnym stopniu tak. Zwłaszcza przy dużej inwencji i wrażliwości na tę stronę procesów i celów kształcenia słuchu pedagoga tej specjalności. W szczególności czytanie nut, a ściślej muzyki głosem (w tym zwłaszcza w kluczach, co już samo w sobie jest przykładem „myślenia relatywnego”) czy racjonalne stosowanie dyktanda jest tu bardzo przydatne, bo odwołuje się nie wprost do sytuacji, z którą uczący się będzie miał do czynienia (choć czasami tak!), ale raczej do sytuacji nowych i jak gdyby całościowych, a często i do odwrotności tych sytuacji, co jest bardzo pożyteczne, korzystne. W sumie rzadko przecież czytamy muzykę głosem, raczej czytamy ją na instrumencie lub „w myśli”, wewnątrz; także rzadko musimy zapisywać muzykę, częściej jej słuchamy lub ją wykonujemy. Ale ćwiczenie tej „pośredniości” czy „odwrotności”, jak uczy psychologia myślenia, jest szczególnie korzystne. Trochę tak jak w uczeniu się matematyki przez małe dzieci — stosunkowo łatwo jest nauczyć się, że  $3 + 2$  jest 5. Ale trudniej, że  $2 + 3$  jest też 5, albo że  $5 - 2$  jest 3. Żeby się bowiem tego nauczyć, dziecko musi być na etapie rozwoju tak zwanych operacji odwracalnych (Piaget) i jednocześnie taką odwracalność trenować. W przypadku muzyki jest podobnie, zwłaszcza gdy

chcemy muzyką zajmować się nie mechanicznie, nie poprzez naśladownictwo, ale twórczo, jak to określa nasz znakomity muzyk węgierskiego pochodzenia, pianista, improwizator i kompozytor profesor Szabolcs Eszteni (ostatnio także *doctor honoris causa* warszawskiego Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina).

I właśnie do tego, by nasz słuch muzyczny miał od najwcześniejszych lat i etapów kształcenia cechę funkcjonalności, by był twórczy, a nie tylko odtwórca, niezmiernie korzystne jest stosowanie **strategii instrumentalnej**, a przede wszystkim metody relatywnej. Jej stosowanie bowiem polega na aktywnym i twórczym kontakcie z muzyką za pośrednictwem swoistego, psychofizycznego narzędzia, jakim jest metoda relatywna, a ściśle biorąc — **solmizacja relatywna**. Narzędzia, czyli „instrumentu” (stąd nazwa „strategia instrumentalna”), dzięki któremu — od najwcześniejszych etapów kształcenia — łatwiej jest nam radzić sobie z muzyką nową, z sytuacjami wymagającymi od nas kreatywności czy głębszej muzycznej wrażliwości i wyobraźni. Jak to narzędzie w sobie wykształcamy, jest to rzecz, umiejętność oczywista — ale na przykład dla uczestników seminariów kodalyowskich. Chciałbym natomiast tylko przypomnieć (bo i to wszyscy wiedzą), że taką strategię wymyślono już w Średniowieczu (Gwido z Arezzo), wyróżniając sekwencję nazw dźwięków tonalnych, zwanych solmizacją, i posługując się nimi w celu określenia ich relacji z innymi dźwiękami; właśnie dzięki stałości tych relacji, w celu umiejętnego znalezienia się w sytuacjach nowych, w zadaniach polegających na identyfikowaniu toku „muzycznych przebiegów” tonalnych i tym podobnych. Nie trzeba dodawać, że miało to fundamentalne znaczenie dla rozwoju czegoś, co dzisiaj nazywamy „muzycznym myśleniem”, po gordonowsku *Audiation*, audiacją, czyli operowaniem materiałem muzycznym i jego nazwami, „wzorcami nasyconych ekspresyjnie relacji” w myśli, w wyobraźni czy jak to jeszcze inaczej można by opisać i wyjaśnić. Dawniej, jeżeli nawet głębiej rozumiano sens tego zabiegu, to znaczy sens posługiwania się solmizacją relatywną, to jako pomocą mnemotechniczną, podobną do tak zwanej „ręki Guidona”, będącej prapoczątkiem fonogestyki, a więc też swoistego i relatywnego „muzycznego narzędzia”. Zarówno solmizacja relatywna, jak i fonogestyka mają swoją długą historię i przeróżne wersje, ale warto też podkreślić, że całe pokolenia nauczycieli solfeżu czy kształcenia słuchu stosowały również własne sposoby takiej „instrumentalizacji” nauczania, choćby w tak prostej, ale jakże skutecznej formie, jak na przykład kojarzenie interwałów ze zwrotami ze znanych melodii. „Na prawo most” to kwarta czysta w górę, a „Jo ci powiadała, Janiello”, to septyma mała i tym podobne — jak uczył mnie znakomity nasz solfeżysta profesor Wincenty Laski, skądinąd zaciekle „absolutysta” ze szkoły Stanisława Kazury. Dzisiaj takie podejście wobec sprawdzenia (także badawczo), takie „chwyty” to już anachronizm, choć przecież skuteczny i sympatyczny. A nawet czasami pożyteczny i korzystny.

Wiele krajów, nie tylko nasi mistrzowie Węgrzy, wykształciło i od dawna stosuje taką koncepcję kształcenia słuchu, w której dominuje właśnie strategia



instrumentalna i metoda relatywna. Albo jest przynajmniej równoważona ze strategią immedialną i metodą absolutną, z którą się twórczo uzupełniają. Myślę, że i my, w Polsce, powinniśmy w takim kierunku zmierzać. Ale do tego celu trzeba by znacznie rozszerzyć zarówno front prac koncepcyjno-badawczych i innowacyjno-wdrożeniowych z tego zakresu, jak i po prostu praktycznych doświadczeń metodycznych i szkoleniowych. Jak to osiągnąć — to już zupełnie inne pytanie. Ale jest to sprawa niecierpiąca zwłoki. Chociażby dlatego, że nasila się wymiana studentów między uczelniami różnych krajów (tak zwany Erasmus) i nasi absolwenci szkół muzycznych I i II stopnia rzucają się nagle pod względem dyspozycji słuchowych na głęboką wodę. Gdyż kształcenie słuchu i jako przedmiot, i jako po prostu stałe — przede wszystkim w studiach instrumentalnych — niezbędne kompetencje słuchowe, wymaga już niemal wszędzie na świecie znajomości tak zwanej metody relatywnej.



Portret Zoltána Kodálya autorstwa grafika Győző Vargi

Oryginał w zbiorach Akademii im. Ferencza Liszta w Budapeszcie

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Burowska Zofia, *Współczesne systemy wychowania muzycznego*, WSiP, Warszawa 1976.
- [2] Czarnecka Maria, Waluga Anna, *Rozśpiewana szkoła. Poradnik metodyczny i zeszyty Muzyka 1, 2, 3*, STENTOR, Warszawa 1995–1997.
- [3] Dadak-Kozicka J. Katarzyna, *Folklor sztuką życia. U źródeł antropologii muzyki*, IS PAN, Warszawa 1996.
- [4] Dadak-Kozicka J. Katarzyna, *Śpiewajże mi jako umiesz. Muzykowanie w szkole według Kodály*, WSiP, Warszawa 1992.
- [5] Jankowska Mirosława, Jankowski Wojciech (red.), *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, WSiP, Warszawa 1990.
- [6] Jankowska Mirosława (red.), *Inspiracje Kodalyowskie*, AMFC, Warszawa 2006; oraz *Inspiracje Kodalyowskie II. Doświadczenia polskie*, UMFC, Warszawa 2008.
- [7] Jankowski Wojciech (redaktor i współautor), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*, IMiT, Warszawa 2012.
- [8] Kotarska Halina, *Predyktory powodzenia w nauce solfeżu*, [w:] *Dorobek i perspektywy rozwoju psychologii i pedagogiki muzyki w XX-leciu PRL. Materiały z Sympozjum w PWSM w Warszawie, 12–14 grudnia 1974*, „Zeszyty Naukowe”, 5–1, PWSM-IPM, Warszawa 1977.
- [9] Piliczowa Hanna, *Węgierska metoda umuzykalnienia — system Kodály*, COPSA, Warszawa 1968.
- [10] Stachurska Ewa, *Kształcenie ogólnomuzyczne — nauczyciel i uczeń*, [w:] Jankowski W. (redaktor i współautor) *Raport...*, dz. cyt.
- [11] Stencel Barbara, *Od solmizacji do audiacji*, AMKS, Katowice 2013.
- [12] Szőnyi Erzsébet, *Zarys metody Kodály*, tłum. (z języka angielskiego) Alicja Słaboń, AMKS, Biblioteka Główna, Katowice 1976.
- [13] Wilk Andrzej, *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci i młodzieży szkolnej*, WSP, Kraków 1985.

# Relatywna solmizacja rytmiczna Edwina E. Gordona

## Rozwój notacji rytmicznej

Dawna notacja chorałowa najprawdopodobniej odzwierciedlała ruchy rąk, za pomocą których kierowano wykonaniem chorału. Stąd znaki te otrzymały nazwę cheironomicznych<sup>1</sup>. W drugiej połowie XII wieku we Francji i Włoszech powstała notacja zwana *nota quadrata* lub *nota romana*. Była to notacja neumatyczna, która nie określała ściśle rytmu. Została ona zastąpiona w końcu XII i w XIII wieku notacją modalną (szkoła Notre Dame), która rozwinęła się ze znaków *nota quadrata*, ujętych w system znaków rytmicznych<sup>2</sup>. Notacja modalna opiera się na dwu wartościach rytmicznych — długiej, zwanej *longa*, i krótkiej, zwanej *brevis* — nie precyzuje jednak dokładnie czasu ich trwania. Źródłem notacji modalnej były starogreckie stopy metryczne, zwane *modi*. Ponieważ podstawą muzyki XIII wieku było metrum trójdzielne, stopy metryczne były dostosowane do tego metrum<sup>3</sup>. Kształty zostały zaczerpnięte z notacji chorałowej *nota quadrata*. Od połowy XIII wieku wprowadzono notację menzurálną, która ustaliła już dokładnie wzajemny stosunek czasu trwania poszczególnych nut na zasadzie dwojakiemu podziału rytmicznego — trójdzielnego i dwudzielnego. Jako oznaczenia metrum stosowano zarówno system cyfrowy, jak i specjalne znaki, które wprowadzone były do notacji nie tylko jako oznaczenie metrum (2 lub 3), ale też jako sygnał do jego zmiany czy też zmiany tempa. Kreski taktowe używane były nie dla celów rytmicznych, ale na zaznaczenie ważnych miejsc w notacji. Notacja menzurálna dominowała do końca XIV wieku. Od XV wieku zaczęto stosować znaki nutowe zaznaczane jedynie konturem oraz znaki zaczerniane. Zmieniono kształt na owalny, jak w notacji współczesnej. Jednakże rytm nadal był trudny do zinterpretowania. Taka notacja rytmiczna, jaką zna-

<sup>1</sup> *Mała encyklopedia muzyki*, praca zbiorowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981, s. 672.

<sup>2</sup> A. Chodkowski (red.), *Encyklopedia muzyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995, s. 616.

<sup>3</sup> *Mała encyklopedia muzyki*, dz. cyt., s. 631.

my, zaczęła wyłaniać się dopiero w XVII i XVIII wieku. Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) przyjmując za podstawę metrum dwudzielne i trójdzielne, podzielił takty według liczby uderzeń, oddzielając je przecinkami<sup>4</sup>. Zaczęto stosować wartości nut, oznaczenia taktowe i kreski taktowe. Jedynymi znakami, które przetrwały do naszych czasów, były znaki menzuralne dotyczące metrum 4/4 oraz *alla breve* 2/2.

## Tradycyjne sposoby nauczania rytmu

W tradycyjnym podejściu uważa się, że pamięciowe opanowanie nazw wartości nut jest podstawą umiejętności ich czytania i pisania. W praktyce nauczania w szkołach muzycznych do tej pory często stosowana jest technika liczenia za pomocą cyfr i samogłosek: *1i, 2i, 3i, 4i*, niejednokrotnie połączona z wystukiwaniem rytmu stopą. Realizacja rytmu wraz z liczeniem przysparza uczniom dużo problemów. Nazywanie poszczególnych wartości rytmicznych sprowadza się do rozumienia teoretycznego, a nie odczuwania muzyki, odczuwania pulsu i rytmu.

W początkowym stadium nauki muzyki większości systemów edukacji stosuje się klaskanie, rytmiczne uderzenie, maszerowanie, chodzenie połączone z elementami rytmicznego ruchu. U Emila Jaques'a Dalcroze'a (1865–1950) ruchowe ćwiczenia rytmiczne są wykonywane z akompaniamentem fortepianu. Polegają na realizacji rytmu ruchami rąk i nóg oraz gestami całego ciała. W koncepcji Carla Orffa (1895–1982) rytm realizowany jest początkowo poprzez rytmiczowanie mowy, następnie przez wyklaskiwanie i granie.

## Sylaby rytmiczne w różnych koncepcjach nauczania

W celu zrozumienia notacji rytmicznej pojawiła się potrzeba skonstruowania metody ułatwiającej początkową naukę muzyki oraz nazywania nut podczas odtwarzania. W XIX wieku podjęto próby stworzenia sylab rytmicznych.

Jednym z pierwszych był system Galin-Paris-Chevé. Matematyk Pierre Galin (1786–1821) przyjął za jednostkę metryczną pojedynczą cyfrę, którą można było przedłużać za pomocą kropek umieszczonych z prawej strony. Wartości mniejsze określał poziomymi kreskami nad cyframi i kropkami. Jako znak pauzy służyła cyfra 0. Pojawiła się także kreska taktowa. Aimé Paris (1798–1866) wprowadził sylaby rytmiczne dla określenia czasu trwania dźwięku. Dla każdej wartości czy pauzy obowiązywały odmienne sylaby i połączenia z samogłoskami<sup>5</sup>.

W szkołach francuskich popularna była też metoda Guillaume'a L. Bocquillon-Wilhelma (1781–1842), który do określenia czasu trwania wartości i jednostek

<sup>4</sup> A. Wilk, *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996, s. 11.

<sup>5</sup> A. Wilk, dz. cyt., s. 13.

rytmicznych posługiwał się niektórymi częściami mowy, najczęściej liczebnikami i przymiotnikami<sup>6</sup>.

W XIX wieku John Curwen zaadaptował system Galin-Paris-Chevé dla potrzeb języka angielskiego (metoda Tonic-Solfa) — także pod względem stosowania sylab rytmicznych.

W Niemczech Richard Münnich (1877–1970) w swojej metodzie (systemie dźwiękowym) J a l e posługiwał się sylabami rytmicznymi dla określenia czasu trwania dźwięków. Trzy podstawowe sylaby rytmiczne *kai*, *pau*, *teu* odpowiadały kolejno mocnej, słabej i nieakcentowanej części taktu. Ósemki i szesnastki otrzymywał przez dodanie samogłosek: *a*, *u*, *o* — charakterystycznych w swej wymowie dla języka niemieckiego<sup>7</sup>.

Adam Stier w swojej koncepcji metodycznej zastosował nazwy sylab rytmicznych, które zależały od rodzaju metrum i usytuowania części akcentowanych i nieakcentowanych. Każda sylaba jednoznacznie określała daną wartość — ćwierćnuty, półnuty i całe nuty.

Mniejsze wartości — ósemki i szesnastki — otrzymywały różne nazwy ze względu na miejsce zaszeregowania<sup>8</sup>.

Uproszczoną wersję systemu Galin-Paris-Chevé zastosował Zoltan Kodály (1882–1967). Uproszczenie polegało na wyeliminowaniu akcentu metrycznego oraz na zastosowaniu nazwy, która jest zależna od czasu trwania nuty. Nazwy sylab są tu takie same w metrum dwudzielnym i trójdzielnym, które w systemie Kodály’a pojawia się rzadziej. Nie ma też specjalnych ćwiczeń dla metrów nietypowych czy na 5, 7...

## Gordonowskie sylaby rytmiczne oparte na funkcjach w pulsie

Edwin E. Gordon<sup>9</sup> po wieloletnich badaniach i próbach<sup>10</sup> wprowadził solfeż rytmiczny, który możemy nazwać solfeżem relatywnym, gdzie nazwa „bitu”, czyli sylaba rytmiczna, jest zależna od funkcji danego dźwięku (uderzenia) w pulsie.

<sup>6</sup> Tamże, s. 14.

<sup>7</sup> Tamże, s. 22.

<sup>8</sup> Tamże, s. 24.

<sup>9</sup> Edwin Elias Gordon (ur. 14 września 1927 roku w Stamford, Connecticut, USA, zm. 4 grudnia 2015 roku w Mason City, Iowa, USA), amerykański muzyk jazzowy, psycholog muzyki, pedagog, badacz, autor wielu publikacji, testów uzdolnień muzycznych, książek, podręczników. Jest twórcą nowatorskiej, pionierskiej propozycji rozwiązań praktycznych dla edukacji muzycznej, twórcą koncepcji zwanej *Teorią uczenia się muzyki*, zgodnie z którą zachowując sekwencyjną kolejność uczenia się i nauczania, można doprowadzić do wewnętrznego słyszenia i rozumienia muzyki, do audiacji.

<sup>10</sup> R.F. Grunow, *The Evolution of Rhythm Syllables in Edwin Gordon's Music Learning Theory*, [w:] *Visions of Research in Music Education*, Wydawnictwo New Jersey Music Educators Association, September 2010, vol. 16, No. 2, s. 98–100.

Nazwa nie zależy od wartości rytmicznej. Nie ma też potrzeby liczenia w celu utrzymania rytmu. Relacje między sylabami wynikają z samego metrum oraz z domyślnych, wyczuwalnych indywidualnie makrobitów i mikrobitów, czyli dużych uderzeń pulsu i mniejszego podziału każdego uderzenia. Makrobity (puls) i mikrobity (podział pulsu na mniejsze jednostki) są odczuwane bardzo subiektywnie, co pokazuje poniższy przykład:



Są trzy składniki (płaszczyzny) rytmu<sup>11</sup>:

- **makrobity** — odnoszą się do tempa, pulsu;
- **mikrobity** — odnoszą się do metrum. Każdy makrobit jest podzielony na kilka równych mikrobitów, jeśli są to dwa mikrobity, mówimy o metrum dwudzielnym, jeśli trzy mikrobity — o metrum trójdzielnym;
- **rytm** — przy nauce najczęściej wypowiedziany głosem, nałożony na „siatkę” makrobitów i mikrobitów.

Są różne rodzaje metrum:

- I podział
  - **dwudzielne** — każdy makrobit jest podzielony na dwa mikrobity;
  - **trójdzielne** — każdy makrobit jest podzielony na trzy mikrobity;
  - **złożone** (zwane też łączonymi) — w jednym takcie występują różne rodzaje równych makrobitów (podzielone na dwa mikrobity i podzielone na trzy mikrobity).
- II podział
  - **zwykle** (makrobity o równym czasie trwania);
  - **niezwykle** (zwane też nietypowymi lub nieregularnymi) — mikrobity o równym czasie trwania, makrobity o nierównym czasie trwania.
- III podział
  - **parzyste** (parzysta liczba makrobitów w takcie);
  - **nieparzyste** (nieparzysta liczba makrobitów w takcie).

Nazwy sylab są zaproponowane przez Edwina E. Gordona, ale można też zastosować zupełnie inne nazwy, trzymając się tylko podanych zasad.

Ogólne zasady nazewnictwa sylab rytmicznych (relatywnie, czyli według funkcji bitu w pulsie):

<sup>11</sup> B. Pazur, *Nauka improwizacji muzycznej wg teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona na materiale polskich piosenek dziecięcych, ludowych i popularnych. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin 2012, s. 28.

- Każdy makrobit (główne uderzenie pulsu) we wszystkich rodzajach metrum, niezależnie od czasu trwania nuty, jest nazywany sylabą DU:

Du Du Du Du Du Du Du Du Du

Du Du Du

Du Du Du

- W zwykłym metrum dwudzielnym (makrobity o równym czasie trwania) każdy mikrobit (w równym podziale makrobitów na 2 mikrobity) jest nazywany sylabą DE:

Du De Du De Du De De Du De Du De De

- W zwykłym metrum trójdzielonym (makrobity o równym czasie trwania) każdy drugi mikrobit (w równym podziale makrobitów na 3 mikrobity) jest nazywany sylabą DA.
- W zwykłym metrum trójdzielonym (makrobity o równym czasie trwania) każdy trzeci mikrobit (w równym podziale makrobitów na 3 mikrobity) jest nazywany sylabą DI:

Du Da Di Du Da Di Du Di Du Di Du Da Du Da Du

Du Da Di Du Di Du Da Du

- W zwykłym metrum złożonym (makrobity o równym czasie trwania) mikrobit makrobitu z podziału na 2 nazywany jest DE, a dwa kolejne mikrobity makrobitu dzielonego na 3 nazywamy DA DI:

Du De Du Da Di Du Da Di Du De

- W niezwykłym metrum parzystym, nieparzystym, parzystym niepodzielnym i nieparzystym niepodzielnym (mikrobity o równym czasie trwania, makrobity

o nierównym czasie trwania) mikrobit makrobitu z podziału na 2 nazywany jest BE, a dwa kolejne mikrobity makrobitu dzielonego na 3 nazywamy BA BI:



- Wszystkie rozdrobnienia (podział mikrobitów) nazywamy sylabą TA:



Dwa motywy rytmiczne, które brzmią tak samo, mogą być zapisane w różny sposób. Nazywamy to enrytmią. Enrytmia jest tym dla notacji rytmicznej, czym enharmonia dla notacji tonalnej. Na przykład: dwie ósemki i ćwierćnuta brzmią identycznie jak dwie ćwierćnuty i półnuta, czy dwie półnuty i cała nuta. Wartość nuty w żaden sposób nie wskazuje na to, czy jest ona makrobitem, czy mikrobitem. Wszystko zależy od naszego „wycucia”, od naszej audiacji. W pierwszym przypadku jako makrobit możemy „wyczuwać” ćwierćnutę, w drugim — półnutę, a w trzecim — całą nutę. Jeśli w oznaczeniu metrum dolna cyfra oznacza, co jest makrobitem, a górna — liczbę makrobitów w takcie, oznaczenie metrum w pierwszym przypadku może być 2/4, w drugim 2/2, w trzecim 2/1. Makrobity możemy audiować w ten sposób, że domyślne metrum dwóch taktów w 3/4 słyszymy w taki sam sposób, jak domyślne metrum jednego taktu na 6/8.

O enrytmii mówimy też w przypadku, gdy stosujemy dwa różne oznaczenia taktowe dla tak samo brzmiącego metrum. Ten sam rytm możemy równie dobrze zapisać w metrum 4/4 (jako jeden takt) i 2/4 (jako dwa takty). Rytm brzmiał będzie identycznie, a różni się tylko zapisem, czyli postawieniem w odpowiednim miejscu kreski taktowej.

## Kształcenie poczucia rytmu

Według Edwina E. Gordona nie powinniśmy uczyć pojedynczych nut, tylko motywów. Porównując to do nauki języka — jedna litera nie ma żadnego znaczenia, znaczenie ma dopiero słowo, czyli motyw w muzyce. Uczmy muzyki jak języka, a przede wszystkim nie zaczynajmy od teorii, tylko od praktyki, działania, rozumienia.

Naukę motywów rytmicznych powinniśmy zacząć dopiero wtedy, kiedy dzieci potrafią poruszać się w pulsie i uda się im utrzymać stałe tempo. Można wtedy przejść do ćwiczeń przygotowawczych, do wypracowania koordynacji makro-



bitowej i mikrobitowej. Przed wprowadzeniem pierwszego motywu rytmicznego dzieci powinny umieć wybijać na siedząco makrobity piętami i mikrobity rękami opartymi o ławkę. Można też ćwiczyć na stojąco, wybijając piętami lub kołysząc się w pulsie, a rękami wybijać makrobity o uda. Dzięki takiemu przygotowaniu uczniowie mogą wykonywać następnie trzy płaszczyzny rytmiczne jednocześnie, a więc wystukiwać piętami makrobity (główny puls), przedramieniem podawać mikrobity, a głosem wypowiadać rytm. Kiedy opanujemy taką synchronizację, w pewnym momencie można zaprzestać ruszania nogami i rękami, i zachowując ten puls w wyobraźni ruchowej, realizować prawidłowo rytm właściwy.

Celem takich ćwiczeń jest to, żeby dzieci jak najszybciej zaczęły wypowiadać zwroty rytmiczne, nie wykonując ruchów, ale słysząc i czując całe tło ruchowe, które się wiąże z rytmem. Jeżeli nauczyciel demonstruje motyw rytmiczny, to powinien ruszać się cały czas, ale w tak dyskretny i subtelny sposób, żeby dzieci wiedziały, iż płaszczyzny makro- i mikropulsu mają swoją reprezentację w audiacji. W przypadku, gdy dziecko źle powtarza motyw rytmiczny — nierówno lub za szybko — należy je poprosić, aby pokazało swoim ciałem: najpierw, gdzie są makrobity, następnie mikrobity, a kiedy się te trzy płaszczyzny razem już ustabilizują, to rytm będzie wykonywany prawidłowo. Nauczyciel musi dbać o to, żeby dziecko pamiętało o swoich makro- i mikrouderzeniach.

Aby uczenie się było skuteczne, dobrze jest zachować sekwencyjny model nauczania według *teorii uczenia się muzyki* Gordona<sup>12</sup>, aby znaki, symbole, które czytamy i piszemy, reprezentowały muzykę, którą już wykonaliśmy i zrozumieliśmy. Wtedy to, co widzimy w zapisie, ma dla nas znaczenie. Słyszymy to wewnątrz, rozumiemy, czyli audiujemy. Najprościej mówiąc, zachowajmy odpowiednią kolejność, a do następnego punktu przechodźmy po opanowaniu przez uczniów punktu poprzedniego:

1. Nauczyciel śpiewnie recytuje motywy rytmiczne na tak zwanych sylabach neutralnych (bez nazywania sylabami rytmicznymi) — dzieci powtarzają (śpiewając, następnie grając na instrumencie).
2. Nauczyciel śpiewnie recytuje te same motywy rytmiczne sylabami rytmicznymi — dzieci powtarzają (śpiewając, następnie grając na instrumencie).
3. Uczniowie opanowują nazwy metrum (na przykład dwudzielne, trójdzienne), nazwy funkcji rytmów (makrobity, mikrobity, rozdrobnienia...) i nazwy funkcji motywów (makro-, mikrobitowe i tak dalej).
4. Uczniowie rozróżniają motywy w różnym metrum.
5. Uczniowie improwizują swoje własne motywy (śpiewając, następnie grając na instrumencie).
6. Uczniowie czytają motywy, które zostały przez nich wcześniej wykonane na sylabach neutralnych, a potem z sylabami rytmicznymi, nazwane, porównane z innymi, zrozumiane...

---

<sup>12</sup> E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999, s. 132.

7. Uczniowie piszą motywy, które zostały wcześniej wykonane na sylabach neutralnych, z sylabami rytmicznymi, nazwane, porównane z innymi, zrozumiane, przeczytane...

Jeśli uczeń ma jakikolwiek problem z prawidłową realizacją rytmu podczas wykonywania muzyki — czy to wokalnie, czy na instrumencie — wracamy do ćwiczeń ruchowych na odczucie pulsu, odczucie mikrobitów, pokazanie ciała „siatki rytmicznej”, do mówienia na tym tle rytmu. Takie ćwiczenia powinny pomóc w przewyciężeniu trudności.

## Podsumowanie

Wielu nauczycieli uczy rytmu, wychodząc od wartości nut, i nie mówi dzieciom w ogóle o „siatce pulsu” (czyli makrobitach i mikrobitach), która znajduje się pod rytmem. W związku z tym wartości rytmiczne są mylone, zmieniane jest tempo, ujawnia się tendencja do przyspieszania i skracania długich wartości nut. Stosowanie sylab rytmicznych jest tylko środkiem do celu, to znaczy do rozumienia, odczuwania rytmu, który widzimy w zapisie, oraz do realizacji zgodnej z pulsem i ustalonym tempem. Przy systematycznej nauce i osiąganiu przez uczniów coraz to wyższych poziomów umiejętności, będą oni mieli mniejszą potrzebę stosowania sylab. Ale solfeż ten pozostanie w podświadomej audiacji



Edwin E. Gordon — zdjęcie i karykatura wykonane przez Wojciecha Jankowskiego

i zostanie przywołany, jeśli zaistnieje taka potrzeba. Można wtedy nauczyć się rytmów, motywów — nowych, trudnych, nieznanymi.

Stosując relatywny solfeż rytmiczny Edwina E. Gordona, realizować możemy bardzo skomplikowane rytmy — nie tylko na makrobitach, mikrobitach i rozdrobnieniach, ale także wykorzystując pauzy i wydłużenia. Również rytmizacja i gra na instrumentach w metrach nietypowych, nieregularnych okaże się wcale nie taka trudna i sprawi wiele satysfakcji.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Chodkowski Andrzej (red.), *Encyklopedia muzyki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1995.
- [2] Gordon Edwin E., David G. Woods, *Zanurz się w program nauczania muzyki — Działania w kolejności uczenia się. Podręcznik dla nauczycieli*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999.
- [3] Gordon Edwin E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999.
- [4] Grunow Richard F., *The Evolution of Rhythm Syllables in Edwin Gordon's Music Learning Theory*, [w:] *Visions of Research in Music Education*, New Jersey Music Educators Association, September 2010, V. 16, No. 2.
- [5] *Mała encyklopedia muzyki*, praca zbiorowa, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.
- [6] Pazur Barbara, *IV Seminarium Gordonowskie w Bydgoszczy*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 5/2001.
- [7] Pazur Barbara, *Międzynarodowe Seminarium Gordonowskie „Rewolucja w Edukacji Muzycznej”*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 4/2010.
- [8] Pazur Barbara, *Po II Seminarium Autorskim Profesora Edwina E. Gordona*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 2/1996.
- [9] Pazur Barbara, *Nauka improwizacji muzycznej wg teorii uczenia się muzyki E.E. Gordona na materiale polskich piosenek dziecięcych, ludowych i popularnych. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin 2012.
- [10] Wilk Andrzej, *Metody kształcenia słuchu muzycznego dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1996.
- [11] Zwolińska Ewa (red.), *Podstawy uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona — Materiały z III Sympozjum Gordonowskiego, Zamość, 2–12 sierpnia 1998 roku*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.
- [12] Zwolińska Ewa, *Audiacja. Studium teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- [13] Zwolińska Ewa, Jankowski Wojciech (red.), *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona — Materiały II Seminarium Autorskiego w Krynicy, 27 kwietnia–3 maja 1995 roku*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.
- [14] Zwolińska Ewa, *Kształcenie nauczycieli według teorii uczenia się muzyki Edwina E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2012.



# Etiudy, gamy, wprawki — pomoc czy przeszkoda w kształceniu instrumentalisty

Nauczanie gry na instrumencie, zwłaszcza na początkowym etapie kształcenia, nakłada na pedagoga niezwykłą odpowiedzialność za rozwój talentu ucznia, przyszłego muzyka-instrumentalisty, oraz za jego przygotowanie do stałego doskonalenia warsztatu pracy. Potrzeba stworzenia kompendium w zakresie nauczania gry na instrumentach jest stale przedmiotem uwagi wielu instrumentalistów, pedagogów i teoretyków.

W niniejszym artykule odwołam się do literatury przedmiotu oraz do swoich doświadczeń i spostrzeżeń z pracy z młodymi adeptami sztuki instrumentalnej, które nabyłam, prowadząc naukę gry na akordeonie w szkołach muzycznych I i II stopnia, na uczelni czy na mistrzowskich kursach interpretacji muzycznej, jak również do spostrzeżeń ze spotkań z nauczycielami-instrumentalistami, odbywanych podczas warsztatów i konsultacji metodycznych. Zagadnienia doskonalenia umiejętności technicznych i wyrazowych stanowiły podstawową problematykę podejmowaną podczas zajęć i rozmów. Obecnie nauczyciele gry mogą czerpać z licznych szkół nauczania gry na wybranym instrumencie, dostępna jest literatura dydaktyczna, jednak nadal zbyt mało dyskutuje się o wzajemnych zależnościach pomiędzy potrzebą wypowiedzi artystycznej (co uważam za najistotniejsze w grze na instrumencie) a opanowaniem sztuki następujących po sobie „ruchów” aparatu gry.

W sposób szczególny odwołam się do roli, jaką w procesie kształcenia odgrywają etiudy, wprawki czy gamy. Należy postawić pytanie, co jest celem nauki gry na instrumencie — indywidualna wypowiedź czy manualna sprawność? Jakie metody stosować w pracy z uczniem? Jakie działania przyniosą oczekiwane efekty?

Muzyczna wypowiedź, wyrażana za pośrednictwem instrumentu, zarówno w odniesieniu do ukazania idei kompozytora, jak i subiektywnych odczuć ucznia, znajduje swój początek w wyobraźni grającego. To wykonawca materializuje konkretne wyobrażenie dźwięku muzycznego (barwę, artykulację i tym podobne) poprzez instrument. Pracując z młodymi instrumentalistami, wielo-

krotnie zaobserwowałam, że niektórzy z nich w procesie kształcenia uwrażliwiani byli głównie na precyzję techniczną, a dopiero na finiszu pracy nad utworem koncentrowali się na rzeczy, moim zdaniem, fundamentalnej — na sztuce artystycznej wypowiedzi. Jak można pracować nad techniką w oderwaniu od muzyki? Czy żmudna, wielogodzinna praca nad sprawnością techniczną, pozbawiona sensu, „wyprana” z osobistej relacji może prowadzić do wypowiedzi muzycznej?

Termin „technika” pochodzi od greckiego słowa *techne*, co oznacza sztukę, rzemiosło, kunszt, umiejętność. I właśnie pragnę podkreślić to znaczenie — sztuka. Nie można ćwiczyć techniki z pominięciem aspektu muzycznego, ponieważ — cytując wiolonczelistę i pedagoga Kazimierza Michalika — *W sztuce odtwórczej powinny równoważyć się ze sobą pierwiastek materialny i pierwiastek duchowy, technika rąk i twórcza fantazja, zasilona emocjonalnym przeżyciem*<sup>1</sup>. Odnosząc się do wypowiedzi pianistki i pedagoga, Marii Niemiry, możemy utwierdzić się w przekonaniu, że technika nie istnieje w oderwaniu od muzyki: *Technika jest: sztuką poruszania się po klawiaturze, sztuką wydobywania dźwięku i sztuką odkrywania treści muzyki...*<sup>2</sup>.

Wielcy instrumentalści-wirtuozi, tacy jak Franciszek Liszt i Fryderyk Chopin<sup>3</sup>, uważali, że technika zawiera się w artykulacji. Artykulacji w znaczeniu określającym sposób wydobywania i kształtowania dźwięku oraz frazowania. Artykulacji nadającej utworowi muzycznemu odpowiedni wyraz, dopełniony pod względem technicznym. To właśnie osobisty sposób wypowiedzi warunkuje pełny wyraz brzmieniowy utworu, a co za tym idzie — sposób jego wykonania pod względem technicznym. Najlepiej wypracowany pochod gamowy, pasażowy, realizacja chromatyki w oderwaniu od dynamiki, kolorystyki czy artykulacji zostaje tylko realizacją techniczną pozbawioną sensu muzycznej wypowiedzi.

Od najwcześniejszego etapu kształcenia powinniśmy odnosić się do kształtowania wyobraźni i sensu wypowiedzi muzycznej ucznia. Mając to na uwadze, autorzy szkół gry na instrumentach i literatury pedagogicznej odwołują się do znanych melodii popularnych (piosenek zabawowych, folkloru i tym podobnych) oraz doświadczeń adekwatnych do wieku i rozwoju ucznia. Czyli najpierw wyobrażenie dźwięku, następnie dążenie do jego wydobywania za pomocą aparatu gry (ułożenia dłoni, palców, pracy smyczka, zadęcia czy uderzenia w membranę kotła i tym podobne) ukształtowanego i determinowanego brzmieniem dźwięku wyobrażonego. Rozdzielam tu pojęcie pracy nad techniką od techniki

---

<sup>1</sup> K. Michalik, *Kształtowanie nawyków ruchowych w grze na wiolonczeli*, Poznań 1979, [w:] *Technologia pracy w grze na wiolonczeli*, <http://www.cellonet.eu/wp-content/uploads/2014/12/Praca-dyplomowa-Aldona.pdf> (dostęp 15.09.2017).

<sup>2</sup> M. Niemira, *Jak zdobyć, rozwijać i utrzymywać technikę pianistyczną*, Margrafesen, Bydgoszcz 2002, s. 16.

<sup>3</sup> F. Chopin, *Szkice do metody gry fortepianowej*, <https://docer.pl/doc/s8xnxl> (dostęp 16.10.2017).

gry. Pierwsze odnosi się do wypracowywania sprawnego opanowania aparatu gry oderwanego od muzyki, zaś druga zawiera w sobie wiele elementów wpływających na jakość twórczego kształtowania utworu, takich jak — według słów pianisty i pedagoga Stefana Kutrzeby — *wypracowanie zespołu przyzwyczajeni ruchowych, analitycznego procesu myślenia, dążących do kreowania wyobrażeń ideowo-emocjonalnych będących „odповідzią” interpretatora na „zadany” mu przez kompozytora tekst oraz planowanie przebiegu napięć emocjonalnych w opracowywanym utworze i doboru adekwatnych do ich treści, przykładowo, środków wykonawczych, jak dynamika, tempo wraz z najściślej z nimi związanymi kolorystyką i artykulacją*<sup>4</sup>.

Poniżej przytoczone spostrzeżenia i wnioski Marii Niemiry w pełni potwierdzają konieczność uwrażliwienia ucznia na barwę dźwięku i artykulację w pracy z nim: *Często metody nauczania sprowadzają się do krytyki interpretacyjnej i zalecenia uczniom bardziej intensywnego ćwiczenia. [...] Wielogodzinna praca na instrumencie nie daje rezultatów, często prowadzi do objawów przegrania, zniechęcenia, a w końcu zaniechania gry*<sup>5</sup>.

Tadeusz Wroński, skrzypek i pedagog, trafnie opisuje mechanizmy, jakie uruchamia i wykorzystuje w naszym organizmie gra na instrumencie. Są to występujące w przebiegu gry na skrzypcach zależności między świadomością, rękami i słuchem grającego oraz instrumentem. Te zależności występują w zapętleniu w następującej kolejności:

- 1) świadomość (osądza dźwięk) — ręce (nowy ruch) — instrument (powstaje dźwięk) — ucho (odbiera dźwięk);
- 1a) świadomość (myśli, jeśli wynik jest niezadowolający, do rąk biegnie polecenie ruchu zmodyfikowanego) — ręce (zmodyfikowany ruch) — instrument (nowy dźwięk) i tak dalej.

*Im więcej będzie tych obrotów, im precyzyjniejsze będą rozkazy modyfikacji ruchów, tym dźwięk zagrany wydaje się słuchaczowi równiejszy...*<sup>6</sup>. Sądzę również, że analiza gry własnej i ucznia poprzez zbadanie wszystkich elementów „kółka” (patrz: rysunek 1) może pozwolić na wiele szybkich i bezbłędnych diagnoz, a także pomóc w doborze odpowiednich sposobów usuwania braków gry<sup>7</sup>.

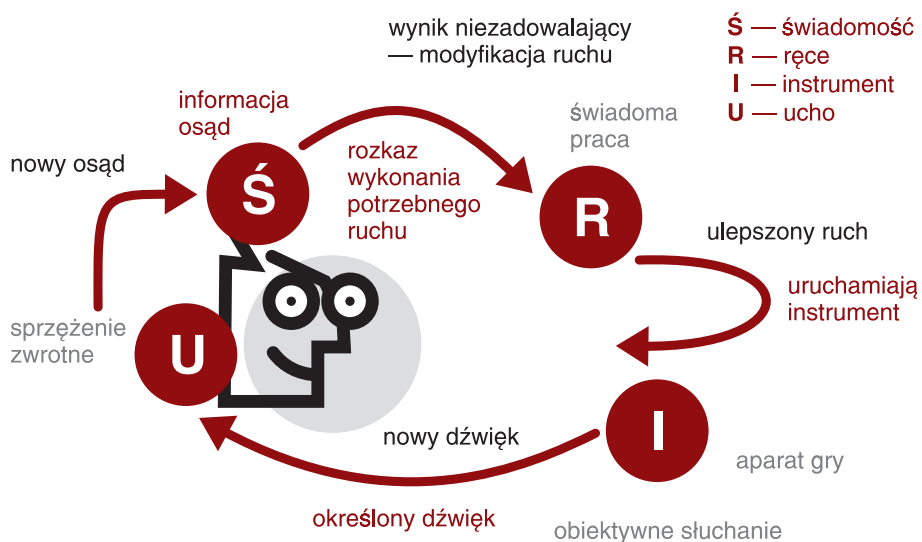
Argumenty przemawiające za pracą nad techniką — to zdobywanie coraz większych umiejętności technicznych, zaś za pracą nad utworem (techniką gry) — to realizacja utworu z dbałością o jakość dźwięku i precyzję techniczną (patrz: tabela 1).

<sup>4</sup> S. Kutrzeba, *...i Ty znajdziesz swoją TECHNIKĘ*, <http://www.chopin.strefa.pl/palce.html> (dostęp 15.10.2017).

<sup>5</sup> M. Niemira, dz. cyt., s. 14.

<sup>6</sup> T. Wroński, *Zagadnienia gry skrzypcowej, cz. 3, Technologia pracy*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1965, s. 12–13.

<sup>7</sup> Tamże, s. 15.



Rysunek 1. Jak odbywa się gra na instrumencie według Tadeusza Wrońskiego

Tabela 1

Jaką rolę w tak pojmowanym procesie kształcenia muzyka instrumentalisty spełniają tytułowe etudy, gamy i wprawki?

	Argumenty na TAK	Argumenty na NIE
<b>Praca tylko nad utworem (technika gry)</b>	W przypadku trudnych miejsc wprowadzane są wprawki i ćwiczenia.	Może wystąpić zniechęcenie do dzieła muzycznego, spowodowane znużeniem na skutek ciągłej pracy nad techniką.
<b>Praca tylko nad techniką</b>	Stać się pracą nad doskonaleniem gam, pasaży, tremolanda itp. — wszystkie utwory staną się łatwe, ponieważ składają się z cząstek tych gam i ćwiczeń.	Uzyskanie biegłości we wszystkich zagadnieniach technicznych utworu nie gwarantuje znakomitej interpretacji.  Gra będzie sucha, w najlepszym wypadku właściwa pod względem technicznym.

Publikacje pod tytułem *Gamy i pasaże*, przeznaczone dla poszczególnych instrumentów, systematyzują w pewien określony sposób realizację gam (według koła kwintowego), podając jednocześnie przykłady wprawek, na podstawie których można tworzyć różne ćwiczenia gamowe i pasażowe. Od pedagoga zatem zależy dobór i kolejność realizowanego materiału. Często ćwiczenie gam odbywa się w oderwaniu od muzyki. *Przy ćwiczeniu gam z całego wachlarza*



doznań, jakie mamy podczas ćwiczenia utworu, zostaje tylko drobna ich część: przyjemność płynąca z osiągnięcia pewnych możliwości ruchowych, jak szybkość, czystość czy „gładkość” wykonania<sup>8</sup>.

Wprawki — to ćwiczenie wykonywane dla osiągnięcia biegłości w czymś, zwłaszcza ćwiczenie muzyczne, wokalne lub literackie<sup>9</sup>. Instrumentaliści bardzo często, w celu doskonalenia swych umiejętności technicznych, sięgają po wprawki. Krótkie ćwiczenia odnoszące się do tekstu utworu stanowią wyjątkowo cenne narzędzie doskonalące warsztat pracy instrumentalisty. Należy jednoznacznie podkreślić, odwołując się do Tadeusza Wrońskiego, że ...wszystkie sposoby powinny być związane z tekstem i nie za bardzo się od niego oddalać. Stąd też nie należy używać takich sposobów, jak np. granie wstecz, granie odwrotnymi smyczkami, komponowanie z fragmentów dzieła abstrakcyjnych wprawek, w których trudno rozpoznać autentyczny tekst, itd.<sup>10</sup>.

Etiuda to forma muzyczna, przeznaczona zwykle na instrument solowy. Początkowo etiuda była formą wyłącznie dydaktyczną, przeznaczoną dla uczniów w celu ćwiczeń technicznych. Z czasem stała się samodzielną formą, skierowaną na techniczną złożoność, wymagającą od instrumentalisty brawury oraz wirtuozerskich umiejętności. Wielkimi twórcami etiud byli Fryderyk Chopin, Robert Schumann, Niccolò Paganini, Henryk Wieniawski, Sergiusz Rachmaninow, Claude Debussy czy György Ligeti. Autorem olbrzymiego zbioru etiud dydaktycznych na fortepian był Carl Czerny<sup>11</sup>. Dobór etiud powinien być determinowany zagadnieniami technicznymi utworu czy programu, nad którym w danym czasie pracuje instrumentalista. Przygotowanie nowego repertuaru to stałe doskonalenie techniki oraz dobór środków wyrazowych, stosownie do muzycznej wypowiedzi. Znakomicie sens i istotę ćwiczenia oddają słowa wiolonczelisty i pedagoga Kazimierza Michalika: *Możliwości techniczne muzyka powinny przewyższać, a przynajmniej pokrywać wymagania stawiane przez wykonywany repertuar. O konieczności zdobycia takiej bazy przekonała mnie obserwacja moich kolegów. Jeśli edukacja ich polegała tylko na opanowaniu, nawet najlepszym, kilku pozycji repertuaru, to z reguły mieli w pracy kłopoty, polegające na nieumiejętności natychmiastowego stosowania typowych rozwiązań ruchowych, nie mówiąc o kłopotach z rytmem i czytaniem avista*<sup>12</sup>.

Przedstawione rozważania jedynie sygnalizują jakże istotne zagadnienia dla procesu edukacji instrumentalisty. Mam nadzieję, że te ogólne przemyślenia dotyczące umiejętności rozwiązywania problemów wykonawczych będą stano-

<sup>8</sup> Tamże, s. 9.

<sup>9</sup> *Słownik języka polskiego*, Lidia Drabik, Elżbieta Sobol, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

<sup>10</sup> T. Wroński, dz. cyt., s. 32.

<sup>11</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Etiuda\\_\(muzyka\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Etiuda_(muzyka)), (hasło: etiuda) (dostęp 19.10.2017).

<sup>12</sup> K. Michalik, dz. cyt., s. 26.

wić pretekst do refleksji — jak w codziennym ćwiczeniu pracować nad techniką gry i nie zatracić motywacji do stałego rozwoju i osiągnięcia wyżyn artystycznego wyrazu. Oczywiście z uwagi na rozmiar artykułu pominięte zostały takie czynniki determinujące pracę nad utworem, jak: poziom zaawansowania w grze, temperament ucznia, predyspozycje wykonawcze i charakterologiczne, motywacja, umiejętność organizacji czasu pracy czy koncentracji, gdyż tylko zindywidualizowane podejście do zagadnienia kształcenia w grze na instrumencie gwarantuje oczekiwany efekt.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Chopin Fryderyk, *Szkice do metody gry fortepianowej*, <https://docer.pl/doc/s8xnxl> (dostęp 16.10.2017).
- [2] Drabik Lidia, Sobol Elżbieta, *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- [3] Kutrzeba Stanisław, *...i Ty znajdziesz swoją TECHNIKĘ*, <http://www.chopin.strefa.pl/palce.html> (dostęp 15.10.2017).
- [4] Michalik Kazimierz, *Kształtowanie nawyków ruchowych w grze na wiolonczeli*, Poznań 1979, [w:] *Technologia pracy gry na wiolonczeli*, <http://www.cellonet.eu/wp-content/uploads/2014/12/Praca-dyplomowa-Aldona.pdf> (dostęp 15.09.2017).
- [5] Neuhaus Heinrich, *Sztuka pianistyczna*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1969.
- [6] Niemira Maria, *Jak zdobyć, rozwijać i utrzymać technikę pianistyczną*, Margrafsen, Bydgoszcz 2002.
- [7] Wroński Tadeusz, *Zagadnienia gry skrzypcowej, cz. 3, Technologia pracy*, Polskie Wydawnictwo Muzyczne, Kraków 1965.
- [8] [https://pl.wikipedia.org/wiki/Etiuda\\_\(muzyka\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Etiuda_(muzyka)) (dostęp 19.10.2017).





# Dyspokineza w pracy nauczyciela muzyki — kilka słów o pewnej metodzie

*W ciągu naszego rozwoju jako muzycy musimy nauczyć się rozróżniać siły dysponujące i niedysponujące. To wszystko ma związek z naszą osobowością, naszymi umiejętnościami i naszym stanem wewnętrznym. Samoobserwacja jest zdolnością widzenia siebie w relacji do naszego otoczenia, naszych bliskich, publiczności, uczniów. Poprzez własną obserwację rozwija się poczucie własnej wartości, dzięki któremu wiemy, że zajmowane przez nas miejsce jest właściwe.*

G.O. van de Klashorst

Gdyby zapytać nauczycieli polskich szkół muzycznych, jakie cele są dla nich najważniejsze w pracy, pewnie większość udzieliłaby podobnych odpowiedzi: zadbać o rozwój ucznia tak, aby poradził on sobie z nieprawdopodobnie wysokimi wymaganiami na drodze profesjonalnej muzycznej edukacji i uzyskał jak najlepsze wyniki na egzaminach i konkursach. Aby sprostać tym zadaniom, jako pedagodzy korzystamy z wiedzy i doświadczeń, które zdobyliśmy podczas studiów, dokształcania zawodowego i aktywności estradowej.

Niestety, mimo wysiłku, nierzadko konfrontujemy się z własną bezsilnością, gdy stosowane przez nas metody pracy nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Wy tłumaczeniem trudności bywa wtedy często stwierdzenie, że uczeń ćwiczy źle albo za mało. Jeśli jednak założymy, że w szkole muzycznej mamy do czynienia z utalentowaną młodzieżą, która dużo z siebie daje, aby prawidłowo wykonać polecenia nauczyciela, to pojawia się pytanie, czy ogólnie przyjęty sposób uczenia, polegający na instruowaniu ucznia (albo też na naśladowaniu przez niego gry nauczyciela), daje najlepsze efekty.

Odkrycia współczesnej neurofizjologii doprowadziły do dużych zmian również na gruncie pedagogiki muzycznej, zaś wzrost chorób zawodowych muzyków, spowodowanych przeciążeniem psychiki i aparatu ruchu, sprawił, że metody uczenia organicznego (metody somagogiczne) zdobywają coraz większą popularność. Mechaniczne usiłowanie ćwiczenia czegoś, o czym wiemy, że jest prawidłowe, zostaje tu zastąpione doświadczeniem i uświadomieniem sobie własnej drogi do postawionego celu. W tym wypadku kognitywne, emocjonalne i motoryczne aspekty uczenia się cały czas ściśle ze sobą współpracują i nie

można ich rozdzielać. Przykładem takiego całościowego podejścia w dydaktyce instrumentalno-wokalnej jest dyspokineza.

## Co to jest dyspokineza?

Dyspokineza powstała w latach pięćdziesiątych ubiegłego stulecia w środowisku Konserwatorium im. Sweelincka w Amsterdamie. Jej twórcą jest muzyk i fizjoterapeuta Gerrit Onne van de Klashorst, który po wypadku uniemożliwiającym mu dalszą działalność koncertową, zajął się wspieraniem muzyków na ich drodze do osiągnięcia pełni indywidualnego wyrazu artystycznego.

Dyspokineza jest pedagogiczno-terapeutycznym sposobem pracy i bazuje na anatomii stosowanej, neurofizjologii i psychologii rozwojowej w kontekście wiedzy o senso- i psychomotorycznych procesach uczenia się i dojrzwania. Oryginalna nazwa **Dispokinesis** wywodzi się z łacińskiego *disponere* (dysponować) i greckiego *kinesis* (ruch).

Bycie dysponowanym muzykiem oznacza stan równowagi psychofizycznej, w którym poprzez swobodny ruch realizowane są wewnętrzne wyobrażenia dźwiękowe.

G.O. van de Klashorst nazywał muzyków „arystami ruchu”. Gra na instrumencie, śpiew i dyrygowanie nierozzerwalnie związane są z ruchem, a jego jakość — z naszymi emocjami.

## Postawa i ruch

W ewolucyjnym procesie rozwoju moment, w którym człowiek osiągnął postawę pionową, miał szczególne znaczenie. Zamiast podierać ciało, ręce mogły teraz wykonywać bardziej skomplikowane i kreatywne zadania. Z biegiem czasu pozwoliło to również na grę na instrumencie. Obserwując postawę dziecka, które właśnie nauczyło się chodzić, możemy zauważyć, że charakteryzuje się ona naturalnym napięciem mięśni (*tonus*) i wyraża otwartość na świat. Każdy ruch jest swobodny i odzwierciedlający w naturalny sposób przeżywane emocje. Tę wrodzoną nam wyrazistość postawy tracimy często z różnych względów i naberamy sztucznych wzorów ruchowych (tak zwanych stereotypów). W przypadku muzyków może to być przyczyną wielu zahamowań indywidualnego wyrazu artystycznego.

## Sposób pracy

Podstawą dyspokinezy jest około 40 łatwych ćwiczeń (niem.: *Urgestalten*, ang.: *originals*), nawiązujących do poszczególnych etapów motorycznego rozwoju człowieka od urodzenia do momentu wstania na nogi. Ćwiczenia te pozwalają na rozpoznanie i odejście od nabytych, nienaturalnych wzorców postawy i ruchu oraz powrót do ich pierwotnego kształtu.

*Urgestalten* aktywują refleksy posturalne w dolnej części ciała. Ma to decydujące znaczenie dla swobody górnej części tułowia, pasa barkowego, ra-

mion i rąk, z czym związany jest prawidłowy oddech i niezahamowana drobna motoryka.

Rozwój drobnej motoryki jest kolejnym etapem pracy. Tu dyspokineza proponuje szereg ćwiczeń zarówno palców (ze szczególnym uwzględnieniem kciuka), jak i ust i języka (ważne dla śpiewaków oraz grających na instrumentach dętych).

Proces dypokinetycznej pracy przebiega najpierw bez instrumentu, potem z instrumentem. Czasem jest tu konieczne zastosowanie pewnych pomocy ergonomicznych, które na przykład ułatwiają utrzymanie postawy siedzącej albo pomagają w dopasowaniu instrumentu do grającego.

## Naprowadzanie, nie instruowanie

Stosowane czasem na lekcjach instrumetu próby korektury niekorzystnej postawy i polecenia typu: „Wyprostuj się!”, „Nie napinaj ramion!” przeważnie nie przynoszą trwałych rezultatów, za to często prowadzą do napięć w innych częściach ciała. Aby uniknąć ciągłego „manipulowania” uczniem, dyspokineza posługuje się metodą naprowadzania na właściwe rozwiązania, wydobywając niejako z podświadomości ucznia jego własne, naturalne kształty postawy i ruchu. Ćwiczenia *Urgestalten* bazują na samoobserwacji, nie wolno ich więc stosować w pracy z dziećmi (zakłóciłoby to proces naturalnego dojrzewania świadomości). Nic nie stoi jednak na przeszkodzie, aby na lekcjach z młodszymi uczniami stosować dyspokinetyczny sposób komunikacji. Używając obrazowego języka nawiązującego do sytuacji znanych uczniowi z codziennych doświadczeń, poznajemy niejako mowę jego ciała i odpowiednio na nią reagując możemy w prosty sposób rozwiązywać wiele problemów muzyczno-technicznych.

Podczas jednej z lekcji fortepianu mój dziesięcioletni uczeń miał duże kłopoty z szybkim przebiegiem szesnastkowym w etiudzie. Jego postawa przy instrumencie wyrażała rezygnację, a palce były wręcz wczepione w klawiaturę. Wiedząc, że uczeń jest bramkarzem w podwórkowej drużynie piłkarskiej, poprosiłam go, aby wstał i pokazał mi, jak stoi w bramce. Pomijając fakt, że oczy chłopca zabłyśły, zauważyłam, że stanął on naturalnie wyprostowany i w pełnej gotowości do działania. Stopy miały dobry kontakt z podłogą, ramiona były rozluźnione, a otwarcie dłoni zapewniło równowagę między zginaczami i mięśniami prostującymi palców. Poproszony, aby usiadł teraz do fortepianu, ale nadal czuł się bramkarzem, uczeń bez problemu zagrał fragment, który przedtem był dla niego nie do wykonania.

Naturalny sposób prowadzenia smyczka możemy uzyskać, na przykład proponując uczniowi, aby wziął palcami małe autko i jeździł nim w prostej linii po stole tam i z powrotem. A potem podczas grania niech autkiem będzie smyczek... Uczniowie grający na instrumentach dętych skoncentrowani są często na pokonywaniu oporu ustnika, co prowadzi do spięć i hamuje oddech. Poprzez zabawę w puszczanie baniek mydlanych uczeń doświadcza, że ukierunkowanie powietrza w przestrzeń ułatwia wydobycie dźwięku, a ilość refleksyjnie nabrałego powietrza wystarcza na zagranie nawet długiej frazy.

Uczucie łatwości i lekkości podczas ćwiczenia motywuje ucznia do dalszych działań i przyspiesza proces uczenia się, gdyż dobrym uczuciom towarzyszy produkcja dopaminy (hormon nagrody), która ma wpływ na powstawanie i utrwalanie neuronalnych połączeń w mózgu.

Niezwykle ciekawy jest fakt, że słownictwo, którego używamy na lekcji, też może wywołać określone reakcje motoryczne ucznia. Powszechnie stosowane określenia, jak na przykład „naciśnij klawisz/strunę”, mogą podświadomie kojarzyć się uczniom z pokonaniem dużego ciężaru. Aktywuje to dużą motorykę i hamuje drobną. Podobnie ma się sprawa z dynamiką. Na przykład spięciem karku u pianistów zapobiega wyobrażenie, że *forte* oznacza nie tyle większe użycie siły, ile swego rodzaju „ofensywę” całym sobą na instrument. Obserwowane czasem u smyczkowców ostrożne unoszenie smyczka przy *piano* prowadzi do napięcia mięśni ramienia i drżenia smyczka. Jeśli *piano* nabierze zabarwienia emocjonalnego (na przykład delikatnie), to granie „delikatnym smyczkiem” nie będzie hamowało impulsów ruchowych.

Nauczyciel, który świadomy jest motorycznego i emocjonalnego „ładunku” słów, nie będzie miał kłopotu z przekazaniem uczniowi muzycznego, a nie mechanicznego sposobu ćwiczenia.

## Kontrola gry

„Wiem, jak ma być, ale mi nie wychodzi” — słyszymy czasem nie tylko od uczniów, ale i od zawodowych muzyków. Natychmiastowa ocena gry w kategoriach „dobrze” albo „źle” niewiele pomaga w ćwiczeniu, gdyż nie pozwala uczyć się z doświadczenia. Tymczasem fakt, że „nie wyszło”, może być wartościową informacją, o ile udało nam się zarejestrować, jak do tego doszło. Ćwiczenie polegające na wielokrotnym mechanicznym powtarzaniu danego fragmentu w nadziei, że kiedyś wreszcie wykonanie odpowie naszym oczekiwaniom, nie daje pewności, że w każdej sytuacji (również na estradzie) uda nam się dobry efekt powtórzyć.

Muzycy mówią często o kontroli gry uchem. To zrozumiałe, że piękno dźwiękowego wyrazu jest naszym celem, ale w momencie, kiedy dźwięk został zarejestrowany przez słuch, w zasadzie nie mamy już na niego wpływu.

Dyspokineza rozwija „słuch wewnętrzny”, rozumiany jako organiczne (prze)czucie tego, co chcemy usłyszeć. Stąd najczęstszym pytaniem, jakie stawiają uczniom nauczyciele dyspokinezy, jest: „Jak to odczuwasz?”.

*Ready to go* nazwał G.O. van de Klashorst przyjemny psychofizyczny stan gotowości do gry, co w praktyce oznacza, że zwracając się do publiczności, nie tracimy kontaktu z samym sobą.

## Dyspozycja estradowa

„Podczas występu myśl tylko o muzyce” — tę radę słyszałam często od moich nauczycieli. Nie jest to zła rada, ale na estradzie zdarza się zazwyczaj to, co zostało wcześniej przez nas ćwiczone. Inspiracją do ćwiczenia powinny być



lekcje, warto więc zobaczyć, jak są one prowadzone. Zazwyczaj, wychodząc od analizy techniczno-muzycznej utworu, nauczyciel proponuje uczniowi sposoby rozwiązywania problemów. To, co uczeń następnie „ćwiczy”, to... koncentracja, aby jak najlepiej wykonać polecenia nauczyciela. Tego rodzaju rozumowa koncentracja jest trudna do utrzymania na estradzie, zwłaszcza gdy wobec wysokich wymagań, pojawia się obawa przed rozczarowaniem nauczyciela i własną kompromitacją. A przecież skoro na estradzie powinno myśleć się tylko o muzyce, to również podczas ćwiczenia powinna być ona uwewnętrzniona we wszystkich aspektach. Oddzielanie techniki od wyrazu emocjonalnego podczas pracy nad utworem prowadzi do niepewności podczas występu.

Uczucie bezradności w sytuacji, która nas przerasta (bo nie zostaliśmy do niej odpowiednio przygotowani), manifestuje się automatycznie w reakcji całego organizmu. I nie pomaga tu ani świadomość, że nasz strach jest irracjonalny, ani apele typu: „Nie bój się!”. Strach należy do pierwotnych ludzkich emocji i aktywuje ośrodki w mózgu (ciało migdałowe), którym w momencie zagrożenia (stresu) podporządkowują się ośrodki kory mózgowej odpowiedzialne za logiczne myślenie.

Nie wnikając w szczegóły neurofizjologii procesów uczenia się, chciałabym tu zauważyć, że uczeń ćwiczący w strachu, programuje go niejako i w ciele, i w umyśle, i... przenosi na estradę. Nie muszę dodawać, jak ogromne znaczenie dla pewności estradowej ucznia ma atmosfera jego lekcji. Nerwowość nauczyciela, brak cierpliwości, nacisk, krytyka i zawstydzanie ucznia, a przy tym koncentracja na jego błędach (zamiast od razu przejść do ich korygowania) — wszystko to ma negatywny wpływ na psychikę ucznia, a co za tym idzie — na jego zachowanie podczas występu. Zwłaszcza nauczyciele, którzy sami uczyli się u bardzo autorytarnych mistrzów, mimowolnie powielają ich sposób pracy. Bardzo pomocna w opanowaniu tremy jest umiejętność przywołania na estradzie postawy (w sensie fizycznym i psychicznym), która daje poczucie pewności i nie hamuje ruchu i oddechu. Dobrze rozwinięta sensomotoryka poprawia zaufanie do samego siebie i własnych kompetencji, a zabawy i ćwiczenia na bazie dyspokinezy, wzmacniające poczucie samodzielności i regulujące tonus mięśniowy, cieszą się u uczniów dużą popularnością.

## Dyspokineza — moda czy szansa?

Pośród wielu metod somagogicznych, dyspokineza wyróżnia się tym, że została stworzona specjalnie dla muzyków. G.O. van de Klashorst wychodził z założenia, że tylko muzyk może dobrze zrozumieć problemy innego muzyka, więc do trzyletniego kształcenia w zakresie dyspokinezy (obecnie w dwóch ośrodkach w Niemczech) dopuszczani są jedynie absolwenci studiów muzycznych (w wyjątkowych wypadkach lekarze albo terapeuci, o ile potrafią się oni wykazać wysokim poziomem gry na instrumencie).

Dyspokineza stosowana jest w profilaktyce i terapii różnych dolegliwości muzyków oraz w pedagogice muzycznej w dążeniach do optymalnego wykorzystania psychofizycznego potencjału uczniów i studentów.

Najczęściej powodem zasięgnięcia porady u dyspokinety są bóle podczas grania, trudności z wyrazem artystycznym i trema. Ale również nauczyciele szukający pomocy w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych znajdują w dyspokinety odpowiedzi na wiele pytań. I czasem zdarza się, że są to odpowiedzi na pytania, których sobie wcale nie zadali...

Tak było w przypadku nauczycielki skrzypiec, która przysłała na zajęcia dyspokinety, chociaż w zasadzie nie zgłaszała żadnych problemów w grze i jedynie chciała poznać metodę.

Zaskoczona była nieco, kiedy po wstępnej analizie gry, zaproponowałam jej ćwiczenia na podłodze. Już pierwsze *Urgestalten* i klarowne poczucie kontaktu stóp z podłogą oraz uaktywnienie mięśni miednicy i podbrzusza przyniosły jej całkiem nowe poczucie postawy stojącej. Podczas dalszej pracy odkryła, że w każdą aktywność ruchową wkłada nadmierny wysiłek, a gra na skrzypcach jest dla niej raczej zmaganiem się z instrumentem niż przyjemnością. Pozbycie się zbędnych napięć i dobre dopasowanie instrumentu do ciała związało się z poczuciem lekkości gry, co skrzypaczka skwitowała okrzykiem: „I po co ja się tyle lat męczyłam?!”. I chociaż ten przykład brzmi nieco anegdotycznie, to — jak się później okazało — dyspokinetyczne doświadczenia nauczycielki zmieniły jej styl pracy i sprawiły, że sama dużo chętniej sięga teraz po instrument i gra z dużo większą przyjemnością. Zanim zajęła się dyspokinetyką, nawet nie przypuszczała, że takie doświadczenie jest możliwe.

Z moich obserwacji wynika, że nauczyciele najczęściej jednak szukają wiedzy o sprawdzonych metodach, według których mogliby uczyć i które jak najszybciej doprowadziłyby ucznia do sukcesu.

Dyspokinetyza jest procesem własnego rozwoju, więc jedynie poprzez własne doświadczenie można ją w pełni zrozumieć i wykorzystać w pracy pedagogicznej. Nie jest to więc metoda dostarczająca gotowych recept, ale fascynujący sposób pracy, zmuszający do własnych poszukiwań, rozwijający kreatywność i samoodpowiedzialność.

Typowym problemem polskiego szkolnictwa muzycznego jest fakt, że wielu nauczycieli niemal całkowicie porzuciło własną grę. Przyczyny tego leżą — jak przypuszczam — w wysokich wymaganiach wobec samego siebie i przekonaniu, że się im nie sprostą, gdyż osiągnięcie zadowalających wyników gwarantuje jedynie bardzo żmudne i czasochłonne ćwiczenie. Dyspokinetyza uczy efektywnej i przyjemnej pracy z instrumentem i uświadamia nam wcześniej nieodkryte możliwości. Budzi potrzebę grania i śpiewania i daje radość z bycia muzykiem.

Sama się o tym przekonałam!





# Korekta a ocenianie kształtujące

*Słownik języka polskiego* w sposób następujący formułuje definicję korekty: *Poprawianie, usuwanie błędów, wad, nieprawidłowości, usterek; poprawa, poprawka*<sup>1</sup>. Jest to definicja przyjęta w odniesieniu do różnych dziedzin działalności. Termin pochodzi z języka łacińskiego od słowa *corrigere*, które oznacza prostowanie i poprawianie<sup>2</sup>. *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*<sup>3</sup> w ogóle pojęcia nie przybliży, podobnie jak *Mały słownik terminów plastycznych*<sup>4</sup>, a powszechnie wiadomo, że edukacja artystyczna nie może się odbywać bez korekty.

Korekta przyjmuje różne formy w nauczaniu. W dydaktyce artystycznej najpopularniejsze są dwie jej odmiany — korekta indywidualna i korekta zbiorowa. Korektę indywidualną przeprowadza nauczyciel wyłącznie w odniesieniu do prac plastycznych konkretnego ucznia. Natomiast korekta zbiorowa polega na omawianiu prac uczniów na szerszym forum<sup>5</sup>. Daje zatem możliwość oceny pracy w konfrontacji z pracami innych osób. Pojawia się zatem pytanie, czy korekta jest oceną, czy też drogą, procesem do jej uzyskania. Aby odpowiedzieć na to pytanie, wrócić należy do rzeczy najistotniejszej, a mianowicie do tego, czym jest ocenianie.

Na temat oceniania wiele pisano i rozważano problem w różnych aspektach — także psychologicznym. W *Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 24 sierpnia 2015 roku* rozróżniono ocenianie bieżące oraz

<sup>1</sup> *Słownik języka polskiego*, red. M. Szymczak, T. 1 A–K, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982, s. 1013.

<sup>2</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Muza SA, Warszawa 1999, s. 278.

<sup>3</sup> *Słownik terminologiczny sztuk pięknych*, red.: K. Kubalska-Sulkiewicz, M. Bielska-Łach, A. Manteuffel-Szarota, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

<sup>4</sup> K. Zwolińska, Z. Malicki, *Mały słownik terminów plastycznych*, wyd. III, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.

<sup>5</sup> J. Mierzwiak, *Program nauczania przedmiotu rysunek i malarstwo. Liceum Plastyczne*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2014, s. 10.

◀ Zespół Państwowych  
Szkół Plastycznych  
w Warszawie

Fot. Włodzimierz  
Gorzelańczyk



ocenie śródroczne, roczne i końcowe<sup>6</sup>. W paragrafie 7 pojawiła się definicja oceniania bieżącego: *Ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych pomagających w uczeniu się poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien się uczyć. Zatem ocenianie bieżące nie jest tym samym, co ocenianie sumujące (klasyfikacyjne)*<sup>7</sup>.

W dydaktyce tak rozumiane ocenianie bieżące nazwano ocenianiem kształtującym, w odróżnieniu od oceniania sumującego. Na temat oceniania kształtującego ukazało się wiele publikacji, a elementy oceniania kształtującego są już powszechnie przyjętymi zasadami. Centrum Edukacji Obywatelskiej opublikowało raport na temat oceniania kształtującego, przygotowany przez Organizację Rozwoju Gospodarczego i Współpracy w 2005 roku. Dotyczy on funkcjonowania systemu oceniania kształtującego w klasach i szkołach należących do ośmiu systemów edukacyjnych (Australii, Kanady, Danii, Anglii, Finlandii, Włoch, Nowej Zelandii i Szkocji). Zgodnie z preambułą zawartą w raporcie: *Pod tym pojęciem [ocenianie kształtujące] należy rozumieć system, polegający na częstym kontrolowaniu postępów ucznia i stopnia zrozumienia nabywanej wiedzy, przy czym ocenianie ma przebiegać na zasadzie ciągłej interakcji między nauczycielem i uczniem. Dzięki takiemu systemowi oceniania nauczyciel może dostosowywać strategie nauczania tak, aby pełniej reagować na rozpoznane potrzeby uczącego się*<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 24 sierpnia 2014 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych, Dziennik Ustaw z 2015 roku, poz. 1258.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> [www.ceo.org.pl/pl/ok/news/raport-oecd-na-temat-oceniania-ksztaltujacego](http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/raport-oecd-na-temat-oceniania-ksztaltujacego) (dostęp 30.10.2017).



Lekcja podstaw projektowania w ZPSP w Warszawie. Na kolejnych zdjęciach pokazano fazy powstawania pracy — tworzenia różnych układów kompozycyjnych na jednej kartce (statyka, dynamika, symetria, asymetria, układ otwarty, układ zamknięty, rytm jednokierunkowy, rytm wielokierunkowy, układ centralny, akcent w kompozycji). Nauczyciel Ryszard Bojarski na bieżąco koryguje pracę uczennicy Marty Kamińskiej

Fot. Maciej Kupidura

W takim razie korekta na przedmiotach artystycznych mieści się ściśle zarówno w definicji oceniania bieżącego, jak też definicji oceniania kształtującego. Jej istotą jest bowiem monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie informacji o jego osiągnięciach poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, a co wymaga poprawy. W trakcie prawidłowo prowadzonej korekty na lekcjach przedmiotu artystycznego w szkole plastycznej uczeń dowiaduje się, co jest mocną stroną, a co słabą stroną jego umiejętności. Jego praca plastyczna staje się jednocześnie komunikatem, jak i podstawą oceny.

Korekty w żaden sposób nie można zaliczyć do systemu oceniania sumującego. Podsumowaniem procesu kształcenia w przypadku przedmiotów plastycznych są różnego rodzaju konfrontacje, takie jak przeglądy czy konkursy plastyczne. Pracy wykonanej podczas przeglądu czy przesłanej na konkurs uczeń nie może już poprawić (oczywiście w trakcie trwania konfrontacji). Jej autor oraz nauczyciel prowadzący otrzymują tylko informację, jak praca została oceniona. Informacją podsumowującą proces kształcenia w ciągu roku szkolnego jest ocena śródroczna czy końcoworoczna. Po klasyfikacji oceny nie można już zmienić. Natomiast korekta jest szczególnym rodzajem oceny, która daje możliwości doskonalenia wytworu plastycznego i jednocześnie wspomaga proces doskonalenia warsztatu artystycznego, wypracowania własnych środków wyrazu, a także kształtowania wrażliwości estetycznej. W dodatku jest to ocena opisowa, formułowana werbalnie i — na tym etapie — nie przypisuje się jej żadnej cyfry. Jeszcze inne możliwości stwarza korekta przeprowadzana zbiorowo.

Korekta jest obecna w kształceniu artystycznym od zawsze. Stosowana była podczas warsztatów, które prowadzili dawni mistrzowie, oraz w kształceniu akademickim, na wszelkiego rodzaju kursach plastycznych i w szkołach plastycznych od początku ich istnienia. Warto zatem zauważyć, że w kształceniu artystycznym stosowano tak wysoko cenione przez dydaktyków ocenianie kształtujące, zanim termin ten w ogóle pojawił się w dydaktyce. Śmiało można zatem powiedzieć, że rola korekty w kształceniu artystycznym jest nie do przecenienia. A jednak z korektą wiążą się różnego rodzaju niepokoje uczniów, ich niezadowolone, czasami brak poczucia pewności i żal. Aby w takim razie mieć gwarancję, że korekta przeprowadzona jest prawidłowo, z poszanowaniem godności ucznia i jego wrażliwości, warto w odniesieniu do zasad oceniania kształtującego sformułować dekalog prawidłowej korekty.

- I. Powiąż ocenę pracy ucznia z celami operacyjnymi zadania, które zawsze muszą być podane na początku lekcji (cyklu lekcji, jeśli zadanie wykonywane jest w ciągu kilku jednostek lekcyjnych).

Z celami w edukacji spotykamy się stale. Po pierwsze, cele nauczania sformułowane są na poziomie aktu prawnego — czyli podstawy programowej danego przedmiotu. W podstawie programowej sformułowane są zarówno cele ogólne, jak i cele szczegółowe. Również w każdym programie kształcenia sfor-



Kolejna lekcja podstaw projektowania w ZPSP w Warszawie. Tym razem uczniowie projektują i wykonują układy otwarte, dynamiczne — w przestrzeni. Nauczyciel cały czas koryguje pracę. Na górze faza przygotowawcza. Na dole — wykonany układ w przestrzeni

Fot. Maciej Kupidura



mułowano cele. Krzysztof Kruszewski przybliżył pojęcie celów kształcenia w następujący sposób: *Cele kształcenia opisują zmianę, jaką chcemy w uczniach uzyskać. Ponieważ stan osiągnięć uczniów „na wejściu” jest różny i wcale niełatwy do określenia (zdiagnozowania), zwykliśmy ograniczać się do scharakteryzowania stanu końcowego, tj. do opisu stanu wykształcenia*<sup>9</sup>. W podstawie programowej sformułowano również opis sylwetki absolwenta dla każdego zawodu szkolnictwa artystycznego. Przypomnijmy sobie zatem pożądane efekty kształcenia w zawodzie plastyk po zakończeniu nauki w szkole plastycznej. *Uczeń: 1) tworzy i realizuje prace plastyczne, posługując się odpowiednimi środkami wyrazu i wyrażając własną osobowość artystyczną; 2) wykonuje prace projektowe, wykorzystując w praktyce wiedzę i umiejętności warsztatowe w zakresie obowiązkowych przedmiotów, zwłaszcza w zakresie nauczanej specjalności; 3) korzysta z różnych źródeł informacji dotyczących sztuk plastycznych, szczególnie w zakresie swojej specjalności; 4) umiejętnie i racjonalnie organizuje stanowisko pracy zgodnie z obowiązującymi zasadami ergonomii, przepisami bezpieczeństwa i higieny pracy; 5) stosuje przepisy dotyczące ochrony przeciwpożarowej i ochrony środowiska; 6) stosuje w praktyce zasady techniczne i technologiczne związane z wykonywaniem zawodu plastyka w zakresie swojej specjalności; 7) stosuje terminy i pojęcia z zakresu sztuk plastycznych; 8) sporządza dokumentację projektową i wykonawczą w zakresie swojej specjalności; 9) dokumentuje i prezentuje własne dokonania twórcze; 10) umiejętnie i racjonalnie organizuje własny warsztat pracy, analizując swoje dokonania twórcze i warsztatowe, oraz świadomie dokonuje zmian; 11) uczestniczy w wystawach i innych wydarzeniach artystycznych; 12) podejmuje wyzwania, biorąc udział w różnych konkursach i przeglądach; 13) dokonuje chronologicznego przeglądu dziejów sztuki oraz charakterystyki poszczególnych epok, stylów, tendencji i kierunków, a także twórczości poszczególnych artystów; 14) na podstawie analizy formalnej i treściowej dokonuje świadomej oceny wartości artystycznych, estetycznych oraz technicznych dzieł sztuk plastycznych, formułuje własne sądy i opinie; 15) dba o własny rozwój, podnosi kwalifikacje i dąży do dalszego kształcenia, zdobywając wyższe umiejętności zawodowe; 16) zna podstawowe zasady regulujące gospodarkę rynkową, w szczególności w zakresie możliwości prowadzenia własnej działalności artystycznej; 17) wymienia i rozróżnia instytucje kultury oraz przedsiębiorstwa związane ze swoim zawodem; 18) potrafi zainicjować i poprowadzić działalność artystyczną, a także planuje i podejmuje działania marketingowe z tym związane*<sup>10</sup>.

Powyższe cele formułujemy, aby wykształcić każdego absolwenta szkoły plastycznej. Osiągamy je poprzez realizację celów drobniejszych. Każde zajęcia

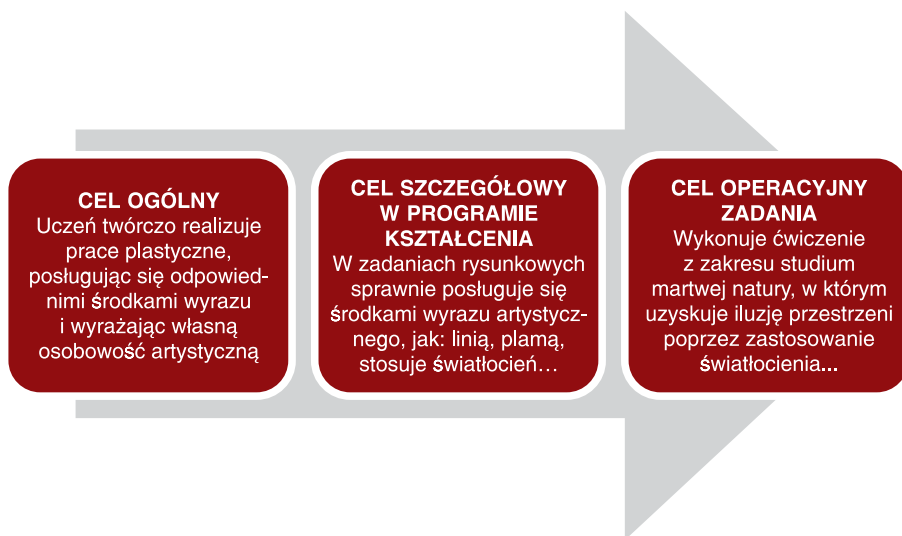
---

<sup>9</sup> *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 21.

<sup>10</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dziennik Ustaw z 2017 roku, poz. 1793.

artystyczne muszą się wiązać z określeniem celów kształcenia. Te ostatnie, rozumiane jako opis wyników, jakie muszą być uzyskane w wyniku przeprowadzenia zajęć, nazywane są w edukacji celami operacyjnymi. Zdaniem Krzysztofa Kruszewskiego opis ten powinien być na tyle dokładny, by umożliwić rozpoznanie, czy cel został osiągnięty<sup>11</sup>. W przypadku przedmiotów artystycznych wiąże się to z pozyskaniem nowych, konkretnych umiejętności. Miejscem, gdzie mogą być zapisane cele operacyjne, jest na przykład scenariusz zajęć. Doświadczeni pedagodzy-artyci nie formułują jednak scenariuszy na prowadzone przez siebie lekcje. Warto zatem, aby na początku zajęć sformułowali choćby werbalnie cele, jakie się wiążą z wykonaniem danego zadania.

Formułując cel lub cele operacyjne dla konkretnego zadania, należy zwrócić uwagę na kilka kwestii. Po pierwsze, cele muszą się wiązać z poszanowaniem osobowości wychowanka. Po drugie, należy zachować umiar w ich uszczegóławianiu. Zawsze trzeba pozostawić obszar otwarty dla ekspresji własnej ucznia oraz mieć na uwadze cel ogólny. Jak zamienić sformułowany w programie cel ogólny na cel operacyjny, zilustruje poniższa grafika.



## II. Formułując cele kształcenie, zawsze określaj, jakie będą kryteria twojej oceny.

Dydaktycy zalecają, aby każde konkretne zadanie i każda jednostka lekcyjna zaczynały się od komentarza, na co nauczyciel będzie zwracał uwagę przy ocenianiu. Nie jest to nic innego, jak dokładne sformułowanie językiem zrozumiałym dla ucznia kryteriów oceny. Zdaniem dydaktyków, różnica między celami operacyjnymi zadania a sformułowaniem, na co nauczyciel będzie zwracał

<sup>11</sup> K. Kruszewski, dz. cyt., s. 23.

uwagę, polega przede wszystkim na tym, że cele pokazują nam, ku czemu dążymy, natomiast sformułowane w stosunku do zadania kryteria oceny ukazują nam drogę dojścia do celu<sup>12</sup>.

Tak naprawdę nie jest istotne, jak nazwiemy sobie kryteria oceny poszczególnych zadań. Nauczyciel w rozmowie z uczniami może wypracować sobie własny kod. Warto jednak, aby uczeń znał te kryteria na poziomie każdego zadania. Są one bowiem szczególnie ważne dla ucznia źle zmotywowanego lub z zaniżoną samooceną. Uczniowie nie chcą pracować, bo widzą, że ich kole-dzy osiągają lepsze efekty. Jeśli ocena będzie się wiązać ze ścisłym wykonaniem zadania, zgodnie z podanymi celami i poleceniami, łatwiej im będzie je wykonać i — tym samym — osiągnąć sukces. Trzeba sobie bowiem uświadomić, że na lekcji przedmiotu plastycznego tylko czasem powstają dzieła sztuki, natomiast każde zadanie jest drogą, jaką uczeń musi pokonać, aby doskonalić swoje umiejętności. Przyzwyczajajmy zatem uczniów do tego, że nie oceniamy ich wytworu (dzieła), lecz ich pracę nad tym dziełem. W ten sposób uporamy się też z jednym z największych problemów nauczycieli przedmiotów artystycznych, a mianowicie: jak zmotywować uczniów słabszych. Jeśli koncentrujemy się na ocenie wytworu, musimy mieć świadomość, że już na starcie możemy podzielić uczniów na tych bardzo zdolnych, zdolnych, słabych i bardzo słabych, a następnie przypisać poszczególnym osobom cyfry, na jakie oceniamy ich predyspozycje. Czy mamy prawo oceniać ich talent czy też pracę nad zadaniem? Jeśli efekt końcowy nie jest doskonały, ale uczeń włożył w to dużo pracy i spełnił wszystkie postawione przez nauczyciela wymagania, też może uzyskać wysoką ocenę. Koncentrowanie się na wykonaniu zadania, zgodnie z założonymi celami, pomoże nam w sformułowaniu kryteriów oceny, a korektę w czasie jego realizacji uczyni łatwiejszą. Jak w takim razie sformułować to w praktyce, pokażą nam poniżej zamieszczone przykłady.

Przykład 1

**Lekcja historii sztuki, temat: *Sztuka realizmu socjalistycznego w Polsce***

Na co będę zwracać uwagę:

- Czy uczeń będzie umiał przedstawić przedwojenną genezę realizmu socjalistycznego na przykładzie wybranych dzieł.
- Czy wyjaśni podłoże ideologiczne kierunku.
- Czy potrafi wyjaśnić znaczenia słów: „sztuka narodowa w formie, socjalistyczna w treści”.
- Czy umiejętnie opisuje i analizuje wybrane dzieła socrealistyczne.
- Czy potrafi wyciągnąć wnioski w związku z tekstami kultury dotyczącymi socrealizmu.

---

<sup>12</sup> [www.ceo.org.pl/pl/ok/news/jakie-sa-trudnosc-w-odroznieniu-celu-lekcji-od-nacobezu](http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/jakie-sa-trudnosc-w-odroznieniu-celu-lekcji-od-nacobezu) (dostęp 2.11.2017).

- Czy rozpoznaje następujące dzieła i przypisuje je właściwie autorom: Isaak Brodski — *Lenin w Smolnym*; Aleksander Kobzdej — *Podaj cegłę, Kamieniarze*; Marian Konieczny — pomnik Lenina w Nowej Hucie; Lew Rudniew — Pałac Kultury i Nauki w Warszawie, Marszałkowska Dzielnica Mieszkańcowa (MDM; pod kierunkiem Józefa Sigalina i Stanisława Jankowskiego)<sup>13</sup>.

## Przykład 2

### Lekcja rysunku i malarstwa, temat: *Martwa natura w kompozycji otwartej z przełożeniem skali*

Ustawiona martwa natura jest wieloelementowa, znacząco rozbudowana, dająca szerokie możliwości interpretacji tematu każdemu uczniowi, bez względu na miejsce ustawienia sztalugi (perspektywę widzenia). Doświeltona musi być z jednej strony, aby spotęgować kontrast światłocieniowy. Format papieru — 100 cm x 70 cm; stosowane techniki: czarna farba wodna, pędzle lub węgiel, lub czarny pastel (do wyboru przez ucznia). Uczeń ma dokonać wyboru odpowiedniego kadru w taki sposób, żeby uzyskać efekt kompozycji otwartej (w tym celu powinien zacząć od wykonania 2–3 szkiców do zatwierdzenia przez nauczyciela). Następnie ma dokonać zmiany skali przełożenia martwej natury na format papieru zgodnie z proporcjami poszczególnych elementów i jej strukturą, wydobyć efekty światłocieniowe zgodnie z kierunkiem padania światła; posługując się wybraną techniką, osiągnąć pożądane efekty artystyczne.

Na co będę zwracać uwagę:

- Czy uczeń rzeczywiście przedstawił do oceny początkowej 2–3 szkice kompozycji.
- Czy kadr jest właściwy i czy dominują efekty kompozycji otwartej.
- Czy wszystkie wprowadzone elementy są prawidłowo przeskalowane.
- Czy uczeń umiejętnie wydobyl kontrasty światłocieniowe zgodnie z zasadą, że im bliżej źródła światła — tym kontrasty są mocniejsze.
- Na ile sprawnie uczeń posługuje się wybraną przez siebie techniką (także zasadnie ją dobiera).
- Jaki efekt końcowy (artystyczny) uzyskał dzięki wszystkim tym założeniom.
- Czy praca była samodzielna (oryginalna).
- Czy uczeń był kreatywny w rozwiązywaniu problemu (odwaga twórcza)<sup>14</sup>.

Pierwszy przykład dotyczy lekcji historii sztuki, zatem przedmiotu teoretycznego w szkole plastycznej. Wydawać by się mogło, że jest to przykład bez znaczenia dla rozważań o korekcie. Jednak również na lekcji teoretycznej nauczyciel

---

<sup>13</sup> B. Lewińska, *Scenariusz zajęć dla klasy IV liceum plastycznego*, zbiory własne autorki (materiał niepublikowany).

<sup>14</sup> J. Mierziak, *Scenariusz zajęć dla klasy III liceum plastycznego* (materiał niepublikowany, udostępniony przez autora).

koryguje pracę ucznia w trakcie zajęć (na przykład podczas formułowanych przez uczniów opisów i analiz dzieł). Przykład jest o tyle istotny, że pozwala nauczycielowi uświadomić sobie, jak łatwo jest uczniowi opanować dane zagadnienie, jeśli wie, czego się od niego będzie wymagało.

Drugi przykład dotyczy lekcji rysunku i malarstwa. Nauczyciel nie wprowadza pojęć, które są uczniom klasy III dobrze znane, a mianowicie skalowanie, światłocien i zasady jego stosowania, kompozycja otwarta i tym podobne. Zwraca natomiast uwagę na to, czy uczeń wykona jego polecenia zgodnie z założonymi celami. Wszyscy uczniowie, także słabiej zmotywowani, znają drogę dościa do celu i dlatego koncentrują się na zadaniu.

### III. Nie ograniczaj się do oceny końcowej po wykonaniu zadania. Koryguj błędy na bieżąco, gdyż jest to obowiązek wynikający ze stosowania oceniania kształtującego.

W prawidłowo prowadzonej korekcie uczeń na każdym etapie pracy powinien otrzymywać informację, czy obrany przez niego kierunek jest właściwy. Nie można adepta sztuki na lekcjach przedmiotu artystycznego pozostawić samemu sobie, a na koniec dokonać oceny pracy. Jest to sprzeczne z definicją oceniania bieżącego i oceniania kształtującego. Informacja o błędach musi być pozyskiwana na tyle często, żeby końcowy efekt był dla ucznia i nauczyciela zadowalający. Różnica między nauczaniem akademickim a nauczaniem w średniej szkole plastycznej zasadniczo polega na tym, że — w tej ostatniej — uczeń musi być prowadzony niemal krok po kroku, a pozostawienie go całkowicie samego z zadaniem, tylko w przypadku bardzo dojrzałych twórczo adeptów sztuki może przynieść jakiegokolwiek efekty.

W przytoczonym powyżej przykładzie lekcji rysunku i malarstwa uczeń doskonale wiedział, jak musi pracować nad zadaniem i co będzie brane pod uwagę w czasie jego realizacji. Zadanie było podzielone na etapy realizacji, co pozwalało nauczycielowi na bieżące korygowanie błędów. Jak zauważył Krzysztof Kruszewski: *Chodzi zatem o wytworzenie w uczniu poczucia, że ma wpływ na bieg wydarzeń, których ramy są wyznaczane nie przez niego, ale których sens jest mu wyjaśniony, a on sens pojmuje i racje podziela. [...] będzie przekonany, że ocena wyniku pozostaje w zgodzie z kryteriami, które znał i podzielał i których dotrzymanie sam umie stwierdzić; niech ta ocena nie zależy od ukrytej przed uczniem arbitralnej woli nauczyciela*<sup>15</sup>.

### IV. Zawsze oceniam pracę ucznia, a nie jego samego.

Rola współczesnego nauczyciela przedmiotu plastycznego jest bardzo trudna. Wymaga się od niego wiedzy merytorycznej — zarówno w zakresie technik

---

<sup>15</sup> K. Kruszewski, dz. cyt., s. 250.

i technologii, jak też warsztatu artystycznego — wiedzy z zakresu psychologii, a ponadto wyczucia, pedagogicznego taktu i dobrego stosunku do ucznia. Jest to szczególnie istotne w trakcie indywidualnej korekty, ale także przy ocenie końcowym pracy. Uwagi muszą być przekazywane z poszanowaniem godności ucznia, dlatego formułujemy je w stosunku do pracy, a nie w stosunku do ucznia.

— Przykład pozytywny: „**źle** zakomponowana praca”.

— Przykład negatywny: „**nie** umiesz komponować”.

W ankietach opracowanych przez autorkę i nauczyciela przedmiotu plastycznego — Jerzego Mierzwiaka, przeprowadzonych w maju 2017 roku w kilku szkołach plastycznych za zgodą dyrektorów szkół, na potrzeby jednego ze szkoleń<sup>16</sup>, pojawiały się komentarze uczniów, że najbardziej nie lubią, jak nauczyciele odnoszą się w swoich uwagach do całokształtu ich funkcjonowania na przedmiocie plastycznym. Stojąc nad pracą, mówią: „Nie przychodzisz na zajęcia i dlatego nic nie umiesz”. Każde podjęcie pracy nad kolejnym zadaniem nie jest postrzegane jako pozytywne, lecz jako okazja do formułowania sądów nad postawą ucznia. Przyjście ucznia na zajęcia wiąże się zatem ze stresem. Im większa jest reakcja obronna przed stresem, tym trudniej jest się zmotywować do pracy. Zatem warto w takim przypadku zacząć pracę z uczniem słabo zmotywowanym od skoncentrowania się wyłącznie na wykonanej, a jeszcze lepiej na wykonywanej przez ucznia pracy. Warto też pamiętać, że przysłowiowa „marchewka” w takim przypadku zawsze skuteczniej zadziała niż „kij”. Jak zauważył Krzysztof Kruszewski: *Są uczniowie, dla których głównym źródłem motywacji do wykonania szkolnych zadań jest potrzeba akceptacji społecznej, przede wszystkim ze strony nauczycieli, następnie rodziców i kolegów*<sup>17</sup>.

## V. Przy ocenie pracy na każdym jej etapie pamiętaj o pułapkach oceniania.

W ocenianiu często mamy do czynienia z różnego rodzaju pułapkami, a jako ludzie ulegamy stereotypom. Tadeusz Tyszka w publikacji *Psychologiczne pułapki oceniania*<sup>18</sup> ukazuje typowe błędy, które wpływają na ocenę. Jednym z nich jest tak zwany „efekt aureoli”, czyli przenoszenie ocen z jednych zadań na inne<sup>19</sup>. Adaptując pojęcie dla oceny prac plastycznych, należałoby uznać, że jeśli jedna praca ucznia zasługuje na wysoką ocenę, w innej staramy się zobaczyć te same cechy, nawet jeśli naszych wymagań nie spełnia. Inną pułapką oceniania jest tak zwany „efekt pierwszeństwa”. Zgodnie z nim lepiej oceniamy

<sup>16</sup> Ankiety w zbiorach własnych autorki wykorzystywane jako materiał źródłowy.

<sup>17</sup> K. Kruszewski, dz. cyt., s. 251.

<sup>18</sup> T. Tyszka, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowana decyzji*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 1999.

<sup>19</sup> Tamże, s. 36–37.

te prace, w których było mniej błędów na początku, niż te, w których uczeń zrobił błędy na końcu procesu<sup>20</sup>. Innym błędem, który często popełniamy, zwłaszcza w przypadku stosowania korekt zbiorowych, jest tak zwany „efekt kontekstu”<sup>21</sup>. Przenosząc badania Tyski na pracę nauczyciela szkoły artystycznej, warto wspomnieć, że znacznie gorzej wypadnie praca danego ucznia, jeśli w klasie pojawią się bardzo dobre prace innych, aniżeli w przypadku, kiedy oceniamy ucznia osobno (nie w odniesieniu do innych). Często zdarza się, że przy naszych decyzjach zadziała też „efekt pierwszego wrażenia”, które robi na nauczycielu uczeń, a co niekoniecznie może się sprawdzać w dalszej edukacji<sup>22</sup>. Powszechnie znany jest też „efekt atrybucji”<sup>23</sup>; uważamy na przykład, że osoba, która gorzej wygląda, nie może mieć dobrych wyników w pracy. W edukacji artystycznej działa też często „efekt stereotypu”<sup>24</sup> — syn znanego plastyka „musi” mieć pracę znacznie lepszą niż ma w rzeczywistości.

Tego typu pułapki rzutują na oceny formułowane w czasie korekty. Dlatego trzeba sobie zdawać z nich sprawę i uwolnić ocenianie od stereotypu.

## VI. Pamiętaj, że nauczyciel przedmiotu plastycznego nie powinien być wyrocznią, lecz kimś, kto wskazuje różne możliwości rozwiązań.

Na temat zasad stosowanych w kształceniu opublikowano wiele artykułów. Kształcenie w zakresie przedmiotów artystycznych jest jednak szczególne. W podstawach programowych, sformułowanych dla przedmiotów artystycznych, oprócz dwóch pierwszych celów głównych (pierwszy wiąże się zawsze z nabywaną wiedzą, a drugi z umiejętnościami praktycznymi i technicznymi), sformułowano także cel trzeci. Przypomnijmy sobie jego brzmienie na przykładzie podstawy programowej przedmiotu podstawy projektowania: *Interpretowanie natury oraz kreacja z natury i wyobraźni. Uczeń: 1) przygotowuje materiał wyjściowy do projektu, posługując się różnymi źródłami inspiracji; 2) interpretuje naturę, transformując ją na określone środki wyrazu; 3) realizuje ćwiczenia z wyobraźni; 4) dokonuje oceny wartości artystycznych i estetycznych oraz jakości technicznej prac zrealizowanych w ramach przedmiotu*<sup>25</sup>.

Zatem od ucznia szkoły plastycznej oczekuje się także kreatywności. Nie możemy bowiem zapomnieć, że wychowujemy plastyka. Korekta, rozumiana jako wskazanie błędu w tworzonej pracy, zakończona powinna być sugestią,

---

<sup>20</sup> Tamże, s. 33.

<sup>21</sup> Tamże, s. 81.

<sup>22</sup> [www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU1833](http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU1833) (dostęp 31.10.2017).

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych...*, dz. cyt.



a nie poleceniem, gdyż powstająca praca jest integralną częścią osobowości twórczej ucznia. Akceptując twoją sugestię, autor może wzbogacić się o nieznanne mu doświadczenia twórcze. Słowa „musisz” i „masz” nie spowodują akceptacji. Jeśli uczeń nie wypracuje własnych środków ekspresji, jego prace będą zaledwie poprawne. Zatem w ocenie bierzemy pod uwagę, jak uczeń zrealizował zadanie. W rozmowie z nim staramy się go przekonać, dlaczego uważamy, że coś nie jest poprawne, ale musimy pamiętać, że uczeń ma prawo do indywidualnej ekspresji.

### **VII. Stosuj również korekty zbiorowe. Daj one możliwość oceny własnej pracy w konfrontacji z pracami kolegów.**

W kształceniu artystycznym mamy do czynienia z różnego rodzaju konfrontacjami, takimi jak konkursy czy przeglądy. Wszyscy doskonale wiedzą, jaka jest ich wartość w procesie wychowania ucznia szkoły plastycznej. Niemal każda szkoła plastyczna jest współorganizatorem jakiejś formy konfrontacji. Nieprzypadkowo też kształcenie plastyczne, w przeciwieństwie do muzycznego, zawsze jest procesem zespołowym (odbywa się w grupie). Tradycje kształcenia zespołowego są tak długie, jak historia nauczania w zakresie sztuk pięknych i rzemiosła. Nawet jeśli adepci sztuki nie studiowali w akademiach, często jednoczyli się w prywatnych pracowniach, prowadzonych przez znanych artystów. Przypomnieć tutaj można choćby pracownię Charlesa Gleyre’a, malarza akademickiego, pod kierunkiem którego kształcili się przyszli impresjoniści w latach 1843–1864<sup>26</sup>, czy słynną Klasę Rysunkową, prowadzoną w latach 1871–1896 przez Wojciecha Gersona w Warszawie<sup>27</sup>.

Nieprzypadkowo kształcenie uczniów szkół plastycznych odbywa się w zespołach kilkunastoosobowych. Uczeń kształtuje swoją osobowość, nie tylko wykonując prace indywidualnie, ale także obserwując prace kolegów. Nauczyciele przedmiotów artystycznych często stosują korekty zbiorowe, omawiając prace poszczególnych uczniów na forum grupy. Obserwując prace kolegów, uczeń może zauważyć własne niedoskonałości. Na tym przede wszystkim polega wyższość korekty prowadzonej zespołowo nad indywidualną rozmową z uczniem.

Pamiętać jednak należy, że korekta zespołowa wymaga od nauczyciela szczególnego taktu. Nie należy jej prowadzić w zespołach, dla których wiąże się to ze szczególnym stresem. Nauczyciele przedmiotów artystycznych często pracują tą metodą i jeśli wprowadzają korekty zespołowe od początku — uczniowie akceptują taki model kształcenia. Czasami zdarza się jednak, że uczniowie nie chcą uczestniczyć w żadnych formach konfrontacji (nawet w zespole

<sup>26</sup> G. Crepaldi, *Impresjoniści*, Arkady, Warszawa 2006, s. 58.

<sup>27</sup> K. Molendziński, *Wojciech Gerson 1831–1901*, Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych, Warszawa 1939, s. 19.

klasowym czy grupowym). Unikanie takich modeli, w przypadku poszczególnych uczniów, może też wynikać z orzeczeń wydawanych przez poradnie psychologiczne. W takich przypadkach rezygnujemy z korekty zespołowej lub przeprowadzamy ją tylko w odniesieniu do uczniów, którzy „pozwalają” na omówienie ich prac na forum klasy lub grupy.

#### **VIII. Jeśli to możliwe — włącz w ocenianie pracy ocenę koleżeńską i samoocenę ucznia.**

Jednym z ważnych elementów oceniania kształtującego jest samoocena ucznia. *Uczniowie — na podstawie podanych kryteriów oceniania — wzajemnie recenzują swoje prace, dają sobie wzajemnie wskazówki, jak je poprawić. Ma to dwojaki sens: z jednej strony dobrze rozumieją kolegę, którego pracę sprawdzają, gdyż przed chwilą wykonywali to samo zadanie, a z drugiej — uczą się od swojego kolegi: ustalania kryteriów oceniania (co oceniam) i umiejętności dawania informacji zwrotnej (jak to komunikuję). Jeśli uczeń sam potrafi ocenić, ile się nauczył i co jeszcze musi zrobić, aby osiągnąć wyznaczony cel, to pomaga mu to w procesie uczenia się i czyni z niego aktywnego i odpowiedzialnego uczestnika tego procesu*<sup>28</sup>.

Przenosząc zalecenia dydaktyków na forum szkoły plastycznej, z pewnością zauważamy, że uczniowie od swoich kolegów mogą także wiele się nauczyć, ulec urokowi cudzego spojrzenia i oceny artystycznej. Ponadto uzyskujemy dodatkowy efekt, który przecież jest obowiązkiem wynikającym z podstawy programowej. Mianowicie kształtujemy w uczniach umiejętność formułowania oceny prac plastycznych pod względem technicznym, technologicznym i pod względem zastosowanych środków artystycznych. Duże znaczenie w edukacji artystycznej ma też samoocena ucznia. Doświadczeni pedagodzy podczas rozmowy z uczniem pytają go, co sam sądzi na temat wykonania powierzonego zadania. Odczucia pedagogów co do stosowania tego modelu są jednak ambiwalentne. Jedni uważają, że uczniowie zbyt pewni siebie, którzy uważają, że każde zadanie wykonali znakomicie, nie są obiektywni, i dlatego lepiej ich nie pytać o zdanie. Z drugiej strony uczniowie z tak zwaną zaniżoną samooceną nigdy nie są zadowoleni ze swojej pracy. Dlatego niektórzy pedagodzy nie stosują samooceny. Inni nie odżegnują się od tego modelu i uważają, że jest on pomocny w ustalaniu oceny końcowej (sumującej), a uczniowie częściej gorzej oceniają swoje prace, niż to czyni nauczyciel<sup>29</sup>. Jeśli nauczyciele zajmują tak odmienne stanowiska, to być może problem tkwi w czym innym. Jak to zostało już wykazane, proszą o ocenę wytworu plastycznego (dzieła) ucznia, a nie

<sup>28</sup> [www.ceo.org.pl/pl/ok/news/elementy-oceniania-ksztaltujacego](http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/elementy-oceniania-ksztaltujacego) (dostęp 2.11.2017).

<sup>29</sup> Rozmowy przeprowadzone z nauczycielami przedmiotów artystycznych szkół plastycznych z makroregionu północnego podczas szkolenia w dniu 2 czerwca 2017 roku.

o ocenę wykonania zadania. Jeśli koncentrujemy się na ocenie zadania zgodnie z podanymi kryteriami, nie będzie konfliktu między samooceną ucznia i oceną nauczyciela. Samoocena ucznia jest nierozzerwalnie związana z ideą oceniania kształtującego.

**IX. Pamiętaj, że korekta jest informowaniem ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych oraz postępach w tym zakresie.**

Informowanie o postępach edukacyjnych ucznia i jego rodziców jest obowiązkiem ustawowym, sformułowanym także we wspomnianym powyżej *Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 24 sierpnia 2014 roku w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*<sup>30</sup>. Zatem nauczyciel nie jest „Strażnikiem Wielkiej Tajemnicy”. Informacje te nie wiążą się jednak jedynie z podaniem cyfry, na jaką nauczyciel „wycenił” pracę ucznia. Polegają również na przekazaniu komentarza werbalnego. Zgodnie z zasadami oceniania kształtującego: *Dobra informacja zwrotna jest sztuką, ale zawsze powinna zawierać cztery elementy: wyszczególnienie i docenienie dobrych elementów pracy ucznia, odnotowanie tego, co wymaga poprawienia lub dodatkowej pracy ze strony ucznia, wskazówki, w jaki sposób uczeń powinien poprawić tę konkretną pracę, wskazówki, w jaki sposób uczeń powinien pracować dalej*<sup>31</sup>. W zaleceniach sformułowanych dla oceniania kształtującego zawarte jest już w zasadzie wszystko, co nauczyciel powinien zrobić. Warto jednak pamiętać, że zawsze zaczyna się od wyszczególnienia dobrych elementów pracy.

**X. Posługuj się klarownym i komunikatywnym językiem. Upewnij się, czy uczeń rozumie, o co ci chodzi.**

Problem posługiwania się klarownym i komunikatywnym językiem jest szczególnie istotny w szkolnictwie artystycznym. Każdy nauczyciel przedmiotu plastycznego ma cały bagaż doświadczeń własnych, wyniesionych ze średnich szkół artystycznych i z okresu kształcenia akademickiego. Korekty, które były mu udzielane, miały często charakter humorystyczny. Informacje przekazywano w formie lapidarnego skrótu myślowego lub przez porównanie z innymi dyscyplinami (zwłaszcza sztuką kulinarną). Poprawnie formułowane komentarze zachęcają do werbalizacji także uczniów i wzbogacają ich język plastyczny. Dlatego komentarz musi przybierać formę czytelną dla ucznia i powinien być formułowany językiem zrozumiałym i właściwym dla dziedziny sztuk plastycznych.

<sup>30</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 24 sierpnia 2014 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania...*, dz. cyt.

<sup>31</sup> [www.ceo.org.pl/ok/news/elementy-oceniania-ksztaltujacego](http://www.ceo.org.pl/ok/news/elementy-oceniania-ksztaltujacego) (dostęp 2.11.2017).

- Przykład negatywny: „ślicznie, ładnie”.
- Przykład pozytywny: „bardzo dobra kompozycja”, „właściwa konstrukcja modelu”, „uwzględniłeś strukturę przestrzeni”.

## Konkluzje

Dekalog prawidłowej korekty stanowi zbiór zasad, którymi warto się posługiwać w ocenianiu pracy uczniów na lekcjach. Bardzo często bowiem niepowodzenia ucznia, wiążące się z jego funkcjonowaniem na zajęciach przedmiotów plastycznych, a także niepowodzenia pedagogiczne nauczycieli (związane z niedostateczną motywacją uczniów do pracy) — tak naprawdę — w dużym stopniu mogą być ograniczone. Zatem codziennym poczynaniom nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela przeprowadzającego korektę, towarzyszyć powinna refleksja pedagogiczna. Być może przyczyną braku sukcesów obu stron są błędy metodyczne?



Nauczyciel ZPSP w Warszawie Jerzy Mierzwiak omawia przedstawione do oceny prace z uczennicą klasy IV — Emilią Rek

Fot. Maciej Kupidura



Nauczyciel ZPSP w Warszawie Jerzy Mierzwiak podczas rozmowy indywidualnej z uczennicą klasy IV — Aleksandrą Szlasą-Rokicką. Uczennica przedstawiła do korekty serię prac

Fot. Maciej Kupidura

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Ankiety przeprowadzone wśród uczniów szkół plastycznych na temat korekty, w zbiorach własnych autorki.
- [2] Crepaldi Gabriele, *Impresjonisci*, Arkady, Warszawa 2006.
- [3] Kopaliński Władysław, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Muza SA, Warszawa 1999.
- [4] Kruszewski Krzysztof (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- [5] Lewińska Beata, *Scenariusz zajęć z historii sztuki dla klasy IV liceum plastycznego*, opracowany 12 grudnia 2014 roku, zbiory własne autorki.
- [6] Mierziak Jerzy, *Program nauczania przedmiotu rysunek i malarstwo. Liceum Plastyczne*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2014.
- [7] Mierziak Jerzy, *Scenariusz zajęć z rysunku i malarstwa dla klasy III liceum plastycznego*, opracowany 10 stycznia 2016 roku, udostępniony przez autora.
- [8] Molendziński Kazimierz, *Wojciech Gerson 1831–1901*, Towarzystwo Zachęty Sztuk Pięknych, Warszawa 1939.
- [9] Niemierko Bolesław, *Między oceną szkolną a dydaktyką. Bliżej dydaktyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- [10] Rozmowy przeprowadzone z nauczycielami przedmiotów artystycznych szkół plastycznych z makroregionu północnego podczas szkolenia w dniu 2 czerwca 2017 roku.
- [11] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 24 sierpnia 2014 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2015 roku, poz. 1258.
- [12] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 6 września 2017 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dziennik Ustaw z 2017 roku, poz. 1793.
- [13] *Słownik języka polskiego*, oprac. i red. Mieczysław Szymczak, T. 1 A–K, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1982.
- [14] Tyszka Tadeusz, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe, Gdańsk 1999.

Strony internetowe:

- [15] [www.ceo.org.pl/pl/ok/news/elementy-oceniania-ksztaltujacego](http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/elementy-oceniania-ksztaltujacego) (dostęp 2.10.2017).
- [16] [www.ceo.org.pl/pl/ok/news/jakie-sa-trudnosc-w-odroznieniu-celu-lekcji-od-nacobezu](http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/jakie-sa-trudnosc-w-odroznieniu-celu-lekcji-od-nacobezu) (dostęp 2.11.2017).
- [17] [www.ceo.org.pl/pl/ok/news/nacobezu-dziwna-nazwa](http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/nacobezu-dziwna-nazwa) (dostęp 31.10.2017).
- [18] [www.ceo.org.pl/pl/ok/news/raport-oecd-na-temat-oceniania-ksztaltujacego](http://www.ceo.org.pl/pl/ok/news/raport-oecd-na-temat-oceniania-ksztaltujacego) (dostęp 30.10.2017).
- [19] [www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU1833](http://www.szkolnictwo.pl/index.php?id=PU1833) (dostęp 31.10.2017).



# O języku korekty, czyli humor i sarkazm z pracowni plastycznych

*To straszna rzecz mówić dobrze, a nie mieć racji.*  
Sofokles<sup>1</sup>

Nauczyciel prowadzący korektę powinien zadbać o właściwy język i właściwą komunikację z uczniem. Jego uwagi powinny być dla ucznia zrozumiałe, a korekta — adekwatna do prowadzonego ćwiczenia (patrz dekalog korekty). Trafnie dobrana forma przeprowadzanej korekty może być plastyczna i barwna, w zależności od adresata, bardziej zwięzła lub rozbudowana, jednak zawsze musi być merytoryczna i trafna. Ponadto ucznia powinniśmy traktować indywidualnie.

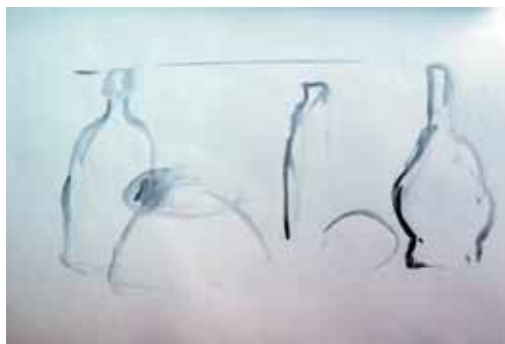
Każdy artysta plastyk zetknął się w swoim życiu zawodowym (także jako uczeń i student) z różnego rodzaju komunikatami osób prowadzących korektę. Wiele sformułowań może mieć charakter humorystyczny, toteż powtarzają je kolejne pokolenia adeptów sztuki. Dziś trudno ustalić autorstwo niektórych powiedzeń, ale powtarzane są one obiegowo przez artystów<sup>2</sup>. Zaczniemy od komunikatów, które są dla ucznia mało precyzyjne, a pod którymi kryją się rozmaite informacje. Przykładem mogą być narracje: *Tu się zaczyna coś dziać!* lub *Zrób coś z tym!* Pierwszy przykład jest dosyć często spotykany. Artysta przeprowadzając korektę, dostrzega interesujące rozwiązania artystyczne, ale sam nie podejmuje się określenia, na czym one polegają. Pamiętać jednak należy, że sztuka przemawia swoim własnym językiem, językiem formy — tymczasem komunikacja polega na werbalizacji odczuć i wrażeń. Drugi z wymienionych przykładów jest równie często spotykany. Zauważyć jednak trzeba, że uczeń w dalszym ciągu nie otrzymuje informacji zwrotnej, jak ma pracować dalej. Jeszcze bardziej drastycznymi tego przykładami są komentarze: *Dobrze...*, *do-*

◀ Pracownia malarska w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

<sup>1</sup> E. Zysek (oprac.), *Sentencje starożytnych na III tysiąclecie*, Astrum, Wrocław 2000, s. 267.

<sup>2</sup> Wszystkie zamieszczone w tekście cytaty są autentycznymi przykładami z pracowni szkolnych i akademickich, zebranymi przez autora. Dokument w zbiorach własnych.



Fazy ćwiczenia z rysunku w klasie I w pracowni Jerzego Mierzwia w ZPSP w Warszawie.  
Uczennica Lena Dąbska

Fot. Maciej Kupidura

*brze..., Żle..., źle..., Co? Nie wiesz, co dobrze, a co źle? No, no... Być może...  
Może być! lub: Dalej, dalej — a po pewnym czasie — Nie rób już nic więcej.*

Kolejnym przykładem niewłaściwego podejścia do ucznia jest komentarz typu: *No dobrze! No, bardzo dobrze, ale teraz weź pędzel, zamaluj to i zacznij pracę od nowa.* Uczeń nie otrzymał właściwej informacji, co w pracy jest poprawne i jak ją powinien prowadzić dalej. W gorszym przypadku profesor przychodzi zrobić korektę, po czym chwyta pędzel i sam zamalowuje pracę ucznia lub wygłasza komentarz: *To się do niczego nie nadaje!*, a to, co nauczyciel sam wykonał — ocenia pochlebnie.



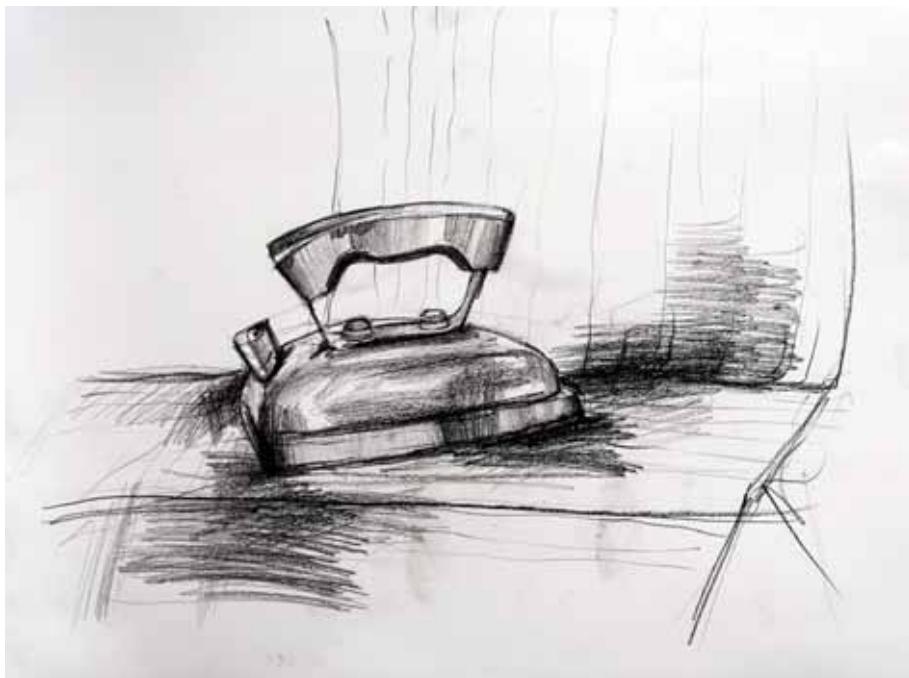


Rysunki ukazują kolejne fazy studium przedmiotu. Prace Emilii Kudarevko z klasy I w ZPSP w Warszawie z pracowni Jerzego Mierziaka

Fot. Maciej Kupidura

To były przykłady negatywne. Z drugiej strony pozornie pozytywny komentarz powtarzany nieustannie bądź przekazywany każdemu uczniowi jako jedyny, może przynieść więcej szkody niż konstruktywnej nauki. Takim przykładem jest korekta nauczyciela o następującej treści: *Pięknie, pięknie..., ślicznie, ślicznie*. Jeżeli uczeń słyszy jedynie takie komentarze — nie otrzymuje informacji zwrotnej na temat prawdziwej wartości swojej pracy, co powoduje jego zagubienie. Czasami uczniowie wolą, jak przekazana opinia jest mniej pozytywna, ale za to merytoryczna, i odnosi się bezpośrednio do realizowanego zadania. Zwłaszcza jeśli widzą, że nauczycielowi podobają się w równym stopniu wszystkie prace ich kolegów. Nawet słynny artysta — Józef Mehoffer — zauważył, że konstruktywna krytyka więcej znaczy niż nieuzasadnione pochwały. W liście z Paryża (gdzie uczęszczał do prywatnej szkoły artystycznej, założonej przez rzeźbiarza, Filippo Colarossiego, zwanej Académie Colarossi) kierowanym do matki — Aldony Mehofferowej, pisał: *Ten przynajmniej wie, czego chce — jest energiczny — i przynajmniej skrytykuje robotę jak się należy — podczas kiedy w Krakowie wszystko się już wszystkim podobało*<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> M. Śliwińska, *Wyspiański. Dopóki starczy życia*, Iskry, Warszawa 2017, s. 86.



Rysunki Kamili Stanisz z klasy I, wykonane w pracowni Jerzego Mierziaka, ukazują dwie fazy martwej natury z prostym układem kompozycyjnym

Fot. Maciej Kupidura

Niektórzy nauczyciele zachęcają uczniów do tego, aby zdali się na własną intuicję, lekceważąc zasady plastyczne. Inni uważają, że nie powinno się opierać wyłącznie na intuicji. Najbardziej humorystyczne są komentarze sprzeczne, jak: *Na czuja, na czuja...*, a następnym razem: *Nie rób niczego na czuja*. Pozostawianie ucznia samemu sobie może przynieść oczekiwane efekty albo odwrotnie — może spowodować, że uczeń zagubi się i będzie unikał kończenia zadania. Równie mało czytelne mogą być komentarze typu: *Nie wiesz, jak robić dalej? To co, ja mam wiedzieć?, Jedziemy, jedziemy, no, dalej... dalej..., głębiej, głębiej..., No co?, Paleta, paleta, tak... dobrze..., Źle, źle, brakuje palety*. Lub komentarz: *Pan maluje? Pięknie! To niech pan maluje dalej*. Nauczyciel w przytoczonych przypadkach chce, aby uczeń samodzielnie rozwiązał problem, i nie wskazuje mu drogi rozwiązania. Z kolei komentarz: *Patrz i obserwuj, no co? Nie widzisz? Nie widzisz?* przynajmniej uwrażliwia ucznia na problem obserwacji natury. Niektórzy nauczyciele uważają, że wskazanie drogi polega jedynie na rozwoju wrażliwości własnej ucznia, czego przykładem może być komentarz: *Słuchaj barwy! Słuchaj! Ty nic nie słyszysz i dlatego nie czujesz koloru*.

Niedopuszczalne jest, aby nauczyciel narzucał apodyktycznie swoje zdanie, nie pozwalając uczniowi na żadne autorskie rozwiązania. Korekta musi być na



tyłe delikatna, żeby nie urazić ucznia. Na przykład komentarze: *W domu będziesz robił po swojemu, a tutaj, jak ja każę*, lub uwagi, które obrażają godność ucznia i sprawiają, że zaczyna on wątpić w sens swojego wyboru drogi artystycznej — są absolutnie zabronione. Przykładem takim jest komentarz: *Co ty robisz? Jak ty się tutaj dostałeś? Ta szkoła na pewno nie jest dla ciebie!*

W kontakcie z uczniem nauczyciel wypracowuje sobie własny kod. W środowisku plastyków znane są sformułowania często o charakterze kolokwialnym, które jednak są stosowane i wbrew pozorom — mogą być bardzo czytelnym komunikatem. *Siano, siano..., nie tak* — a innym razem: *Więcej siana, więcej siana, to nie siano, to słoma*. Każdy grafik i malarz doskonale wie, czym jest w rysunku tzw. „siano” czy „słoma”, podobnie jak w malarstwie artyści nie mówią o refleksach światła, lecz o jego „blikach”. Często stosowane są w korektach sformułowania: „mydło”, czyli bezsensowne rozbielenie, i „brudzenie” plamy barwnej lub „sosi monachijskie”, które od czasów tak zwanej „szkoły monachijskiej”<sup>4</sup> funkcjonują jako określenie na używanie ciemnych, brunatnych barw. Tego typu sformułowania powtarzane są z pokolenia na pokolenie i składają się na mniej formalny, ale jednak język plastyka. Jeżeli nauczyciel upewni się, że uczeń go doskonale rozumie, a słowo klucz kryje dla nauczyciela i ucznia te same

<sup>4</sup> Termin stosowany wobec twórczości polskich malarzy, którzy pod koniec XIX i na początku XX wieku studiowali lub pracowali w Monachium, za: J.K. Ostrowski, *Wielka encyklopedia malarstwa polskiego*, Wydawnictwo Kluszczyński, Kraków 2011, s. 414.



Rysunki barwną kredką Kamili Stanisz z klasy I w pracowni Jerzego Mierziwiaka ukazują trzy fazy martwej natury. Ćwiczenie przygotowuje do zajęć malarskich

Fot. Maciej Kupidura \_\_\_\_\_

znaczenia — może posługiwać się lapidarnym językiem. Zawsze jednak trzeba pamiętać, że wychowujemy przyszłego artystę plastyka, dlatego na wszystkich zajęciach artystycznych powinien on przyswajać pojęcia z zakresu analizy formy dzieła.

Mimo wszystko zauważyć należy, że język korekty nie jest łatwy, dlatego bardzo często pojawiają się w nim pokusy, aby dokonywać porównań odnoszących

się do natury, a nawet porównań kulinarnych. Plastycy powtarzają na przykład komentarze: *bułka z masłem, bułka z budyniem, bułka z serem, z jajami, z jajami..., więcej jaj, Co to za mleczarnia? Mniej mleka!, Więcej śmietany!, Majonez, majonez..., Szproty w oleju!, Sos grzybowy!, Bezamel!* — które to komentarze odnoszą się do zastosowanej kolorystyki. Określenie: *Co to za zupa?* — stanowi z kolei ocenę zastosowanych środków artystycznych, które są zbyt mało skontrastowane. Innym przykładem może być komentarz marynistyczny typu: *Żegluj, żegluj... trzymaj ster. Ty nie potrafisz żeglować, a chcesz być malarzem?* lub *Jak ty malujesz? Nie umiesz żeglować!*, czy też: *Pływaj, pływaj...* — jako zachęta do samodzielnego rozwiązywania problemów artystycznych.

Nauczanie przedmiotu artystycznego to także dbanie o warsztat pracy, właściwe stosowanie technik i technologii. W tej dziedzinie również często spotykamy się z komentarzami dowcipnymi i lapidarnymi. Plastycy powtarzają słowa: *Farba... farba...; Więcej farby...; Kolor to kolor, a barwa to barwa; Musisz łamać, łamać kolor kolorem, bez łamania nie ma malowania; Łamać..., łamać, więcej łamania; Czysto, czysto, czyściutko...; Maluj, maluj, tylko czysto, śmiało i czyściutko; Buduj obraz kolorem, a nie farbą z tuby; Nie smaruj, tylko maluj!, To jest sma-*



Dwie fazy powstawania pracy malarskiej. Uczennica Emilia Rek z klasy IV w ZPSP w Warszawie, pracownia Jerzego Mierziwiaka

Fot. Maciej Kupidura

rowanie, a ty masz malować, rozumiesz?; Co za mazidło?; Sucho, sucho, więcej tłuszczu!; Z tranem, z tranem, dodaj tranu!; Połóż farbę na farbę, a potem odwrotnie: Mieszamy, mieszamy, więcej mieszania; Jak ty malujesz?; Więcej słońca! Tu wieje chłodem; Farba to nie kolor; Powietrze to nie kolor lub Cienko..., cienko..., cieniutko... W ostatniej uwadze chodziło oczywiście o właściwe stosowanie laserunków.

Również z zakresu poznawania możliwości warsztatowych i technicznych, a także właściwego stosowania w pracowni rzeźbiarskiej różnych urządzeń, pojawiają się komentarze nauczycieli rzeźby w rodzaju: *No, drutuj, drutuj...* — co odnosi się do budowania właściwej konstrukcji dla danej rzeźby, *Kręcimy..., kręcimy...* — tu natomiast chodzi o właściwe posługiwanie się kawalerem rzeźbiarskim; lub: *No! Klepiemy..., klepiemy* — gdzie nauczyciel miał na myśli odpowiednią obróbkę masy rzeźbiarskiej i nadanie wytworowi konkretnej faktury.

Nauczyciele przedmiotów artystycznych często stosują różne formy motywacji uczniów — na przykład: *No co..., ładny dzień dzisiaj... To co? Dzisiaj malujemy do Luwru?* Czasem porównują sztukę do różnych dziedzin życia lub różnych konkurencji sportowych, w których pożądane jest odniesienie sukcesu, na przykład: *Polska, gola, Polska, gola...*; *Atak, obrona, lewe skrzydło*; lub: *Do szatni... To już koniec.*

Zatem w prowadzonych korektach każda forma przekazu jest możliwa, o ile trafia celnie do ucznia, pomaga rozwiązać problem, szanując odrębność i osobowość młodego adepta sztuki, prowokuje do myślenia, skłania do odważnych rozwiązań i bezkompromisowości, rozwija wyobraźnię plastyczną. Zdecydowanie jednak zadbać trzeba, aby w kontaktach z uczniem posługiwać się przede wszystkim terminologią plastyczną. Właściwe relacje w komunikacji między uczniem a nauczycielem, na przykład mistrz i uczeń, sprzyjają całemu procesowi rozwoju osobowości artystycznej młodego plastyka. Najważniejsza jest zatem autentyczność postawy nauczyciela i prawda przekazu.

# Polonistyka w szkole artystycznej. Teoria i praktyka

Trudno oprzeć się wrażeniu, że każda refleksja nauczyciela nad filozofią kształcenia własnego przedmiotu w szkole artystycznej jest w gruncie rzeczy „poszukiwaniem straconego czasu”.

Mechanizm takiej nauczycielskiej reaktywacji przeszłości jest obarczony nader prostą regułą — najpierw trzeba zestawić swoje dotychczasowe sukcesy z porażkami zawodowymi, czyli zdiagnozować aktualny stan świadomości dydaktyczno-wychowawczej, a dopiero później dzięki analizie prognozować optymalne kierunki dalszych działań. Niestety, błędy i porażki nadal będą naszym udziałem. Wszyscy, którzy podjęli próbę zdiagnozowania poziomu świadomości dydaktyczno-wychowawczej nauczycieli, wcześniej czy później natrafiają na dwie bariery skutecznie broniące dostępu do istoty rzeczy:

1. Naturalna skłonność tej grupy zawodowej do autokreacji i samozadowolenia, jako swoistego antidotum na fatalne skutki wypalenia zawodowego.
2. Ewaluacja odłożona, która odsuwa wszelkie implikacje na trudny do określenia czas późniejszy.

U podstaw funkcjonowania mojej świadomości dydaktyczno-wychowawczej znalazły się gromadzone latami wiedza i praktyka w różnych typach szkół — od zawodowych, uniwersytetu, liceów zaocznych aż do szkoły o profilu artystycznym, a także umiejętności sterowane fundamentalnymi regułami zasady wiązania teorii z praktyką oraz wskazaniami psychodydaktyki, wywodzącymi się w prostej linii z zasady podmiotowości kształcenia, dlatego dbam o rzetelność i krytyczny ogląd dostępnych tekstów kultury, czego wymiernym efektem jest ciągle poszukiwanie odpowiedzi na coraz trudniejsze pytania, o czym zawsze przekonuję moich uczniów.

Język polski, również w szkole artystycznej, to interdyscyplinarny, a zarazem autonomiczny przedmiot nauczania, którego cele ogólne, treści i metody

wyznaczone do realizacji w obowiązującej podstawie programowej są kontami-  
nacją trzech koncepcji nauczania:

- 1) psychologicznej,
- 2) monograficznej (lekturoznawczej),
- 3) kulturoznawczej.

Opracowanie koncepcji nauczania na dany rok szkolny poprzedzam analizą potrzeb i możliwości uzyskania lepszych efektów pracy dydaktyczno-wychowaw-  
czej z artystycznie uzdolnioną młodzieżą. Podstawowa trudność wynika z rozleg-  
łości koniecznych działań w tym zakresie, bowiem należy uwzględnić wszystkie  
programowe poziomy kształcenia oraz skorelować je z bardzo zróżnicowanymi  
fazami rozwoju intelektualnego uczniów i ich możliwościami przyswajania, utrwa-  
lania i wykorzystywania wiedzy.

Nie bez znaczenia jest również fakt, że moi uczniowie kończą pracę między  
godziną 17.30 a 18.10. Dodatkowym utrudnieniem jest właściwe usytuowanie  
języka polskiego w systemie edukacji szkół artystycznych, bowiem nigdy ża-  
den uczeń nie rozpoczyna nauki w szkole artystycznej tylko po to, aby zaraz  
po jej ukończeniu zacząć studiować mechatronikę na uczelni technicznej. Za-  
planowane i realizowane przedsięwzięcia edukacyjne mają zatem charakter  
krótko- i długoterminowy. Skoro jeden nauczyciel prowadzi zajęcia na różnych  
poziomach kształcenia, to cały proces dydaktyczny może być racjonalną kon-  
tynuacją zaplanowanych wcześniej działań, jako że nauka w ogólnokształcącej  
szkole baletowej trwa przecież dziewięć lat. Dlatego trzeba kontrolować całą  
wartość transferu wiedzy i przypisanych w podstawie programowej umiejęt-  
ności, aby w razie potrzeby korygować wcześniejsze zamierzenia w stronę opty-  
malizacji efektów. Wiele dróg prowadzi do celu, jakim jest podnoszenie jakości  
pracy szkoły. Jest to prosta konsekwencja doskonalenia zawodowego wszyst-  
kich nauczycieli. Uzyskana na wielu kursach wiedza merytoryczna i metodycz-  
na, po przetworzeniu w świadomości nauczyciela, musi wrócić do uczniów, któ-  
rzy wyposażeni w nowsze narzędzia, lepiej rozwiążą powierzone im zadania.  
Kluczowym warunkiem osiągnięcia zaplanowanych efektów jest zatem staranny  
wybór jednostek szkolenia zawodowego, oferowanych przez powołane do tego  
celu instytucje kształcenia nauczycieli pod kątem potrzeb i możliwości moich  
uczniów.

Nowa matura z języka polskiego zaskoczyła skalą postulowanych zmian  
nawet władze oświatowe i ekspertów, a co dopiero najbardziej zainteresowa-  
nych, czyli polonistów i wszystkich uczniów szkół średnich. Trzeba było zatem  
w nagłym trybie przekonstrować dotychczasową całą nadbudowę w zakresie  
wiedzy i umiejętności każdego ucznia, aby zaspokoić jego maturalne aspiracje.  
Wybierałem tylko te kursy doskonalenia zawodowego, które mogły mieć bezpo-  
średni wpływ na wzrost sprawności osiągnięcia celów we wszystkich zakresach  
mojej działalności zawodowej:

- a) jako nauczyciel języka polskiego mogłem lepiej przygotować moich uczniów  
do zmodyfikowanych egzaminów zewnętrznych;



- b) jako egzaminator Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej mogłem zadbać o całkowitą zgodność efektów mojej pracy z aktualnymi wytycznymi i standardami Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, co zmniejszało ryzyko popełniania rażących błędów w ocenie pisemnych prac maturalnych z języka polskiego;
- c) jako rzeczoznawca Ministerstwa Edukacji Narodowej w zakresie opiniowania podręczników języka polskiego na poziomie edukacji ponadpodstawowej mogłem zwiększyć walor potwierdzonej wiarygodności w opiniach na temat zgodności podręcznika z podstawą programową;
- d) jako wychowawca, bowiem wiedząc **co**, mogłem skupić się na **jak**, aby wzmacniać motywację działania uczniów w nieznanych dotąd obszarach dydaktycznych w celu osiągnięcia zamierzonych celów. To bez wątpienia ograniczało negatywny wpływ napięcia nerwowego na pożądane efekty procesu samokształcenia. Okazało się bowiem, że nie taki diabeł straszny...

Dotychczasowa formuła: **pomyśl—wykonaj—sprawdź** po wprowadzeniu niezbędnej korekty do zakresu wiedzy polonistycznej ucznia szkoły ponadgimnazjalnej (elementy retoryki, podstawy logiki formalnej i tekstologii, funkcjonalność perswazyjna składni zdania polskiego i tak dalej) została jeszcze poszerzona o **umiem—rozumiem—zdam**. Przeświadczenie, że każdy uczeń szkoły baletowej nosi w plecaku buławę wybitnego tancerza i będzie pracował z wielkimi sukcesami w wyuczonym zawodzie — jest oczywistym nadużyciem. Nie wszyscy uczniowie z różnych przyczyn kończą szkołę baletową. Ponadto wolny rynek pracy i umowy kontraktowe sprawiają, że tylko nieliczni absolwenci znajdują pracę w ukochanym zawodzie w Polsce lub za granicą, co bez wątpienia jest powodem do dumy i satysfakcji, dla innych zaś źródłem nieustającej frustracji.

Ogólnokształcąca w nazwie instytucji oświatowej „Szkoła Baletowa” jest swego rodzaju bramą prowadzącą do równoległego świata innych, równie ciekawych możliwości dalszego rozwoju. Z przyjemnością obserwuję, jak wielu uczniów, zwłaszcza na poziomie edukacji ponadgimnazjalnej, świadomie przestaje myśleć o sobie, a zaczyna myśleć o swoim życiu. Oni absolutnie nie rezygnują ze swojej pasji, oni tylko śledzą rynek pracy i weryfikują swoje marzenia. Szukają najlepszych dla siebie życiowych rozwiązań, czyli również decydują o wyborze kierunku studiów, czasami ze sztuką tańca w tle. Moja odpowiedzialność za ich życiowe wybory jest więc ogromna, z czego całkowicie zdaję sobie sprawę, dlatego jestem z nimi, aby im pomagać.

Przed wszystkim dbam o jakość i skuteczność nauczania, aby zapewnić im poczucie edukacyjnej stabilizacji i bezpieczeństwa. Wszyscy moi uczniowie co roku zdają obowiązkową maturę z języka polskiego, dlatego nie mają problemu zdam — nie zdam, tylko — zdam, ale z jakim wynikiem. To najlepsza metoda budowania pozytywnego wizerunku macierzystej szkoły w środowisku rodziców, opiekunów, uczniów, organu założycielskiego i nadzoru. Nie bez znaczenia jest również fakt, że wzrasta mój poziom wiarygodności i zaufania uczniów do wszystkiego, co dla nich robię. To bardzo ułatwia nawiązywanie

i utrwalanie właściwych kontaktów interpersonalnych, niezbędnych do sterowania procesem dydaktyczno-wychowawczym.

W swojej pracy zawodowej zdecydowałem się pójść w stronę edukacji medialnej, aby z jednej strony uchronić moich uczniów od destrukcyjnej manipulacji „czwartej władzy”, z drugiej zaś dać im możliwość tworzenia tekstów kultury również z pozycji nadawcy. Jedną z takich form było stworzenie gazetki szkolnej. Gazetki szkolne funkcjonują we wszystkich systemach edukacyjnych na całym świecie. Dla dyrektorów to kwestia prestiżu szkoły, zaś dla uczniów-dziennikarzy to swoisty rodzaj nobilitacji w środowisku rówieśniczym, bowiem panuje powszechne przekonanie, że zawód ten cieszy się dużym zaufaniem społecznym. W Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi ukazywały się pojedyncze numery z tak zwanego życia szkoły w nieregularnych odstępach czasu w formie czarno-białych odbitek kserograficznych.

Trzeba było przestawić myślenie o szkolnym periodyku na zupełnie inne tory, aby zapewnić mu ciągłość, funkcjonalność i poczytność w całym środowisku szkolnym. Zaczęliśmy z grupą uczniów, najbardziej zainteresowanych profesją dziennikarską, intensywnie pracować nad zarysem koncepcji programowej, poszukiwać nazwy i tworzyć makietę czasopisma. Pomysł, aby „drukować” gazetę na ścianie korytarza podsunęli nam niektórzy polscy futuryści, którzy przenieśli sztukę na ulicę. Publikowali swoje wiersze w formie plakatów na słupach ogłoszeniowych, ścianach budynków i płotach. Okazało się, że sztuka zwiększa nie tylko swój zasięg oddziaływania, ale i prawdopodobieństwo trafienia z przekazem do zainteresowanego odbiorcy. Zapadły strategiczne decyzje: zakup dużej tablicy korkowej, w każdej edycji miesięcznika kolorowe tytuły tabloidalne i kilkadziesiąt kolorowych fotogramów 13 x 18 centymetrów, uczniowskie teksty, obowiązuje krój czcionki — Georgia, jest i tytuł, który spełnia większość przypisanych mu funkcji i logotyp — blogbale.t.

Pierwszy numer gazety odsłonięto w połowie grudnia 2012 roku. Do dnia dzisiejszego ukazało się pięćdziesiąt wydań na tablicy w korytarzu na pierwszym piętrze. Kolejne edycje ujawniły talenty fotograficzne i dziennikarskie uczniów. Z każdym rokiem obserwuję wzrost ich zainteresowania alternatywnymi narzędziami komunikacji społecznej. Aktywne uczestnictwo w kulturze może przekształcić się nawet, po ukończeniu szkoły baletowej, w zawodową pasję. Warto odnotować, że aż trzy nasze absolwentki ukończyły kulturoznawstwo ze specjalizacją dziennikarską. Zamierzają również recenzować spektakle baletowe w prasie, radiu i telewizji i będą to najbardziej fachowe opinie, jakie kiedykolwiek czytałem i słyszałem z tych samych powodów.

Każdorazowo, po przyjęciu propozycji opublikowania tekstu na blogbale.t, uczniowie uczestniczą zazwyczaj w kilku indywidualnych konsultacjach na temat wymogów treściowych, kompozycji i standardów językowych. Teksty pozbawione błędów zyskują aprobatę do druku. Wówczas uczeń otrzymuje „honorarium” w formie oceny bardzo dobrej z języka polskiego w kategorii praca domowa. Jest to bowiem praktyczna lekcja języka polskiego. Jest jeszcze jedna

wartość dodatkowa, istotna dla nauczyciela polonisty — zaznajomienie uczniów z elementami warsztatu pracy każdego dziennikarza (pisanie na tak zwane „wczoraj”, redagowanie, korekta) bez wątpienia ułatwia tworzenie samodzielnych tekstów perswazyjnych w wypracowaniach maturalnych i redagowanie streszczeń w pierwszej części arkusza egzaminacyjnego.

Drugim sposobem pracy z uczniem było stworzenie Wytwórni Filmów Wartościowych. Ta inicjatywa programowa narodziła się pod koniec 2010 roku według pomysłu jednej z uczennic klasy V. Jestem założycielem wytwórni i jej głównym moderatorem. Pierwszy etap działalności (dwa lata) to prace koncepcyjne nad programem WFW i gromadzenie środków finansowych na zakup niezbędnego sprzętu. Zbieżność nazwy z Wytwórnią Papierów Wartościowych nie jest przypadkowa — największą wartością WFW jest jej pełna samowystarczalność i autonomia w macierzystej szkole. Absolutnie wszystkie fazy tworzenia filmów realizujemy własnymi siłami, z jednym wyjątkiem — Andrzej Miliński bezpłatnie wykonał i udostępnił prawa do rozpowszechniania logo WFW.

Obecnie, po czterech latach funkcjonowania, WFW dysponuje zakupionym ze środków finansowych założyciela sprzętem o znacznej wartości. Dzięki temu produkujemy filmy w wysokiej rozdzielczości zgodne ze standardami projekcji kinowej. W instytucji oświatowej, w której wartością wychowawczą jest profesjonalizm, nie może być miejsca na improwizowaną bylejąkość. W tak zwanej branży filmowej jesteśmy oczywiście czystymi amatorami, bo WFW nie prowadzi żadnej działalności komercyjnej, za to skrupulatnie realizujemy wszystkie cele i zadania zapisane w akcie założycielskim:

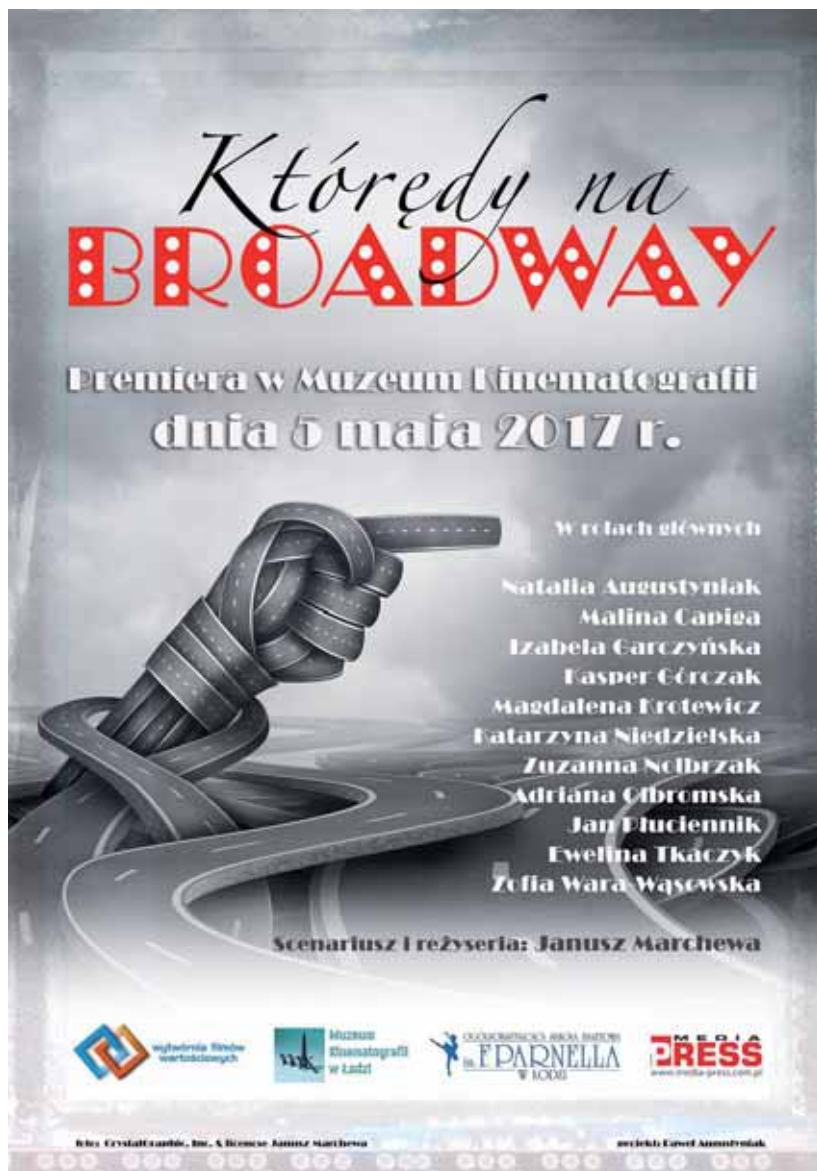
1. Realizowanie zadań statutowych Szkoły w zakresie dydaktyki, wychowania i profilaktyki.
2. Wspieranie inicjatyw uczniów, Dyrekcji i Rady Pedagogicznej w zakresie produkcji filmów od pomysłu do realizacji.

Zadaniem WFW jest: upowszechnianie i promocja kultury filmowej w środowisku szkolnym; organizowanie pokazów w siedzibie szkoły; produkcja i opracowanie filmów, w tym również edukacyjnych, przydatnych do realizacji podstawy programowej w zakresie edukacji polonistycznej, plastycznej i historycznej; gromadzenie własnych zasobów filmowych; promowanie uczniów zainteresowanych sztuką filmową; pomoc w organizacji produkcji filmowej uczniom OSB, w szczególności poprzez udzielanie konsultacji i porad w zakresie pisania scenariuszy i scenopisów oraz bezpłatne wypożyczanie sprzętu niezbędnego do realizacji; doskonalenie narzędzi i umiejętności tworzenia wyrazu scenicznego przydatnego w pracy tancerza; rozwijanie kultury żywego słowa wśród uczniów OSB; doskonalenie umiejętności pracy zespołowej i odpowiedzialności za końcowy efekt oraz współpraca programowa i organizacyjna z Muzeum Kinematografii w Łodzi. Na dotychczasowy dorobek wytwórni składa się trzynaście filmów dydaktycznych, jedenaście dokumentalnych, dziesięć reportaży i sześć etiud fabularnych.

W lipcu 2016 roku nasza szkoła uruchomiła na YouTube swój kanał filmowy (szkolabaletowalodz), którego zostałem administratorem. Do moich głównych zadań należy przede wszystkim produkcja i emitowanie zatwierdzonych do emisji nagrań oraz monitorowanie i raportowanie społecznego odbioru naszych filmów wyprodukowanych przez Wytwórnię Filmów Wartościowych. Na tej podstawie można konstruować strategię budowania i utrwalania wizerunku szkoły w środowisku. Własny kanał filmowy to bardzo skuteczne narzędzie „marketingu szeptanego”, które promuje szkołę nie tylko w środowisku uczniów, ich rodziców i opiekunów, ale również w kraju i za granicą. Najlepszym tego przykładem jest dwuminutowy film pod tytułem *Jest takie miasto i szkoła*, który w ciągu pierwszych dwóch tygodni emisji obejrzało ponad tysiąc pięćset widzów w szesnastu krajach świata. Prace nad tym projektem zabrały pół roku, zdjęcia były kręcone w Łodzi i w Brukseli, a co najciekawsze, autorką wykorzystanych w filmie zdjęć w technice poklatkowej była uczennica klasy pierwszej szkoły baletowej. Największą oglądalność ma film promujący Ogólnokształcącą Szkołę Baletową im. Feliksa Parnella w Łodzi pod tytułem *Stąd do sukcesu*. W ciągu dziesięciu miesięcy YouTube zarejestrował trzydzieści tysięcy wyświetleń w dwudziestu czterech państwach świata. W szkolnym kanale filmowym znajduje się obecnie sześć tytułów i potrzeba jeszcze kilku miesięcy, aby z zestawem dziesięciu filmów znacząco powiększyć grono subskrybentów (obecnie stu pięćdziesięciu).

Na drugim piętze OSB im. Feliksa Parnella funkcjonuje ciągle uzupełniana o nowe eksponaty galeria plakatów naszych filmów i rekwizytów. Na profesjonalnie wydrukowanych plakatach w formacie B1 widnieją autografy aktorów-uczniów, aby nie tylko udokumentować ich talent. Dla wielu uczniów współpraca z Wytwórnią Filmów Wartościowych może stać się rodzajem ekwiwalencji za niższe, niż oczekiwali, postępy w technice tańca lub wskazówką, gdzie szukać dla siebie miejsca w dorosłym życiu. Dlatego przywiązuję wielką wagę do imiennego wykazu realizatorów w napisach końcowych i na każdym plakacie. Nic tak nie zwiększa poziomu samooceny i motywacji jak odnalezienie własnego nazwiska w spisie współtwórców.

Przed rozpoczęciem zdjęć poszczególnych sekwencji filmu wszyscy aktorzy uczestniczą w konsultacjach na planie (dykcja, charakteryzacja, nastrój, emocje, plan sytuacyjny ujęć), aby ograniczyć do minimum liczbę dubli i przyspieszyć cykl zdjęciowy. Dla debiutantów to efektywny sposób nabywania nowych a zarazem potrzebnych umiejętności, dla innych to świetna możliwość sprawdzenia się w nowych zadaniach artystycznych i doskonalenia środków wyrazu. Zauważyłem, że udział w zajęciach na planie zdjęciowym jest dla tancerza znakomitą formą nabywania i doskonalenia umiejętności kształtowania wyrazu artystycznego już podczas wykonywania określonych zadań scenicznych i w trakcie ustnej matury z języka polskiego. Kluczowe znaczenie w dorobku miał film *Byli i poszli*, stworzony na pożegnanie dyplomantów, oraz film uczennicy *Kobieta po przejściach*.



Plakat informujący o premierze filmu *Którędy na Broadway*, wykorzystany podczas projekcji filmów w Muzeum Kinematografii

Po kilku latach funkcjonowania Wytwórni Filmów Wartościowych można założyć, że uczniowie nie tylko poznają tajniki sztuki filmowej i produkcji filmu, przydatne do analizy tekstu kultury na ustnej maturze z języka polskiego, ale także doskonałą sztukę wyrazu scenicznego, dykcję i artykulację przydatną na ustnych egzaminach maturalnych. Ponadto uczą się współpracy, odpowiedzial-

ności, planowania i osiągania celów w oznaczonym terminie. Niektórzy uczniowie zaczęli pisać scenariusze filmowe, a realizatorzy samodzielnie tworzą miniatury filmowe, wykonane techniką zdjęć poklatkowych, które wykorzystywane są w kolejnych produkcjach. Ujawniły się też talenty: aktorskie, w zakresie tworzenia ujęć filmowych, montażu i kierowania produkcją. Dodać też trzeba, że pozyskany sprzęt wytwórnia wypożycza innym uczniom do realizacji projektów gimnazjalnych, rejestruje uroczystości szkolne i wybrane lekcje języka polskiego.

Filmy prezentujemy na pokazach zamkniętych, podczas uroczystości szkolnych, zaś filmy dydaktyczne — na lekcjach języka polskiego, historii i plastyki. Niektóre realizacje udostępniamy na YouTube. W ramach współpracy z Muzeum Kinematografii w 2014 i 2017 roku odbyły się w Kinematografie trzy uroczyste premiery kinowe: *To tylko kino*, *Kobieta po przejściach* oraz *Którędy na Broadway?* z udziałem rodziców i opiekunów, członków Rady Pedagogicznej, uczniów oraz pracowników Muzeum Kinematografii. Profesjonalnie zaprojektowane — przez Aleksandrę Wiśniewską z Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych im. T. Makowskiego w Łodzi, Piotra Malinowskiego i Pawła Augustyniaka — plakaty w formacie B-1, a także kopie filmów ze stosownym nadrukiem, wzbogaciły zbiory Muzeum Kinematografii. W opinii widzów te wydarzenia artystyczne utrwaliły w środowisku pozytywny wizerunek szkoły jako instytucji oświatowej i artystycznej o poszerzonym spektrum działania, czego potwierdzeniem jest uzyskanie nagrody *Dobre Serce*, przyznanej Wytwórni Filmów Wartościowych w 2015 roku za reportaże z najważniejszych akcji dobroczynnych oraz wykorzystanie w reportażu *Ktoś nowy w rodzinie*, w reżyserii znanego dokumentalisty — redaktora Waldemara Wiśniewskiego — naszego materiału filmowego wyemitowanego w TVP.

To nie koniec pozytywnych efektów. Z inicjatywy europościa, pana Janusza Wojciechowskiego, z materiałów filmowych nakręconych i zmontowanych przez wytwórnię powstał szesnastominutowy film baletowy z udziałem grupy uczniów Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi wyemitowany w Parlamencie Europejskim w Brukseli w dniu 5 kwietnia 2016 roku podczas uroczystości *Łódzkie — w sercu Europy*. Występ naszych uczniów został entuzjastycznie przyjęty przez liczną międzynarodową widownię i organizatorów, o czym świadczą stosowne pisma. W ramach współpracy Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella i Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk” im. Stanisława Hadyny nakręciliśmy w 2016 roku dwa filmy: *...bo Kochamy tańiec* — rady i wskazówki dla absolwentów OSB im. Feliksa Parnella, co trzeba zrobić po wygranym audycie, aby rozpocząć pracę w „Śląsku”, oraz film *Michail Zubkov* — filmowa dokumentacja pracy znakomitego choreografa z uczniami OSB im. Feliksa Parnella w Łodzi nad niezwykle widowiskiem baletowym pod tytułem *Suita w starym stylu*. Film dostępny jest na kanale YouTube.

Wyprodukowane przez WFW klipy filmowe prezentujące talent i umiejętności naszych uczniów obejrzel też specjaliści z renomowanych szkół baletowych.

wych w USA, Niemczech, Anglii i Holandii, którzy na tej podstawie zapraszają młodych tancerzy do udziału w wakacyjnych warsztatach, często na koszt organizatorów. W latach 2015–2017 pomogliśmy kilkunastu uczennicom i uczniom w realizacji ich marzeń. Choć znawcy sztuki filmowej dopatrzą się w ekranizacjach naszych pomysłów wielu oczywistych błędów — jak to u samouków — to jednak muszą nam przyznać rację, że utwalony w cyfrowym zapisie świat może kiedyś stać się jedynym dokumentem historycznym.

W ten sam obszar działań wpisuje się *Polonistyczne odkrycie roku*. To honorowy dyplom uznania przyznawany od 2009 roku za osiągnięcia uczennicy lub ucznia w edukacji polonistycznej w danym roku szkolnym. Na liście laureatów znalazły się uczennice z klas IV–IX. Pomysł narodził się w wyniku głębokiej refleksji nad specyfiką kształcenia i wychowania uczniów w szkole baletowej. Skala trudności, z którą muszą się zmagać, jest coraz większa, podobnie jak oczekiwania pedagogów i rodziców. Każdy uczeń, z którym prowadzę zajęcia dydaktyczne, może znaleźć się na liście nominowanych do tytułu i zostać laureatem. Po latach mogę stwierdzić, że wszyscy dotychczasowi laureaci spełnili takie wymagania. Dyplom *Polonistyczne odkrycie roku* to grawerowany w mosiądzu tekst gratulacyjny formatu A4, osadzony na dębowej desce, wykonany przez znaną łódzką firmę, wręczany początkowo na uroczystości zakończenia roku szkolnego. Ranga tego wyróżnienia w społeczności szkolnej wzrosła, kiedy od 2014 roku uroczyste wręczanie dyplomu odbywa się już tylko w Dniu Edukacji Narodowej. Od 2014 roku załącznikiem do dyplomu jest jednorazowe stypendium w wysokości 100 euro. Przekazuje je laureatowi prezes lub członek zarządu Stowarzyszenia Wspierania Szkoły Baletowej. Każdego roku laureatką zostaje tylko jedna uczennica z klas, w których uczyć języka polskiego. To celowa akcja, mająca przeciwdziałać głęboko zakorzenionemu w świadomości uczniów przekonaniu, że wszystkie przedmioty nauczania w szkole ogólnokształcącej dzielą się na ścisłe i język polski.

*Polonistyczne odkrycie roku* jest dla każdego ucznia silnym impulsem motywacyjnym do jeszcze efektywniejszej pracy, jak również udaną próbą zmniejszenia zawsze istniejącej dysproporcji między przedmiotami ogólnokształcącymi a zawodowymi w szkolnictwie artystycznym.

Od maja 2004 roku jestem egzaminatorem Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi w zakresie egzaminu maturalnego z języka polskiego. To jedyny skuteczny sposób poznania funkcjonalności nowych kryteriów oceniania prac pisemnych, aby wzbogacić wiedzę ucznia o potrzebie i konieczności dostosowania myślenia o przedmiocie do obowiązujących norm i zasad. Jego wiedza musi mieć zatem walor praktyczny, który poprzez egzaminy zewnętrzne generuje pozytywny wizerunek szkoły. Przez wszystkie moje lata nauczycielskiej pracy w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej w Łodzi przygotowywałem moich uczniów do egzaminu maturalnego z języka polskiego i wszyscy zdawali egzamin na miarę swoich możliwości. Gdybym nie był czynnym egzaminatorem, taki wynik byłby nieosiągalny, bowiem moje nauczanie miałoby więcej wspólnego

z intuicją niż nauką o praktycznym działaniu. Na podstawie analizy prac pisemnych i kontaktów osobistych z egzaminatorami systematycznie wzbogacam swoją wiedzę o metodologii pisania prac maturalnych z korzyścią dla moich uczniów, bowiem nie sposób uczyć pilotażu, powożąc dorożką...

Indukcyjny i dedukcyjny tok postępowania w tym zakresie jest równie dobry, bowiem złe prace, jak i bardzo dobre tworzą jeden splot informacji zwrotnej — uczenie się na cudzych błędach i na wzorcach buduje tę samą wartość dodaną tym większą, im więcej generuje nowatorskich rozwiązań w zakresie treści i metod nauczania. Każdy egzaminator wie, że podstawą sukcesu maturalisty na pisemnym egzaminie z języka polskiego jest wstęp do wypracowania argumentacyjnego. Źle napisany wstęp dyskwalifikuje całą pracę. Takie są kryteria. Dlatego moi uczniowie uczestniczą w cyklu lekcji zaliczonych do kategorii warsztaty maturalne:

1. Jak napisać dobre wypracowanie argumentacyjne?
2. Intencje tekstologiczne w zapisie tematu wypracowania maturalnego.
3. Jak napisać dobry wstęp do wypracowania argumentacyjnego?
4. Rodzaje i układ argumentów w wypracowaniu perswazyjnym
5. Jak napisać dobre zakończenie wypracowania argumentacyjnego?

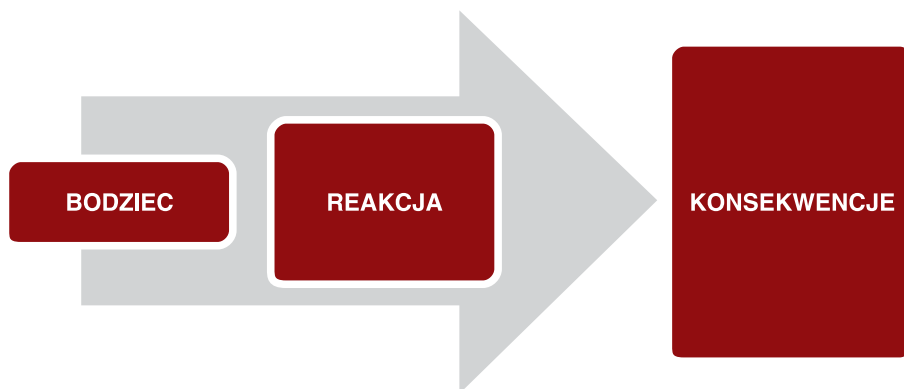
W tym kontekście praca klasowa jest rzeczywistym sprawdzianem wiedzy i umiejętności rozpisanych w tematach lekcji. Muszę być przekonany, że każdy mój uczeń potrafi napisać wypracowanie perswazyjne zgodne ze standardami maturalnymi podlegającymi ocenie. Dlatego ćwiczymy na odpowiednio przygotowanym materiale — każdy uczeń otrzymuje gotowe wypracowanie, ale bez wstępu. Na podstawie analizy wypracowania trzeba napisać brakujący wstęp. Porównujemy następnie pracę z oryginałem i wyciągamy wnioski. To samo z zakończeniem. Rodzaje i układ argumentów ćwiczymy trochę inaczej, bowiem jest wstęp i zakończenie, ale rozwinięcie jest porozcinane wzdłuż akapitów logicznych na części argumentacyjne. Uczniowie komponują całość wypracowania. Otrzymują wzorcowy oryginał, porównują, wyciągamy wnioski. Ostatnie ćwiczenie sprawdza stan gotowości ucznia do napisania samodzielnej pracy klasowej — każdy uczeń otrzymuje dwie prace pisemne — poprawną i negatywną. Jego zadaniem jest napisać dwie recenzje z uzasadnieniem oceny.

Gdybym miał określić, który aspekt mojej pracy pochłania najwięcej energii, odpowiedziałbym bez wahania, że motywowanie do skutecznych działań uczniów, którzy z rozbijającą szczerością tłumaczą swoje niepowodzenia magiczną formułą: „uczyłem się, ale...”. Jeżeli motywację traktować jako wywołanie bodźca do działania aż do osiągnięcia zamierzonego celu, to u nich też była motywacja, tylko że w najgorszym gatunku, bo:

- a) sterowana regułą: zakuć, zdać, zapomnieć;
- b) krótkotrwała, taki słomiany ogień;
- c) pod presją zagrożenia i lęku, jak nóż na gardle.



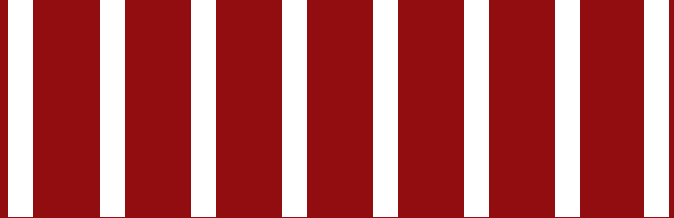
Tymczasem z woli każdego nauczyciela przy stosunkowo niewielkim bodźcu, zwanym motywatorem, może zostać uruchomiona w świadomości ucznia reakcja, której konsekwencje podjętych działań są zbiorem korzyści dla wszystkich bezpośrednio zaangażowanych w proces motywacji, bo uczeń lepiej sobie radzi z obowiązkami szkolnymi, rodzice są zadowoleni z dziecka, a nauczyciel może podejmować nowe, jeszcze trudniejsze zadania.



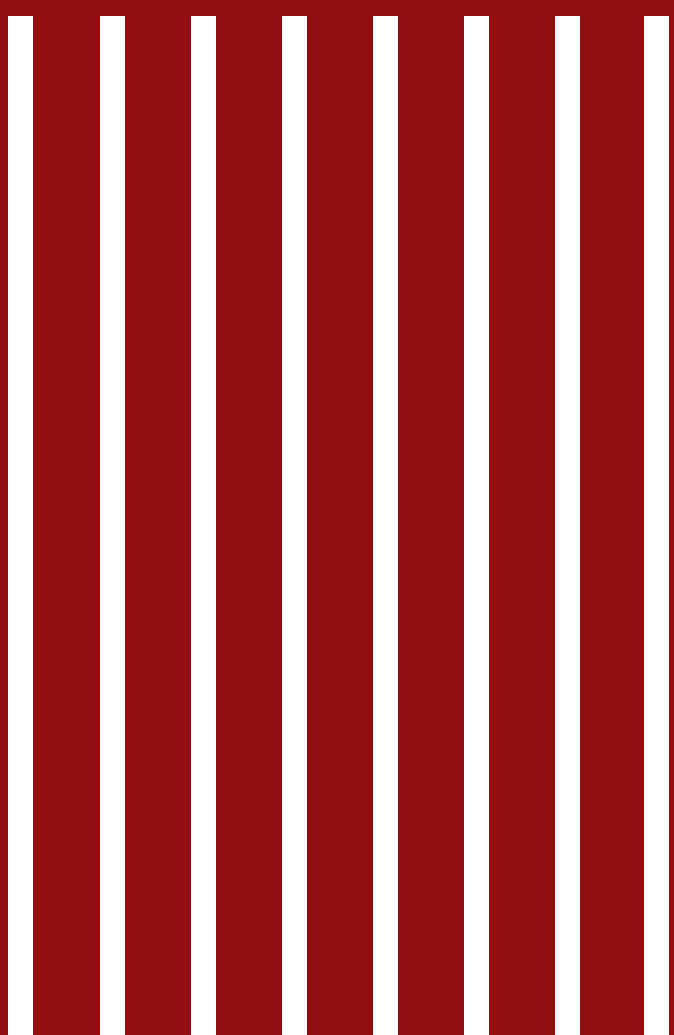
Dzięki moim uczniom wzbogaciłem swoją wiedzę o procesach integracyjnych i motywacyjnych w środowisku szkolnym i to w dwóch aspektach: teoretycznym i praktycznym. Bez wątpienia teraz już wiem, jak wiele sukcesów i porażek uczniów zaczyna się w ich głowach, bowiem występ każdego tancerza ma zawsze dwie premiery — jedną w głowie, drugą na scenie. Od tej pierwszej zależy treść komunikatu zaraz po zejściu ze sceny: *Lepiej się nie dało...* albo znacznie gorszy wariant: *Trzeci piruet był niedokręcony, arabesque niewyważony, a grand assemble szkoda mówić...*

Obserwując i analizując zjawisko, stwierdziłem, że w prawidłowo poprowadzonym procesie motywacyjnym uczeń daje z siebie wszystko, co natychmiast zauważy nauczyciel, któremu zależy na skuteczności kształcenia. Potwierdziło się również, że zmotywowanie ucznia do nauki to dość skomplikowany proces regulacji psychicznych, nadający energię do działania w wyznaczonym kierunku.





**Psychologia  
i pedagogika  
a szkolnictwo  
artystyczne**





# Rola i tematyka „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej” wydawanych w latach 2013–2017

Wraz z okresem intensywnej działalności Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej w poszczególnych regionach Polski (w latach 2011–2016) wydawnictwo CEA rozpoczęło działalność publikacyjną skoncentrowaną na problemach psychologiczno-pedagogicznych, powołując „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”. Pomysł powołania „Zeszytów” zrodził się z chęci powrotu do pierwszych form wydawniczych dawnego Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego, które w ramach „Szkoły Artystycznej” (1955–1957), a następnie w ramach „Materiałów Pomocniczych dla Nauczycieli Szkół i Ognisk Artystycznych” (lata 70. i 80. XX wieku) podejmowały się problematyki specjalistycznej dla szkolnictwa artystycznego dydaktyki i metodyki<sup>1</sup>.

Bezpośrednią ideą „Zeszytów”, których pierwszy numer ukazał się w 2013 roku, było poruszanie problematyki koncentrującej się na szeroko rozumianym wsparciu i wspomaganiu uczniów szkół artystycznych w zakresie psychofizycznym, edukacyjnym i wychowawczym, przy optymalnym wykorzystaniu wiedzy psychologiczno-pedagogicznej. Zauważalne bowiem było wzrastające zapotrzebowanie na wiedzę teoretyczną i implikacje praktyczne z zakresu psychologii, metodyki, wychowania i kształcenia, z uwzględnieniem specyfiki poszczególnych typów szkół artystycznych.

W świetle zmian występujących w szkolnictwie, w tym także w szkolnictwie artystycznym, wynikających z przemian społecznych, ekonomicznych i kulturowych, niezbędne jest wyposażanie nauczycieli, rodziców i uczniów w wiedzę o charakterze psychologiczno-pedagogicznym. Szczególnie w szkolnictwie artystycznym, gdzie występuje wysoce zindywidualizowany kontakt z uczniem,

---

<sup>1</sup> A.A. Nogaj, *Wprowadzenie. Prezentacja koncepcji „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej”*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 1, CEA, Warszawa 2013, 9–12.

często wykraczający poza ramy typowej dydaktyki przedmiotowej, niezbędne jest opracowywanie fachowej literatury, której celem jest wzmacnianie posiadanych przez nauczycieli kompetencji, a także dostarczanie fachowych publikacji, pozwalających na ugruntowanie wiedzy pedagogów o poznawczym, społecznym, emocjonalnym, a przede wszystkim artystycznym rozwoju młodych adeptów sztuki. Główną intencją „Zeszytów” było także wyodrębnienie specyfiki poszczególnych typów szkół artystycznych, stąd występował podział na działy, w których odrębnie omawiano: (1) problematykę nauki gry i ćwiczenia na instrumencie w szkołach muzycznych, wraz z trudnościami emocjonalnymi doświadczanymi przez uczniów uzdolnionych muzycznie; (2) problematykę korekty i stresu związanego z prezentacją dzieła plastycznego, a także szeroko rozumiane aspekty profilaktyki stosowanej w szkołach plastycznych; oraz (3) problematykę trudności społeczno-emocjonalnych związanych z nauką i życiem w bursie/internacie, które w dużym stopniu charakteryzują uczniów szkół baletowych. Nie mniej ważne były opracowania ogólne o teoretyczno-badawczym zastosowaniu psychologii i pedagogiki w szkolnictwie artystycznym. Wśród nich szczególnie ważnymi tematami były: problematyka wsparcia uczniów uzdolnionych<sup>2</sup>, problematyka korzyści wynikających z kształcenia w szkolnictwie artystycznym<sup>3</sup>, zagadnienia dotyczące funkcjonowania uczniów w bursach i internatach<sup>4</sup>, a także tematyka zdolności artystycznych, uwarunkowań zdolności poznawczych, tematyka osiągnięć artystycznych, rozwoju inteligencji emocjonalnej i wpływu autorytetu, sprawa zdrowia i higieny pracy w środowisku artystycznym oraz wiele innych zagadnień, ważnych z perspektywy współczesnej szkoły artystycznej.

Stałymi działami „Zeszytów” były także *Przykłady dobrych praktyk* oraz *Forum dyskusyjne*, w których to Czytelnicy, głównie nauczyciele, psychologowie i pedagodzy szkół artystycznych, mogli zaprezentować efekty własnej pracy, propozycje pracy z uczniami lub swoje refleksje na temat bieżących szkolnych doświadczeń. Działy te stanowiły żywą platformę wymiany doświadczeń, inspi-

---

<sup>2</sup> K. Śliwińska, *Jak wspierać ucznia zdolnego w szkole?*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, dz. cyt., s. 25–30; A.A. Nogaj, *Rola wsparcia społecznego w edukacji artystycznej — jak teoria uzasadnia powszechną konieczność postawy wspierającej*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, dz. cyt., s. 31–39.

<sup>3</sup> B. Wojtanowska-Janusz, *Wpływ muzyki i edukacji muzycznej na rozwój dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2, CEA, Warszawa 2014, s. 35–46; M. Krygier, *Korzyści wynikające z kształcenia w szkole plastycznej*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2, dz. cyt., s. 59–65; A.A. Nogaj, *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 4, CEA, Warszawa 2017, s. 9–29.

<sup>4</sup> H. Przybylska, *Bezpieczne, zdrowe i twórcze, czyli o życiu w bursie młodych zdolnych ludzi*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 1, dz. cyt., s. 81–84; M. Nieznańska, A. Poźniak, M. Szalina, *Kiedy internat staje się domem...*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2, dz. cyt., s. 85–92.

rowały innych do polemiki i pozwalały na zaprezentowanie osobistej perspektywy i omówienie konkretnych zmian systemowych wprowadzanych w szkolnictwie artystycznym.

W odrębnym dziale poświęconym działalności Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA prezentowano najnowsze wyniki badań realizowanych przez pracowników wyżej wymienionych Poradni. Publikowane badania dotyczyły przede wszystkim współczesnych problemów doświadczanych przez uczniów szkół artystycznych, na przykład: badania buntu młodzieżowego wśród młodzieży uzdolnionej plastycznie<sup>5</sup>, badania dotyczące poczucia bezpieczeństwa uczniów szkół artystycznych oraz wychowanków burs i internatów<sup>6</sup>, a także wiele badań odnoszących się do stresu i tropy w szkolnictwie artystycznym, któremu poświęcony był cały czwarty numer „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA” wydany w roku 2017. W „Zeszytach” prezentowano także wyniki różnorodnych raportów przygotowywanych przez wizytatorów CEA, w tym raporty związane z realizacją programów wychowawczych i profilaktycznych w szkolnictwie artystycznym<sup>7</sup> oraz dotyczące poziomu występowania zachowań ryzykownych wśród młodzieży uzdolnionej artystycznie<sup>8</sup>. Niejednokrotnie poruszano także problematykę zakresu kompetencji, jakie powinni posiadać psychologowie i pedagodzy szkolni, dzięki którym dla całej społeczności szkół artystycznych jawne stało się, w jakich obszarach zawodowych może i powinien funkcjonować specjalista szkolny<sup>9</sup>, jakie są jego kwalifikacje w świetle prawa<sup>10</sup>, w jakim stopniu psycholog i pedagog szkolni powinni wspo-

<sup>5</sup> R. Wroński, *Charakterystyka buntu młodzieżowego młodzieży uzdolnionej plastycznie*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2, dz. cyt., s. 67–78.

<sup>6</sup> M. Krygier, B. Wojtanowska-Janusz, *Poczucie bezpieczeństwa uczniów ogólnokształcących szkół artystycznych i wychowanków burs szkolnictwa artystycznego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2, dz. cyt., s. 117–125.

<sup>7</sup> U. Bissinger-Ćwierz, *Jakość programów wychowawczych i szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym — wybrane zagadnienia z raportu CEA*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2, dz. cyt., s. 105–115.

<sup>8</sup> U. Bissinger-Ćwierz, *Profilaktyka uzależnień w szkolnictwie artystycznym — podsumowanie ogólnopolskiego projektu CEA*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 3, CEA, Warszawa 2015, s. 19–24.

<sup>9</sup> E. Sokołowska, *Model monitoring–interwencja–profilaktyka–promocja w pracy z uczniem zdolnym*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 1, dz. cyt., s. 15–24; U. Bissinger-Ćwierz, *Koncepcja organizacji i funkcjonowania Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 1, dz. cyt., s. 99–105; U. Bissinger-Ćwierz, *Model pracy psychologa i pedagoga szkolnego w szkolnictwie artystycznym*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 4, dz. cyt., s. 121–142.

<sup>10</sup> A. Kask, *Kwalifikacje psychologa i pedagoga szkolnego w świetle prawa*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 3, dz. cyt., s. 107–110.

magać prace nauczycieli szkół artystycznych i wspierać rozwój uzdolnionych artystycznie dzieci i młodzieży.

Obchody jubileuszu 60-lecia CEA, związane z powołaniem w 1954 roku Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego, sprowokowały Redakcję „Zeszytów” do powołania kolejnego działu *Z kart historii*, w którym przybliżono specyfikę pracy tej instytucji, jak i w niej samej — dzięki artykułom wspomnieniowym nadsyłanym przez dawnych pracowników COPSA. Szczególną rangę temu działowi nadał doktor Wojciech Jankowski, jednocześnie pełniący w „Zeszytach” funkcję konsultanta naukowego, a ogromny wysiłek Jego pracy można zobaczyć, a jednocześnie wykorzystać, zapoznając się z opracowaną *Bibliografią* wydawnictw COPSA z lat 1955–1984, która w całości zamieszczona jest w czwartym numerze „Zeszytów”<sup>11</sup>.

Do publikacji w „Zeszytach” zapraszano zarówno osoby cieszące się szerokim autorytetem w swojej dziedzinie, posiadające duży dorobek naukowo-badawczy, jak również osoby, które były doskonałymi praktykami, na co dzień pracującymi w szkole artystycznej jako nauczyciele (przedmiotów artystycznych lub ogólnokształcących), psychologowie lub pedagodzy. Z uwagi na nadrzędną tematykę i cele publikacyjne „Zeszytów”, szczególnie ważne były prace nadsyłane przez specjalistów szkolnictwa artystycznego, którzy dzielili się swoją wiedzą i doświadczeniem, przybliżając nauczycielom możliwości zastosowania wiedzy psychologiczno-pedagogicznej w praktyce.

W tym miejscu, jako pomysłodawca i redaktor merytoryczny „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej”, pragnę podziękować wszystkim współpracującym Autorom za wysiłek, zaangażowanie i profesjonalizm w przygotowywaniu materiałów do publikacji. Chcę podziękować także doktor Urszuli Bissinger-Ćwierz, wieloletniemu wizytatorowi CEA do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego, której inspirująca działalność poradniana była niejednokrotnie motorem napędzającym tematykę poszczególnych numerów „Zeszytów”, bowiem wynikała z bieżących zadań realizowanych przez specjalistów szkolnictwa artystycznego na terenie całego kraju. Szczególne podziękowania składam także na ręce doktora Wojciecha Jankowskiego, który swoją życzliwością oraz doświadczeniem zawodowym przyczyniał się do doskonalenia każdego z publikowanych artykułów. Dziękuję także Dyrekcji Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie, a szczególnie doktorowi Zdzisławowi Bujanowskiemu, za zaufanie w powierzeniu mi funkcji redaktora merytorycznego w latach 2013–2017 w wydawnictwie, którego celem było formowanie wiedzy współczesnych pracowników pedagogicznych polskiego szkolnictwa artystycznego. Ciesząc się z rozwoju wydawnictwa, życzę Czytelnikom, by nowa formuła w postaci „Szkoły Artystycznej” była dla wszystkich Państwa

---

<sup>11</sup> W.B. Jankowski, A. Poboży-Kamowicz, *Bibliografia wydawnictw COPSA (1984–1955)*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 4, dz. cyt., s. 239–276.



inspiracją w doskonaleniu własnych kompetencji, pozytywnie wpływającą na Państwa zawodowy rozwój i doświadczenie. „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA” stały się integralną częścią „Szkoły Artystycznej”, w której nie mniej ważne będzie poruszanie zarówno problematyki metodyczno-dydaktycznej, jak i psychologiczno-pedagogicznej.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bissinger-Ćwierć Urszula, *Koncepcja organizacji i funkcjonowania Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 1, CEA, Warszawa 2013.
- [2] Bissinger-Ćwierć Urszula, *Model pracy psychologa i pedagoga szkolnego w szkolnictwie artystycznym*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 4, CEA, Warszawa 2013.
- [3] Bissinger-Ćwierć Urszula, *Jakość programów wychowawczych i szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym — wybrane zagadnienia z raportu CEA*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2, CEA, Warszawa 2014.
- [4] Bissinger-Ćwierć Urszula, *Profilaktyka uzależnień w szkolnictwie artystycznym — podsumowanie ogólnopolskiego projektu CEA*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 3, CEA, Warszawa 2015.
- [5] Jankowski Wojciech B., Poboży-Kamowicz Anna, *Bibliografia wydawnictw COPSA (1984–1955)*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 4, CEA, Warszawa 2017.
- [6] Kask Anna, *Kwalifikacje psychologa i pedagoga szkolnego w świetle prawa*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 3, CEA, Warszawa 2015.
- [7] Krygier Magdalena, *Korzyści wynikające z kształcenia w szkole plastycznej*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2, CEA, Warszawa 2014.
- [8] Krygier Magdalena, Wojtanowska-Janusz Barbara, *Poczucie bezpieczeństwa uczniów ogólnokształcących szkół artystycznych i wychowanków burs szkolnictwa artystycznego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2, CEA, Warszawa 2014.
- [9] Nieznańska Małgorzata, Pożniak Alicja, Szalina Magdalena, *Kiedy internat staje się domem...*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2, CEA, Warszawa 2014.
- [10] Nogaj Anna Antonina, *Wprowadzenie. Prezentacja koncepcji „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej”*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 1, CEA, Warszawa 2013.
- [11] Nogaj Anna Antonina, *Rola wsparcia społecznego w edukacji artystycznej — jak teoria uzasadnia powszechną konieczność postawy wspierającej*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 1, CEA, Warszawa 2013.
- [12] Nogaj Anna Antonina, *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 4, CEA, Warszawa 2017.

- [13] Przybylska Hanna, *Bezpieczne, zdrowe i twórcze, czyli o życiu w bursie młodych zdolnych ludzi*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 1, CEA, Warszawa 2013.
- [14] Sokołowska Ewa, *Model monitoring–interwencja–profilaktyka–promocja w pracy z uczniem zdolnym*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 1, CEA, Warszawa 2013.
- [15] Śliwińska Katarzyna, *Jak wspierać ucznia zdolnego w szkole?*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 1, CEA, Warszawa 2013.
- [16] Wojtanowska-Janusz Barbara, *Wpływ muzyki i edukacji muzycznej na rozwój dzieci i młodzieży*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2, CEA, Warszawa 2014.
- [17] Wroński Rafał, *Charakterystyka buntu młodzieńczego młodzieży uzdolnionej plastycznie*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 2, CEA, Warszawa 2014.

# Psychologiczny model nauczyciela gry instrumentalnej według Lauren Sosniak

## Wprowadzenie

W rozwoju muzyczno-artystycznym jednostki zasadniczą rolę odgrywa układ trzech czynników wzajemnie ze sobą powiązanych. Są to:

1. uczeń, jego indywidualne cechy i właściwości — zdolności specyficznie muzyczne, inteligencja ogólna, cechy osobowości, motywacje, style myślenia, preferencje muzyczne i pozamuzyczne, kwalifikacje warsztatowe nabyte w procesie formalnego kształcenia;
2. rodzice i uwarunkowania środowiskowo-rodzinne — zaplecze kulturalne domu rodzinnego, postawy rodziców wobec nauki muzyki;
3. nauczyciel i cechy jego osobowości — postawy, kompetencje psychopedagogiczne i specjalistyczne, stosunek do uczenia i muzyki.

Żaden z wymienionych czynników w oderwaniu od pozostałych nie decyduje ani o poziomie muzycznych osiągnięć edukacyjnych, ani o powodzeniu w późniejszej działalności artystycznej — rola każdego z nich jest uzależniona od kontekstu, jaki tworzą pozostałe czynniki<sup>1</sup>. Niemniej centralnym punktem w tej triadzie zawsze pozostanie uczeń — to jego właściwości i zasoby mają największe znaczenie. Ale wiadome jest także, że nawet największe zdolności ucznia mogą zostać zmarnowane (a przynajmniej niewykorzystane) wskutek niekompetencji nauczyciela instrumentu, obrania przez niego niewłaściwych strategii pedagogicznych, nieznajomości mechanizmów motywacyjnych czy rozwojowych.

W szkolnictwie muzycznym rola nauczyciela instrumentu jest szczególna i dużo bardziej znacząca niż w przypadku innych pedagogów. Dzieje się tak między innymi ze względu na to, że lekcje są indywidualne i odbywają się za zamkniętymi drzwiami. Ten rodzaj nauczania tworzy szczególny rodzaj intymno-

---

<sup>1</sup> H. Kotarska, *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, [w:] M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 2001.

ści między jego uczestnikami, ale także związany jest z większym poczuciem zależności, jakie może odczuwać uczeń względem nauczyciela. Zależność ta wynika z faktu, że w szkolnictwie muzycznym nauczyciel ma dużo większe możliwości bezpośredniego oddziaływania na uczniów niż w szkolnictwie powszechnym. Wpływa zatem na rozwój ucznia, zarówno muzyczny, jak i ogólny, ale tym samym ponosi odpowiedzialność za kształtowanie jego motywacji wewnętrznej, zainteresowań muzycznych, preferencji, postaw wobec muzyki, a także jego samooceny i poczucia wiary we własne możliwości<sup>2</sup>. Dodajmy też, iż sam przedmiot nauczania (muzyka, gra na instrumencie) powoduje, że relacje między uczniem a nauczycielem są bardzo nasycone emocjonalnie<sup>3</sup>.

Czy i w jakim stopniu nauczyciel instrumentu realizuje prawidłowo swoje zadania, można się właściwie przekonać dopiero z pewnej perspektywy czasowej, oceniając owoce jego pracy, a więc przebieg działalności zawodowo-artystycznej jego byłych uczniów, a także biorąc pod uwagę to, co byli uczniowie mówią o swoich dawnych nauczycielach, o cechach ich osobowości, jak oceniają ich metody i strategie pedagogiczne oraz to, jak one wpłynęły na poziom i wartość ich obecnych osiągnięć artystycznych i zawodowych. Dlatego badania mające na celu poznanie uwarunkowań osiągnięć muzycznych, a także identyfikację przeszkód społeczno-kulturowych, utrudniających samorealizację, obejmują najczęściej wczesne etapy rozwoju zawodowego (etap przygotowywania się do zawodu, początkowy etap działalności zawodowej) muzyków wybitnych, osiągających znaczne sukcesy. A dzieje się tak z oczywistego powodu — w tych okresach poszukuje się prawidłowości, które decydują o takim, a nie innym przebiegu kariery. To pozwala na określenie wyznaczników powodzenia w studiach i działalności muzycznej. Poza oczywistymi zadaniami poznawczymi, takie badania mogłyby zrealizować także bardzo ważne zadania praktyczne — przyczynić się do optymalizacji kształcenia i stworzenia lepszych warunków dla rozwoju i funkcjonowania jednostek wybitnych. Mogłyby, gdyby nośność wiedzy psychologicznej w pedagogice wszystkich szczebli była większa.

## Badania amerykańskie

W taki właśnie sposób i w tym celu w latach 80. XX wieku przeprowadzono w USA pod kierunkiem B.S. Blooma<sup>4</sup> zakrojone na szeroką skalę badania psychologiczne nad rozwojem talentu i podstawami wybitnych osiągnięć w różnych dziedzinach (*The Development of Talent Research Project*). Celem projektu było między innymi zidentyfikowanie prawidłowości i reguł występujących w procesie

---

<sup>2</sup> M. Gliniecka-Rękawik, *Sylwetka pierwszego nauczyciela gry według uczniów szkoły muzycznej*, [w:] B. Kamińska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, AMFC, Warszawa 2007.

<sup>3</sup> Z. Konaszekiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, AMFC, Warszawa 2001.

<sup>4</sup> B.S. Bloom, *Developing Talent in Young People*, Ballantine Books, New York 1985.

edukacji jednostek wybitnych — reguł, które umożliwiły im osiągnięcie wysokich rezultatów w swoich dziedzinach — a dzięki temu określenie warunków, jakie edukacja powinna spełniać, aby rozbudzać zainteresowania, podtrzymywać motywację i umożliwić każdemu uczniowi pełne rozwinięcie jego zdolności.

Przebadano ponad 120 osób urodzonych i wychowanych w USA, jeszcze dość młodych (poniżej 40 roku życia), ale już o ugruntowanych i znaczących osiągnięciach, które znalazły potwierdzenie w wynikach, sądach, werdyktach na płaszczyźnie międzynarodowej. Badani reprezentowali jedną z sześciu dziedzin: matematykę, neurologię (dziedziny naukowe), pływanie, tenis (dziedziny sportowe), rzeźbę, pianistykę (dziedziny artystyczne). Każda „grupa talentów” była starannie wyselekcjonowana na podstawie opinii ekspertów z danej dziedziny. Materiał gromadzono, przeprowadzając indywidualne, retrospektywne i półustrukturalizowane wywiady zarówno z badanymi, jak i — w niektórych przypadkach — z ich rodzicami.

Grupę pianistów stanowiło 21 muzyków w wieku do 39 lat (16 mężczyzn, 5 kobiet). Wszyscy oni byli laureatami co najmniej jednego z najbardziej liczących się międzynarodowych konkursów pianistycznych. Wśród badanych pianistów znaleźli się laureaci Konkursu Chopinowskiego, Konkursu im. Piotra Czajkowskiego, Konkursu w Leeds, Konkursu Królowej Elżbiety w Belgii, Konkursu im. Leventritta, Konkursu im. Van Cliburna. Rozmowy z nimi przeprowadzała amerykańska psycholożka, Lauren Sosniak. Jej pytania dotyczyły zewnętrznych uwarunkowań rozwoju talentu, a więc roli rodziny oraz nauczyciela. Wnioski autorka przedstawiła w kilku publikacjach<sup>5</sup>. W dalszej części niniejszego artykułu, opierając się głównie na tekście *From Tyro to Virtuoso: A Long-term Commitment to Learning*<sup>6</sup>, przedstawimy to, co badani mówili o swojej edukacji muzycznej i swoich nauczycielach. Opiszemy także zaobserwowane przez autorkę powtarzające się w procesie edukacji pianistów pewne prawidłowości, których występowanie — jak przyszłość pokazała — miało bardzo pozytywny wpływ na rozwój ich zainteresowań i zdolności muzycznych.

## Optymalny model nauczyciela według L. Sosniak

Lauren Sosniak na podstawie wywiadów z pianistami wyodrębniła w ich procesie edukacji muzycznej sekwencję trzech faz rozwojowych, które za White-

---

<sup>5</sup> L. Sosniak, *Learning to Be a Concert Pianist*, [w:] B.S. Bloom (red.), dz. cyt., 19–67; L. Sosniak, *Phases of Learning*, [w:] B.S. Bloom (red.), dz. cyt., 409–438; L. Sosniak, *A Long-term Commitment to Learning*, [w:] B.S. Bloom (red.), dz. cyt., 477–506; L. Sosniak, *From Tyro to Virtuoso: A Long-term Commitment to Learning*, [w:] F.R. Wilson, F.L. Roehmann (red.), *Music and Child Development*, MMB Music, St. Louis 1990, 274–290; L. Sosniak, *The Tortoise, the Hare and the Development of Talent*, [w:] M.J.A. Howe (red.), *Encouraging the Development of Exceptional Abilities and Talents*, British Psychological Society, Leicester 1990, 149–164.

<sup>6</sup> L. Sosniak, *From...*, dz. cyt.

headem<sup>7</sup> nazwała **fazą romansu** (trwającą do około 10 roku życia), **fazą perfekcji — doskonałości** (do około 14–16 roku życia), **fazą generalizacji — integracji** (do około 25 roku życia). Każda z nich charakteryzowała się specyficzną strukturą zainteresowań i motywacji muzycznych, odmiennymi postawami wobec muzyki i wykonawstwa instrumentalnego oraz pełniła inną funkcję w rozwoju muzycznym badanych. W ślad za tymi zmianami transformacji ulegały także ich aspiracje, potrzeby i oczekiwania wobec nauczycieli. Analiza wypowiedzi pianistów na temat ich pedagogów pozwoliła autorce na opracowanie optymalnego modelu nauczyciela, którego sposób zachowania, strategie pedagogiczne i metody nauczania były dostosowane do kolejnych faz, odpowiadały na zmieniające się potrzeby ucznia oraz sprzyjały zarówno jego rozwojowi w okresie szkolnym, jak i osiągnięciom w dorosłej działalności muzycznej.

### ***Faza romansu z muzyką***

Według Sosniak prawidłowy przebieg tej fazy powinien skutkować (tak jak w przypadku pianistów) rozbudzeniem u dziecka wielkiego zainteresowania i wielkiej fascynacji światem dźwięków, pragnienia kontaktu z muzyką i motywacji do gry na fortepianie. Dlatego w tym okresie powinno się dostarczyć dziecku wspaniałych przeżyć związanych z muzyką, pozytywnych doświadczeń i emocji.

W przypadku badanych pianistów rozpoczęcie formalnej nauki gry na instrumencie poprzedzone było zwykle okresem dziecięcych zabaw z pianinem. Dzieci, niezniechęcane przez rodziców, traktowały instrument jako fascynującą zabawkę. Pierwsze kontakty z instrumentem pełne były radości — dzieci dużo czasu spędzały na „badaniu” wnętrza pianina, eksperymentowaniu, wykazywały wielką inwencję w wykorzystywaniu jego możliwości brzmieniowych. Wydobywały dźwięki w różny sposób, różnymi częściami ciała, próbowały wygrać samodzielnie własne lub zasłyszane melodyjki i tym podobne.

Gdy badani mieli około 6 lat, pojawiał się w ich życiu pierwszy nauczyciel — nazwany przez Sosniak „**nauczycielem muzyki**”. Zdecydowana większość rodziców badanych pianistów, decydując się na posyłanie dzieci na lekcje muzyki, nie wiązała z tym faktem nadmiernych oczekiwań ani aspiracji — edukacja muzyczna miała po prostu wzbogacić ich rozwój, dostarczyć nowych pozytywnych doświadczeń. Dlatego przy wyborze pierwszego nauczyciela nie kierowano się poziomem jego profesjonalizmu wykonawczego czy kompetencjami muzycznymi. Z reguły była to osoba znana wcześniej całej rodzinie, mieszkająca w sąsiedztwie, o niezbyt wysokich kwalifikacjach zawodowych. Za to we wspomnieniach pianistów nauczyciel określany był jako „naprawdę fantastyczny dla dzieci”<sup>8</sup>, „bardzo miły, bardzo sympatyczny”, „nieprawdopodobnie

---

<sup>7</sup> A.N. Whitehead, *The Aims of Education*, Macmillan Company, New York 1929.

<sup>8</sup> Wszystkie cytaty w tłumaczeniu własnym.

cierpliwym”. Lekcje z nim opisywane były jako fajne, zabawne, ciekawe, wesołe, a także jako „ważne wydarzenie w moim życiu, na które z niecierpliwością czekałem”<sup>9</sup>.

Te najwcześniejsze lata nauki wypełnione były zabawami muzycznymi, a gra na pianinie/fortepianie kojarzyła się z radością. Lekcje nęciły swoją różnorodnością, ciekawymi zadaniami muzycznymi, podczas których dziecko mogło się wykazać inwencją twórczą, kreatywnością, za co spotykała je natychmiastowa pochwała ze strony nauczyciela. Nauczyciel muzyki organizował też pierwsze występy: małe recitale o niezobowiązującym i bezstresowym charakterze, odbywające się w zaprzyjaźnionym gronie; występy, w których liczył się przede wszystkim sam udział dziecka. Celem tak pomyślanej nauki nie była realizacja odgórnie narzuconych zadań programowych czy nabywanie określonych kompetencji wykonawczych. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń wydawali się niezainteresowani pokonywaniem kolejnych etapów trudności technicznych. W pierwszym okresie nauki nacisk położony był na maksymalne urozmaicenie zajęć, pobudzenie aktywności muzycznej dziecka w różnych jej formach, a przede wszystkim — na dostarczenie dziecku pozytywnych przeżyć muzycznych.

W ten sposób rodziła się głęboka emocjonalna więź z muzyką, rodził się głód muzyki. Uczniowie reagowali na ciepło i entuzjazm swoich nauczycieli, angażując się coraz bardziej w pianistykę i wykonawstwo muzyczne. Odczuwali coraz większą przyjemność z grania.

### **Faza perfekcjonizmu**

W świetle badań Sosniak (a także Manturzewskiej)<sup>10</sup> faza ta wydaje się być okresem krytycznym dla rozwoju kompetencji wykonawczych, dla zbudowania rzetelnego warsztatu wykonawczego i zdobycia techniki pianistycznej. Cytowany przez Sosniak Izaak Stern stwierdza, że około 10 roku życia dziecko powinno poczuć, że jest omotane przez muzykę i przez gwałtowne pragnienie gry:

*Nagle dziecko zaczyna czuć, że coś się dzieje, i naprawdę zaczyna pracować, i z tej perspektywy tamte pierwsze lata wydają się dziecięcą zabawą i zwykłym wygłupianiem się*<sup>11</sup>.

I rzeczywiście — w rozwoju pianistów nastąpił jakościowy skok. Zmieniły się ich motywacje, aspiracje i cele. Początek tej fazy znamionowała nagle ujawniająca się potrzeba doskonalenia swojej gry. Na fundamencie dotychczasowych, bardzo pozytywnych przeżyć muzycznych rodziło się w nich bardzo silne prag-

---

<sup>9</sup> L. Sosniak, *From...*, dz. cyt., s. 281.

<sup>10</sup> Zobacz na przykład: M. Manturzevska, *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.

<sup>11</sup> L. Sosniak, *From...*, dz. cyt., s. 282.

nienie gry, rozwoju umiejętności pianistycznych i świadome dążenie do perfekcji. Te przewartościowania w strukturze potrzeb badanych pociągnęły za sobą konieczność szukania innego nauczyciela, który odpowiadałby nowym ich oczekiwaniom, pomógł im odnaleźć niedociągnięcia w grze i realizowałby z nimi zadania charakterystyczne dla tej fazy rozwoju muzycznego. W tym okresie badani przenosili się zwykle do innego nauczyciela — o wyższych kompetencjach i kwalifikacjach, cieszącego się w środowisku muzycznym dobrą opinią; nauczyciela bardziej wymagającego, twardszego, bardziej restrykcyjnego — **nauczyciela instruktora**. Wraz z tą zmianą zmieniły się dramatycznie formy pracy, relacja z uczniem, przebieg lekcji. W drugiej fazie nauka stała się bardziej świadoma, angażująca procesy poznawcze ucznia i bardziej formalna. Jej celem było nabycie umiejętności techniczno-warsztatowych w powiązaniu z wyrazem artystycznym, a także opanowanie terminologii i przyswojenie sobie wiedzy muzycznej:

*Rozmawialiśmy o tym, kiedy ten kompozytor żył i co się wtedy działo. O kulturowych uwarunkowaniach, o innych dziedzinach sztuki. Jaki nurt on reprezentował, jakie były analogie i kulturowe paralele. O wartościach, i to na bardzo uduchowionym poziomie. Bardzo szczegółowo i intensywnie<sup>12</sup>.*

Lekcje stały się pod względem dydaktycznym bardziej uporządkowane, prowadzone w sposób systematyczny, ale też bardziej zdyscyplinowany i rygorystyczny. Zabawa zastąpiona została instrukcją — wskazówkami, uwagami. W miejsce ciągłego chwalenia pojawił się rzetelny komentarz i informacja zwrotna. Wielogodzinne ćwiczenie stało się nieodłącznym elementem życia codziennego badanych. Mieli oni jednak już wystarczająco silną motywację (zbudowaną w pierwszej fazie), aby podjąć ciężkiej pracy i odnaleźć w niej sens.

*One [lekcje] były bardzo długie. Mnóstwo szczegółów. Ciągła praca nad swoją ręką i nad każdym najmniejszym szczegółem<sup>13</sup>.*

Nabywaniu coraz większych kompetencji warsztatowych towarzyszyła coraz bardziej umiejętna realizacja ekspresyjnych aspektów wykonania:

*[Mój nauczyciel] stale podkreślał, że między nutami jest coś, co trzeba respektować; i to coś jest ważniejsze od papierowego zapisu nutowego — to jest istota i sens muzyki, które należy przekazać. Sama realizacja tego, co wiadać, choćby dosłowna, nie wystarczy<sup>14</sup>.*

*[Mój nauczyciel] spowodował, że frazowałem. Mobilizował mnie do ciągłego powtarzania fragmentów i czynienia ich coraz piękniejszymi, tak pięknymi, jak to tylko możliwe. Z wielką atencją dla szczegółów<sup>15</sup>.*

<sup>12</sup> Tamże, s. 283.

<sup>13</sup> Tamże, s. 282.

<sup>14</sup> Tamże, s. 283.

<sup>15</sup> Tamże, s. 282.



Na ten okres przypadają pierwsze doświadczenia związane z udziałem w konkursach wykonawczych, podczas których badani częściej wypadali źle niż dobrze. Charakterystyczny dla tej grupy był bowiem brak wielkich sukcesów w okresie szkolnym. Nie tylko nie byli „cudownymi dziećmi”, lecz nawet niczym szczególnym się nie wyróżniali. Byli typowymi średniakami. A konkursy — jak wspominają — traktowane były raczej jako informacja zwrotna o aktualnym poziomie wykonawczym, miały znaczenie motywacyjne i były dla nauczyciela bodźcem do planowania następnych działań dydaktycznych.

Pod koniec drugiej fazy badani, doskonaląc swoje umiejętności wykonawcze, coraz bardziej utożsamiali się z zawodem muzyka i działalnością artystyczną. Stopniowo rodziła się w nich myśl o zostaniu koncertującym pianistą.

### **Faza integracji**

Trzecią fazę rozwoju artystyczno-muzycznego charakteryzuje według Sosniak przeniesienie akcentu z pracy nad perfekcją wykonawczą na kształtowanie osobowości artystycznej i własnego stylu interpretacyjnego. Jak pisze autorka, nie wszystkim, którzy pomyślnie przeszli przez drugą fazę rozwoju, jest dane pokonać kolejny próg na drodze do bycia artystą. Cytowani przez nią wybitni nauczyciele-mistrzowie wskazują, że w wielu przypadkach młodzi muzycy o wysokich kompetencjach wykonawczych nagle zatrzymują się w rozwoju i nie są w stanie pójść dalej, przekroczyć kolejnych granic, czy to z powodu niedostatków w wyobraźni muzycznej, deficytów intelektualnych, czy braku zrozumienia muzyki na poziomie głębokim. Wielu uczniów okazuje się być po prostu znakomitymi naśladowcami. Jeden z nauczycieli tak komentuje kwestie „naśladowactwa” w wykonawstwie muzycznym:

*To jest dobre, o ile służy jako impuls do pobudzenia własnej kreatywności, ale złe, jeśli pozostanie jedynym produktem działalności. Naśladowanie jest oczywiście pewnym podstawowym mechanizmem naszego uczenia się. Zawsze uczymy się poprzez naśladowanie, ale nie zawsze bierne. Istotne jest, aby na tej podstawie wytworzyć coś własnego, własne zachowanie, własny styl wykonania, nadać temu własny rys indywidualny<sup>16</sup>.*

Sosniak przywołuje także pytania i wątpliwości, jakie w tamtym okresie stawiali sobie badani pianiści, a mianowicie: czy będą w stanie w oparciu o całą dotychczas zgromadzoną wiedzę i umiejętności zbudować własną postawę estetyczną, czy będą w stanie dodać coś od siebie do zgromadzonych już doświadczeń i nadać im bardziej osobisty, indywidualny wymiar.

Warunkiem osiągnięcia trzeciej fazy rozwoju i pomyślnego przez nią przejścia jest pojawienie się w życiu młodych muzyków **nauczyciela mistrza** — wybitnego autorytetu, osoby znanej i poważanej w środowisku muzycznym, dojrzałego

<sup>16</sup> Tamże, s. 285.

artyści, czynnie uprawiającego działalność artystyczną (teraz lub w niedalekiej przeszłości), koncertującego pianisty, w dialogu z którym dokonuje się praca nad rozwojem indywidualnego stylu wykonawczego ucznia.

Badani pianiści osiągnęli trzecią fazę rozwoju i spotkali swojego mistrza. Stał się on dla nich wielkim autorytetem, którego darzyli szacunkiem, a nawet wręcz uwielbieniem: „Nieprawdopodobnie mnie onieśmiał”, „On był wspaniały”, „To, co ona mówiła, to był jakby głos Boga”. Dla badanych wielkim zaszczytem był fakt, że mieli możliwość uczenia się u mistrza:

*To, że ten wielki człowiek zechciał mnie uczyć, poświęcić swój czas, obezwładniało mnie i poruszało do głębi<sup>17</sup>.*

Współpraca z mistrzem opierała się na dialogu i wspólnym realizowaniu nowych zadań artystycznych, które skupiały się na kwestiach ogólnomuzycznych, różnic w stylach wykonawczych. Badani uczyli się, w jaki sposób nabyte wcześniej kompetencje wykonawcze wykorzystać, aby przekazać to, co stanowiło istotę i sens muzyki. Integrowali wcześniej nabyte umiejętności do nowych artystycznych wyzwań. Pod kierunkiem mistrza kształtowała się ich osobowość artystyczna i postawy estetyczne. Korzystając z rad swojego mistrza, coraz intensywniej wchodzili w środowisko profesjonalne i rozpoczynali samodzielną karierę koncertową.

## Podsumowanie

Model optymalnego nauczyciela Lauren Sosniak (tabela 1) powstał na podstawie doświadczeń muzyków o wysokim poziomie osiągnięć i pokazuje, jakie warunki musiały być spełnione w zakresie edukacji muzycznej, aby mogli oni w pełni rozwinąć swój potencjał. Te warunki prawidłowego rozwoju to między innymi respektowanie przez pedagogów faz rozwojowych ucznia i dostosowywanie do jego wieku, możliwości rozwojowych i potrzeb zarówno metod i strategii pedagogicznych, jak i stawianych przed nim zadań. A zatem pierwsze lata

Tabela 1  
Model optymalnego nauczyciela według L. Sosniak

	Fazy rozwoju muzycznego ucznia/studenta	Typ nauczyciela
1	Faza „romansu z muzyką” — do ok. 10 roku życia	nauczyciel muzyki
2	Faza perfekcjonizmu — od ok. 10 do ok. 15 roku życia	nauczyciel instruktor
3	Faza integracji — od ok. 16 do ok. 25 roku życia	nauczyciel mistrz

<sup>17</sup> Tamże, s. 285.

nauki powinny zostać wykorzystane na rozbudzenie zainteresowania muzyką, dostarczenie dziecku pozytywnych doświadczeń przez ciepłego i serdecznego **nauczyciela muzyki**, aby gra na instrumencie kojarzyła się mu z radością, a nie ze stresem i traumą. Wykształcona na tej podstawie silna motywacja i pragnienie doskonalenia gry stanowi z kolei mocny fundament fazy drugiej, przeznaczonej na intensywną pracę nad warsztatem pod kierunkiem kompetentnego **nauczyciela instruktora**. Osiągnięcie zaś wysokiego poziomu umiejętności wykonawczych jest dla uczniów bodźcem do dalszego rozwoju, do poszukiwań własnej drogi artystycznej, opartej na zebraniu i integracji dotychczasowych doświadczeń, w czym wspiera go **nauczyciel mistrz**.

Wiele spostrzeżeń L. Sosniak potwierdzonych zostało w innych, nieco późniejszych badaniach. Sloboda<sup>18</sup> stwierdził, że jeśli na początku nauki kładzie się zbyt wielki nacisk na sukces (a wysokie oczekiwania zgłaszają nie tylko nauczyciele, lecz także rodzice), to kształtowanie się wewnętrznej motywacji u uczniów może ulec zahamowaniu, a oni sami podczas grania częściej będą odczuwać stres i strach niż przyjemność. Według Csikszentmihalyiego i innych<sup>19</sup> w utrzymaniu wysokiego poziomu motywacji do gry na instrumencie szczególnie ważne są uczucia, jakimi uczeń darzy swoją muzyczną działalność. Autor uważa, że nauczyciele zbyt wielką wagę przywiązują do tego, jak uczeń muzykę wykonuje, a nie — czego doświadcza i co przeżywa. A warunkiem wysokiej motywacji jest stworzenie przez nauczyciela takiej sytuacji, w której uczeń odczuje radość z uprawiania muzyki. Jej brak podczas grania jest głównym powodem porzucania nauki gry na samym początku edukacji.

Sandede<sup>20</sup> wskazuje, że uczniowie często są zniechęceni przez niewłaściwe podejście nauczycieli, którzy zbyt koncentrują się na osiągnięciach i są bardziej ukierunkowani na realizację własnych ambicji. Lekcja nie daje powodów do odczuwania radości czy jakiegokolwiek przyjemności z gry, panuje na niej częściej atmosfera strachu, wykreowana przez nauczyciela.

Jedno z zasadniczych ustaleń, jakie poczynili badacze zachodni, brzmi następująco: relacje z nauczycielem są jednym z najważniejszych powodów porzucania lekcji gry na instrumencie<sup>21</sup> we wczesnym etapie kształcenia, i jest

---

<sup>18</sup> J.A. Sloboda, *Musical Ability*, [w:] G.R. Brock (red.), *Proceedings of the Symposium on the Origins and Development of High Ability*, Chichester 1993, s. 106–118.

<sup>19</sup> M. Csikszentmihalyi, I.S. Csikszentmihalyi, *Family Influences on the Development of Giftedness*, [w:] G.R. Brock, K. Ackrill (red.), *The Origins and Development of High Ability*, John Wiley & Sons, Chichester 1993, s. 187–206.

<sup>20</sup> B. Sandene, *An Investigation of Variables Related to Student Motivation in Instrumental Music*, niepublikowana praca doktorska, University of Michigan, za: B. Ilari, *Motivation and Expertise: The Role of Teachers, Parents and Ensembles in the Development of Instrumentalists*, ICMPC Conference proceeding, Keele 2000.

<sup>21</sup> Zaznaczmy, że nauka w tych przypadkach odbywa się w innym systemie — w ramach lekcji prywatnych lub w szkole, w ramach kształcenia tzw. ogólnego.

to jeden z zasadniczych problemów, z jakim borykają się edukatorzy i eksperci muzyczni w krajach zachodnioeuropejskich i USA<sup>22</sup>.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Csikszentmihalyi Mihály M., Csikszentmihalyi Isabella S., *Family Influences on the Development of Giftedness*, [w:] Gregory R. Bock, Kate Ackrill (red.), *The Origins and Development of High Ability*, John Wiley&Sons, Chichester 1993.
- [2] Gliniecka-Rękawik Magdalena, *Sylwetka pierwszego nauczyciela gry według uczniów szkoły muzycznej*, [w:] Barbara Kamińska, Małgorzata Chmurzyńska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli*, AMFC, Warszawa 2007.
- [3] Konaszekiewicz Zofia, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, AMFC, Warszawa 2001.
- [4] Kotarska Halina, *Czynniki powodzenia w nauce muzyki w świetle badań polskich*, [w:] Maria Manturzevska, Małgorzata Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 2001.
- [5] Manturzevska Maria, *Przebieg życia muzyka w świetle badań biograficznych*, [w:] Maria Manturzevska, Halina Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, WSiP, Warszawa 1990.
- [6] Sloboda John A., *Musical Ability*, [w:] Gregory R. Brock (red.), *Proceedings of the Symposium on the Origins and Development of High Ability*, Chichester 1993.
- [7] Sloboda John A., *Wyzwania stojące przed psychologią muzyki oraz możliwości jej zastosowań*, [w:] Małgorzata Chmurzyńska (red.), *Wyzwania i możliwości psychologii muzyki*, AMFC, Warszawa 2005.
- [8] Sosniak Lauren, *Learning to Be a Concert Pianist*, [w:] Benjamin S. Bloom (red.), *Developing Talent in Young People*, Ballantine Books, New York 1985.
- [9] Sosniak Lauren, *Phases of Learning*, [w:] Benjamin S. Bloom (red.), *Developing Talent in Young People*, Ballantine Books, New York 1985.
- [10] Sosniak Lauren, *A Long-term Commitment to Learning*, [w:] Benjamin S. Bloom (red.), *Developing Talent in Young People*, Ballantine Books, New York 1985.
- [11] Sosniak Lauren, *From Tyro to Virtuoso: A Long-term Commitment to Learning*, [w:] Frank R. Wilson, Franz L. Roehmann (red.), *Music and Child Development: Proceedings of the 1987 Denver Conference*, MMB Music, St. Louis 1990.
- [12] Sosniak Lauren, *The Tortoise, the Hare and the Development of Talent*, [w:] Michael J.A. Howe (red.), *Encouraging the Development of Exceptional Abilities and Talents*, British Psychological Society, Leicester 1990.
- [13] Whitehead Alfred North, *The Aims of Education*, Macmillan Company, New York 1929.
- [14] Ilari Beatriz., *Motivation and Expertise: The Role of Teachers, Parents and Ensembles in the Development of Instrumentalists* (2000), <http://www.escom.org/proceedings/ICMPC2000/poster1/Ilari.htm> (dostęp 5.06.2009).

---

<sup>22</sup> Zobacz na przykład: J.A. Sloboda, *Wyzwania stojące przed psychologią muzyki oraz możliwości jej zastosowań*, [w:] M. Chmurzyńska (red.), *Wyzwania i możliwości psychologii muzyki*, AMFC, Warszawa 2005, s. 29–42.

# Trema wykonawcza u uczniów szkół muzycznych

## Zaburzenia lękowe a trema wykonawcza — próba uchwycenia i zdefiniowania zjawiska

Zaburzenia lękowe należą do najczęstszych zaburzeń zdrowia psychicznego. Cierpią na nie dorośli, ale także dzieci i młodzież. Zaburzenia lękowe ujawniają się już w dzieciństwie. Badania przeprowadzone w ostatnim 50-leciu wskazują na powszechność występowania zaburzeń lękowych. Jeden z pierwszych szczytów zachorowań zaobserwowano w grupie 9–10-latków (4,6%), kolejny wśród 16-latków (1,6% populacji).

Okolo 29% populacji dorosłych cierpi na zaburzenia lękowe w związku z przynajmniej jednym zjawiskiem, sytuacją czy rzeczą, 12,5% odczuwa dolegliwości z powodu specyficznych fobii, a 12,1% cierpi na zaburzenia psychiczne przez całe życie<sup>1</sup>.

Na liście przeróżnych lęków i zaburzeń lękowych znajduje się między innymi trema wykonawcza, która często towarzyszy różnego rodzaju występom publicznym. Lęk związany z prezentacją publiczną pojawił się w *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM) dopiero w 1994 roku i według DSM IV<sup>2</sup> został sklasyfikowany jako rodzaj fobii społecznej. Lęk ten jest istotnym problemem osób, których praca wiąże się z koniecznością publicznej prezentacji ich umiejętności, to jest muzyków, prezenterów telewizyjnych i radiowych, nauczycieli, ale także lekarzy, sportowców czy naukowców. Zjawisko to pojawia się głównie w sytuacjach społecznych, takich jak ustne wystąpienia publiczne, udział w testach, występy muzyczne i sportowe, występy taneczne, a także w wielu innych sytuacjach, w których konieczny jest aktywny udział występującego i jednocześnie obecny jest element oceny społecznej.

Jak wspomniano powyżej, problemy z tremą dotyczą licznej grupy prezenterów. Badania przeprowadzone przez Susan Marchant-Haycox i Glenna

<sup>1</sup> D.T. Kenny, *The Psychology of Music Performance Anxiety*, UK: Oxford University Press, Oxford 2011, s. 83.

<sup>2</sup> DSM IV, American Psychological Association, 1994.

Wilsona<sup>3</sup> w 1992 roku wykazały, że wśród muzyków zjawisko to jest najbardziej nasilone i najbardziej utrudnia ich funkcjonowanie. Wyniki wspomnianych badań pokazały, że z powodu trudności wywołanych przez treść wykonawczą cierpi nawet 47% wszystkich muzyków instrumentalistów, podczas gdy w przypadku śpiewaków odsetek ten wynosi 38%, tancerzy 35%, a aktorów 33%. Inne badania, przeprowadzone przez Johannes van Kemenada, Maartena van Sona i Nicolette van Heesch<sup>4</sup> na grupie 650 zawodowych muzyków orkiestrowych, dostarczyły danych, z których wynika, że to zjawisko może dotyczyć nawet 59% wszystkich zawodowych muzyków. Co interesujące, aż tak duża grupa zgłaszała, że trema w znaczący sposób zaburzała ich wykonanie. Trema wykonawcza jest zatem problemem niebanalnym i wymagającym większej uwagi. Z kolei badania przeprowadzone przez Margaret Osborne i Dianę Kenny dostarczyły wiedzy na temat związków tremy wykonawczej z występowaniem zaburzeń lękowych oraz pokazały, że trudności w radzeniu sobie z treścią dotyczyły głównie tych młodych uczniów, którzy jednocześnie cierpieli na wysoki poziom zaburzeń lękowych<sup>5</sup>.

Na podstawie cytowanych badań można więc stwierdzić, że trema wykonawcza jest jednym z kluczowych problemów, z którym muzycy borykają się w swojej pracy. W odniesieniu do muzyków w literaturze określa się treść jako muzyczną treść wykonawczą (*Music Performance Anxiety*, MPA). Zjawisko to definiowane jest jako wyolbrzymiony<sup>6</sup>, utrzymujący się przez dłuższy czas lęk przed publicznymi występami<sup>7</sup>. To dynamiczny proces emocjonalny o zindywidualizowanym przebiegu i symptomach<sup>8</sup>. Zgodnie z obserwacjami poczynionymi przez Margaret Osborne i Dianę Kenny<sup>9</sup>, na zjawisko tremy składa się kombinacja trzech oddzielnych, a jednak ściśle ze sobą powiązanych systemów — pobudzenie fizjologiczne (przejawiające się w problemach z oddychaniem,

---

<sup>3</sup> S.E. Marchant-Haycox, G.D. Wilson, *Personality and Stress in Performing Artists*, „Personality and Individual Differences”, nr 13, 1992, s. 1060–1068.

<sup>4</sup> J.F. van Kemenade, M.J. van Son, N. van Heesch, *Performance Anxiety Among Professional Musicians in Symphonic Orchestras: A Self-report Study*, „Psychological Reports”, 1995, nr 77, s. 555–562.

<sup>5</sup> M.S. Osborne, D.T. Kenny, *Development and Validation of a Music Performance Anxiety Inventory for Gifted Adolescent Musicians*, „Anxiety Disorders”, nr 19, 2005, s. 725–751.

<sup>6</sup> G.D. Wilson, *Performance Anxiety*, [w:] D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *The Social Psychology of Music*, University Press, Oxford 1997.

<sup>7</sup> D.T. Kenny, *Negative Emotions in Music Making: Performance Anxiety*, [w:] P. Juslin, J. Sloboda (red.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, UK: Oxford University Press, Oxford 2009.

<sup>8</sup> J. Kępińska-Welbel, *Trema egzaminacyjna u studentów Akademii Muzycznej im. F. Chopina*, nieopublikowana praca doktorska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1997.

<sup>9</sup> M.S. Osborne, D.T. Kenny, *The Role of Sensitizing Experiences in Music Performance Anxiety in Adolescent Musicians*, „Psychology of Music”, nr 36, 2008, s. 447–462.

nadmiernym poceniem się, zahamowaniem bądź nadmiernym wydzielaniem śliny), zmiany w zachowaniu (obejmujące różnice w utrzymaniu postawy, drżenie rąk, bądź pojawienie się błędów technicznych) oraz zachowania lękowe (spodziewanie się niepowodzenia podczas występu oraz przywoływanie katastroficznej wizji poniesienia fiaska, a także związanych z tym negatywnych konsekwencji)<sup>10</sup>. Michelle Craske i Kenneth Craig<sup>11</sup> zauważyli, że systemy te, mimo że są niezależne, współdziałają ze sobą, powodując utrudnienia w jednoznacznym uchwyceniu zjawiska tremy poprzez różnorodność występujących kombinacji. O zjawisku tremy mówimy zatem wtedy, kiedy osoba nią dotknięta doświadcza w sposób ciągły i uporczywy stanów lękowych, które towarzyszą występom publicznym związanym z prezentacją swoich umiejętności muzycznych oraz której objawy pojawiają się jednocześnie w kilku sferach funkcjonowania danej osoby — poznawczej, somatycznej, emocjonalnej bądź behawioralnej<sup>12</sup>.

Mimo wspomnianej listy negatywnych skutków i objawów tremy zauważono, że chociaż dotyczy ona niemal wszystkich osób występujących na scenie, to nie zawsze oznacza wyłącznie negatywne skutki. Badania przeprowadzone w 1999 roku przez Jana De Vries<sup>13</sup> wykazały, że wykonawcy odczuwający objawy tremy nie zawsze łączą fakt ich występowania z negatywnymi skutkami. Artyści biorący udział w badaniu częściej dostrzegali pozytywne (34%) bądź niedające się w jednoznaczny sposób określić jako negatywne (35%) skutki pojawiania się tremy dla ich występu. Trema wydaje się być zatem zjawiskiem niejednorodnym, a efekty jej pojawienia się nie zawsze wiążą się z negatywnymi konsekwencjami dla występu publicznego.

Mimo że zjawisko tremy pojawiło się w zasadzie wraz z występami publicznymi, dopiero od około dwudziestu lat prowadzone są systematyczne badania nad jego uwarunkowaniami. Jak pokazały wyniki badań na próbach brytyjskich i australijskich<sup>14</sup>, trema może znacząco utrudniać realizację celów zawodowych oraz artystycznych, łącznie z rezygnacją z wykonywania zawodu muzyka. Z powodu tremy bowiem wielu obiecujących i dobrze wykształconych muzyków rezygnuje z kontynuowania kariery artystycznej<sup>15</sup>.

Większość ze znanych badań dotyczących tremy wykonawczej była prowadzona z udziałem dorosłych muzyków borykających się z tremą. Dotychczasowe

---

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> M.G. Craske, K.D. Craig, *Musical Performance Anxiety: The Three-systems Model and Self-efficacy Theory*, „Behaviour Research and Therapy”, nr 22 (3), 1984, s. 267–280.

<sup>12</sup> D.T. Kenny, *Negative Emotions in Music Making: Performance Anxiety*, dz. cyt.

<sup>13</sup> G.D. Wilson, *Performance Anxiety*, dz. cyt.

<sup>14</sup> D.T. Kenny, *Negative Emotions in Music Making: Performance Anxiety*, dz. cyt.

<sup>15</sup> C.A. Raducanu, *Performance Anxiety in Piano Playing. Recent Advances in Acoustics & Music*, „Proceedings of the 11th WSEAS International Conference on Acoustics and Music: Theory and Applications (AMTA'10)”, G. Enescu University, Iasi, Romania, June 13–15, 2010, s. 186–189.

badania pokazały jednak, że aż 90% osób wykonujących zawód muzyka rozpoczyna edukację muzyczną przed 12, a 46% nawet przed 7 rokiem życia<sup>16</sup>. Decyzji o rozpoczęciu edukacji muzycznej rzadko towarzyszy refleksja nad obciążeniami psychicznymi związanymi z występami publicznymi oraz nad tym, jak przygotowywać daną osobę do prezentacji publicznych, żeby uniknęła ona problemów związanych z koniecznością owej prezentacji. Nie wiadomo też, dlaczego u jednych osób trema się pojawia, a u innych nie stanowi problemu. W zdecydowanej większości szkół oraz instytucji zajmujących się kreowaniem programów edukacji muzycznej nie prowadzi się badań nad występowaniem problemów z tremą. Dotychczasowe badania wskazują na fakt, że pojawianie się, a następnie pogłębianie i intensyfikowanie zaburzeń i trudności związanych z tremą sprawia, że trudności te nie tylko nie mijają, ale z czasem nawet się nasilają, stając się coraz większym ograniczeniem dla muzyków dotkniętych tym zaburzeniem.

Pojawienie się tremy może mieć związek na przykład z przeżyтыми traumaticznymi wydarzeniami i trudnymi sytuacjami, problemami zdrowotnymi, może też nie mieć żadnych uchwytnych przyczyn. Dotychczas udało się zaobserwować kilka okresów „krytycznych”, podczas których wzrasta prawdopodobieństwo pojawienia się bądź nasilenia tremy i lęku związanych z wystąpieniami publicznymi. Należy do nich wspomniany okres adolescencji.

## **Okres adolescencji jako krytyczny etap rozwoju tremy wykonawczej**

Okres adolescencji jest czasem kształtowania się między innymi takich sfer, jak postrzeganie siebie w wymiarze społecznym oraz uzyskiwanie emocjonalnej niezależności przez adolescenta. To czas dokonywania wyborów, które będą miały wpływ na całe dorosłe życie, dlatego każda najmniejsza porażka bywa postrzegana jako powód do przeżywania lęku o siebie i to, jak się jest postrzeganym. Wiąże się to ze swoistym domykaniem i krystalizowaniem się zainteresowań oraz wyborów dotyczących przyszłego zawodu, a także przyszłej aktywności poznawczej i intelektualnej. Wreszcie okres dorastania wiąże się z wykształcaniem się systemu wartości i norm społecznych, etycznych oraz moralnych<sup>17</sup>. Właśnie w tym okresie następują intensywne zmiany w procesach psychicznych nastolatków, widoczne zarówno w sferze poznawczej, jak i afektywnej.

Labilność i chwiejność emocjonalna są typowymi charakterystykami funkcjonowania nastolatków. Wiążą się one z nieadekwatnym reagowaniem na pewne

---

<sup>16</sup> D.T. Kenny, M.S. Osborne, *Music Performance Anxiety: New Insights from Young Musicians*, „Advances in Cognitive Psychology”, nr 2, Wyższa Szkoła Finansów w Warszawie, Warszawa 2006, nr 2, s. 103–112.

<sup>17</sup> A.I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, GWP, Gdańsk 2008, s. 239–240.



sytuacje, w tym sytuacje związane z pojawieniem się stresu i tremy. Nieprowadzenia mogą wywoływać szczególnie gwałtowne reakcje, nacechowane wysokim poziomem emocji oraz nieadekwatnym do sytuacji zachowaniem. Reakcje bywają zatem znacznie bardziej gwałtowne, niż wskazywałyby na to warunki i zdarzenia, które je wywołują. Dlatego też trema może być zjawiskiem, którego natężenie w okresie adolescencji wzrasta w sposób niekontrolowany, co może prowadzić do wzrostu niepowodzeń i braku sukcesu. Zjawisko to obserwowane jest zwłaszcza u dziewcząt<sup>18</sup>, co jest spójne z danymi opublikowanymi przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne, zgodnie z którymi trema dotyczy dwa do trzech razy częściej kobiet niż mężczyzn<sup>19</sup>. Badania Davida Ginsberga<sup>20</sup> wykazały natomiast, że kobiety są o 85% bardziej od mężczyzn narażone na pojawienie się zaburzeń lękowych.

Zatem do wspomnianych okresów krytycznych dla rozwoju tremy zaliczany jest właśnie okres adolescencji, który sprzyja istotnym wahaniom nastroju i jest zarazem okresem intensywnego kształtowania się „ja”. To czas dokonywania wyborów, które będą miały wpływ na całe dorosłe życie, dlatego każda najmniejsza porażka bywa postrzegana jako powód do przeżywania lęku o siebie i to, jak się jest postrzeganym. Według danych Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego (APA) zjawisko tremy najczęściej rozpoczyna się właśnie w okresie adolescencji (APA, 1994). Badania prowadzone w Polsce przez Jolantę Kępińską-Welbel<sup>21</sup> dostarczyły danych, z których wynika, że wśród młodzieży i studentów polskich szkół muzycznych aż 40% cierpi na „ponadprzeciętne zaburzenia lękowe”.

Okres dorastania jest okresem szczególnej wrażliwości na stres, i w związku z tym konieczne jest przyjrzenie się jego przyczynom oraz budowanie sposobów i strategii radzenia sobie ze stresem i tremą. Istotne staje się zrozumienie podstaw tremy wykonawczej u młodych muzyków.

## **Kontrola uwagi i jej selektywność, koncentracja na zadaniu i hamowanie dystraktorów**

Kolejnym aspektem niewątpliwie towarzyszącym każdemu wykonaniu i mogącym mieć wpływ na poziom prezentacji jest zdolność do koncentracji uwagi, wymieniana jako charakterystyczna dla wykonawców, którzy nie doświadczają negatywnych skutków tremy wykonawczej. Podstawowe cechy charakterystyczne odnoszące się do procesów kontroli uwagi u grających muzyków dotychczas

---

<sup>18</sup> M.S. Osborne, D.T. Kenny, *Development and Validation of a Music...*, dz. cyt., s. 725–751.

<sup>19</sup> D.T. Kenny, M.S. Osborne, *Music Performance Anxiety: New Insights...*, dz. cyt.

<sup>20</sup> D. Ginsberg, *Women and Anxiety Disorders: Implications for Diagnosis and Treatment*, „CNS Spectrums”, nr 9 (9), 2004, s. 1–3; D.T. Kenny, *The Psychology of Music Performance Anxiety*, UK: Oxford University Press, Oxford 2011.

<sup>21</sup> J. Kępińska-Welbel, dz. cyt.

nie były uwzględniane w analizach odnoszących się do doświadczania tremy wykonawczej. Wyniki wielu badań dowodzą jednak, że deficyty w kontroli uwagi mogą powodować trudności funkcji wykonawczych oraz problemy z opanowaniem impulsywnych reakcji<sup>22</sup>, co z kolei może mieć wpływ na jakość prezentacji.

Badacze zajmujący się rozwojem funkcji poznawczych zauważyli związek koncentracji uwagi z rozwojem i funkcjonowaniem poznawczym. Dostrzeżono, że im lepsza zdolność do koncentracji, tym lepsze funkcjonowanie poznawcze. Zdolność koncentracji zaobserwowano już u kilkumiesięcznych niemowląt<sup>23</sup>, a występowanie jej w tak wczesnym wieku interpretowane jest jako wskaźnik późniejszego funkcjonowania poznawczego<sup>24</sup>. Procesy te odgrywają bardzo istotne funkcje wykonawcze, które są niezwykle ważne przy podejmowaniu jakichkolwiek działań<sup>25</sup>, a więc konieczne także podczas prawidłowego wykonywania jakiegokolwiek utworu muzycznego. Do bardzo ważnych funkcji należą tu uwaga i pamięć, funkcje ściśle związane z potencjałem wykonawczym jednostki, a także ze zdolnością do tak zwanej kontroli wykonawczej<sup>26</sup>. Dodatkowo wspomniane procesy wpływają na rozwój umiejętności metapoznawczych i strategii uczenia się oraz przetwarzania zdobytej wiedzy. Procesy te mają zatem kluczowe znaczenie zarówno dla zdobycia wiedzy i rozwoju funkcji umysłowych, jak i dla odtworzenia wiedzy i umiejętności zdobytych w toku nauki, w tym programu muzycznego.

Badacze zajmujący się uwagą wskazują na kilka aspektów z nią związanych. I tak, badaniom nad uwagą nieodłącznie towarzyszą badania nad jej selektywnością<sup>27</sup>. Dzieje się tak dlatego, że selektywność należy do istotnych ograniczeń uwagi, które pozwala na przetwarzanie jedynie części tych bodźców, które docierają do jednostki. Patrick Cavanagh<sup>28</sup> podkreśla trzy ograniczenia uwagi i jej zasobów. Są to jej pojemność, wspomniana już selektywność oraz osobliwość (to jest podążanie za nowością). Zdaniem autora to od nich zależy zakres danych przetwarzanych na wyższych poziomach. Selektywność sprawia, że zajęcie się bodźcem dominującym (na przykład głośnym kaszlnięciem) może skutkować odwróceniem uwagi od głównego zadania, w naszym przypadku wy-

---

<sup>22</sup> B. Pennington, S. Ozonoff, *Executive Functions and Developmental Psychopathology*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 37, 1996, s. 51–87.

<sup>23</sup> I. Krejtz, *Korepetycje poznawcze. Rola pamięci roboczej i kontroli uwagi w przewidywaniu osiągnięć szkolnych*, Sedno, Warszawa 2012, s. 36.

<sup>24</sup> Tamże.

<sup>25</sup> K. Jodzio, *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.

<sup>26</sup> Tamże, s. 37.

<sup>27</sup> J. Driver, *A Selective Review of Selective Attention Research from the Past Century*, „British Journal of Psychology”, nr 92, 2001, s. 53–78.

<sup>28</sup> P. Cavanagh, *Attention Routines and the Architecture of Selection*, [w:] M. Posner (red.), *Cognitive Neuroscience of Attention*, Guilford Press, New York 2004, s. 13–28.

stępu, a w efekcie mogą się pojawić na przykład luki pamięciowe. Umysł zajęty zadaniem innym niż główne może mu nie poddać i — w przypadku ograniczonych zasobów — prawidłowe przetwarzanie może być zakłócone bądź niemożliwe.

Kontrola uwagi jest zatem zjawiskiem bardzo istotnym. Odbywa się na dwóch poziomach, endo- i egzogennym, czyli wewnętrznym i zewnętrznym. Wewnętrzna kontrola uwagi pozwala dowolnie kierować nasze skupienie na te aspekty zadania czy sytuacji, które sami uważamy za ważne. Zewnętrzna kontrola uwagi odbywa się automatycznie i umożliwia reakcję na przykład na nowe bodźce dźwiękowe, wzrokowe, dotykowe i tym podobne. Uwzględniając zakres funkcji, jakie pełni uwaga, można uznać, że stanowi ona kluczową funkcję we wszystkich procesach percepcyjnych i poznawczych<sup>29</sup>.

W przypadku obu poziomów przetwarzania uwaga może nieść ze sobą zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje w sytuacji występu. W przypadku zewnętrznej kontroli uwagi jej funkcją jest umożliwienie sprawnej reakcji na przykład na bodźce zagrażające, co ma istotne walory adaptacyjne i może być ważnym czynnikiem w sytuacji zagrożenia zdrowia czy życia. Jednak w czasie występu publicznego może to prowadzić do negatywnych konsekwencji w postaci rozproszenia spowodowanego szmerem za oknem, skrzypnięciem krzesła czy szeptem bądź kaszlem widza. Natomiast wewnętrzna kontrola uwagi pozwala skupić się na zadaniu, ale jednocześnie może sprawić, że rozpraszające będą wewnętrzne stany emocjonalne osoby występującej na scenie. I tak w sytuacji występu publicznego skupienie uwagi na przykład na własnym lęku, niepewności czy braku przekonania o własnej sprawczości może mieć wiele negatywnych konsekwencji i spowodować pojawienie się błędów tekstowych bądź technicznych.

Pojawienie się dodatkowych bodźców może rozpraszać, utrudniać hamowanie dystrakcji, co ma związek ze zwiększoną przerzutnością uwagi. Proces ten może mieć związek ze zwiększoną podatnością na dystraktory, czyli zwiększoną dystrakcyjnością, która z kolei może upośledzać nie tylko kontrolę uwagi i utrudniać koncentrację na wykonywanym zadaniu, lecz także zakłócać inne funkcje poznawcze<sup>30</sup>.

## **Sklonność do odczuwania tremy a zmienne osobowościowe**

Kolejnymi aspektami, które zgodnie z dotychczasowymi badaniami mogą być kojarzone z występowaniem i poziomem tremy, są zmienne osobowościowe. I tak, skłonność do tremy wykonawczej wiąże się z lękiem jako stanem bądź

---

<sup>29</sup> M.M. Chun, J.D. Golomb, N.B. Turk-Browne, *A Taxonomy of External and Internal Attention*, „Annual Review of Psychology”, nr 62, 2011, s. 73–101.

<sup>30</sup> B. Pennington, S. Ozonoff, dz. cyt.

jako cechą<sup>31</sup>, poczuciem własnej skuteczności, perfekcjonizmem<sup>32</sup> i takimi wymiarami osobowości, jak neurotyzm<sup>33</sup> i negatywna emocjonalność<sup>34</sup>. Inne badania wskazują, że introwersja<sup>35</sup> i skłonność do wycofywania się<sup>36</sup> powodują spadek zdolności do radzenia sobie ze stresem. Badania te wskazują na potencjalny związek różnic indywidualnych z występowaniem i nasileniem tremy między innymi z temperamentem, któremu przyjrzymy się nieco bliżej.

## Temperament jako wewnętrzny mechanizm regulujący zachowanie

Temperament stanowi obok charakteru kształtowanego środowiskowo jeden z kluczowych komponentów osobowości. Jest względnie stałym konstruktem uwarunkowanym biologicznie, który może ulegać nieznacznym zmianom pod wpływem doświadczenia. Według Regulacyjnej Teorii Temperamentu Strelaua<sup>37</sup> temperament to zespół względnie stałych właściwości organizmu, które przejawiają się w takich formalnych cechach, jak poziom energetyczny i charakterystyka czasowa. Cechy te są pierwotnie biologicznie zdeterminowane. Temperament stanowi jeden z mechanizmów regulacyjnych czynności, a więc wpływa na ich przebieg.

Do czynników, które mogą wpływać na temperament, należą między innymi trudne traumatyczne przeżycia, długotrwałe choroby, nieoczekiwane i przekraczające możliwości adaptacyjne danej jednostki zdarzenia i tym podobne. Interesujące jest, że czynniki te są bardzo podobne do tych, które mogą spowodować nasilone występowanie tremy. To spostrzeżenie wykracza poza ramy niniejszego artykułu, z pewnością jednak zasługuje na uwagę badaczy.

Zarówno doświadczenie, obserwacje, jak i wyniki dotychczasowych kontrolowanych badań naukowych uzmysławiają, że osoby zróżnicowane pod względem

---

<sup>31</sup> Na przykład M. Eysenck, *Psychology: An Integrated Approach*, Longman, Harlow 1998.

<sup>32</sup> O. Kobori, M. Yoshie, K. Kudo, T. Ohtsuki, *Traits and Cognitions of Perfectionism and Their Relation with Coping Style, Effort, Achievement, and Performance Anxiety in Japanese Musicians*, „Journal of Anxiety Disorders”, nr 25, 2011, s. 674–679.

<sup>33</sup> A. Steptoe, H. Fidler, *Stage Fright in Orchestral Musicians: A Study of Cognitive and Behavioral Strategies in Performance Anxiety*, „British Journal of Psychology”, nr 78, 1987, s. 241–249.

<sup>34</sup> M. Kaspersen, G. Götestam, *A Survey of Music Performance Anxiety Among Norwegian Music Students*, „European Journal of Psychiatry”, nr 16, 2002, s. 69–80.

<sup>35</sup> E. Hoshino, *Performance Anxiety, Motivation, and Personality in Music Students*, „Journal of Music Perception and Cognition”, nr 5 (2), 1999, s. 67–86.

<sup>36</sup> N.A. Fox, H.A. Henderson, P.J. Marshall, K.E. Nichols, M.M. Ghera, *Behavioral Inhibition: Linking Biology and Behavior Within a Developmental Framework*, „Annual Review of Psychology”, nr 56, 2005, s. 235–262.

<sup>37</sup> J. Strelau, *Psychologia temperamentu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001; J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.

temperamentu stają wobec konieczności wzięcia udziału w takich samych wyzwaniach sytuacyjnych i społecznych i są w stanie osiągać porównywalne rezultaty. Osoby te uczestniczą w egzaminach, wystąpieniach, koncertach i prezentacjach i podlegają podczas tych aktywności podobnym rygorom. Wspomniana stałość temperamentu i jego cech może się jednak wiązać z tym, że dla jednej osoby dana sytuacja może z czasem stać się wyzwaniem, które przekracza — w jej przekonaniu — jej rzeczywiste możliwości, podczas gdy dla innej występ publiczny może być jeszcze jednym zwykłym zadaniem do wykonania, niepowodującym szczególnych emocji. Trudności szczególnie często dotyczą te osoby, co do których decyzję o podjęciu jakichś aktywności podjęto na wcześniejszych etapach rozwoju i gdzie w mniejszym stopniu wybór podyktowany był ich własną decyzją, a w większym decyzją na przykład opiekunów. W konsekwencji pewne jednostki mogą dążyć do zaprzestania podejmowania aktywności, które kojarzą im się ze szczególnym bądź nadmiernym wysiłkiem. Może też następować generalizacja i eskalacja problemów i trudności, doprowadzając do utrwalenia nieprawidłowych reakcji na występ publiczny, która w konsekwencji może zaburzać funkcjonowanie danej jednostki w wielu działaniach wiążących się na przykład z publiczną prezentacją.

Do głównych cech, które są uwarunkowane temperamentem, zdają się należeć takie cechy, jak: wiara w siebie, w swoje możliwości i umiejętności, oraz wewnętrzne poczucie sprawczości, czyli przekonanie o tym, że jakieś działanie jest w zasięgu naszych możliwości, oraz że warto podejmować wysiłek w jakimś celu, bo jest on dla nas do osiągnięcia<sup>38</sup>.

## Podsumowanie

Biorąc pod uwagę doniesienia naukowe wskazujące na złożoność zjawiska tremy wykonawczej oraz różnorodność przyczyn, a także zakres skutków i konsekwencji występowania tremy wykonawczej, uzasadnione i ważne wydaje się zajęcie się tym problemem i zbadanie, czy i w jakim stopniu problemy da się zdiagnozować, uwzględniając czynniki wrodzone oraz różnice indywidualne.

Dysponując narzędziami pozwalającymi ocenić, czy w przypadku danej osoby zjawisko będzie miało tendencję do eskalacji i potencjalnie będzie zaburzać funkcjonowanie w sytuacji występu publicznego, możemy jej pomóc w uzyskaniu swoistej metakompetencji w tym szczególnym zakresie, co z kolei może

---

<sup>38</sup> I. Ajzen, *The Theory of Planned Behavior*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes”, nr 50, 1991, s. 179–211; I. Ajzen, *Models of Human Social Behavior and Their Application to Health Psychology*, „Psychology and Health”, nr 13, 1998, s. 735–739; H.A. Klein, *Temperament and Self-esteem in Late Adolescence*, „Adolescence”, nr 27 (107), 1992, s. 689–694; R.W. Robins, B.M. Donnellan, K.F. Widaman, R.D. Conger, *Evaluating the Link Between Self-Esteem and Temperament in Mexican Origin Early Adolescents*, „Journal of Adolescence”, nr 33 (3), 2010, s. 403–410.

jej pomóc w większej uważności, a w efekcie — w lepszym radzeniu sobie z sytuacją występu<sup>39</sup>.

Zgodnie z wynikami badań Jana Strelaua<sup>40</sup>, osoby o bardzo różnych stylach działania mogą osiągnąć bardzo podobne wyniki. Jednak podstawą działania bez wątplenia jest posiadanie samowiedzy dotyczącej przyczyn niewłaściwej prezentacji swoich umiejętności i obciążeń, jakie niesie ze sobą sytuacja występu publicznego. Dysponując właściwym rozpoznaniem indywidualnej sytuacji, można szukać rozwiązań specyficznych i skutecznych dla tej konkretnej osoby.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Ajzen Icek, *The Theory of Planned Behavior*, „Organizational Behavior and Human Decision Processes”, nr 50, Academic Press, Cambridge, Massachusetts, 1991.
- [2] Ajzen Icek, *Models of Human Social Behavior and Their Application to Health Psychology*, „Psychology and Health”, nr 13, Taylor & Francis, USA, 1998.
- [3] Brzezińska Anna I., Appelt Karolina, Ziółkowska Beata, *Psychologia rozwoju człowieka*, [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1., Jan Strelau, Dariusz Doliński (red.), GWP, Gdańsk 2008.
- [4] Cavanagh Patrick, *Attention Routines and the Architecture of Selection*, [w:] Michael Posner (red.), *Cognitive Neuroscience of Attention*, Guilford Press, New York 2004.
- [5] Chun Marvin, Golomb Julie, Turk-Browne Nicholas, *A Taxonomy of External and Internal Attention*, „Annual Review of Psychology”, nr 62, Annual Reviews, Palo Alto 2011.
- [6] Craske Michelle G., Craig Kenneth D., *Musical Performance Anxiety: The Three-systems Model and Self-efficacy Theory*, „Behaviour Research & Therapy”, nr 22 (3), Elsevier 1984.
- [7] *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, American Psychiatric Association, Washington, DC 1994.
- [8] Driver Jon, *A Selective Review of Selective Attention Research from the Past Century*, „British Journal of Psychology”, nr 92, John Wiley & Sons Inc, USA 2001.
- [9] Eysenck Michael, *Psychology, an Integrated Approach*, Longman, Harlow 1998.
- [10] Fox Nathan A., Henderson Heather A., Marshall Peter J., Nichols Kate E., Ghera Melissa M., *Behavioral Inhibition: Linking Biology and Behavior Within a Developmental Framework*, „Annual Review of Psychology”, nr 56, Annual Reviews, Palo Alto 2005.
- [11] Ginsberg David, *Women and Anxiety Disorders: Implications for Diagnosis and Treatment*, „CNS Spectrums”, nr 9 (9), Cambridge University Press 2004.
- [12] Hoshino Etsuko, *Performance Anxiety, Motivation, and Personality in Music Students*, „Journal of Music Perception and Cognition”, nr 5 (2), 1999.

---

<sup>39</sup> G. Wilson, dz. cyt.

<sup>40</sup> J. Strelau, *Psychologia temperamentu*, dz. cyt.; J. Strelau, *Temperament jako regulator zachowania z perspektywy półwiecza badań*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

- [13] Jodzio Krzysztof, *Neuropsychologia intencjonalnego działania. Koncepcje funkcji wykonawczych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2008.
- [14] Kaspersen Marianne, Götestam Gunnar, *A Survey of Music Performance Anxiety Among Norwegian Music Students*, „European Journal of Psychiatry”, nr 16, Elsevier 2002.
- [15] Kenny Dianna T., *Negative Emotions in Music Making: Performance Anxiety*, [w:] Patrik Juslin, John Sloboda (red.), *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, UK: Oxford University Press, Oxford 2009.
- [16] Kenny Dianna T., *The Psychology of Music Performance Anxiety*, UK: Oxford University Press, Oxford 2011.
- [17] Kenny Dianna, Osborne Margaret S., *Music Performance Anxiety: New Insights from Young Musicians*, „Advances in Cognitive Psychology”, nr 2 (2–3), Wyższa Szkoła Finansów i Zarządzania, Warszawa 2006.
- [18] Kępińska-Welbel Jolanta, *Trema egzaminacyjna u studentów Akademii Muzycznej im. F. Chopina*, nieopublikowana praca doktorska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 1997.
- [19] Klein Harry A., *Temperament and Self-esteem in Late Adolescence*, „Journal of Adolescence”, nr 27 (107), Elsevier 1992.
- [20] Kobori Osamu, Yoshie Michiko, Kudo Kazutoshi, Otsuki Tatsuyuki, *Traits and Cognitions of Perfectionism and Their Relation with Coping Style, Effort, Achievement, and Performance Anxiety in Japanese Musicians*, „Journal of Anxiety Disorders”, nr 25, Elsevier 2011.
- [21] Krejtz Izabela, *Korepetycje poznawcze. Rola pamięci roboczej i kontroli uwagi w przewidywaniu osiągnięć szkolnych*, Sedno, Warszawa 2012.
- [22] Marchant-Haycox Susan E., Wilson Glenn D., *Personality and Stress in Performing Artists*, „Personality and Individual Differences”, nr 13, Elsevier 1992.
- [23] Osborne Margaret S., Kenny Dianna T., *Development and Validation of a Music Performance Anxiety Inventory for Gifted Adolescent Musicians*, „Journal of Anxiety Disorders”, nr 19, Elsevier 2005.
- [24] Osborne Margaret S., Kenny Dianna T., *The Role of Sensitizing Experiences in Music Performance Anxiety in Adolescent Musicians*, „Psychology of Music”, nr 36, Sage Publishing, UK 2008.
- [25] Pennington Bruce, Ozonoff Sally, *Executive Functions and Developmental Psychopathology*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, nr 37 (1), John Wiley&Sons, Inc. 1996.
- [26] Raducanu Cristina A., *Performance Anxiety in Piano Playing. Recent Advances in Acoustics & Music*, „Proceedings of the 11th WSEAS International Conference on Acoustics & Music: Theory & Applications (AMTA'10)”, G. Enescu University, Iasi, Romania, June 13–15, 2010.
- [27] Robins Richard, Donnellan Brent M., Widaman Keith I., Conger Rand D., *Evaluating the Link between Self-Esteem and Temperament in Mexican Origin Early Adolescents*, „Journal of Adolescence”, nr 33 (3), Elsevier 2010.
- [28] Steptoe Andrew, Fidler Helen, *Stage Fright in Orchestral Musicians: A Study of Cognitive and Behavioural Strategies in Performance Anxiety*, „British Journal of Psychology”, nr 78, John Wiley&Sons, Inc. 1987.

- [29] Strelau Jan, *Psychologia temperamentu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- [30] Strelau Jan, *Psychologia różnic indywidualnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2006.
- [31] Strelau Jan, *Temperament jako regulator zachowania z perspektywy półwiecza badań*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- [32] van Kemenade Johannes F., van Son Maarten J.M., van Heesch Nicolette C.A., *Performance Anxiety Among Professional Musicians in Symphonic Orchestras: A Self-report Study*, „Psychological Reports”, nr 77, Sage Publishing, UK 1995.
- [33] Wilson Glenn D., *Performance Anxiety*, [w:] D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *The Social Psychology of Music*, University Press, Oxford 1997.
- [34] Wilson Glenn D., *Psychology for Performing Artists (Second Edition)*, Wiley, London 2002.



# Dyskryminacja oczami uczniów — wyniki ankiety sondażowej

## Wprowadzenie

Internet, telewizja i prasa dostarczają nam prawie codziennie informacji na temat dyskryminacji ze względu na płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe, religię, orientację seksualną i tak dalej. Biorąc pod uwagę aktualną sytuację na świecie, dostrzegamy, jak wielkim problemem jest dyskryminacja, która prowadzi do wykluczenia ze społeczeństwa danej osoby bądź grupy. Ostracyzm niesie ze sobą wiele przykrych konsekwencji, którym jako społeczeństwo powinniśmy zapobiegać.

Centrum Edukacji Artystycznej również dostrzegło potrzebę zbadania tego obszaru i pochyliło się nad tematem nieuzasadnionej marginalizacji. Jednym z priorytetów w 2015 roku było przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole. Odbły się szkolenia z dyrektorami oraz nauczycielami poszczególnych regionów, którzy wyposażeni w wiedzę mogli tworzyć programy profilaktyki dopasowane do potrzeb swoich placówek. Aby w pełni zrozumieć zagadnienie, niezbędne było pozyskanie informacji od uczniów w tym zakresie. Interesującym wydaje się, czy młodzi ludzie spotykają się z dyskryminacją na co dzień, co sądzą o powodach rozróżniania, gdzie szukaliby wsparcia w takiej sytuacji i jakie mają pomysły na skuteczne przeciwdziałanie dyskryminacji.

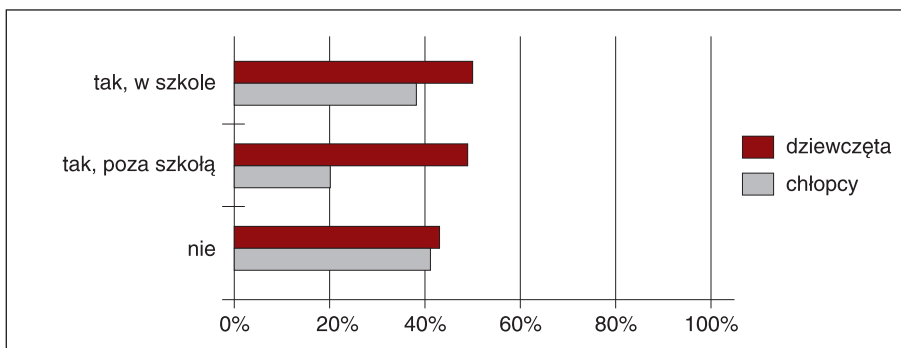
Celem niniejszej ankiety było uzyskanie opinii na temat dyskryminacji wśród młodzieży szkół muzycznych regionu północno-wschodniego. Wyniki badań posłużyły dostosowaniu strategii działań profilaktycznych, które przeprowadzane były z należytą starannością.

Wśród młodzieży przeprowadzono ankietę „Dyskryminacja oczami uczniów”. Ankieta składała się z metryczki oraz sześciu pytań, w tym pięciu zamkniętych oraz jednego otwartego.

W badaniu wzięły udział trzy szkoły z regionu północno-wschodniego: Zespół Państwowych Szkół Muzycznych w Elblągu, Państwowa Szkoła Muzyczna w Olsztynie i Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna w Białymstoku. Ankietę wypełniło 160 osób (111 dziewcząt i 49 chłopców) w wieku 13–18 lat. Zdecydowaną większość ankietowanych stanowiły dziewczęta — 69%, natomiast grupa chłopców stanowiła 31%.

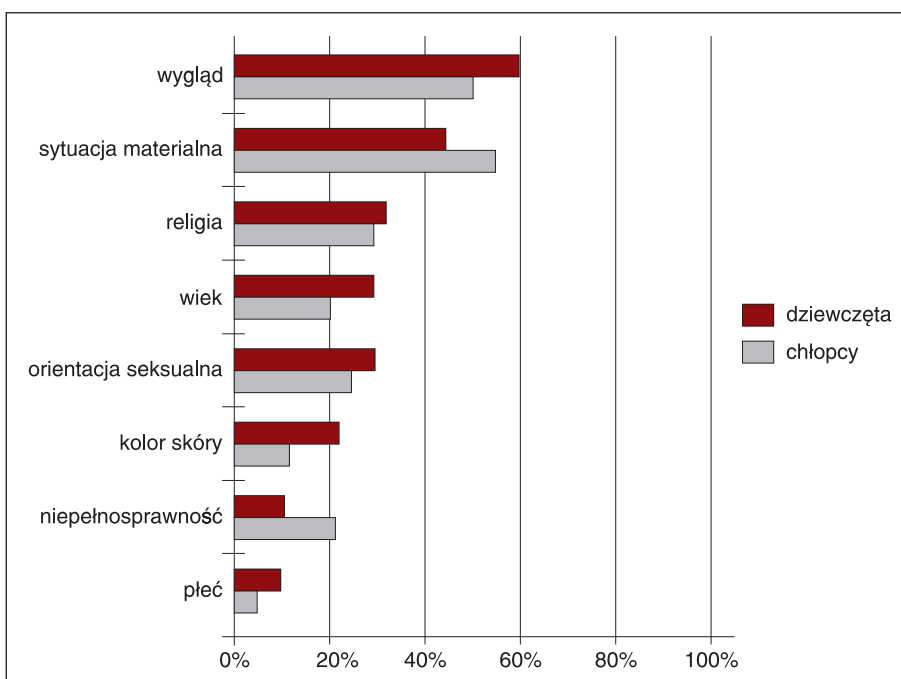
## Wyniki ankiet

- Czy spotkałeś/aś się z dyskryminacją w swoim otoczeniu? Jeśli tak, to gdzie (w szkole, poza szkołą)?



Z ankiety wynika, że 50% dziewcząt spotkało się z dyskryminacją w szkole, a 49% poza szkołą. Nieco mniej, bo 38%, chłopców miało kontakt z dyskryminacją w szkole, a 20% poza nią. Z dyskryminacją w swoim otoczeniu w ogóle nie spotkało się 43% dziewcząt i 41% chłopców.

- Z jakiego typu dyskryminacją się spotkałeś/aś?



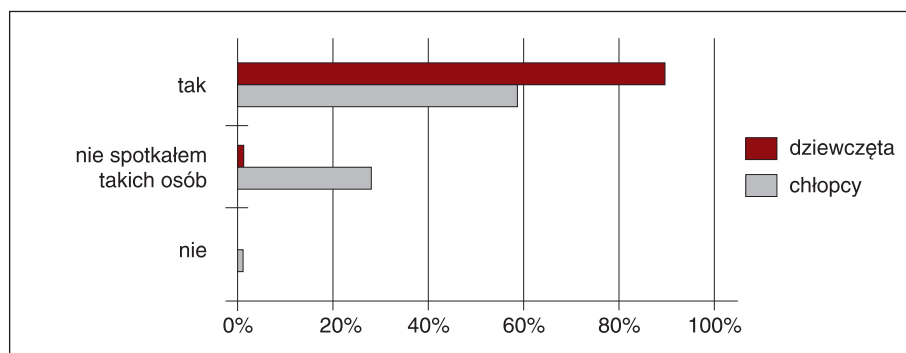
Ponad połowa dziewcząt (60%) i 50% chłopców spotkało się z dyskryminacją ze względu na wygląd. Na drugim miejscu znalazła się sytuacja materialna, dziewczęta — 45%, chłopcy — 55%. Trzecie miejsce zajęła religia, dziewczęta — 32%, chłopcy — 30%.

Z ankiety wynika również, że 30% dziewcząt i 20% chłopców spotkało się z dyskryminacją ze względu na wiek. Niecałe 30% dziewcząt i 25% chłopców miało kontakt z dyskryminacją ze względu na orientację seksualną. Następnie 22% dziewcząt i 12% chłopców wyróżniło kolor skóry jako powód dyskryminacji, a niepełnosprawność zaznaczyło 11% dziewcząt i 21% chłopców. Ankietowani w najmniejszym stopniu mieli kontakt z dyskryminacją ze względu na płeć (dziewczęta — 10%, chłopcy — 5%).

Ponadto młodzież podała inne rodzaje dyskryminacji, z którą miała kontakt. Uczniowie wyodrębnili dyskryminację ze względu na:

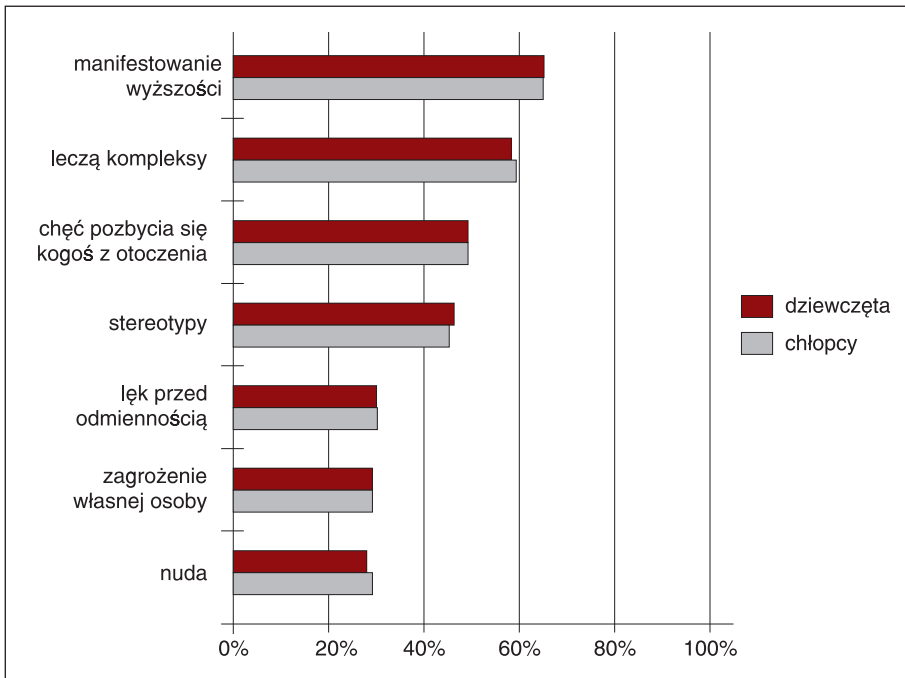
- zachowanie,
- beztroskie podejście do życia,
- brak kontaktu z płcią przeciwną,
- presję otoczenia,
- przyjemność ze sprawiania przykrości,
- zazdrość,
- kolor włosów,
- inne poglądy.

■ Czy utrzymujesz kontakt z osobami, które cechuje jakakolwiek z wyżej wymienionych odmiennych odmienność?



Według odpowiedzi ankietowanych 90% dziewcząt i 59% chłopców utrzymuje kontakt z osobami, które cechuje jakakolwiek odmiennych odmienność. Jeden procent chłopców odpowiedział, że nie utrzymuje kontaktu z takimi ludźmi. Żadna z dziewcząt nie udzieliła odpowiedzi — „nie utrzymuję kontaktu z osobami, które cechuje jakakolwiek odmiennych odmienność”. Takich osób w ogóle nie spotkało 28% chłopców i 1% dziewcząt.

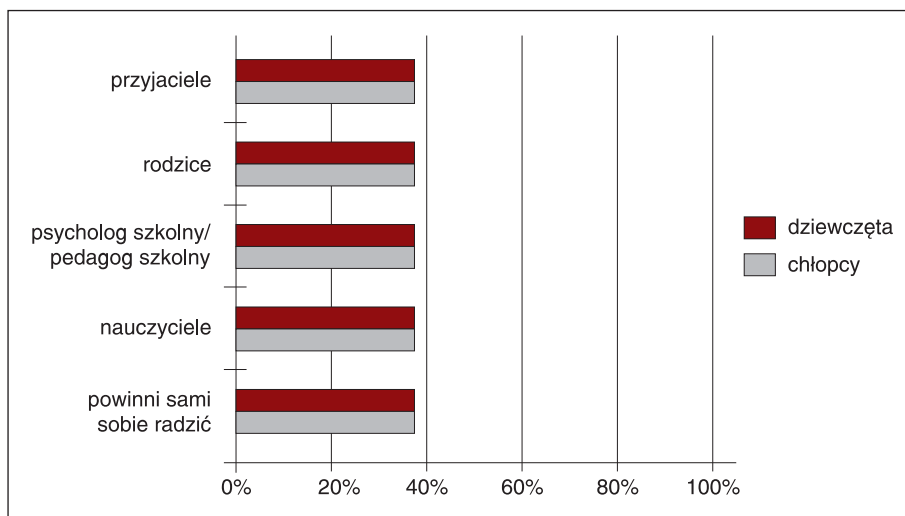
### ■ Z jakiego powodu niektórzy ludzie dyskryminują innych?



Ankietowani uważają, że niektórzy dyskryminują innych, ponieważ manifestują przez to swoją wyższość (65% dziewcząt i 65% chłopców), leczą kompleksy (58% dziewcząt i 59% chłopców) i chcą pozbyć się kogoś z otoczenia (49% dziewcząt i 49% chłopców). Innym powodem dyskryminacji są stereotypy — takiego zdania jest 46% dziewcząt i 45% chłopców, a 30% zarówno dziewcząt, jak i chłopców twierdzi, że jest nim lęk przed odmiennością. Dyskryminację z powodu zagrożenia własnej osoby wyróżniło 29% dziewcząt i tyle samo chłopców. Nudę zaznaczyło 28% dziewcząt i 29% chłopców.

### ■ Gdybyś doświadczył/a dyskryminacji, gdzie szukałbyś/szukałabyś wsparcia?

Ankietowani dodatkowo staraliby się o wsparcie na forach w internecie, u rodziców, animatorów i osób zaufanych. Uczniowie najchętniej szukaliby pomocy u przyjaciół (dziewczęta — 77%, chłopcy — 72%), a następnie u rodziców (dziewczęta — 75%, chłopcy — 70%). Do psychologa/pedagoga szkolnego zgłosiłoby się 19% dziewcząt i 13% chłopców. Po pomoc do nauczycieli udałoby się 15% dziewcząt i 10% chłopców. Aż 10% dziewcząt i 7% chłopców uważa, że w sytuacji dyskryminacji trzeba sobie radzić samemu.



#### ■ Jak skutecznie przeciwdziałać dyskryminacji?

Uczniowie podali następujące propozycje:

- *Przed wszystkim przeciwstawić się osobom dyskryminującym. To wydaje się oczywiste i proste, jednak nie wszyscy ludzie potrafią obudzić w sobie asertywność.*
- *Reagować w sytuacjach, których jesteśmy świadkami, gdy ktoś kogoś dyskryminuje.*
- *Mówić o dyskryminacji w mediach.*
- *Prowadzić zajęcia w szkole, rozmawiać z dziećmi już od najmłodszych lat, że są osoby o innych preferencjach. Wpajać młodzieży wiedzę na temat odmienności innych, uczyć szacunku.*
- *Organizować różnego rodzaju programy edukacyjne na temat dyskryminacji.*
- *Udowodnić, że stereotypy wcale nie są prawdziwe.*
- *Zadbać o dobre wychowanie.*
- *Udoskonalać wrażliwość, empatię.*
- *To trudne, bo jest nieodłącznym elementem większości społeczności (zwłaszcza wśród młodzieży). Można publicznie „ośmieszać” takie zachowania, przedstawiając jako złe.*
- *Organizować spotkania, podczas których osoby skłonne do dyskryminowania innych mogłyby lepiej poznać osoby „odmienne”, ich kulturę, sytuację, zwyczaje, przekonania i tym podobne.*
- *Moim zdaniem powinno być więcej różnorodności w mediach (nie tylko białe, wychudzone kobiety w reklamach i tym podobne). Nie bać się inności, być to-*

*lerancyjnym, należy szanować wszystkich ludzi, wszyscy mają prawo do godnego życia.*

— *Ignorować osoby, które nas dyskryminują, zgłaszać się do psychologa lub pedagoga szkolnego i do nauczycieli.*

## Wnioski

Uczniowie dostrzegają problem i podają wiele propozycji przeciwdziałania dyskryminacji. Jest to temat, który wywołuje dużo emocji i należy się nad nim pochylić, ponieważ aż ponad połowa młodzieży spotkała się z dyskryminacją w szkole, a więcej niż 40% poza nią. Powyżej 60% badanych doświadczyło dyskryminacji ze względu na wygląd, niecałe 50% ze względu na sytuację materialną, a 35% na religię. Prawie 70% uczniów uważa, że powody, dla których niektórzy ludzie dyskryminują innych, to chęć manifestowania swojej odmienności, niecałe 60% stwierdziło, że leczą swoje kompleksy, a 50% — że po prostu chcą się pozbyć takiej osoby z otoczenia.

Opinie uczniów pomagają tworzyć odpowiednie programy wspierające. W ramach działań profilaktycznych należy prowadzić warsztaty, pogadanki, happeningi oraz różnego rodzaju akcje ogólnoszkolne, by uczyć młodzież szkół artystycznych na krzywdę innych oraz uczyć, jak nie zostać ofiarą dyskryminacji. Powinno się młodym ludziom mówić, czym jest dyskryminacja, jakie są jej przejawy, ale co najważniejsze, gdzie i w jaki sposób szukać pomocy, aby czuć się bezpiecznie.

Dyrektorzy oraz nauczyciele szkół artystycznych również zwrócili uwagę na potrzebę nagłośnienia problemu. Skoncentrowali się na poszerzeniu działań w zakresie zapobiegania dyskryminacji. Bieżące monitorowanie relacji interpersonalnych, wychowywanie w duchu tolerancji oraz pomoc w poszukiwaniu wartości to tylko nieliczne przykłady dobrych praktyk. Pedagodzy jednomyślnie stwierdzili, że kształtowanie wrażliwości w młodych ludziach jest solidnym fundamentem do pielęgnowania tolerancji.

## Załącznik — Ankieta „Dyskryminacja oczami uczniów”

Płeć **K** **M**

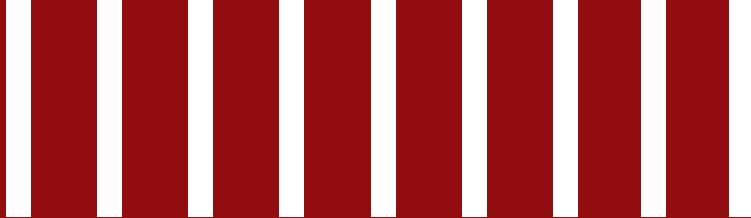
klasa . . . . .

1. Czy spotkałeś/aś się z dyskryminacją w swoim otoczeniu? Jeśli tak, to gdzie (w szkole, poza szkołą)?
  - Tak, . . . . .
  - Nie
  
2. Z jakiego typu dyskryminacją się spotkałeś/aś?
  - ze względu na płeć
  - ze względu na kolor skóry
  - ze względu na religię
  - ze względu na wiek
  - ze względu na niepełnosprawność
  - ze względu na wygląd
  - ze względu na sytuację materialną
  - ze względu na orientację seksualną
  - inne (jakie? — proszę wymienić) . . . . .
  
3. Czy utrzymujesz kontakt z osobami, które cechuje jakakolwiek wyżej wymieniona odmienność?
  - Tak
  - Nie (dlaczego?) . . . . .
  - Nie spotkałam/em się z takimi osobami
  
4. Z jakiego powodu niektórzy ludzie dyskryminują innych?
  - z lęku przed odmiennością
  - z poczucia zagrożenia własnej osoby
  - z chęci zmanifestowania swojej wyższości
  - leczą własne kompleksy
  - z nudy
  - z chęci pozbycia się kogoś ze swego otoczenia
  - posługują się stereotypami
  - inne powody — napisz jakie . . . . .
  
5. Gdybyś doświadczył/a dyskryminacji, gdzie szukałbyś/szukałabyś wsparcia?
  - u rodziców
  - u psychologa/pedagoga szkolnego
  - u nauczycieli
  - u przyjaciół
  - takie osoby powinny same sobie radzić ze swoimi problemami
  - inne . . . . .
  
6. Jak można skutecznie przeciwdziałać dyskryminacji?
 

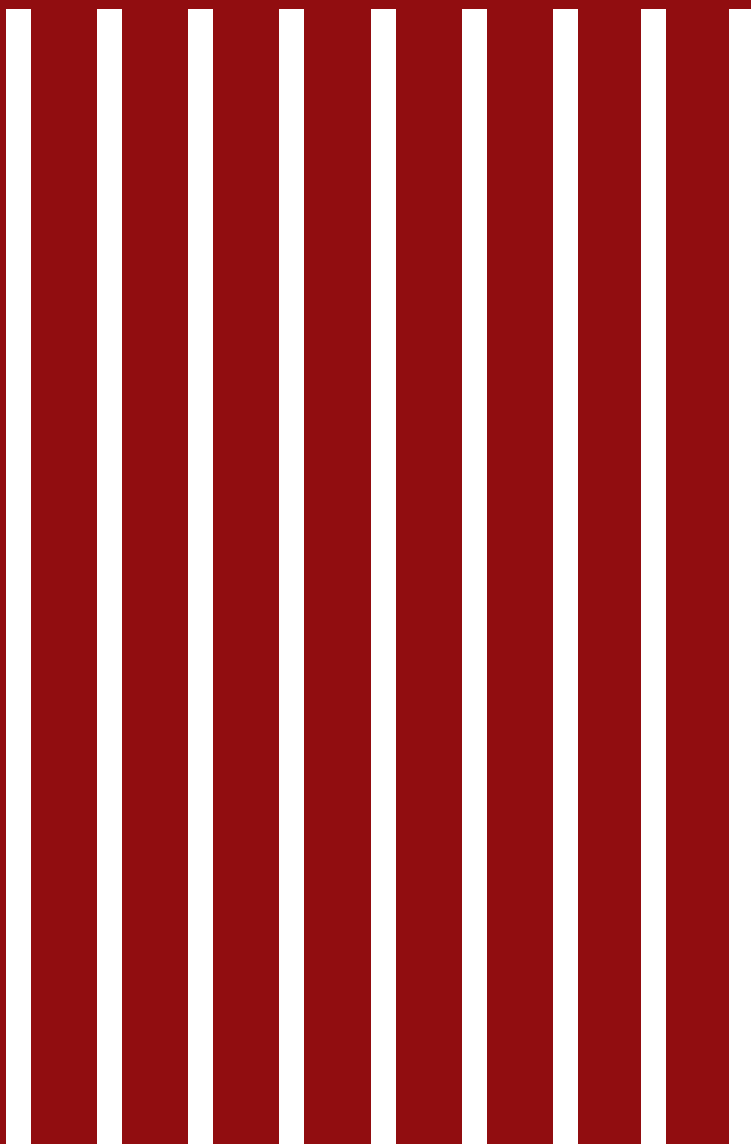
. . . . .







**Organizacja  
szkolnictwa  
artystycznego**





# Początki Centrum Edukacji Artystycznej

Z chwilą rozpoczęcia transformacji ustrojowej w Polsce w 1989 roku niemal wszystkie obszary życia społecznego i gospodarczego zostały narażone na duże zmiany, które dla wielu sfer działania mogły oznaczać pogorszenie warunków funkcjonowania, a nawet całkowitą likwidację. Tak się zresztą stało w wielu przypadkach.

Już na początku okresu zmian pojawiły się w dyskusjach ustrojowych dwie koncepcje. Według pierwszej z nich szkoły artystyczne I i II stopnia powinny zostać podporządkowane samorządom, gdyż podówczas były prowadzone i nadzorowane przez miejskie rady narodowe. Według drugiej powinny zostać podporządkowane Ministerstwu Edukacji Narodowej, razem z całym szkolnictwem ogólnokształcącym i zawodowym. W tym wariantcie zostałyby wpisane jako jeden z typów szkolnictwa zawodowego.

Dostrzegając liczne zagrożenia związane z każdym z tych rozwiązań, grupa przedstawicieli szkół artystycznych rozpoczęła intensywne działania w celu pełnego podporządkowania szkół artystycznych I i II stopnia oraz ognisk artystycznych Ministrowi Kultury i Sztuki, zarówno w zakresie prowadzenia, jak finansowania i nadzoru.

Środowisko szkół artystycznych I i II stopnia było stosunkowo dobrze zorganizowane i skonsolidowane wokół dwóch organizacji — Krajowej Sekcji Szkolnictwa Artystycznego NSZZ „Solidarność” (od 1980 roku) oraz Sekcji Pedagogów Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków (SPAM). Przewodniczącym zarządu Sekcji Pedagogów SPAM był wówczas znakomity skrzypek i pedagog — profesor Zenon Brzewski, ja zaś byłem jego zastępcą, jako pianista pracujący podówczas w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia nr 2 im. Fryderyka Chopina w Warszawie przy ul. Bednarskiej. Ponieważ działałem też w NSZZ „Solidarność”, w prowadzonych działaniach zapewniałem koordynację obu organizacji. Na początku Sekcja Pedagogów SPAM w sierpniu 1989 roku opracowała i rozesała do wszystkich szkół artystycznych ankietę, w celu zebrania informacji

◀ Siedziba COPSA/CEA w Pałacu Prymasowskim przy ul. Senatorskiej 13/15 w Warszawie. Stan w grudniu 2017 roku

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

na temat podporządkowania oraz organizacji finansowania i nadzoru szkół artystycznych I i II stopnia oraz ognisk artystycznych. Zebrane informacje pozwoliły na opracowanie kompleksowego raportu oraz przygotowanie propozycji zmian.

Już we wrześniu 1989 roku prezes SPAM Tadeusz Strugała wystosował do Ministra Edukacji Narodowej profesora Henryka Samsonowicza, a także do Minister Kultury i Sztuki Izabelli Cywińskiej pisma z postulatem podporządkowania szkół artystycznych w całości Ministrowi Kultury i Sztuki. W okresie od września 1989 do stycznia 1990 roku odbyło się na ten temat wiele spotkań przedstawicieli SPAM i przedstawicieli NSZZ „Solidarność” Sekcji Szkolnictwa Artystycznego (należeli do nich między innymi: Krystyna Michalska, Róża Paderewska, Jacek Weiss, profesor Andrzej Zieliński, Maksymilian Bylicki) z przedstawicielami władz — między innymi Izabellą Cywińską (MKiS), Wiceminister Edukacji Narodowej Anną Radziwiłł, senatorami — bardzo aktywnie włączyła się w rozwiązywanie problemu pani senator Gabriela Cwojdzzińska. Silnym argumentem wobec strony rządowej było zwarte i jednolite stanowisko dyrektorów i przedstawicieli szkół artystycznych wyrażone w licznych komunikatach i deklaracjach, a także raport przygotowany na podstawie ankiety SPAM, pokazujący wadliwość ówczesnego stanu rzeczy. Postulat środowiska był jednoznaczny — aby Minister Kultury i Sztuki przejął do prowadzenia, nadzoru i finansowania szkolnictwo artystyczne I i II stopnia oraz ogniska artystyczne.

Dwudziestego pierwszego lutego 1990 roku odbyło się posiedzenie Senackiej Komisji Kultury, Środków Przekazu, Nauki i Edukacji, poświęcone szkolnictwu artystycznemu. Głównym inicjatorem posiedzenia była niestrudzona senator pani Gabriela Cwojdzzińska. Dokument z 14 marca 1990 roku zawiera wnioski Komisji, które w odniesieniu do szkolnictwa I i II stopnia sprowadzają się do jednego zdania: *Wyrażono poparcie w stosunku do wniosku szkół artystycznych I i II stopnia, by całe szkolnictwo artystyczne objęte było patronatem Ministerstwa Kultury i Sztuki*<sup>1</sup>. Na nim jest odręczny dopisek senator Cwojdzzińskiej, w którym odnotowuje, że w styczniu i lutym zorganizowała dwa senackie spotkania, przy czym drugie było decydujące o ostatecznej postawie i decyzji dotyczącej szkół artystycznych, podjętej przez ówczesną Minister Kultury i Sztuki Izabellę Cywińską. Dalej zaś stwierdza: *Drogi Maksymilianie. Posiedzenie Senackiej Komisji Kultury było więc pod tym względem bardzo dobrze przygotowane, chociaż ten lakoniczny zapis [z ustaleń Komisji — przyp. MB] nic nie mówi o wielkości walki, rozgrywanej przecież przez nas wszystkich — przez wiele miesięcy*<sup>2</sup>. Pamiętam, że przez kilka dni przygotowywałem na to posiedzenie Komisji wszystkie argumenty za proponowaną koncepcją, na których zreferowanie miałem w efekcie około pięciu minut. Ale się udało!

---

<sup>1</sup> Wnioski z posiedzenia Senackiej Komisji Kultury, Środków Przekazu, Nauki i Edukacji z dnia 21 lutego 1990 roku, kopia dokumentu w zbiorach własnych autora.

<sup>2</sup> Tamże.

Równolegle na początku lutego 1990 roku minister Cywińska powołała Radę do spraw Szkolnictwa Artystycznego I i II stopnia jako organ opiniodawczy i doradczy dla MKiS. W skład Rady weszło 24 przedstawicieli szkolnictwa artystycznego wszystkich szczebli. Na pierwszym spotkaniu Rady, w którym uczestniczyła Wiceminister Kultury i Sztuki Krystyna Marszałek-Młyńczyk, dokonano wyboru trzyosobowego prezydium Rady, powierzając funkcję przewodniczącego piszącemu te słowa, wiceprzewodniczącego — profesorowi Zenonowi Brzewskiemu, a sekretarza Rady — dyrektorowi Stanisławowi Holeckiemu z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Dąbrowie Górniczej. W składzie Rady była też Krystyna Michalska, która później na wiele lat objęła funkcję przewodniczącej. Od tego czasu Rada zbierała się praktycznie co miesiąc, dyskutując i wypracowując rozwiązania prawne i organizacyjne, konieczne do realizacji planowanych zadań przez Ministra Kultury i Sztuki.

W tym okresie, jako przewodniczący Rady, uczestniczyłem w wielu spotkaniach — w MEN, Sejmie, Senacie, aby wypracować odpowiednie sformułowania w przygotowywanych aktach prawnych. Były to dni i noce wypełnione wielogodzinnymi spotkaniami, naradami, dyskusjami — zarówno pomiędzy nami, przedstawicielami środowiska szkół artystycznych, jak też nowo wybranymi posłami, senatorami i ministrami. Wszak wszyscy poznawaliśmy dopiero od kilku miesięcy problemy funkcjonowania struktur państwa, i to w kontekście wprowadzenia natychmiastowych koniecznych zmian. Przy całej tej opowieści należy pamiętać, że w tamtym czasie nie było telefonów komórkowych. Godzinami „wisieliśmy na telefonie”. Nie było też internetu, komputery dopiero się pojawiały, nie było przyjaznych aplikacji typu Windows czy MS Office Word/Excel, tylko system programistyczny DOS. Nie było też powszechnie dostępnych kserokopiarek. W ciągu wielu miesięcy „walk” o szkolnictwo artystyczne liczne teksty trzeba było wielokrotnie pisać na maszynie do pisania, nieraz wykonując ich kopie przez kalkę.

Jedenastego kwietnia 1990 roku kluczowe dla MKiS zapisy tak zwanej ustawy kompetencyjnej zostały przyjęte przez Komisję Nadzwyczajną do spraw Projektów Ustaw Dotyczących Samorządu Terytorialnego, a ich głosowanie było przewidywane w ciągu najbliższych tygodni.

Na początku maja pani minister Izabella Cywińska powiedziała mi: „Mam takie zakurzone biuro pod schodami, niech pan się tym zajmie”. Chodziło o Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, zwany w skrócie COPSA, który od wielu lat był jedyną placówką ministerialną, zajmującą się pomocą metodyczną dla nauczycieli szkół artystycznych. COPSA podówczas mieściła się na pierwszym piętrze w Pałacu Prymasowskim przy ulicy Senatorskiej, a wejście do niej było istotnie pod schodami.

Tak w połowie maja 1990 roku zostałem dyrektorem COPSA, placówki, która miała zająć się całością spraw szkolnictwa artystycznego z ramienia Ministerstwa Kultury i Sztuki. Co oznaczała „całość spraw” w praktyce rewolucyjnych zmian całego ustroju państwa, nikt nie umiał sobie dobrze wyobrazić.



Siedziba COPSA/CEA w Pałacu Prymasowskim przy ul. Senatorskiej 13/15 w Warszawie. Stan w grudniu 2017 roku

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

Ponieważ dyrektorzy szkół artystycznych w całej Polsce, wciąż podległych lokalnym radom narodowym, wiedzieli jeszcze mniej, 30 maja 1990 roku, jako świeżo upieczony dyrektor COPSA (po dwóch tygodniach pracy) wystąpiłem do wszystkich szkół następujący list, który przytaczam w całości, gdyż określał on sytuację i wyznaczał kierunki działań:

*Szanowni Państwo,*

*w nurcie licznych przekształceń strukturalnych i organizacyjnych w naszym kraju znalazło się także szkolnictwo artystyczne. Wynika to zarówno ze zmian państwowych struktur organizacyjnych (ustawa o samorządzie terytorialnym, ustawa o podziale zadań i kompetencji...), jak i ze zmian w systemie edukacji (projektowana ustawa o systemie edukacji, ustawa o szkolnictwie wyższym), a także — a raczej przede wszystkim — z postulatów środowiska nauczycieli szkół artystycznych.*

*Postulaty te — wyrażone poprzez liczne spotkania i dyskusje (organizowane początkowo przez Zarząd Sekcji Pedagogów Stowarzyszenia Polskich Artystów Muzyków, tworzącą się Krajową Komisję Szkolnictwa Artystycznego NSZZ „Solidarność”, później przez Panią Senator Gabrielę Cwojdziańską oraz Ministerstwo Kultury i Sztuki) — doprowadziły do przyjęcia przez kierownictwo resortu kultury koncepcji bezpośredniego prowadzenia i sprawowania nadzoru nad państwowym szkolnictwem artystycznym wszystkich szczebli przez Ministra Kultury i Sztuki.*

Stanowisko to zostało zaaprobowane przez Sejm i Senat RP, co znalazło wyraz w artykule 10 Ustawy o podziale zadań i kompetencji określonych w ustawach szczególnych pomiędzy organy gminy a organy administracji rządowej oraz o zmianie niektórych ustaw z dnia 17 V 1990 (Dz.U. Nr 34, poz. 198): „Szkoły artystyczne I i II stopnia, prowadzone dotychczas przez rady narodowe i terenowe organy administracji państwowej, przejmuje do prowadzenia i nadzoruje Minister Kultury i Sztuki”.

Podobne jest też stanowisko Ministerstwa Edukacji Narodowej, tak że w projektowanej ustawie o systemie edukacji zawarte są zapisy dające Ministrowi Kultury i Sztuki pełną delegację do decydowania w sprawach nauczania, wychowania, opieki oraz nadzoru pedagogicznego, a także organizacyjnych, dotyczących szkolnictwa artystycznego I i II stopnia.

Istotą projektowanej ustawy o systemie edukacji jest znaczne zwiększenie samorządności szkół: poszerzenie uprawnień rady pedagogicznej, wzmocnienie samodzielności i odpowiedzialności dyrektora szkoły (poprzez utworzenie Rady Szkoły). A co za tym idzie — zmniejszenie stopnia i zakresu ingerencji nadzoru pedagogicznego. Daje to możliwość kształtowania modelu każdej szkoły artystycznej zgodnie z jej specyfiką (profil wykształcenia kadry pedagogicznej, potrzeby uczniów, uwarunkowania wynikające z usytuowania szkoły, współpracujących instytucji artystycznych itp.).

Ministerstwo Kultury i Sztuki podjęło w ostatnim czasie szereg działań dla realizacji przedstawionych wyżej zamierzeń:

1. Pani Minister Izabella Cywińska powołała Radę ds. Szkolnictwa Artystycznego I i II stopnia. Zadaniem Rady jest opiniowanie działań MKiS oraz stałe konsultowanie ich ze środowiskiem.

Przesyłam w załączeniu skład Rady, z prośbą o bezpośrednie kontaktowanie się z członkami Rady we wszystkich sprawach dotyczących szkolnictwa artystycznego. Spotkania i rozmowy z Państwem będą cennym elementem prac Rady.

2. Podjęto reorganizację Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego, powierzając mu sprawowanie opieki nad szkolnictwem artystycznym w sprawach organizacji, nauczania, wychowania oraz nadzoru pedagogicznego w zakresie uprawnień Ministra Kultury i Sztuki.

Dla sprawnego działania w terenie planuje się utworzenie 14–15 oddziałów COPSA obejmujących po około 20–30 szkół, często z kilku sąsiadujących województw [było wówczas 49 województw — przyp. MB]. Oddziały w swojej pracy będą bazować na konsultantach mogących służyć szkołom niezbędną pomocą.

COPSA poprzez swoje oddziały będzie koncentrować się na umożliwieniu szkołom swobodnego funkcjonowania zgodnie z ich specyfiką, na ułatwieniu wymiany informacji między szkołami, upowszechnianiu najlepszych metod i osiągnięć artystycznych. Szczególną zaś uwagę zostaną objęte dwie dziedziny życia szkół

artystycznych — doszkalać i doskonalić nauczycieli powiązane z pobudzeniem ich własnej aktywności twórczej oraz promocja najzdolniejszych uczniów.

Funkcje kierowników oddziałów zostaną powierzone w drodze konkursu, do którego zapraszamy wszystkich zainteresowanych, także z Państwa szkoły. Szczegółowe informacje o konkursie — w załączeniu.

Nie sposób jednym listem przedstawić planowanych zamierzeń organizacyjnych i działań. Wiele z nich jest w trakcie opracowywania.

Generalnie jednak chciałbym podkreślić kilka spraw:

- COPSA w planowaniu zamierzeń będzie się starać w jak największym stopniu odpowiadać na potrzeby Państwa szkół — dlatego też prosimy o przekazywanie wszelkich uwag i propozycji dotyczących tak Państwa szkoły, jak i szkolnictwa artystycznego w ogólności.
- Zgodnie z duchem nowej ustawy o systemie edukacji szkoła, jako samorządna społeczność nauczycieli i uczniów, większość spraw powinna rozstrzygać we własnym zakresie, a głównym zadaniem organów nadzoru jest pomoc w realizacji założonych celów dydaktycznych.
- Szkoły państwowe (jak stwierdza projekt ustawy o systemie edukacji) są finansowane z budżetu państwa. Środki finansowe dla wszystkich działających obecnie państwowych szkół artystycznych na najbliższy rok szkolny są zapewnione w dotychczas planowanej wielkości.

Brak jest natomiast środków na podejmowanie w szkołach artystycznych nowych działań, wymagających znacznych nakładów. Zatem przy planowaniu organizacji roku szkolnego 1990/1991 należy dopasować niejako organizację roku do zatwierdzonego budżetu (pomijając wzrost płac co kwartał, ma on bowiem charakter indeksacji i jest wyrównywany przez budżet państwa).

Z uwagi na brak właściwości Wydziałów Kultury Urzędów Wojewódzkich do rozpatrywania powyższych spraw, prosimy o przedstawienie organizacji roku szkolnego 1990/1991 we właściwych oddziałach COPSA pod koniec sierpnia bieżącego roku.

O miejscu i adresie oddziału zostaną Państwo powiadomieni odrębnym pismem do końca czerwca bieżącego roku.

Niezależnie od zapewnienia podstawowych środków na działalność szkół, z uwagi na znaczne na ogół potrzeby finansowe, zachęcam do podejmowania różnych działań gospodarczych, mogących przynieść szkole dodatkowe dochody (na przykład wynajęcie sal, jeśli nie koliduje z pracą szkoły, urządzenie koncertu na rzecz szkoły, utworzenie fundacji itp.).

W związku z szerokim zakresem wprowadzanych zmian, jak również potrzebą informowania o prowadzonych działaniach całego środowiska nauczycieli szkół artystycznych, byłbym wdzięczny za wywieszenie tego pisma w Państwa szkole, tak aby wszyscy mogli się z nim zapoznać.

Warszawa, 30 maja 1990 roku

Podpisano: Dyrektor — Maxymilian Bylicki<sup>3</sup>



Ten list to pierwszy z wielu komunikatów przesyłanych później do szkół artystycznych. Była to wizja, lecz nie było jeszcze żadnych narzędzi, aby ją zrealizować.

Pierwsza sprawa to etaty. W czerwcu i lipcu 1990 roku MKiS rozpoczęło starania o pozyskanie 27 etatów na obsługę szkolnictwa artystycznego I i II stopnia (w tym 10 dla Departamentu Kształcenia Artystycznego — DKA, a 17 dla COPSA). Ostatecznie w sierpniu 1990 roku MKiS otrzymało 17 etatów, w tym 13 dla COPSA i 4 dla MKiS.

Druga sprawa to organizacja regionalnej pracy COPSA. W tym czasie istniało 49 województw i nie było jasne, jaki przyjąć zakres funkcjonowania nadzoru w terenie. Przyjąłem założenie wyjściowe, że każdy przedstawiciel regionalny COPSA będzie mógł nadzorować około 20–30 szkół oraz że jego biuro powinno być w jednej z dużych szkół artystycznych w dużym mieście, aby nie generować dodatkowych kosztów, a zarazem zapewnić łatwy dojazd z innych szkół regionu. Pamiętam, że aby określić przyporządkowanie szkół do poszczególnych regionów, spędziłem wiele dni z mapą na podłodze, licząc odległości, trasy dojazdu, dogodne połączenia autobusowe i tym podobne. W efekcie powstała struktura piętnastu regionów, która swoim zasięgiem praktycznie pokrywała się z układem obecnych województw, utworzonych wiele lat później w stosunku do struktury regionalnej COPSA.

Kolejnym wyzwaniem była organizacja konkursów na stanowisko przedstawiciela regionalnego COPSA. Kilkuosobowa komisja, pod moim przewodnictwem, spotkała się z kandydatami na to stanowisko. Było po kilku kandydatów na każdy z 15 regionów, więc był to prawdziwy maraton spotkań. Mam wielką satysfakcję, że wielu przedstawicieli regionalnych COPSA, później wizytatorów wyłonionych w tych konkursach i zatrudnionych w COPSA, pracowało do niedawna, a niektórzy pracują do dziś w różnych funkcjach w nadzorze pedagogicznym nad szkołami artystycznymi.

Bardzo ważną sprawą była kwestia finansowania. Od połowy 1990 roku rozgorzały na szczeblu międzyrządowym dyskusje, jak zorganizować finansowanie szkół artystycznych od 1991 roku. W budżecie państwa istnieją trzy szczeble dysponentów środków finansowych — dysponent I stopnia, którym jest właściwy minister i który odpowiada za daną część budżetu państwa, dysponent II stopnia — który odpowiada za dany dział i rozdział budżetu, rozdziela środki i przekazuje do poszczególnych jednostek, oraz dysponent III stopnia, czyli dyrektor jednostki, który nie przekazuje środków dalej, tylko je wydaje na działalność jednostki. Dotychczas dla szkolnictwa artystycznego nie było funkcji dysponenta II stopnia, gdyż dysponent I stopnia — rada narodowa — przekazywał środki bezpośrednio do szkoły, czyli dysponenta III stopnia.

---

<sup>3</sup> Pismo dyrektora COPSA rozesłane do dyrektorów szkół artystycznych 30 maja 1990 roku, kopia dokumentu w zbiorach własnych autora.

Zagadnienia, jak zorganizować dystrybucję środków dla około 400 szkół artystycznych w całym kraju, komu powierzyć funkcję dysponenta II stopnia (województwo? MKiS? COPSA?), ile osób powinno się tym zajmować i tym podobne — były przedmiotem wielu gorących dyskusji przez kolejne kilka miesięcy.

Ówczesnie w MKiS panowało przekonanie, że aby zarządzać finansami dla 400 szkół artystycznych, czyli pełnić funkcję dysponenta II stopnia, potrzeba co najmniej 20 etatów, których nie ma żadnej szansy uzyskać. Po analizie problemu zadeklarowałem, że COPSA jest w stanie podjąć się tego zadania od początku 1991 roku przy pomocy 6 etatów.

Po bardzo gorących dyskusjach, przy negatywnej opinii większości dyrektorów pionu ekonomicznego w MKiS, pani minister Cywińska 27 grudnia 1990 roku, podpisując zarządzenie w sprawie nowego statutu COPSA, podjęła decyzję, że od 1 stycznia 1991 roku funkcję dysponenta II stopnia środków dla całego szkolnictwa artystycznego przejmuje COPSA. Oznaczało to, że pozostał zaledwie tydzień do przygotowania wypłat dla szkół w całej Polsce, gdyż pensje nauczycieli w oświacie wypłacane są „z góry”, czyli na początku miesiąca, a nie „z dołu”. Dyrektorzy wszystkich szkół zostali wezwani na 30 grudnia 1990 roku do Warszawy do Akademii Muzycznej w Warszawie, gdyż tam była odpowiednia sala, aby pomieścić około 300 osób. Na to zebranie mieli przywieźć wszelkie informacje dotyczące numeru konta bankowego, danych osobowych dyrektora, wielkości dotychczasowego budżetu, kwoty środków potrzebnych na wypłaty pensji dla nauczycieli i tym podobne. Warto pamiętać, że MKiS nie miało wcześniej bezpośrednich kontaktów z większością szkół, nie znało dyrektorów, nic o nich nie wiedziało. Dyrektorzy przyjechali i wszystkie potrzebne informacje przekazali. W ciągu tych trzech dni dane zostały wprowadzone do wcześniej przygotowanych komputerów, dzięki czemu na początku stycznia nauczyciele dostali pensje.

System przekazywania środków uruchomiony od 1991 roku też był mocno skomplikowany. Każda szkoła musiała otworzyć konto w swoim wojewódzkim oddziale Narodowego Banku Polskiego (było jeszcze 49 województw). Ze względu na gwałtowną transformację, szalejącą hiperinflację i bardzo trudną sytuację finansową budżetu państwa, budżet na cały rok został przyjęty w formie tak zwanego prowizorium budżetowego, natomiast Minister Finansów określał, ile środków z budżetu można podjąć w kolejnej dekadzie miesiąca. To znaczy, że COPSA, jako dysponent II stopnia, otrzymała od MKiS (jako dysponenta I stopnia) prowizoryczny budżet na cały 1991 rok i musiała ten budżet podzielić między wszystkie szkoły. I to był plan ramowy.

Minister Finansów z tego planowanego budżetu przyznawał MKiS limit na pierwsze 10 dni miesiąca, Minister Kultury ten limit dzielił na różnych dysponentów II stopnia, a COPSA dzieliła limit na poszczególne szkoły. Przydzielone limity były wprowadzane do komputera, zapisywane na dyskietce, a ta dyskietka była dostarczana do centrali NBP w Warszawie. Centrala NBP zawiadamiała swoich 49 oddziałów wojewódzkich, ile limitu dostała każda szkoła na 10 dni i wówczas

szkoła mogła taką kwotę podjąć lub przekazać przelewem innej firmie. Nie było więc przelewów do kolejnych jednostek, tylko podział limitów i przekazywanie informacji do odbiorcy końcowego, który „zamieniał” limit na gotówkę.

Zasadniczy problem leżał w tym, że nie było wiadomo, jaki będzie limit w kolejnej dekadzie. I czy w limicie kolejnej dekady trzeba raczej przekazać środki na wynagrodzenia, czy na przykład na opał. Załóżmy, że w drugiej dekadzie lutego przekazemy zbyt duży limit na opał, a w trzeciej dekadzie nie dostaniemy dostatecznie dużego limitu, to może zabraknąć środków na wypłatę pensji dla nauczycieli. Ale jeżeli mamy zbyt mało, trzymając rezerwę na pensje, to w szkołach zabraknie opału i trzeba będzie przerwać zajęcia. Takie dylematy towarzyszyły finansowaniu szkół przez cały pierwszy rok (1991). Na szczęście jednak okazało się, że sześciuosobowy zespół finansowy, wspomagany przez znakomitego informatyka Antoniego Jasnorzewskiego, wystarczył do obsługi całego mechanizmu finansowania.

Wiosną 1991 roku ustawa o systemie oświaty jeszcze nie weszła w życie, ale jej projekt przewidywał zorganizowanie konkursu na dyrektora szkoły. COPSA postanowiła nie czekać na ustawę, lecz opracowała własny regulamin konkursu na dyrektora i rozpoczęła przeprowadzanie konkursów. Wynikało to z przekonania, że perspektywa zbliżającego się konkursu na dyrektora szkoły destabilizuje szkołę, i dlatego okres oczekiwania na konkurs należy skrócić do minimum. W efekcie w 1991 roku przeprowadzono konkursy w 120 szkołach artystycznych (40% wszystkich szkół artystycznych). W 50 przypadkach wyłoniono nowego dyrektora, w 50 przypadkach ponownie wybrano dotychczasowego dyrektora, w 20 przypadkach przyjęto rozwiązania doraźne z powodu braku kandydatów lub skutecznych rozstrzygnięć.

Ustawa o systemie oświaty, która weszła w życie 25 października 1991 roku<sup>4</sup>, uczyniła konkursy obligatoryjnymi, określając ostateczny termin ich przeprowadzenia do końca sierpnia 1992 roku. Minister Kultury i Sztuki na wniosek COPSA ogłosił konkursy w pozostałych 180 szkołach. Ponadto, decyzją numer 4 z dnia 6 marca 1992 roku, wprowadził przygotowany przez COPSA specjalny regulamin konkursu, który opisywał system punktacyjny, wymuszający odniesienie się przez członków komisji do poszczególnych cech (predyspozycji) kandydata, utrudniając plebiscytowe głosowania na zasadzie „za” czy „przeciw”. Poprzez ustalenie minimum niezbędnego do wygrania konkursu na poziomie 64% (18 z 28 punktów) oraz wysokiej skali punktowej za program i koncepcję działania szkoły uzyskano sytuację, że nawet przy jednym kandydacie konkurs wymagał dyskusji nad programem i akceptacji większości komisji, aby kandydat wygrał ten konkurs.

Lata 1990 i 1991 to okres wielkich przekształceń — w 1990 roku ważyła się decyzja, czy MKiS będzie prowadzić szkoły. Osiemnastego stycznia 1990 roku

---

<sup>4</sup> Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dziennik Ustaw nr 95 z 1995 r., poz. 425.



Siedziba CEA od 1991 roku — ul. Krakowskie Przedmieście 21/23 w Warszawie — nad kinem „Kultura”. Stan w grudniu 2017 roku

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

ukazało się *Rozporządzenie Rady Ministrów zmieniające rozporządzenie w sprawie prowadzenia i utrzymywania szkół oraz innych placówek poza systemem rad narodowych*<sup>5</sup>. Następnie była walka o etaty i przejęcie finansowania, zaś w 1991 roku weszły fundamentalne zmiany prawne — COPSA przejęła finansowanie szkół, wizytatorzy uzyskali etaty i rozpoczęli działalność w biurach regionalnych, ustawa o systemie oświaty<sup>6</sup> określiła kompetencje MKiS w stosunku do szkół artystycznych, zakupiono komputery i niezbędne wyposażenie biur. Liczba pra-

<sup>5</sup> *Rozporządzenie Rady Ministrów z 18 stycznia 1990 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie prowadzenia i utrzymywania szkół oraz innych placówek poza systemem rad narodowych*, Dziennik Ustaw nr 4 z 1990 r., poz. 23.

<sup>6</sup> *Ustawa o systemie oświaty*, dz. cyt.

owników COPSA wzrosła z 17 do 37, w tym było 14 regionalnych przedstawicieli i 23 pracowników w Warszawie. Siedziba COPSA została przeniesiona do nowych, większych pomieszczeń w gmachu MKiS (nad kinem „Kultura”).

Ponieważ skuteczne wdrożenie zmian zależy przede wszystkim od ludzi, w 1991 roku przeprowadzono 120 konkursów na dyrektora, zorganizowano i przeprowadzono szkolenie dla kandydatów na dyrektorów, a następnie — w okresie wakacyjnym — zorganizowano szkolenie dla wszystkich nowo powołanych dyrektorów. Roboczy, nieco żartobliwy tytuł tego szkolenia to: *Za co dyrektor może siedzieć?* Chodziło o to, aby dyrektorom przyzwyczajonym do słuchania i wykonywania poleceń „z góry” pokazać, na czym polega samodzielność dyrektora, gdzie są granice, w ramach których może się poruszać. I tylko przekroczenie tych granic może niekiedy narazić go na odpowiedzialność dyscyplinarną lub nawet karną.

W czerwcu 1991 roku przeprowadzono też ogólnopolskie spotkanie dyrektorów i głównych księgowych szkół. Równolegle rozpoczęto prace nad oceną szkół i ich funkcjonowaniem merytorycznym, w tym organizowaniem ogólnopolskich przesłuchań, konkursów i plenerów.

W okresie tak licznych i zasadniczych zmian uznałem za jedną z kluczowych spraw zapewnienie dostępu do informacji dla wszystkich osób pełniących funkcje kierownicze — dyrektorów szkół i przedstawicieli regionalnych COPSA. Dlatego co miesiąc do wszystkich szkół przysyłałem komunikat w sprawach organizacyjnych, który zawierał informacje o wprowadzanych rozwiązaniach wraz z wyjaśnieniem, jak należy je stosować w szkole. Ponadto wszyscy przedstawiciele regionalni COPSA spotykali się raz na miesiąc w Warszawie na całodziennym naradzie, w trakcie której omawialiśmy sytuację w każdym regionie, dyskutowaliśmy problemy i ustalaliśmy potrzebne rozwiązania. W ten sposób tworzył się katalog dobrych praktyk, a doświadczenia z jednego regionu od razu wzbogacały doświadczenie całego zespołu.

Rok 1992 był rokiem zasadniczym budowania i stabilizowania struktury prowadzenia szkół artystycznych i nadzoru.

Przede wszystkim została wprowadzona nowa struktura organizacyjna. Zarządzeniem nr 17 Ministra Kultury i Sztuki został zlikwidowany Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego<sup>7</sup>. Rozporządzeniem Ministra Kultury i Sztuki z dnia 26 maja 1992 roku utworzono Centrum Edukacji Artystycznej<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Zarządzenie nr 17 Ministra Kultury i Sztuki w sprawie likwidacji Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Sztuki nr 3 z 9 czerwca 1992 r., poz. 10.

<sup>8</sup> Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki z 26 maja 1992 r. w sprawie utworzenia Centrum Edukacji Artystycznej, Dziennik Ustaw nr 47 z 10 czerwca 1992 r., poz. 210.

W efekcie intensywnych prac:

1. Do końca czerwca 1992 roku zakończono przeprowadzanie konkursów we wszystkich szkołach artystycznych.
2. Do końca sierpnia 1992 roku przygotowano we współpracy z MKiS i wprowadzono pakiet aktów prawnych — wykonawczych do ustawy o systemie oświaty, do których wprowadzenia w odniesieniu do szkół artystycznych I i II stopnia delegację w ustawie uzyskał Minister Kultury i Sztuki. Najpierw wywalczyliśmy prawo — teraz trzeba było to wykonać (17 aktów prawnych!).
3. Do sierpnia 1992 roku stworzono strukturę i organizację nadzoru CEA nad szkołami artystycznymi I i II stopnia.
4. Uruchomiono skomputeryzowany system finansowania szkół oraz analizy wydatków i stanu potrzeb szkół.
5. Opracowano zasady podziału prac związanych z prowadzeniem i nadzorowaniem szkół artystycznych pomiędzy Departament Kształcenia Artystycznego a CEA.

W tym samym czasie rozpoczęto prace nad stworzeniem prawnych możliwości współprowadzenia szkół artystycznych przez MKiS oraz samorząd lokalny.

Warto podkreślić dobrą współpracę we wprowadzaniu zmian, pomimo następujących co kilka miesięcy zmian szefów resortu kultury. Jako dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej, podobnie jak dyrektor Centrum Animacji Kulturalnej Andrzej Bentkowski, pomimo zarządzania placówkami formalnie odrębnymi od struktury administracyjnej MKiS, uczestniczyliśmy regularnie w pracach Kolegium MKiS jako stali członkowie. Zapewniało to szybki przepływ informacji z kierownictwem resortu w czasie wprowadzania zmian oraz przyspieszenie procesów decyzyjnych.

Kolejny rok szkolny 1992/1993 był poświęcony przede wszystkim na wdrażanie wypracowanych rozwiązań — utrwalanie i rozpowszechnianie dobrych doświadczeń i eliminowanie rozwiązań, które się nie sprawdziły. Jesienią 1993 roku można było uznać, że pierwsza faza tworzenia nowej struktury zbliża się do końca. W efekcie pracy 24 grudnia 1992 roku ukazało się *Rozporządzenie Ministra Kultury i Sztuki w sprawie typów szkół artystycznych*<sup>9</sup>.

W tym czasie, czując potrzebę dalszego rozwoju, uzyskałem trzymiesięczny urlop bezpłatny do końca stycznia 1994 roku, a moje obowiązki przejęła Jolanta Skocka, prawniczka pełniąca funkcję zastępcy dyrektora CEA. Widząc, że ten pociąg już się rozpędził i zdąża w dobrym kierunku, z końcem stycznia 1994 roku złożyłem rezygnację z funkcji dyrektora CEA, pragnąc przekazać pałeczkę moim następcom.

---

<sup>9</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i sztuki z 24 grudnia 1992 r. w sprawie określenia typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych o uprawnieniach szkół publicznych*, Dziennik Ustaw nr 4 z 1993 r., poz. 17.

Na koniec chciałbym się podzielić pewną refleksją. Wszystkie wykonane w tamtym czasie prace wymagały przede wszystkim działania zespołowego — zarówno w okresie przekonywania do proponowanych rozwiązań organizacyjnych i przygotowywania szczegółowych rozwiązań, jak też później do ich wdrażania w nowych strukturach. Były to różne zespoły, częściowo pokrywające się co do składu osobowego. Niektóre osoby już wymieniłem, nie sposób w tym artykule wymienić wszystkich. W tych zespołach dyskutowano różne idee i rozwiązania, a potem członkowie zespołów dyskutowali je w swoim otoczeniu zawodowym.

Później, podczas reorganizacji COPSA i tworzenia CEA, taki zespół stworzyli wizytatorzy CEA. Zadaniem wizytatora regionalnego było praktycznie samodzielne koordynowanie spraw na obszarze regionu i rozwiązywanie problemów. Zawsze jednak mógł liczyć na wsparcie z mojej strony jako dyrektora CEA i całego zespołu kolegów wizytatorów.

Mam przekonanie, że duch i doświadczenie pracy zespołowej stanowiły istotną wartość, dzięki której Centrum Edukacji Artystycznej działa do dziś w niezmiennym w dużej mierze składzie osobowym, zapewniając przez 25 lat funkcjonowanie i rozwój szkół artystycznych w całej Polsce.



35





# Centrum Edukacji Artystycznej — charakterystyka i zakres działalności

Centrum Edukacji Artystycznej (CEA) powstało w 1992 roku i jest jednostką budżetową Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, która aktualnie działa na podstawie *Rozporządzenia Ministra Kultury z dnia 22 września 2004 roku w sprawie specjalistycznej jednostki nadzoru* (Dz.U. Nr 226, poz. 2292 z późn. zm.). Centrum Edukacji Artystycznej realizuje zadania związane ze sprawowaniem nadzoru pedagogicznego nad publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami artystycznymi oraz placówkami zapewniającymi opiekę i wychowanie uczniom szkół artystycznych w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, a także organu prowadzącego w stosunku do szkół i placówek, których prowadzenie należy do ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego. CEA ma siedzibę w Warszawie. Informacje na temat funkcjonowania Centrum, w tym dane kontaktowe oraz wiele informacji przydatnych dla nauczycieli, uczniów i rodziców (na przykład formularze — dokumenty do pobrania, publikacje, dane na temat organizacji roku szkolnego, informacje o konkursach i tym podobne) znajdują się na stronie internetowej [cea-art.pl](http://cea-art.pl).

Centrum realizuje następujące zadania, związane ze sprawowaniem nadzoru pedagogicznego w szkołach i placówkach artystycznych:

- wnioskowanie w sprawach zakładania, przekształcania i likwidowania szkół;
- prowadzenie spraw związanych z konkursami na dyrektorów szkół;
- opracowywanie podstaw programowych obowiązkowych przedmiotów artystycznych i artystyczno-zawodowych oraz opracowywanie i wydawanie materiałów metodycznych i podręczników oraz innych pomocy dydaktycznych, także w zakresie przedmiotów ogólnokształcących;
- organizowanie przesłuchań, konkursów ogólnopolskich i regionalnych, przeglądów plastycznych oraz koncertów sprawdzających i promujących osiągnięcia artystyczne uczniów;

◀ Siedziba CEA — ul. Brzozowa 35, 00-258 Warszawa. Stan w styczniu 2018 roku

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

- prowadzenie ewaluacji i kontroli (wizytacji) w szkołach i placówkach artystycznych oraz ich wspomaganie;
- prowadzenie spraw związanych z awansem zawodowym nauczycieli;
- prowadzenie badań pedagogicznych;
- prowadzenie seminariów, konferencji i narad dla pracowników dydaktycznych związanych z jakością kształcenia;
- prowadzenie specjalistycznej biblioteki;
- rozpatrywanie i prowadzenie postępowań w zakresie spraw skargowych;
- powoływanie ekspertów i konsultantów różnych specjalności w celu dokonywania oceny poziomu pracy pedagogicznej i artystycznej szkół;
- prowadzenie spraw dotyczących innowacji i eksperymentów.

Do najważniejszych zadań CEA jako organu prowadzącego w stosunku do szkół i placówek artystycznych należy obsługa organizacyjna oraz finansowo-księgową, w tym:

- płace oraz pochodne nauczycieli i pracowników administracji i obsługi;
- wydatki bieżące („rzeczówka”);
- zadania remontowe;
- zadania inwestycyjne;
- zadania wydawnicze;
- zatwierdzanie organizacji roku szkolnego zgodnie z określonym limitem środków w danym roku budżetowym;
- finansowanie i rozliczanie wydatków związanych z funkcjonowaniem szkół niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych;
- prowadzenie i realizowanie (rozliczanie) zadań dotyczących funkcjonowania szkół artystycznych w ramach rezerw celowych, których dysponentem jest Minister Edukacji Narodowej („Radosna szkoła”, „Wyprawka szkolna”, „Awanse zawodowe”).

Realizacja powyższych zadań następuje w bezpośredniej współpracy z Departamentem Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej (nadzór nad działalnością Centrum) oraz z Departamentem Finansów (dysponent pierwszego stopnia środków budżetowych dla szkolnictwa artystycznego).

Centrum Edukacji Artystycznej prowadzi też działalność wydawniczą (publikacje są do pobrania na stronie internetowej [cea-art.pl/publikacje/](http://cea-art.pl/publikacje/)), a także bibliotekę, która udostępnia swój katalog online ([ceabiblioteka.pl/](http://ceabiblioteka.pl/)). Każdy zainteresowany ma również szansę wpływania na kształt zbiorów biblioteki — może zaproponować zakup potrzebnych pozycji, czemu służy odpowiednia zakładka na stronie biblioteki CEA. Biblioteka mieści się w Warszawie przy ul. Ciasnej 15 m. 26.

Opisany powyżej zakres zadań prowadzi do tego, że pracownicy Centrum są zatrudnieni na stanowiskach wymagających kwalifikacji pedagogicznych lub na stanowiskach administracyjnych i obsługi. Działy i wydziały są komórkami

organizacyjnymi, porządkującymi strukturę Centrum i dzielącymi zadania na dotyczące nadzoru pedagogicznego oraz administracyjne. Komórkami tymi są:

- a) dział nadzoru pedagogicznego, a w jego strukturze wydział badania jakości kształcenia;
- b) dział doskonalenia, doksztalcania i wydawnictw, który obejmuje wydziały doskonalenia i doksztalcania oraz wydawnictw i promocji szkolnictwa artystycznego, a także bibliotekę;
- c) dział finansowy, w którego skład wchodzi wydziały finansowo-księgowy, obsługi finansowej szkół oraz obsługi projektu termomodernizacji;
- d) wydział prawno-organizacyjny;
- e) administracja.

Centrum Edukacji Artystycznej sprawuje nadzór nad 262 szkołami artystycznymi stopnia podstawowego i średniego, przypisanymi do 14 regionów, dla których organem prowadzącym jest Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Są to szkoły muzyczne, plastyczne i baletowe oraz jedna szkoła sztuki cyrkowej

Tabela 1  
Liczba szkół artystycznych w Polsce na koniec 2017 roku

Lp.	Region	MKDiN	JST	z U	bez U	Razem
1	zachodniopomorski	13	7	10	7	37
2	pomorski	17	5	9	13	44
3	kujawsko-pomorski	9	15	6	6	36
4	wielkopolski	27	9	1	20	57
5	lubuski	13	4	1	3	21
6	dolnośląski	19	11	10	14	54
7	opolski	13	4	1	4	22
8	śląski	23	15	6	29	73
9	małopolski i świętokrzyski	26	36	16	31	109
10	podkarpacki	18	15	21	6	60
11	lubelski	17	4	12	11	44
12	łódzki	20	6	10	16	52
13	warmińsko-mazurski i podlaski	23	7	6	21	57
14	mazowiecki	24	9	28	61	122
	<b>Razem</b>	<b>262</b>	<b>147</b>	<b>137</b>	<b>242</b>	<b>788</b>

Legenda: MKDiN — szkoły podlegające Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego  
 JST — szkoły podlegające jednostkom samorządu terytorialnego  
 z U — szkoły niepubliczne z uprawnieniami szkoły publicznej  
 bez U — szkoły niepubliczne bez uprawnień szkoły publicznej

o zasięgu ogólnopolskim. Ponadto w Polsce funkcjonuje aktualnie 526 szkół i placówek artystycznych, prowadzonych przez inne podmioty, w tym jednostki samorządu terytorialnego. Sieć tę uzupełnia 20 internatów funkcjonujących przy szkołach oraz 8 burs szkolnictwa artystycznego. Liczbę szkół artystycznych (jednostek organizacyjnych) w Polsce na koniec 2017 roku obrazuje tabela.

W szkołach artystycznych prowadzonych przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego uczy się ponad 52 tysiące uczniów, a placówki te zatrudniają niemal 13,5 tysiąca nauczycieli. Szkoły i placówki artystyczne są jednostkami budżetowymi, finansowanymi z budżetu państwa w działach 801 — Oświata i wychowanie i 854 — Edukacyjna opieka wychowawcza.

Warto podkreślić, że szkoły artystyczne są nie tylko placówkami edukacyjnymi, ale pełnią też w środowisku lokalnym rolę animującą życie kulturalne. Sale koncertowe czy wystawowe szkół artystycznych bywają w mniejszych miejscowościach prawdziwym centrum życia kulturalnego, wokół nich skupiają się animatorzy kultury oraz ludzie pragnący podzielić się swoimi dokonaniem, jak i ci, dla których kontakt z kulturą jest codzienną potrzebą. Nie można lekceważyć tej funkcji szkolnictwa artystycznego, bo jest naturalną i niezbędną kontynuacją i uzupełnieniem nauczania i wychowania. Dlatego w ostatnich latach wiele inwestycji dotyczyło budowy, rozbudowy lub remontu sali i auli koncertowych oraz bazy dydaktycznej szkół muzycznych i plastycznych, między innymi w: Białej Podlaskiej, Bielsku-Białej, Bielsku Podlaskim, Choszczynie, Cieszynie, Dębicy, Grajewie, Jarosławiu, Kole, Krasnymstawie, Krośnie Odrzańskim, Kwidzynie, Lesznie, Lidzbarku Warmińskim, Lubaczowie, Międzyrzeczu Podlaskim, Piszcu, Prudniku, Radomiu, Sanoku, Siedlcach, Sieradzu, Sosnowcu, Stargardzie Szczecińskim, Suwałkach, Szczeczeszynie, Szczecinku, Szczytnie, Świdniku, Tarnobrzegu, Wadowicach, Wejherowie, Zakopanem, Zamościu, Zduńskiej Woli, Żarach, Żywcu, a także w Białymstoku, Bydgoszczy, Częstochowie, Gdańsku, Katowicach, Kielcach, Krakowie, Szczecinie, Wrocławiu. Koszt tych inwestycji został niemal całkowicie pokryty ze środków budżetu państwa, programów operacyjnych Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz środków Unii Europejskiej. Aktualnie realizowane są kolejne inwestycje, wspomagające poprawę oferty edukacyjnej i kulturalnej miast i regionów, między innymi w Warszawie, Poznaniu, Żaganiu, Ostrowcu Świętokrzyskim, Zambrowie, Giżycku, Pleszewie i Łodzi.

Powracając jednak do podstawowej funkcji szkolnictwa artystycznego — jest nią kształcenie szczególnie uzdolnionej artystycznie młodzieży w szkołach muzycznych, plastycznych i baletowych, a także przygotowywanie jej do świadomego uczestnictwa w kulturze. Skutkuje to wychowywaniem kolejnych pokoleń Polaków, dla których udział w życiu kulturalnym i artystycznym, korzystanie z dóbr kultury jest normą i codzienną potrzebą. Przynosi także wymierne efekty na każdym etapie edukacji — chociażby dzięki uczestnictwu szczególnie uzdolnionych uczniów w międzynarodowych konkursach, co daje jak najlepsze świadectwo systemowi szkolnictwa artystycznego w Polsce oraz promuje na świecie naszą kulturę.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę na to, że poziom kształcenia w szkołach artystycznych jest nieustannie monitorowany — służą temu przesłuchania, przeglądy i konkursy organizowane przez Centrum Edukacji Artystycznej.

Celem przesłuchań organizowanych przez CEA jest ocena poziomu kształcenia w szkołach muzycznych I i II stopnia (w tym w szkołach niepublicznych, dla których udział w przesłuchaniach jest obowiązkowy od roku szkolnego 2015/2016), wymiana doświadczeń pedagogicznych i doskonalenie nauczycieli, umożliwienie uczniom kontaktu z wybitnymi artystami z kraju i zagranicy oraz promowanie uzdolnionej młodzieży. Przesłuchania dla uczniów szkół muzycznych wszystkich specjalności instrumentalnych i wokalnych odbywają się w cyklu dwuletnim. W pracach komisji oceniających poziom nauczania uczestniczą nauczyciele akademicy oraz nauczyciele szkół muzycznych o znaczącym dorobku dydaktycznym.

Ponadto od 2016 roku organizowany jest Konkurs Muzyczny Centrum Edukacji Artystycznej, którego podstawowym zadaniem jest prezentacja i promocja szczególnie uzdolnionych młodych muzyków — uczniów szkół muzycznych II stopnia. Konkurs odbywa się w cyklu trzyletnim i obejmuje wszystkie specjalności i zespoły (w każdym roku inny zestaw instrumentów i zespołów), a koncerty laureatów odbywają się w kwietniu w Studiu Koncertowym Polskiego Radia im. Witolda Lutosławskiego. Warto zauważyć, że konkurs przeznaczony jest także dla specjalności i zespołów, które wcześniej nie były w ten sposób monitorowane, takich jak zespoły jazzowe, wokalistyka jazzowa, zespoły rozrywkowe, wokalistyka estradowa oraz zespoły muzyki dawnej.

Pierwsza edycja Konkursu odbyła się w kwietniu 2016 roku i objęła specjalności takie jak: wiolonczela, kontrabas, trąbka, klarnet, gitara, organy, wokalistyka jazzowa, kameralne zespoły dęte i zespoły perkusyjne. Jury Konkursu wyłoniło: 5 laureatów solistów i 2 zespoły nagrody Grand Prix, 7 laureatów solistów i 2 zespoły nagrody I stopnia, 5 laureatów solistów i 2 zespoły nagrody II stopnia, 7 laureatów solistów i 2 zespoły nagrody III stopnia.

Druga edycja Konkursu Muzycznego CEA, w kwietniu 2017 roku, objęła specjalności: klawesyn, flet, obój, harfa, śpiew, fortepian, perkusja, duety fortepianowe, zespoły jazzowe i zespoły muzyki dawnej. W tej edycji przyznano 6 nagród Grand Prix dla solistów i 2 dla zespołów, 5 nagród I stopnia dla solistów i 2 dla zespołów, 6 nagród II stopnia dla solistów i 3 dla zespołów oraz 6 nagród III stopnia dla solistów i 3 dla zespołów. Ponadto wyróżniono wielu uczestników Konkursu oraz nauczycieli i nauczycieli-akompaniatorów.

Laureaci Konkursu Muzycznego CEA są stypendystami Ministra Kultury. Są regularnie zapraszani przez Narodową Orkiestrę Symfoniczną Polskiego Radia do udziału w koncertach („Środy młodych”), a także przez Telewizję Polską do konkursu „Młody muzyk roku”; laureatem tego konkursu w 2016 roku został 18-letni saksofonista Łukasz Dyczko, laureat Grand Prix Konkursu CEA.

W 2018 roku konkurs obejmie następujące specjalności: skrzypce, altówka, akordeon, waltornia, saksofon, fagot, puzon, tuba, wokalistyka estradowa oraz zespoły kameralne.

Konkurs jest uznawany za bardzo wymagający, zarówno pod względem wymogów programowych, jak i umiejętności uczestników. Zdaniem jurorów program wyczerpuje kryteria konkursu dla elity młodych muzyków i pozwala na wnikliwą obserwację procesu dydaktycznego. Warto także podkreślić, że konkurs promuje polską muzykę współczesną i jej kompozytorów, a także przyczynia się do wzbogacenia literatury muzycznej, ponieważ na jego potrzeby zamawiane są u współczesnych polskich autorów utwory muzyczne dla wszystkich instrumentów.

W szkołach muzycznych od wielu lat prowadzone są także badania poziomu nauczania przedmiotów ogólnomuzycznych. W maju i czerwcu 2016 roku Centrum Edukacji Artystycznej przeprowadziło badania poziomu realizacji podstawy programowej z przedmiotów kształcenie słuchu i audycje muzyczne w szkołach muzycznych I stopnia. W badaniu uczestniczyły 363 szkoły, w tym 210 państwowych szkół muzycznych prowadzonych przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, 89 szkół prowadzonych przez samorządy oraz 64 szkoły niepubliczne z uprawnieniami szkół publicznych. Badanie objęło niemal 7 tysięcy uczniów (przy frekwencji sięgającej średnio około 80%).

Narzędziem badawczym był test składający się z 14 zadań, który badał między innymi: podstawowe wiadomości o epokach muzycznych, czołowych kompozytorach polskich i najważniejszych wydarzeniach muzycznych; znajomość notacji i kaligrafii muzycznej w kluczu wiolinowym i basowym; umiejętność posługiwania się terminologią muzyczną; znajomość i umiejętność rozpoznania gam durowych i molowych; umiejętność rozpoznawania i zapisywania interwałów, trójdźwięków, progresji i dźwięków obcych w melodii; umiejętność zapamiętywania i zapisywania motywów rytmicznych, melodycznych, fragmentów piosenek i utworów muzycznych; umiejętność rozpoznania instrumentów, głosów wokalnych i typu zespołów muzycznych; umiejętność rozpoznawania i określania podstawowych cech narodowych tańców polskich.

Uczniowie osiągnęli w teście średni wynik 56,1%, a najlepsze wyniki zanotowano w regionach lubelskim (62,1%) i mazowieckim (59,4%). Różnie rozłożyły się średnie wyniki testu w typach szkół wyróżnionych ze względu na rodzaj organu prowadzącego — najlepszy wynik zanotowały szkoły prowadzone przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego (56,6%), szkoły niepubliczne z uprawnieniami szkół publicznych uzyskały wynik 56,3%, zaś szkoły prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego — 54,7%.

Centrum Edukacji Artystycznej organizuje także przeglądy służące ocenie poziomu nauczania w szkołach plastycznych. W roku szkolnym 2016/2017 odbyła się 12. edycja przeglądów prac z rysunku, malarstwa i rzeźby uczniów szkół plastycznych, w której udział wzięło 56 szkół plastycznych (46 publicznych i 10 niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych). Pierwszy etap konkursu odbył się we wszystkich szkołach plastycznych, a zwycięskie prace prezentowane były podczas drugiego etapu, odbywającego się w czterech makroregionach. Na tym etapie prace oceniała komisja, w skład której weszli profesorowie wszystkich Akademii Sztuk Pięknych oraz Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu i Akademii Sztuki w Szczecinie.

Punktacja indywidualna uzyskana przez uczniów w etapie makroregionalnym sumuje się, dając obraz poziomemu nauczaniu przedmiotów artystycznych w poszczególnych szkołach. W opisywanym roku szkolnym najwyższe miejsce pod względem punktacji zajął Zespół Państwowych Szkół Muzycznych w Kielcach, uzyskując 84,5 pkt (na 90 pkt możliwych do zdobycia, przy najniższym wyniku wynoszącym 36,3 pkt). W czołówce, uzyskując powyżej 80 pkt, znalazły się też publiczne szkoły plastyczne z Bydgoszczy, Gdyni i Olsztyna. Spośród szkół niepublicznych najwyższe punktowane były: Lubelska Szkoła Sztuki i Projektowania PSP (60,8 pkt), Liceum Plastyczne z Płocka (60 pkt) i Prywatna Ogólnokształcąca Szkoła Sztuk Pięknych z Włocławka (58 pkt).

Uczniowie, którzy podczas drugiego etapu zdobyli najwyższą liczbę punktów, zajmując w makroregionach w poszczególnych kategoriach (rysunek, malarstwo, rzeźba) miejsca od pierwszego do piątego, kwalifikują się do trzeciego etapu konkursu Ogólnopolskiego Przeglądu Plastycznego pod Patronatem Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Do tego etapu przeglądów zakwalifikowało się łącznie 30 uczniów, którzy biorą udział w warsztatach plastycznych Centrum Edukacji Artystycznej, w trakcie których wyłaniani są finaliści konkursu. Przysługuje im prawo do ubiegania się o przyjęcie bez rekrutacji na uczelnie artystyczne nadzorowane przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego na kierunki: malarstwo, rzeźba i grafika.

Prace uczniów, zarówno przywiezione na przeglądy, jak i wykonane podczas warsztatów plastycznych, uzyskały w większości oceny dobre i bardzo dobre, co świadczy o wysokim poziomie nauczania przedmiotów artystycznych w szkołach plastycznych. Optymistyczny jest też fakt, że komisja zauważyła w gronie laureatów jednostki wybitnie utalentowane.

Badanie efektywności nauczania ma także miejsce w szkołach baletowych. Służą temu konkursy dla uczniów, organizowane przez poszczególne szkoły przy wsparciu Centrum Edukacji Artystycznej: Ogólnopolski Konkurs Tańca im. Wojciecha Wiesiołowskiego w Gdańsku (w kategoriach taniec klasyczny i taniec współczesny), Międzynarodowy Konkurs Baletowy „Złote Pointy” — Ogólnopolski Konkurs Baletowy o tytuł „Najlepszy Absolwent Szkół Baletowych w Polsce” w Szczecinie (z udziałem najlepszych absolwentów polskich i europejskich szkół baletowych, status międzynarodowy posiada od 2008 roku), Ogólnopolski Festiwal Tańców Narodowych w Koszęcinie — siedzibie Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk” im. Stanisława Hadyny (w dwóch kategoriach — polskie tańce narodowe i stylizacja polskiego folkloru tanecznego) oraz Międzynarodowy Konkurs Choreograficzny Uczniów Szkół Baletowych w Bytomiu.

Trzeba podkreślić, że poziom nauczania w ogólnokształcących szkołach baletowych jest bardzo wysoki. Udowadnia to udział uczniów w licznych konkursach tańca w Polsce i za granicą, gdzie często uzyskują oni status finalistów lub miejsca na podium. Absolwenci szkół baletowych rozwijają się zawodowo w polskich i zagranicznych zespołach tanecznych oraz kontynuują naukę na polskich i zagranicznych uczelniach, na kierunkach taniec, pedagogika lub choreografia.



Główne wejście do siedziby CEA przy ul. Brzozowej 35, 00-258 Warszawa. Stan w styczniu 2018 roku

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

Tym, co zasługuje na szczególne podkreślenie, są wyniki z przedmiotów ogólnokształcących, uzyskiwane przez uczniów na poziomie podstawowym, gimnazjalnym i licealnym w szkołach artystycznych z przedmiotami ogólnokształcącymi. W roku 2016 Centrum Edukacji Artystycznej przygotowało zestawienie na podstawie wyników egzaminów zewnętrznych, opublikowanych na stronach internetowych okręgowych komisji egzaminacyjnych w Warszawie, Poznaniu, Krakowie i Jaworznie. W zestawieniu tym uwzględnione zostały wyniki sprawdzianu w klasie VI, egzaminu gimnazjalnego oraz pisemnego egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym z języka polskiego, matematyki i języka obcego (angielskiego), a więc z przedmiotów zdawanych obowiązkowo przez wszystkich uczniów.

Wyniki egzaminu w klasie VI szkoły podstawowej (dla około 950 uczniów z 31 szkół artystycznych — baletowych i muzycznych, znajdujących się na terenie badanych okręgowych komisji egzaminacyjnych) udowodniły, że w szkołach artystycznych I stopnia poziom nauczania przedmiotów ogólnokształcących jest wyższy od przeciętnej krajowej. Na poziomie gimnazjalnym (na podstawie badania wyników około 860 uczniów z 37 ogólnokształcących szkół muzycznych, plastycznych i baletowych) oraz licealnym (dla ponad 1200 abiturientów z 71 szkół artystycznych) stwierdzono, że poziom nauczania przedmiotów ogólnokształcących mieści się w średniej krajowej.





Informacja o naradach szkoleniowych dyrektorów szkół i placówek artystycznych CEA

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

Wysoki poziom nauczania w szkołach artystycznych jest rezultatem nieustannego podnoszenia kompetencji i kwalifikacji przez nauczycieli, co odbywa się w formach wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli (organizowanego przez dyrektorów szkół) oraz pozaszkolnego doskonalenia nauczycieli (organizowanego przez Centrum Edukacji Artystycznej w formie szkoleń o zasięgu regionalnym, makroregionalnym i ogólnopolskim, konferencji, warsztatów, kursów, seminariów i tym podobnych). Na ten cel przeznaczane są znaczne nakłady finansowe. Przykładowo w 2016 roku były to niemal 3 miliony złotych.

Centrum Edukacji Artystycznej zapewnia też specjalistyczną opiekę psychologiczno-pedagogiczną nad uczniami szkół artystycznych, ich rodzicami i nauczycielami oraz diagnostykę psychologiczną i pedagogiczną uczniów. Zadania te realizują cztery Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne CEA, które działają w makroregionach: południowo-wschodnim (poradnia w Lublinie), południowo-zachodnim (poradnia w Zduńskiej Woli), północno-wschodnim (poradnia w Warszawie) oraz północno-zachodnim (poradnia w Poznaniu). Psychologowie pracujący w poradniach mają kompetencje zarówno psychologiczne, jak i artystyczne, co jest bardzo istotne ze względu na specyficzne problemy uczniów szkół artystycznych, do rozwiązywania których nie są przygotowani specjaliści z rejonowych poradni psychologiczno-pedagogicznych.

O skali potrzeb w zakresie takiego poradnictwa może świadczyć fakt, że w ciągu 15 miesięcy (od lutego 2016 roku do maja 2017 roku) poradnie udzieliły 795 konsultacji psychologicznych nauczycielom szkół artystycznych (44,7%), uczniom (21,7%) i ich rodzicom (33,6%); wykonały 8 diagnoz, których celem było między innymi rozpoznanie zdolności muzycznych i intelektualnych, strategii radzenia sobie z treścią i stresem, zaburzeń zachowania czy motywacji do nauki w szkole artystycznej; wydały 3 opinie psychologiczne dotyczące zaburzeń rozwoju artystycznego oraz udzieliły pomocy terapeutycznej podczas 95 sesji terapeutycznych. Poradnie prowadzą też działalność superwizyjną (zapewnianie profesjonalnego wsparcia psychologom i pedagogom szkolnym pracującym w szkolnictwie artystycznym) oraz informacyjną i szkoleniową (od lutego 2016 roku do maja 2017 roku odbyły się 72 szkolenia dla ponad 1900 osób).

Dodatkowo warto poświęcić kilka słów infrastrukturze szkolnictwa artystycznego. Budynki szkolne to nierzadko obiekty zabytkowe, pozostające pod opieką konserwatora zabytków. Są też obiekty niedawno wybudowane, nowoczesne i funkcjonalne (o inwestycjach w sale koncertowe była już mowa wcześniej). Ale są też budynki stare, zniszczone, o wysokich kosztach utrzymania. Ich dostosowaniu do wymogów współczesności służy program termomodernizacji, realizowany w ramach Programu Operacyjnego Infrastruktura i Środowisko. Priorytet pierwszy: Zmniejszenie emisyjności gospodarki; działanie: Wspieranie efektywności energetycznej w budynkach; poddziałanie: Wspieranie efektywności w budynkach użyteczności publicznej. Programem tym objętych jest 139 szkolnych placówek artystycznych (187 budynków), a uwzględnia on między innymi: docieplenie budynków, wymianę okien, grzejników, kanałów, rur wentylacyjnych i klimatyzacyjnych, zastosowanie nowoczesnych systemów oświetlenia, kabli i przewodów elektrycznych, opraw oświetleniowych, a także zainstalowanie nowych kotłów, pomp ciepła i tym podobne. Efektem programu będzie oszczędność energii (mniejsze potrzeby i zużycie), poprawa stanu środowiska naturalnego (ograniczenie emisji zanieczyszczeń), lepsze warunki nauki dla uczniów i pracy dla nauczycieli, a także poprawa wyglądu i walorów użytkowych budynków. Koszt realizacji tego projektu to ponad 500 milionów złotych, z czego ze środków Unii Europejskiej — ponad 400 milionów złotych.

Podsumowując — współczesne szkolnictwo artystyczne w Polsce to składający się z wielu elementów skomplikowany system, w centrum którego znajduje się wybitnie uzdolniony i ponadprzeciętnie wrażliwy uczeń. Jego edukacji i wychowaniu służą wszystkie opisane tutaj czynniki, a także wiele innych, o których przeczytacie Państwo na łamach tego pisma, w jego bieżącym numerze oraz w kolejnych wydaniach, do których lektury szczerze zachęcam.

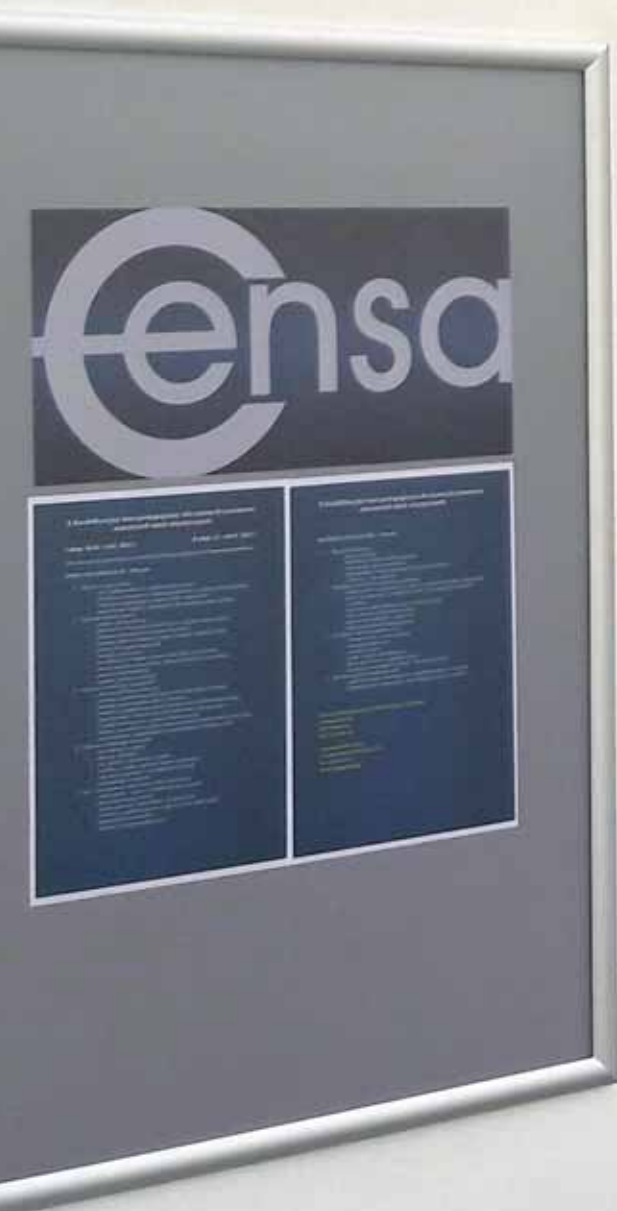
Narada szkoleniowa dyrektorów szkół artystycznych Centrum Edukacji Artystycznej ►  
— Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu — 16/17 listopada 2017 roku

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

**SZKOLENIOWA**  
Ciekawym i wartościowym  
współpracownikom  
w 11 listopada 2017

**EGIPCIAN**  
Dla 21 listopada 2017





# Doskonalenie nauczycieli szkół artystycznych

— kilka faktów i nieco refleksji z dziesięcioletniej historii działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych (2008–2017)

## Powołanie i koncepcja działania

Realizacja zadań, związanych z doskonaleniem i doksztalcaniem nauczycieli szkolnictwa artystycznego, wiąże się ściśle z systemowymi działaniami zarówno resortu oświaty, jak i kultury i sztuki. Celem naszego wydawnictwa jest — w miarę możliwości — przybliżenie Czytelnikom między innymi historii i aktualnych działań dotyczących tej problematyki. W tym wydaniu można zapoznać się z historią Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego (COPSA) i Centrum Edukacji Artystycznej (CEA). Działania CEA w tym zakresie realizowane w ostatnich 25 latach czekają na pogłębione, bardziej wnikliwe ich opracowanie. W niniejszym artykule zostanie wstępnie podsumowana działalność Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych (CENSA).

Gdy w 2003 roku Minister Edukacji Narodowej i Sportu wydał *Rozporządzenie w sprawie warunków i trybu tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli*, w tym zakresu ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzania nauczycielom zadań doradcy metodycznego<sup>1</sup>, sprawa doskonalenia nauczycieli resortu oświaty uzyskała nowe oblicze. Od tego momentu w resorcie kultury rozpoczęły się dyskusje o tym, jak organizować pomoc dla nauczycieli szkół artystycznych. Początkowo przeważało przekonanie, że do-

◀ Wejście do warszawskiej siedziby CENSA przy ulicy Nowy Świat 27 A. Stan w lipcu 2017 roku

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

<sup>1</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 23 kwietnia 2003 r. w sprawie warunków i trybu tworzenia, przekształcania i likwidowania oraz organizacji i sposobu działania placówek doskonalenia nauczycieli, w tym zakresu ich działalności obowiązkowej oraz zadań doradców metodycznych, warunków i trybu powierzania nauczycielom zadań doradcy metodycznego*, Dziennik Ustaw nr 84 z 2003 r., poz. 779.

tychczasowe bogate doświadczenie CEA jest dobrym kierunkiem rozwoju tych zadań. Na przełomie 2005 i 2006 roku resort kultury uznał, że należy podjąć działania — analogiczne jak w resorcie oświaty — zmierzające do powołania odrębnej w stosunku do CEA jednostki organizacyjnej, zajmującej się doskonaleniem nauczycieli szkół artystycznych. Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego<sup>2</sup> swoim zarządzeniem z dnia 13 lipca 2007 roku<sup>3</sup> (wydanym na podstawie art. 78 ust. 1 *Ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty*)<sup>4</sup>, powołał **Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych**, placówkę doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych. Zadania, związane z przygotowaniem do jej działania, powierzone zostały Departamentowi Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej MKiDN oraz Centrum Edukacji Artystycznej. Minister powierzył pełnienie obowiązków dyrektora ówczesnemu wicedyrektorowi CEA<sup>5</sup>. Nazwa CENSA nawiązywała do istniejącego od 1999 roku Centrum Edukacji Artystycznej.

Kluczowymi zadaniami, nałożonymi przez ministra na CENSA, zapisanymi w statucie placówki w paragrafie czwartym, były wymienione w punkcie pierwszym: ...*przygotowywanie programów doskonalenia zawodowego oraz opracowywanie materiałów edukacyjnych dla nauczycieli w zakresie przedmiotów artystycznych*<sup>6</sup> oraz w punkcie trzecim: ...*współpraca z organami sprawującymi nadzór pedagogiczny w opracowywaniu priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli*<sup>7</sup>. Taki przydział zadań od początku stanowił poważny problem. Zastanawiano się nad tym, czy w związku z faktem, że CEA jako realizator zadań nadzoru pedagogicznego, mając pełną wiedzę o potrzebach szkół artystycznych w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli, powinno pełnić jedynie funkcję swoistego „doradcy” dla CENSA w programowaniu szkoleń. Początkowo zakładano, że oba organy wypracują takie formy ustalania priorytetów doskonalenia zawodowego nauczycieli, by CENSA mogła efektywnie realizować planowane szkolenia. Rzeczywistość wyglądała jednak nieco inaczej — współdziałanie mię-

---

<sup>2</sup> Kazimierz M. Ujazdowski — Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego w latach 2000–2001, 2005–2006, 2006–2007.

<sup>3</sup> *Zarządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego nr 19 z 13 lipca 2007 r.*, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego nr 3 z 2007 r., poz. 40.

<sup>4</sup> *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 19 listopada 2004 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o systemie oświaty*, Dziennik Ustaw nr 256 z 2004 r., poz. 2572 z późniejszymi zmianami.

<sup>5</sup> Małgorzata Rosińska-Kocon — p.o. dyrektora CENSA: 1 VIII–31 X 2007 r., dyrektor: 1 XI 2007–28 I 2014 r.

<sup>6</sup> *Zarządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 13 lipca 2007 r. zmieniające zarządzenie w sprawie utworzenia i nadania statutu placówce doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych*, Dziennik Urzędowy Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 16 lipca 2013 r., poz. 26, załącznik nr 19.

<sup>7</sup> Tamże.

dzy placówkami nie było systemowe, ale opierało się jedynie na kontaktach między pracownikami i wizytatorami, sprowadzając je do „zamawiania” szkoleń z oferty CENSA. Dopiero w ostatnim okresie podjęto właściwe działania — na początku roku szkolnego 2016/2017 zawarte zostało porozumienie, w wyniku którego między innymi wspólnie skorygowano plan szkoleń i konferencji z planem doształcania w CEA i w efekcie dokonano korekty finansowej głównie w zakresie zbyt wysokich kosztów organizacji szkoleń.

## Nieco faktów ze sprawozdań

Po ukazaniu się *Zarządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 30 maja 2017 roku w sprawie likwidacji publicznej placówki doształcania nauczycieli szkół artystycznych*<sup>8</sup> z inicjatywy nowego dyrektora CENSA<sup>9</sup> podjęto działania zmierzające do opracowania dokumentu opisującego funkcjonowanie CENSA w całym jego okresie działania. Mimo trudnych, związanych z likwidacją jednostki warunków, zaplanowano i przygotowano sprawozdanie, które objęło takie zagadnienia, jak:

- powołanie i koncepcja jednostki;
- statut i jego zmiany;
- cele i szczegółowe zadania;
- szkolenia i kursy, ich programy i sposoby realizacji;
- wykaz tematów zrealizowanych szkoleń;
- konferencje;
- festiwal wyobraźni muzycznej;
- publikacje, poradniki kieszonkowe;
- plakaty edukacyjne;
- publikacje elektroniczne „Infolab” oraz „Censownik”;
- *Przygotowanie podstaw programowych 2012/2013*;
- materiały informacyjne i promocyjne;
- internetowe forum dyskusyjne;
- badanie potrzeb w zakresie doształcania zawodowego;
- nadzór nad doradcami metodycznymi;
- strona internetowa;
- elektroniczny system rejestracji;
- struktura organizacyjna, kadra kierownicza, pracownicy (w tym nauczyciele) i stali współpracownicy, autorzy publikacji, wykładowcy i szkoleniowcy;

---

<sup>8</sup> *Zarządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 30 maja 2017 roku w sprawie likwidacji publicznej placówki doształcania nauczycieli*, Dziennik Urzędowy Ministra Kultury z 2017 r., poz. 29.

<sup>9</sup> Włodzimierz Gorzelańczyk — p.o. dyrektora: 13 XII 2016–31 VIII 2017 r.

- siedziby i ich wyposażenie;
- budżet i gospodarowanie finansami<sup>10</sup>.

Sprawozdanie to — choć niedoskonałe, ze względu na brak szczegółowych danych, głównie z początkowego okresu działania — stanowić może punkt wyjścia do prowadzenia pogłębionych badań nad funkcjonowaniem CENSA oraz całego systemu doradztwa w szkolnictwie artystycznym.

Siedziba CENSA początkowo znajdowała się przy ul. Wałbrzyskiej 3/5, ale już od 2008/2009 roku w lokalu przy ul. Nowy Świat 27A, gdzie do 31 sierpnia 2017 roku prowadzona była działalność szkoleniowa i znajdowały się biura.

W jednostce zatrudniono, na początku na umowę o pracę, dwie osoby (1,5 etatu). Ponadto kilka osób wykonywało prace na podstawie umów-zleceń lub umów o dzieło. Stan zatrudnienia zwiększał się w miarę rozwoju oferty szkoleniowej, by w 2017 roku osiągnąć nieomal dwadzieścia osób (wliczając w to, poza pracownikami etatowymi, stałych współpracowników, w tym dwóch doradców metodycznych). W związku z tym, że dotacje celowe przyznawane dla CENSA corocznie wzrastały (w ostatnim roku wynosiły nieomal trzy i pół miliona złotych), rosła oferta szkoleniowa, osiągając w ostatnich latach około stu propozycji — szkoleń prowadzonych zarówno w siedzibie CENSA, jak i poza nią. Większość z nich organizowana była, z uwagi na możliwości lokalowe, dla grup dwudziestosześcioosobowych. Dla większych przedsięwzięć wynajmowano sale poza siedzibą (na przykład konferencje w Muzeum Historii Żydów Polskich czy Uniwersytecie Muzycznym w Warszawie). CENSA realizowała również tak zwane „szkolenia na życzenie”, które odbywały się na terenie szkół artystycznych, a przeznaczone były dla nauczycieli danej szkoły lub regionu (wzorowanego na regionach, jakie funkcjonowały w CEA). Dyrektorzy szkół wnioskowali w CENSA o przeprowadzenie warsztatów na tematy, które obejmowały tak zwaną problematykę szkoleniowych („samokształceniowych”) posiedzeń rad pedagogicznych w ramach Wewnętrznszkolnego Doskonalenia Nauczycieli (WDN).

W ostatnich latach w ofercie szkoleniowej znalazły się również formuły mieszane, czyli seminaria z częścią przeprowadzaną zdalnie (na przykład w formule e-learningu) i stacjonarnie (w warszawskiej siedzibie CENSA). CENSA prowadziła także szkolenia indywidualne dla dyrektorów szkół artystycznych w konwencji tzw. „coachingu”, „tutoringu” oraz „konsultacji” i kursy w całości e-learningowe.

Organizacja szkoleń CENSA, zarówno stacjonarnych, jak i pod nazwą „Szkolenia na życzenie”, była niezwykle kosztowna — poza wykładowcami delegowano do „obsługi” szkoleń pracowników zarówno z działu merytorycznego, jak i organizacyjnego. Duże środki pochłaniały kursy e-learningowe, które z założeń

---

<sup>10</sup> *Dziesięć lat kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych — historia i przebieg działalności Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych*, W. Gorzelańczyk (red. prowadzący); M. Woźniak-Karczyńska, M. Olechnowicz, *Sprawozdanie CENSA z 31 sierpnia 2017 r.*, tekst niepublikowany, w Archiwum Zakładowym CEA.





Konferencje i szkolenia CENSA — część materiałów reklamowych

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

nia winny minimalnie angażować środki publiczne. Na wysokie koszty organizacji wpływało także korzystanie z samochodów, hoteli, sprzętu multimedialnego i tym podobne. Wśród zakupów związanych z organizacją szkoleń niekiedy trudno było znaleźć jakiegokolwiek racjonalne uzasadnienie do wydatkowania środków — do jednorazowych szkoleń kupowano sprzęt na przykład filmowy czy telewizyjny, zamiast korzystać z zasobów, jakimi dysponowały szkoły. Gdy do tego włątku dołożymy koszty zakupu materiałów promocyjnych, to obraz działań CENSA jako jednostki budżetowej w oczach wielu nauczycieli budził zaniepokojenie, zważywszy na to, że w wielu przypadkach szkoły mogły partycypować w kosztach organizacji szkolenia, korzystając ze środków z CEA.

Wróćmy jednak do „czystej” problematyki funkcjonowania CENSA, to jest szkoleń, konferencji i wydawnictw. W ocenie wielu nauczycieli najwyższą wartością były przede wszystkim te działania, które bezpośrednio wpływały na niwelowanie słabych stron pracy nauczycieli i w efekcie podniesienie jakości pracy nauczyciela i szkoły. Dobór zarówno tematów szkoleń, jak i wykładowców realizujących te zadania stanowił o dobrym obrazie działań CENSA.

## Tematy szkoleń — mikrowyбір spośród pół tysiąca

Tematyczna oferta roczna powstawała na podstawie prowadzonych analiz potrzeb, jak również w odniesieniu do bezpośredniej odpowiedzi na zapytania kierowane do szkół. Podkreślano, że szkolenia powinny w znacznym stopniu poruszać problemy pedagogiczne czy psychologiczne, rzadziej odnosić się do

słabszych efektów pracy nauczycieli. Tymczasem realizowane w CEA różnorodne formy dokształcania i doskonalenia nauczycieli, takie jak warsztaty, punkty konsultacyjne czy — odrębnie — zadania związane z dokształcaniem nauczycieli realizowanym w ramach obowiązku organu prowadzącego wobec nauczycieli<sup>11</sup> dla szkół prowadzonych przez MKiDN, spełniały tę funkcję. By jakość kształcenia w szkołach mogła być jak najwyższa, dyrektorzy szkół oczekiwali od CENSA takiego właśnie wzmocnienia. Tego typu oferta była — w stosunku do całości działań CENSA — niewystarczająca.

W ciągu dziesięciu lat działalności CENSA zaproponowano ponad pięćset tematów szkoleń. W związku z tym część była do siebie zbliżona, wiele powtarzanych, z uwagi na liczbę chętnych nauczycieli delegowanych przez dyrektorów ze szkół artystycznych prowadzonych przez MKiDN (tu przypomnijmy, że zgodnie z obowiązującym prawem szkolenia były nieodpłatne dla nauczycieli i dyrektorów; dyrektorzy z budżetu szkoły ze środków na dokształcanie dofinansowywali koszty dojazdu). Obrazem grup tematycznych w ofercie CENSA może być układ rozdziałów ujętych w corocznych publikacjach kalendarza. Oto przykładowe rozdziały (z 2014 roku):

- Zarządzanie i nadzór,
- Zagadnienia prawne,
- Zagadnienia ogólnoszkolne,
- Proces kształcenia,
- Psychologia i pedagogika,
- Kondycja psychofizyczna zawodów artystycznych,
- Komputer i multimedia.

Poniżej przedstawiam alfabetyczną listę części tematów związanych z problemami ujmowanymi w dziale „Proces kształcenia”:

- *A vista — radość czytania nut,*
- *ABC aranżacji — opracowanie utworów na instrumenty i zespoły,*
- *Analiza dzieła muzycznego,*
- *Audycje muzyczne — jak pielęgnować zamiłowanie do muzyki?,*
- *Chór w szkole muzycznej — zło konieczne czy przyjemność?,*
- *Emisja głosu w pracy nauczyciela,*
- *Gra a vista,*
- *Harmonia praktyczna,*
- *Higiena głosu nauczyciela,*

---

<sup>11</sup> Zgodnie z art. 70a *Ustawy z 26 stycznia 1982 r. — Karta Nauczyciela* 1% planowanych rocznych środków przeznaczonych na wynagrodzenia nauczycieli przeznaczają się na dofinansowanie dokształcania i doskonalenia zawodowego oraz dopłaty do kosztów czesnego dla studiujących nauczycieli; *Obwieszczenie Marszałka Sejmu Rzeczypospolitej Polskiej z 26 maja 2017 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy — Karta Nauczyciela*, Dziennik Ustaw z 2017 r., poz. 1189.



Archiwum dokumentacji szkoleń

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk

- *Improwizacja ruchowa,*
- *Instrumentalista i teoretyk — partnerzy w procesie dydaktycznym,*
- *Jak przygotować ucznia do występów publicznych?,*
- *Jak przygotować ucznia szkoły artystycznej do rynku pracy?,*
- *Kształcenie słuchu i wyobraźni muzycznej — w poszukiwaniu dobrych praktyk,*
- *Kurs z warsztatami dla nauczycieli gry na instrumentach smyczkowych w szkołach muzycznych I stopnia,*
- *Muzyka jazzowa i rozrywkowa w procesie kształcenia,*
- *Muzyka popularna na zajęciach kształcenia słuchu,*
- *Nauka gry na instrumentach smyczkowych dzieci 5- i 6-letnich,*
- *Nowe specjalności i specjalizacje a zakres i temat pracy dyplomowej w szkołach plastycznych,*
- *Nowoczesne metody kształcenia słuchu w szkole muzycznej II stopnia,*
- *Ocenianie kształtujące przedmiotów artystycznych w szkołach plastycznych,*
- *Polskie tańce narodowe,*
- *Praca głosem w warunkach sali baletowej,*
- *Praca z uczniem zdolnym — przygotowanie do obowiązkowych przeglądów z rysunku, malarstwa i rzeźby,*
- *Problemy wychowawcy bursy i internatu szkół artystycznych,*
- *Spotkanie z Mistrzem: Alina Mleczko — saksofon/Florent Héau — klarnet/Gary Guthman — trąbka/Krzysztof Specjał — waltornia/Tomasz Kacprzak — puzon/Urszula Janik — flet,*
- *Szkolenie lutnicze dla nauczycieli instrumentów smyczkowych,*

- *Technika Alexandra a problemy z kręgosłupem w grze na instrumencie,*
- *Wystąpienia publiczne nauczyciela.*

CENSA, w różnych etapach swojego działania, prowadziła działania zmierzające do określenia „potrzeb nauczycieli”. Już w 2008 roku przeszkolono grupę 20 osób w zakresie przeprowadzania wywiadów fokusowych i indywidualnych. Na ich podstawie opracowano programy pierwszych szkoleń. MKiDN wprowadził w 2013 roku, na wniosek CENSA, zmianę w statucie, polegającą niejako na uprawnoczeniu „prowadzenia badań diagnozujących potrzeby nauczycieli”<sup>12</sup>. Zatem po 2013 roku CENSA ostatecznie zrezygnowała z działań w budowaniu planów doskonalenia w oparciu o prowadzony przez CEA nadzór nad szkołami artystycznymi. W efekcie nauczyciele mieli dwie oferty — z CENSA i z CEA, niekiedy zupełnie nie rozpoznając, kto je organizuje.

Z zebranych przez CENSA ankiet wynika, że najbardziej oczekiwane przez nauczycieli były szkolenia metodyczne, w dalszej kolejności pedagogiczne i psychologiczne. W 2016 roku najmniej preferowaną formułą były kursy łączące spotkania stacjonarne z pracą zdalną lub kursy ze spotkaniami cyklicznymi. Procent osób preferujących kursy zdalne (e-learningowe) był stosunkowo niski.

Ważnym elementem działania CENSA były szkolenia dla kandydatów na ekspertów komisji kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych awansu zawodowego nauczycieli, we współpracy z resortem oświaty. Zgodnie z zasadami określonymi przez ten resort, ekspertami przy awansach nauczycieli mogą być nauczyciele (także akademiccy), którzy ukończyli kurs i zdali egzamin.

W ofercie CENSA nie było natomiast szkoleń dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, choć MKiDN sprawuje nadzór nad całością działalności szkolnictwa artystycznego<sup>13</sup>. Był to problem poruszany przez nauczycieli szukających wsparcia potrzebnego w ubieganiu się o kolejny szczebel awansu czy nabywaniu kwalifikacji pedagogicznych. Ponadto organizowano kursy kwalifikacyjne dla kandydatów na dyrektorów szkół oraz z zakresu przygotowania pedagogicznego<sup>14</sup>. Szczególnie te drugie, związane z koniecznością uzupełnienia kwalifikacji przez zatrudnionych w szkołach artystycznych nauczycieli, mia-

---

<sup>12</sup> Zarządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 1 lipca 2013 r. zmieniające zarządzenie w sprawie utworzenia i nadania statutu placówce..., dz. cyt.

<sup>13</sup> Na podstawie art. 53 ust. 1 (Ustawa z 14 grudnia 2016 r. — Prawo oświatowe, Dziennik Ustaw z 2017 r.) nadzór pedagogiczny nad publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami artystycznymi sprawuje minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego.

<sup>14</sup> Zgodnie z zapisami w statucie z 2007 roku CENSA: w § 4.2. *Centrum za zgodą Ministra może prowadzić kursy kwalifikacyjne dla nauczycieli. 3. Centrum może wykonywać inne zadania w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli zlecane i finansowane przez Ministra. Statut stanowił także: §4. W ramach działalności statutowej Centrum może na podstawie odrębnych przepisów prowadzić odpłatne usługi szkoleniowe, Zarządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 13 lipca 2007 r. zmieniające zarządzenie w sprawie utworzenia i nadania statutu...*, dz. cyt.

ły bezsprzeczną wartość. Pierwszy kurs pedagogiczny odbył się już w 2009 roku, ostatni, dla dwóch grup (niejako „podwójny”), w lipcu 2017 roku. Forma organizacyjna (oparta na wcześniejszych doświadczeniach kursów pedagogicznych poznańskiej uczelni plastycznej, w Skokach)<sup>15</sup>, ale przede wszystkim program i dobór wykładowców-praktyków powodowały, że uzyskanie państwowego świadectwa kwalifikacyjnego nie było jedynie formalnością, ale rzeczywistym pozyskaniem przez młodych nauczycieli kwalifikacji niezbędnych do pracy w szkole artystycznej. Ponadto ważne było to, że kursy pedagogiczne w pierwszych edycjach organizowane były — analogicznie jak wspomniane powyżej — w specjalistycznych ośrodkach szkoleniowych poza Warszawą (na przykład w Żerkowie), co pozytywnie wpływało na ich jakość. Zajęcia ostatnich dwóch edycji tych kursów (w 2017 roku), w części obejmującej zajęcia z dydaktyki szczegółowej, odbywały się w warszawskich szkołach muzycznych i plastycznej. Zarówno wyposażenie pracowni, jak i klimat tych szkół — jak podkreślali w ankietach ewaluacyjnych uczestnicy kursów — wpływały pozytywnie na jakość prowadzonych zajęć.

Kursy kwalifikacyjne — podobnie jak pozostałe szkolenia — organizowane były dla nauczycieli szkół artystycznych nieodpłatnie, co miało istotny wpływ na liczbę uczestników.

Podsumowując tę część, należy zwrócić uwagę, że w całej dziesięcioletniej ofercie szkoleń były takie, które wśród nauczycieli budziły szczególne zainteresowanie, i które — często ze względu na osobowość i kompetencje prowadzącego szkolenie (szczególnie gdy był nim doświadczony praktyk, najczęściej także nauczyciel) — wywarły pozytywny wpływ na pracę nauczycieli. Co prawda wśród kadry szkoleniowej znaleźli się również wykładowcy o niewielkim doświadczeniu pedagogicznym, niekiedy nawet skrajnie nieposiadający uprawnień pedagogicznych, sami siebie określający jako „trenerzy”, którzy takiego języka („jestem trenerem”) używali w trakcie doskonalenia i dokształcania. Nauczyciele i dyrektorzy szybko orientowali się, że z ich sposobu prowadzenia zajęć niewiele można skorzystać, bo szkoła to „kształcenie i wychowanie”, a nie... (z ang.) *coaching*. Warto, by w ramach nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez CEA powrócić do ustaleń, jakich autorytetów potrzebują nauczyciele, szczególnie młodzi. Dlatego w ramach prac w nowym Dziale Doskonalenia, Dokształcania i Wydawnictw CEA planuje się szczegółowe przeanalizowanie pełnej listy szkoleń, by móc korzystać z efektów pracy i doświadczenia zarówno Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, jak i Centralnego Ośrodka Pedagogicznego Szkolnictwa Artystycznego<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Plenerowy Dom Studencki Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu.

<sup>16</sup> COPSA funkcjonowała od 17 VII 1954 roku od 9 VI 1992 roku. W dniu 26 V 1992 roku powstało CEA realizujące zadania organu prowadzącego oraz sprawujące nadzór nad szkolnictwem artystycznym I i II stopnia.

## Konferencje szkoleniowe

Od roku 2010 CENSA (między innymi we współpracy z MKiDN oraz CEA) organizowała ogólnopolskie konferencje i seminaria dla kadry zarządzającej i nauczycieli szkół artystycznych. Oto tematy wszystkich konferencji (chronologicznie):

Rok 2010	
17–18.09	<i>Metody pracy z dzieckiem 6-letnim w szkole muzycznej (dla szkół muzycznych)</i>
8.12	<i>Warsztat a kreacja artystyczna (dla szkół plastycznych, pierwsza konferencja transmitowana na łączach internetowych)</i>
Rok 2011	
23.09	<i>Rezygnacje uczniów z nauki w szkole artystycznej — przyczyny i skutki</i>
Rok 2012	
27–28.09	<i>Nowoczesna szkoła artystyczna</i>
Rok 2013	
8.03	<i>O harmonizowaniu harmonii z poszczególnymi przedmiotami w szkole muzycznej</i>
27–28.09	<i>Nowoczesne przywództwo — inspiracje</i>
Rok 2014	
26–27.09	<i>Rozwój poprzez zmianę</i>
Rok 2016	
4.03	<i>Umysł i ciało pianisty</i>
5–6.03	<i>Od sześciolatka do dyplomanta</i>
17–18.09	<i>Kreatywny nauczyciel — kreatywny uczeń</i>
9.11	<i>Częstochowa — Doskonalenie warsztatu pracy dyrektora szkoły (w nowej formule — wraz z MKiDN i CEA)</i>
Rok 2017	
11.01	<i>Kraków — Doskonalenie warsztatu pracy dyrektora szkoły (jak wyżej — dla pozostałych dyrektorów szkół artystycznych)</i>
18.03	<i>Płock — jak wyżej</i>
14–15.02	<i>Ogólnopolska konferencja szkoleniowa dla dyrektorów burs i kierowników internatów szkolnictwa artystycznego</i>

Trzeba zaznaczyć, że przy organizacji konferencji CENSA współpracowała — co naturalne — z innymi podmiotami zajmującymi się kształceniem i edukacją artystyczną, między innymi poprzez zapraszanie wykładowców czy szkoleniowców (w tym z Akademią Muzyczną im. Karola Lipińskiego we Wrocławiu, a w ostatnich latach z Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli). Ponadto przykładem współpracy z uczelniami były między innymi

sympozja metodyczne, na przykład: *Nauczanie początkowe gry na instrumentach* (w latach 2014–2016) i Festiwal Wyobraźni Muzycznej „mYear” (w latach 2014–2016), które odbywały się na Akademii Muzycznej we Wrocławiu. Wykładowcy — nauczyciele akademicy z dużym doświadczeniem w pracy dydaktycznej — prowadzili prezentacje metodyczne — otwarte lekcje z uczniami, ukierunkowane na przedstawienie problemów metodycznych i omówienie sposobów ich rozwiązywania. Podczas zajęć występowali uczniowie z dolnośląskich szkół muzycznych. Jak czytamy w sprawozdaniu<sup>17</sup> — wykładowcy podczas zajęć poruszali kwestie najróżniejszych problemów technicznych i muzycznych, jakie napotykają młodzi artyści. Okazją do głębszego ich omówienia były panele dyskusyjne, przeplatane prezentacjami. Tematyka wykładów teoretycznych również dotyczyła zagadnień początków nauki gry, od szczegółowych tematów, właściwych dla instrumentu, na jakim naucza wykładowca, jak dobór ustnika, wielkość instrumentu, czy dobór właściwej literatury, aż do niezwykle istotnych tematów dotyczących wszystkich grup uczestniczących w symposium, takich jak prawidłowa emisja dźwięku, najczęstsze błędy w nauczaniu, czy też przeciążenia i kontuzje w początkowym etapie nauki gry. Oprócz planowych zajęć odbywało się też dużo nieformalnych spotkań, które służyły nawiązywaniu kontaktów i wymianie poglądów. Sympozja zakończona była grą metodyczną — specyficznym rodzajem gry miejskiej, odbywającej się tym razem w otwartej przestrzeni kampusu Akademii Muzycznej. Celem przeprowadzenia gry było ukazanie uczestnikom symposium możliwości tej techniki i zachęcenie do wykorzystywania jej w pracy pedagogicznej. Zadania, z jakimi zmagali się uczestnicy gry, ukierunkowane były na problematykę kameralistyki, a w szczególności dziecięcych zespołów kameralnych.

Reasumując — w trakcie całej działalności placówki zrealizowanych zostało 1387 szkoleń różnego typu, w tym 22 kursy kwalifikacyjne, na blisko 500 tematów. CENSA wydała 28 002 zaświadczenia. Zrealizowano w sumie 17 781 godzin dydaktycznych różnych form kształcenia.

## „Nowoczesna szkoła”, pilotaż i doradztwo

Zorganizowana w 2012 roku przez CENSA konferencja pod nazwą: *Nowoczesna szkoła artystyczna* w głównej mierze dotyczyła formalnego zaprezentowania proponowanych zmian w zakresie ramowych planów nauczania szkół muzycznych, plastycznych i baletowych. Zmian, które objąć miały także opracowanie nowych podstaw programowych. Już rok wcześniej, w 2011 roku, rozpoczęto przygotowania do realizacji działań związanych ze zmianami systemu szkolnictwa muzycznego I i II stopnia. Ich głównym inspiratorem, a później realizatorem była CENSA. W wyniku prac podjętych przez CENSA nad „programem pilota-

<sup>17</sup> *Dziesięć lat kształcenia i doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych, sprawozdanie CENSA*, dz. cyt. str. 80.

żowym”, MKiDN planował **wprowadzenie** zmian w szkołach muzycznych I stopnia. Na konferencji noszącej wyraźnie jednoznaczny tytuł: *Nowoczesna szkoła artystyczna* przedstawiono pierwsze doświadczenia z realizowanego pilotażu, poruszono zagadnienia związane ze specyfiką i metodami nauczania małych dzieci oraz rolę muzykowania zespołowego od najmłodszych lat edukacji. Słowo „nowoczesne” przewijało się nie tylko na tej konferencji i przez kolejny rok w ramach działań realizowanych przez CENSA (szkolenia, kury, warsztaty w szkołach pilotażowych), ale także w **realizacji** bardzo dużego zadania polegającego na współtworzeniu nowych podstaw programowych<sup>18</sup>, zakończonego przygotowaniem publikacji z komentarzami do poszczególnych zawodów ujętych w podstawie **programowej**. Kolejne dwie konferencje w latach 2013 i 2014 CENSA zorganizowała w **celu kontynuacji problematyki** „zmian” zapoczątkowanych w 2011 roku (najpierw nazywanych zupełnie bezpodstawnie „reformą”). I tak na konferencji w 2013 roku przedstawiono nowe podstawy programowe<sup>19</sup> dla zawodów szkolnictwa artystycznego w kontekście Krajowej Ramy Kwalifikacji. Zaprezentowano reportaż filmowy „wizyt studyjnych” w szkołach muzycznych I stopnia, realizujących pilotaż, wyniki ewaluacji po pierwszym roku pilotażu w szkołach muzycznych I stopnia. W roku następnym kolejną konferencję CENSA zorganizowała, by — jak to ujęto w programie — zaprezentować szeroką tematykę związaną ze zmianami w szkolnictwie artystycznym (między innymi podsumowanie pilotażu i wnioski z raportu o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia). Omówiono także działania wspierające „proces zmian”.

W listopadzie 2013 roku i w maju 2014 roku MKiDN powołał nauczycieli-doradców metodycznych, do zadań których należało wspomaganie nauczycieli oraz rad pedagogicznych, między innymi przy opracowywaniu, doborze i adaptacji programów nauczania. Sprawy związane z nadzorem nad pracą doradców prowadziła CENSA (sprawy organizacyjno-finansowe ich działalności prowadził organ prowadzący). Doradcom zwiększono dodatek funkcyjny oraz zmniejszono pensum godzin dydaktycznych). Jak zapisano na portalu MKiDN: *Obecnie priorytetową rolą dla nauczycieli-doradców metodycznych jest udzielanie wsparcia we wdrażaniu rozpoczętych 1 września 2014 roku zmian w szkolnictwie artystycznym...*<sup>20</sup>. W pierwszej grupie powołano 29, a w drugiej grupie 21 nau-

---

<sup>18</sup> W statucie CENSA nadanym przez MKiDN czytamy: § 3. *Celem działania Centrum jest inspirowanie, przygotowywanie, koordynowanie i realizacja zadań w zakresie dokształcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli i kadry kierowniczej szkół artystycznych, zwanych dalej „nauczycielami”*. Brak w nim odniesienia do zlecenia CENSA zadań związanych ze współprowadzeniem spraw związanych z opracowywaniem podstawy programowej dla szkolnictwa artystycznego.

<sup>19</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 2 lipca 2014 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych*, Dziennik Ustaw z 2014 r., poz. 1039 [rozporządzenie nieaktualne].

<sup>20</sup> <http://www.mk.gov.pl/pages/strona-glowna/uczniowie-i-studenci/szkoly-artystyczne/dokszalcanie-i-doskonalenie-ndash-censa-doradcy-metodyczni.php> (dostęp 31.08.2017).





Konferencja szkoleniowa dyrektorów szkół plastycznych w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie — 8 marca 2017 roku

Fot. Maciej Kupidura

czycieli. Kadencja pierwszej grupy wygasła po trzech latach, a drugiej grupy została zakończona z dniem 31 sierpnia 2017 roku w związku z likwidacją CENSA.

## Publikacje — poradniki kieszonkowe... i nie tylko

Działalność wydawnicza CENSA to głównie publikacje poświęcone tematyce zarządczej i prawnej. Pierwszym tytułem, który ukazał się nakładem CENSA, był przygotowany przez prawników MKiDN oraz CEA *Wybór przepisów oświatowych dla szkolnictwa artystycznego z komentarzem prawnym*<sup>21</sup>. To bardzo obszerne wydanie (w formacie A4) szybko straciło swoją wartość ze względu na — co jest naturalne — zmiany w prawie oświatowym. Wyciągnięte zostały z tego

<sup>21</sup> *Wybór przepisów oświatowych dla szkolnictwa artystycznego z komentarzem prawnym*, CENSA, Warszawa 2007.

wnioski i przygotowano dla nauczycieli serwis e-prawo na stronie internetowej [www.censa.pl](http://www.censa.pl). Identyczny serwis wprowadziło CEA i w efekcie — ze względu na opisywany wcześniej brak skutecznej współpracy między CEA i CENSA — funkcjonowały dwa tożsame portale.

Wśród publikacji CENSA (cała lista w dziale *Miscelanea*, patrz str. 200) warto zwrócić uwagę na te pierwsze, wydane w latach 2008 i 2009. Ważną **pozycją** — biorąc pod uwagę jej „ponadczasowe” znaczenie — jest książka *Tworzenie programów nauczania w szkołach artystycznych*<sup>22</sup> — **jako odpowiedź** na wymóg samodzielnego przygotowywania przez nauczycieli programów nauczania. Autor omówił, popart przykładami i bogatą bibliografią wszystkie etapy tworzenia programów nauczania, z uwzględnieniem specyfiki przedmiotów artystycznych. Warto przypomnieć też poradnik poświęcony ocenianiu kształtującemu. *Ocenianie kształtujące to nie tylko informowanie uczniów, jak mają się uczyć, aby osiągnąć powodzenie. Ocenianie kształtujące to przede wszystkim uczenie i uświadamianie pedagogom, jak najlepiej kierować procesem dydaktycznym, aby wychowanek mógł osiągnąć sukces* — piszą we wstępie autorzy poradnika kieszonkowego CENSA<sup>23</sup>.

Bardzo udanym projektem edukacyjnym było opublikowanie afiszy-plakatów z muzycznym *savoir-vivre'em*, poświęconych dobremu zachowaniu podczas koncertów szkolnych, filharmonicznych oraz w operze. Równie popularnym i udanym graficznie był dodatek dla uczniów w postaci plakatu poświęconego prawu autorskiemu. Te plakaty wiszą w szkołach w całej Polsce i uczą naszą młodzież nienagannyh manier i poszanowania cudzej własności intelektualnej.

Ostatnie poradniki ukazały się pod koniec 2016 roku, w tym między innymi *Prawo autorskie jako podstawa działalności edukacyjnej i kulturotwórczej*<sup>24</sup> (w krótkiej historii wydawniczej to trzecia (!) pozycja poświęcona prawu autorskiemu). **Publikacje przesyłane były** nieodpłatnie do szkół prowadzonych przez MKiDN. Dziś biblioteczka CENSA weszła w skład bogatego zbioru biblioteki nauczycielskiej prowadzonej przez CEA.

## Internet — portal „społecznościowy” i elektroniczna rejestracja

Strona internetowa CENSA została uruchomiona od początku, ale co ważniejsze, od 1 października 2009 roku uruchomiono „Internetowe forum dyskusyjne” — adresowane do uczestników szkoleń. Zaproponowana forma wymiany

---

<sup>22</sup> S. Dylak, *Tworzenie programów nauczania w szkołach artystycznych*, CENSA, Warszawa 2008.

<sup>23</sup> J. Bedner, A. Głównczyńska, B. Górnik, A. Klups, U. Piter-Zawadka, St. Sadłowski, A. Siemińska, Z. Sucharowska, J. Sznajder, *Ocenianie kształtujące w szkołach artystycznych*, CENSA, Warszawa 2008.

<sup>24</sup> G. Mania, E. Laskowska, *Prawo autorskie jako podstawa działalności edukacyjnej i kulturotwórczej*, CENSA, Warszawa 2016.

informacji i opinii pomiędzy osobami o podobnych zainteresowaniach miała umożliwić wymianę doświadczeń, utrzymywanie kontaktu między uczestnikami szkoleń rozproszonymi po całej Polsce oraz kontynuowanie poruszanych na nich wątków i rozwiązywanie bieżących problemów nauczycieli różnych specjalności. „Moderatorami internetowymi” byli pracownicy i współpracownicy CENSA. Najbardziej owocna była część forum dotycząca działalności dyrektorów szkół. Z czasem forum **wygasło**, jego miejsce zajęły szkolenia e-learningowe, a od 2015 roku także **b-learningowe** (z ang. *blended learning*) — czyli łączone szkolenia stacjonarne i zdalne.

W pierwszym okresie działalności CENSA powstał **biuletyn informacyjny** — „InfoLab” (miesięcznik internetowy). Tu czytelnicy **mogli znaleźć** informacje o działalności szkoleniowej CENSA, **promocjach** nowych form doskonalenia, zapowiedzi publikacji. Pozostałe działy omawiały i polecały miejsca warte odwiedzenia, filmy, książki, ciekawe spektakle, koncerty, wydarzenia kulturalne, wystawy. Na potrzeby portalu CENSA realizowane były filmy dokumentalne z wydarzeń kulturalnych oraz ciekawe wywiady. W 2015 roku powstał „Censownik” — internetowy biuletyn informacyjny, na którego łamach zamieszczane miały być — zgodnie z założeniem — publikacje i opisy doświadczeń pedagogicznych nauczycieli szkół artystycznych. Aktywność nauczycieli na portalu CENSA była niewielka, zapewne ze względu na niezwykły urodzaj zewnętrznych portali społecznościowych.

Nie można jednak przejść obojętnie wobec internetowego rejestratora szkoleniowego. Ta zakładka w znacznym stopniu spełniła oczekiwania przede wszystkim młodych nauczycieli, czyli najaktywniejszej grupy, to jest tej, która ze względu na prowadzone procesy awansu, najczęściej uczestniczyła w szkoleniach. Był to system dość nowatorski w momencie jego powstania (modyfikacji systemowej dokonano w 2015 roku — nowy system **umożliwiał tworzenie** indywidualnych kont uczestników szkoleń). Niestety w CENSA nie zaplanowano i nie realizowano rejestracji „tradycyjnej” (na przykład telefonicznej, mailowej czy „papierowej”), a to stanowiło sporą niedogodność dla wielu nauczycieli.

## **Siedziba, wyposażenie, sprzęt szkoleniowy**

Na początku swej działalności, w roku 2008, CENSA wynajmowała bazę lokalową o powierzchni całkowitej około 190 m<sup>2</sup> od Centrum Naukowo-Badawczego Radia i Telewizji w Warszawie przy ul. Wałbrzyskiej 3/5. Na przełomie roku 2008 i 2009 zorganizowana została przeprowadzka do nowej **siedziby w lokalach** o powierzchni 260 m<sup>2</sup> w Warszawie przy ul. Nowy Świat 27A, wynajętych od Spółdzielni Wydawniczej „Książka i Wiedza”. Siedziba obejmowała salę szkoleniową, salę konferencyjną oraz pokoje biurowe. W kolejnych latach powierzchnia biurowa była rozszerzana między innymi o kolejne pomieszczenia biurowe i archiwum. W budynku przeprowadzono wiele prac remontowych. W ostatnich latach **wynajmowana powierzchnia** wynosiła już 385 m<sup>2</sup> (w budżecie CENSA wynoszącym ponad 3 300 000 złotych koszty wynajmu i użytkowania były sto-

sunkowo wysokie, oscylowały w granicach 360 000 złotych). Corocznie dokonywano sporych zakupów sprzętów wysokiego i bardzo wysokiego standardu (tablice multimedialne, nagłośnienie, instrumenty — **takie jak 3 pianina elektryczne**, 122 laptopy, w tym 15 Mac ebook, przenośne projektory — także dla doradców metodycznych), ale także... klimatyzatory do niemal wszystkich pomieszczeń biurowych. Ponadto ze środków publicznych MKiDN zostały kupione trzy samochody — najnowszy w 2016 roku. Majątek ruchomy w dniu likwidacji CENSA obejmował niemal dwa i pół tysiąca pozycji i opiewał na łączną kwotę 2 300 000 złotych. W lokalizacji na Nowym Świecie CENSA pozostawała do końca swej działalności.

Zgodnie z zarządzeniem o likwidacji CENSA<sup>25</sup> całe mienie od 1 września 2017 roku stało się własnością CEA — tu swoją działalność prowadzi nowo utworzony w CEA Dział Doskonalenia, Doksztalcania oraz Wydawnictw. CEA — biorąc pod uwagę wysokie koszty eksploatacyjne i inne niedogodności — planuje na początku 2018 roku przeniesienie tego działu z ul. Nowy Świat do nowej lokalizacji, gdzie zostanie połączony z pozostałymi działami i wydziałami CEA.

## Zakończenie działania CENSA — nowe wyzwania dla CEA

Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych zostało zlikwidowane z dniem 31 sierpnia 2017 roku na mocy wspomnianego kilkakrotnie *Zarządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego*<sup>26</sup> z dnia 30 maja 2017 roku w sprawie likwidacji publicznej placówki doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych. Zgodnie z załączonym uzasadnieniem: *Publiczna placówka doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych pod nazwą Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, została utworzona na podstawie art. 5 ust. 3c ustawy z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty [...] zarządzeniem nr 19 Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 13 lipca 2007 roku w sprawie utworzenia i nadania statutu placówki doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych [...] w celu prowadzenia wyspecjalizowanego doksztalcania i doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół artystycznych. Szczegółowa realizacja zadań Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych określonych w statucie tej jednostki, jak wykazała praktyka, pokrywała się częściowo z zadaniami realizowanymi przez specjalistyczną jednostkę nadzoru nad publicznymi i niepublicznymi szkołami artystycznymi — Centrum Edukacji Artystycznej, utworzoną rozporządzeniem Ministra Kultury z dnia 22 września 2004 roku w sprawie specjalistycznej jednostki nadzoru [...]. W związku*

---

<sup>25</sup> Zarządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie likwidacji publicznej placówki doskonalenia nauczycieli... , dz. cyt.

<sup>26</sup> Piotr Gliński — Wicepremier, Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, powołany 16 IX 2015 roku.

z powyższym podjęto decyzję o likwidacji z dniem 1 września 2017 roku Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych (CENSA)...

Tyle zarządzenie. A co dalej z działalnością szkoleniową i doszktałaniem dla nauczycieli szkolnictwa artystycznego? Na listopadowych (2017 rok) **naradach szkoleniowych dla dyrektorów wszystkich szkół artystycznych**, zorganizowanych przez CEA, przedstawione zostały podstawowe założenia zmian nie tylko w zakresie prawa (kwalifikacje nauczycieli, ocenianie i promowanie uczniów, egzaminy dyplomowe, statuty szkół), ale także omówione zostały priorytety w prowadzeniu nadzoru nad szkołami artystycznymi, jak i we wspomaganiu nauczycieli w podnoszeniu jakości kształcenia. Przedstawiane były więc założenia merytoryczne i organizacyjne podjęte i podejmowane przez CEA. Podstawową sprawą — jak podkreślono — będzie wsparcie dyrektorów szkół w prowadzeniu działań z zakresu doszktałania nauczycieli, zarówno bezpośrednio w szkole, jak i w regionach oraz na poziomie centralnym. Jednym z elementów będzie nowe wydawnictwo publikujące przede wszystkim artykuły metodyczne i przykłady dobrych praktyk nauczycieli przedmiotów artystycznych i ogólnokształcących.

We wspomnianych wyżej dwudniowych naradach zorganizowanych w Częstochowie, Warszawie, Poznaniu oraz Krakowie brało udział 476 dyrektorów szkół artystycznych — publicznych i niepublicznych z uprawnieniami szkoły publicznej — z całej Polski. Na konferencji wystąpili: Lidia Skrzyniarz — dyrektor Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej MKiDN, Maxymilian Bylicki — doradca MKiDN, Zdzisław Bujanowski — dyrektor CEA, Eugeniusz Buda — wicedyrektor CEA, oraz naczelnicy CEA: Jolanta Chliszcz i Danuta Podgórska. Danuta Podgórska przedstawiła strategię i plany nowego wydziału CEA prowadzącego prace w zakresie doskonalenia i doszktałania nauczycieli szkół artystycznych. W naradzie brali także udział wizytatorzy poszczególnych regionów CEA. Moderatorem był Włodzimierz Gorzelańczyk, wicedyrektor CEA. Organizatorzy, czyli Departament Szkolnictwa Artystycznego i Edukacji Kulturalnej MKiDN oraz Centrum Edukacji Artystycznej, wybrali na miejsca narad szkoły muzyczne i plastyczne oraz, co bardzo ważne, także uczelnię artystyczną — Uniwersytet Artystyczny w Poznaniu.

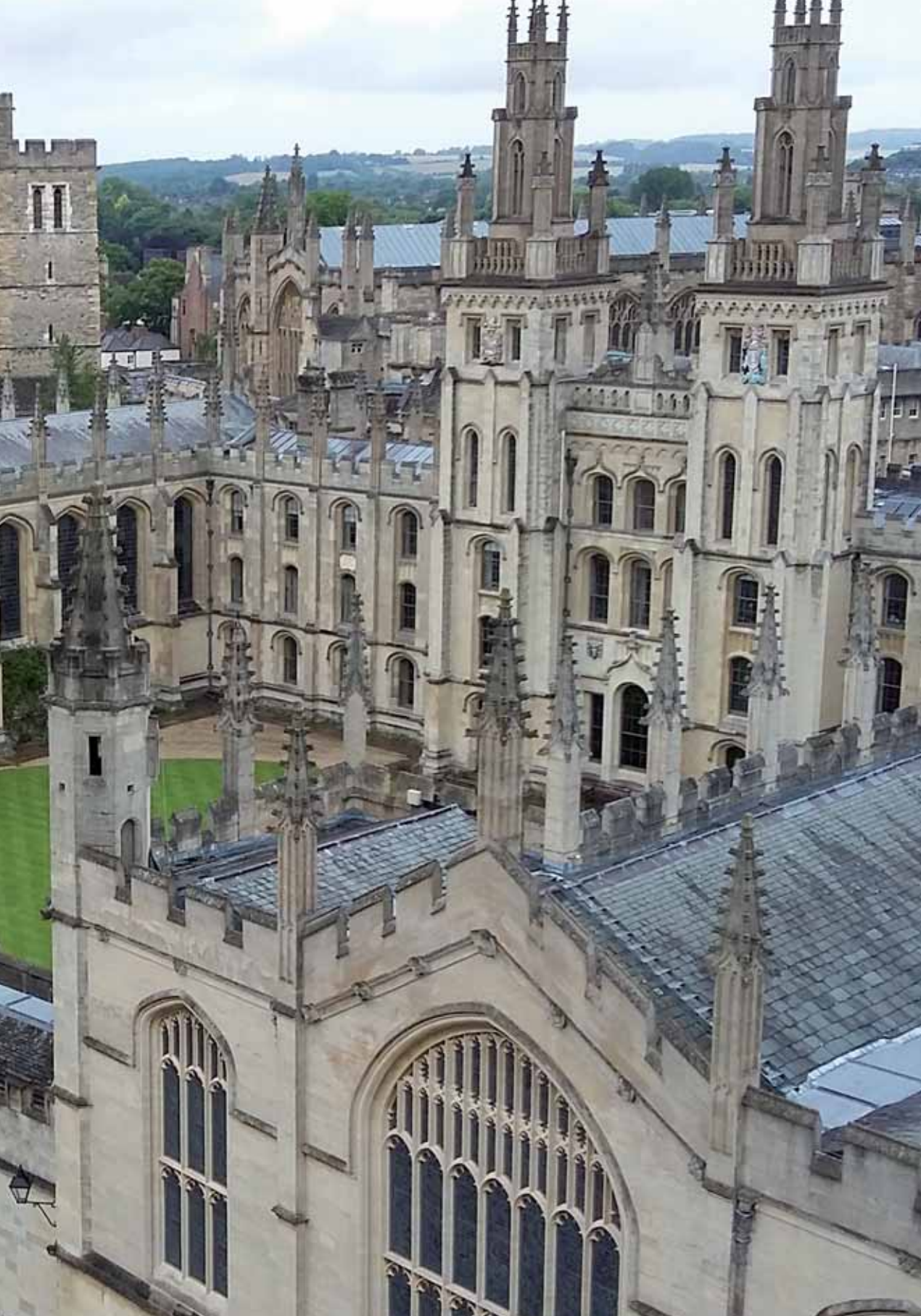
Narada z założenia miała charakter nie tylko szkoleniowy, ale — co bardzo istotne — dyskusyjny. Analizy prezentowanych i złożonych pisemnie uwag i wniosków mają być wskaźnikiem działań CEA między innymi także w zakresie doskonalenia i doszktałania nauczycieli.





# Dobre praktyki







# „Gimnastyka języka” — program edukacyjny

Bycie nauczycielem szkoły artystycznej to nieustanne podnoszenie kwalifikacji i doskonalenie zawodowe. Jedną z ciekawszych form doskonalenia zrealizowana została w Państwowym Liceum Plastycznym im. Erica Mendelsohna w Olsztynie z funduszy pozyskanych w ramach programu POWER. Celem przedsięwzięcia było podniesienie kwalifikacji zawodowych i kompetencji językowych kadry pedagogicznej poprzez szkolenia zagraniczne. Przyczyniło się to do podwyższenia jakości pracy szkoły oraz zdolności działania placówki na poziomie międzynarodowym.

Projekt mobilności kadry, pod nazwą „Gimnastyka języka”, realizowany był w 2016 i 2017 roku. W wyniku rekrutacji do projektu mobilności zakwalifikowano szesnastu nauczycieli, czyli blisko połowę zatrudnionych w szkole. Pedagodzy ci znajdowali się na różnych etapach rozwoju zawodowego i mieli różnorodne doświadczenia. Byli to nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących (dziewięć osób) oraz nauczyciele przedmiotów artystycznych (siedem osób, wśród nich także dyrektor szkoły). Koordynatorem projektu została Dorota Szczęsna — nauczycielka języka angielskiego (autorka niniejszego opracowania).

Tak duży projekt wymagał solidnego przygotowania językowego, kulturowego i pedagogicznego. Na początku zorganizowano w szkole dwie edycje kursu języka angielskiego dla nauczycieli, na których pedagodzy odświeżyli swoje umiejętności komunikacyjne. Lekcje były dodatkowo wzbogacone o elementy kulturowe i obyczajowe, co stanowiło znakomite przygotowanie do podróży do Wielkiej Brytanii, gdzie odbywała się ostatnia edycja kursu językowego. Przed wyjazdem regularnie odbywały się spotkania informacyjne i warsztatowe z koordynatorem. Podejmowano na nich decyzje dotyczące wyboru organizacji, które miały stać się partnerami przedsięwzięcia, zapadały też decyzje dotyczące typu kursu, rodzaju zakwaterowania, prezentacji rezultatów projektu i tym podobne.

W szerokiej ofercie kursów metodycznych i językowych pomógł beneficjentom projektu *Katalog kursów Gateway*. Tam można było uzyskać podstawowe informacje na temat instytucji organizujących szkolenia.

Ostatecznie wybrano kursy języka angielskiego proponowane przez doświadczone ośrodki szkoleniowe: LAKE SCHOOL OF ENGLISH, OXFORD — Intensive General English, INTERNATIONAL HOUSE, LONDYN — General English,

INLINGUA, EDYNBURG — Effective Communication and Practical Teaching Skills with an Introduction to Scottish Culture, General English + Spoken Performance.

Tygodniowe lub dwutygodniowe wyjazdy szkoleniowe zorganizowano podczas ferii letnich, aby nie zakłócać pracy szkoły. Dzięki pozyskanym funduszom europejskim nauczyciele mieli niebywałą okazję uczyć się w najlepszych szkołach językowych, w największych miastach z tradycjami akademickimi. W lipcu 2016 i 2017 roku dziesięciu nauczycieli uczestniczyło w kursie *Intensive General English w Oxford School of English*, a dwoje odbyło szkolenia w Inlingua w Edynburgu. Nauczyciel języka angielskiego wybrał kurs metodyczny z elementami kultury szkockiej pod tytułem *Effective Communication and Practical Teaching Skills with an Introduction to Scottish Culture*. W 2017 roku londyńska szkoła International House zorganizowała kursy General English dla czterech uczestników. We wszystkich szkołach kursy odbywały się w środowisku międzynarodowym, w niewielkich grupach roboczych. Zajęcia przebiegały zazwyczaj w trzech sesjach dydaktycznych — dwa razy po półtorej godziny rano oraz, po przerwie na lunch, półtoragodzinna sesja popołudniowa. Podczas zajęć nauczyciele i trenerzy wykorzystywali różnorodne metody i techniki nauczania, ze szczególnym naciskiem na komunikację. Na koniec kursu uczestnicy uzyskali certyfikaty POWER oraz EUROPASS.

Podczas pobytu w Wielkiej Brytanii uczestnicy projektu mieszkali w domach angielskich i szkockich. Wspólne posiłki z gospodarzami dawały okazję do szlifowania języka, ale również do zdobywania wiedzy na temat ważnych obszarów i problemów, które dotyczą życia w Wielkiej Brytanii, na przykład brexit, edukacja, problemy socjalne czy kultura. Oksford, Londyn i Edynburg — miasta, w których odbywały się kursy — to nie tylko wspaniałe ośrodki uniwersyteckie, ale tętniące życiem centra, które mają szeroką ofertę kulturalną i bogate zbiory muzealne. Zwłaszcza nauczyciele przedmiotów artystycznych korzystali z każdej nadarzającej się okazji, aby odwiedzić Tate Modern Gallery, National Gallery i wiele innych. Po zajęciach szkoły partnerskie organizowały wspólne wyjścia, które dały nauczycielom możliwość zintegrowania się oraz obcowania ze sztuką europejską i światową. Uczestnicy mieli również wyjątkową okazję poznania ważnych dla Brytyjczyków wydarzeń, jak *garden party* u królowej czy koncerty Proms w Royal Albert Hall.

Podczas pobytu w Wielkiej Brytanii nauczyciele olsztyńskiej szkoły plastycznej nawiązali wiele kontaktów. Wszystkie kursy miały charakter międzynarodowy, dlatego udało im się poznać ludzi, także nauczycieli, między innymi z Niemiec, Hiszpanii, Japonii, Grecji, Brazylii, Francji, Włoch, Belgii, Rosji czy Turcji. Nawiązane relacje nie tylko stanowiły okazję do wykorzystywania w praktyce języka angielskiego, ale również — do porównania roli i statusu nauczyciela w różnych krajach oraz do poznania innych systemów edukacyjnych. Podczas realizacji projektu nauczyciele dzielili się swoimi doświadczeniami z kolegami z Polski, rodzicami uczniów i uczniami za pośrednictwem portali społecznościowych. Po powrocie przygotowali fotorelacje, w czasie których podzielili się wrażeniami



Nauczyciele w National Gallery w Londynie podziwiają dzieła dawnych mistrzów. Przed nimi *Wenus z lustrem* Diega Velázquez

Fot. Bartłomiej Świątecki

i doświadczeniami z mobilności na radzie pedagogicznej. Dyrektor szkoły na zebraniu dyrektorów szkół artystycznych z regionu północno-wschodniej Polski przedstawił założenia i rezultaty projektu, zadeklarował również chęć podzielenia się wiedzą i spostrzeżeniami z zarządzania projektem oraz zaproponował zainteresowanym szkołom konsultacje z koordynatorem projektu.

Dzięki udziałowi w projekcie nauczyciele znacząco podnieśli swój poziom kompetencji językowych z języka angielskiego. Obecnie każdy uczestnik potrafi się komunikować w tym języku. Wielu z nauczycieli kontynuuje naukę na kursach językowych w Polsce. Ponadto „powrót” do ławki szkolnej, poza zdobyciem wiedzy językowej, był okazją do obserwacji warsztatu pracy innych pedagogów. Wiele z zastosowanych metod i narzędzi wychowawcy wykorzystują w pracy z uczniami szkoły plastycznej. Jak zauważają nauczyciele: udział w projekcie polegał na nauce języka angielskiego w Wielkiej Brytanii, ale efekty tego projektu to nie tylko lepsza znajomość języka. To również zmiany w osobowościach nauczycieli. Poza podniesieniem kwalifikacji językowych, samokształceniem oraz zdobywaniem wiedzy metodycznej i merytorycznej — stali się oni bardziej otwarci na świat i na nowe wyzwania. Mogą też podzielić się z uczniami spostrze-

żeniami na temat pobytu w Anglii, na temat szkół językowych, a przede wszystkim motywować ich do nauki języka angielskiego i do podróżowania. Zainspirowani językiem angielskim, kulturą brytyjską oraz nowymi metodami opracowali i przeprowadzili nowe formuły lekcji w ramach swoich przedmiotów.

Udział w zagranicznych formach doskonalenia zawodowego przekłada się nie tylko na podwyższenie rangi liceum plastycznego w regionie, lecz także na podniesienie jakości pracy nauczycieli tej szkoły. Baza kontaktów zagranicznych, którą stworzyli uczestnicy programu, pozwoli im znaleźć partnerów do kolejnych projektów na poziomie międzynarodowym. Projekt stał się początkiem dobrej praktyki, jaką jest mobilność. Wielu uczestników chętnie skorzystałoby z podobnych form zdobywania doświadczeń w przyszłości.

# Edukacja ponad granicami

## — różne formy współpracy z zagranicą

O tym, że podróże kształcą, wszyscy wiemy doskonale, bez względu na ilość i jakość naszych doświadczeń. O tym, jak bardzo podróżowanie istotne jest w zdobywaniu praktycznych umiejętności artystycznych i inspiracji twórczych, przekonują nas życiorysy i dorobek artystyczny dawnych i współczesnych mistrzów. Jak ożywczo na proces nauczania artystycznego może wpływać wymiana doświadczeń z zagranicznymi szkołami artystycznymi, przy jednoczesnym zgłębianiu kultury ich kraju, można się przekonać, podejmując wysiłek zorganizowania współpracy z zagranicznym partnerem.

Uczestnictwo w programach umożliwiających sfinansowanie współpracy międzynarodowej przynosi trwałe korzyści, które trudno przecenić. Otwiera umysł na zmianę i innowacyjne rozwiązania w działaniach edukacyjnych. Ułatwia funkcjonowanie w zglobalizowanym świecie, w którym migracja jest powszechnym zjawiskiem. Udział w projektach z wymianą międzynarodową stwarza także sposobność do:

- zaktywizowania i rozwoju środowiska — zarówno uczniów, jak i nauczycieli;
- poszerzenia horyzontów myślenia uczestników projektów;
- poznania innych kultur w wielu aspektach;
- wzbogacenia oferty edukacyjnej szkoły (warsztaty, modyfikacja programów nauczania w oparciu o nabyte nowe doświadczenia metodyczne, organizacyjne i technologiczne);
- pogłębiania umiejętności komunikowania się w językach obcych;
- przygotowania uczniów do pracy, także na forum międzynarodowym;
- poprawy wyposażenia bazy szkoły;
- wzmocnienia wizerunku szkoły w środowisku lokalnym i zawodowym, wyjścia poza mury szkoły z rezultatami w ramach wymaganego upowszechnienia efektów projektów.

Kluczowym zadaniem w zorganizowaniu wymiany międzynarodowej jest znalezienie szkoły partnerskiej, zainteresowanej taką formą współpracy. Na rynku edukacyjnym pojawia się coraz więcej możliwości nawiązania kontaktów —



Uczniowie z Kielc w pracowni meblarskiej Centro Albaycin

Fot. Małgorzata Surma

od różnego rodzaju platform (na przykład e-Twinning) po rozmaite instytucje i firmy zajmujące się organizacją wymiany międzynarodowej. Poznanie organizacji partnerskiej oraz specyfiki szkolnictwa artystycznego kraju, którym jesteśmy zainteresowani, pozwala dobrze określić cele i sposoby ich realizacji. Jest to pierwsze zadanie, z którym należy się zmierzyć w opracowaniu wniosku do każdego programu. Sformułowane cele muszą wynikać z diagnozy środowiska szkolnego i jego potrzeb.

W kieleckim Plastyku współpraca z zagranicznymi szkołami artystycznymi należy do priorytetowych zadań. W historii szkoły można znaleźć kilka wątków współpracy zagranicznej z różnymi partnerami: Niemcami, Czechami, Turkami, Hiszpanami — od przelotnych, jednorazowych działań po długofalową wymianę doświadczeń. Najbardziej wymierne rezultaty przynosi stała współpraca z hiszpańskimi szkołami artystycznymi. Profil szkół hiszpańskich kultywujących bogate tradycje rzemiosła artystycznego sprzyja wymianie doświadczeń z naszą szkołą, w której dominują specjalności o rzemieślniczym charakterze. Rozwijana od 2007 roku współpraca z obustronnym wykorzystywaniem różnorodnych programów finansowanych z funduszy europejskich — od POKL, Leonardo, po Erasmus+ i PO WER — przynosi trwałe efekty. Otwartość i życzliwość Hiszpanów sprzyja rozwojowi kontaktów i podejmowaniu kolejnych wyzwań — tych zaplanowanych w projektach i tych wykraczających poza ich ramy. Podpisane w 2014 roku (pod koniec realizacji trzyletniego projektu *Sztuki plastyczne drogą do utrwalania dzie-*



Zdjęcie w pracowni konserwatorskiej Centro Albaycin

Fot. Tomasz Ozga

*dzictwa kulturowego narodów /POKL/*) porozumienie o współpracy z Escuela de Arte de Granada motywuje do realizacji kolejnych obustronnych pomysłów.

Wspomniany projekt pozwolił spełnić nasze pielęgnowane od wielu lat marzenia, by poznać niezwykle bogate dziedzictwo kulturowe Andaluzji. Kilkunastodniowe pobyty w tej części Hiszpanii, gdzie krzyżują się wpływy sztuki antycznej, arabskiej i chrześcijańskiej, a znaki obecności tych kultur widoczne są na każdym kroku, były dla uczniów i nauczycieli niezwykle cennym doświadczeniem, które można rozpatrywać w wielu aspektach — od *stricte* zawodowych do bardzo osobistych. Dokładne poznanie obiektów sztuki tej klasy co Alhambra i klasztor kartuzów ze słynną zakrystią w Granadzie, meczet i alhazar królów chrześcijańskich w Kordobie, katedra w Sewilli oraz jaskinie z malarstwem prehistorycznym, miało fundamentalne znaczenie dla uczniów w rozwoju ich świadomości historii sztuki.

Korzyści zawodowe płynące z realizacji kolejnych zadań to przede wszystkim możliwość poznania specyficznych technik i technologii. Podczas wyjazdów warsztatowych do Hiszpanii uczniowie i nauczyciele zgłębiali techniki artystyczne, zakorzenione mocno w kulturze Andaluzji — przede wszystkim technikę gipsowego ornamentu islamskiego, technikę intarsji hiszpańskiej i technikę polichromii, tak zwane *estofado*. Dużym zainteresowaniem uczniów cieszyła się pracownia konserwacji dzieł sztuki, przede wszystkim ze względu na możliwość pracy przy zabytkowych obiektach, pochodzących nawet z XVII wieku. Umiejętności nabyte



Uczniowie kieleckiego plastyka w pracowni ornamentu arabskiego Escuela de Arte de Granada  
Fot. Remigiusz Sennik

w Hiszpanii natychmiast zostały wykorzystane przy tworzeniu form zdobniczych realizowanych w pracowniach szkolnych. Wielu uczniów wykorzystało poznane techniki w swoich pracach dyplomowych.

Doświadczenia nauczycieli z wizyt studyjnych spożytkowane zostały w opracowanych publikacjach — przewodnikach metodycznych po poznanych technikach. Są one cennym i często wykorzystywanym w nauczaniu przedmiotów artystycznych źródłem. Zawierają bowiem opisy specyfiki danej techniki i ich historyczne uwarunkowania oraz niezbędne informacje o materiałach i narzędziach potrzebnych do przeprowadzenia warsztatów, a także opis kolejnych etapów pracy. Uzupełnieniem opisów są zdjęcia używanych materiałów i narzędzi oraz fotografie ilustrujące etapy realizacji prac w prezentowanej technice. Przewodniki są trwałą wartością projektu, wykorzystywaną nie tylko w naszej szkole, lecz także przez wszystkie zainteresowane osoby spoza szkoły.

Realizacja projektu, oprócz wymiernych korzyści dydaktycznych, przyniosła także wielką satysfakcję z dobrze wykonanej pracy i przekonanie, że każde wspólne działanie buduje kapitał, który jest bazą do następnych wyzwań. Zarówno my, jak i nasi hiszpańscy partnerzy szukamy sposobów na kontynuację współpracy. Bardzo dużo możliwości daje program Erasmus+, do którego staramy się aplikować z nowymi pomysłami.

Kilkakrotnie gościliśmy Hiszpanów — uczniów i nauczycieli — w naszej szkole. Przygotowujemy się do ich kolejnych wizyt w konkretnych pracowniach.





W warsztacie Los Tres Juanes

Fot. Remigiusz Sennik

Za każdym razem pieczęłowicie opracowujemy gościom program pobytu — na który składają się zarówno zajęcia warsztatowe, jak i kulturowe. Nasza życzliwość, troska o jakość wymiany doświadczeń i zapał do pogłębiania znajomości języka hiszpańskiego są gwarancją trwałej współpracy. Dość szybko zdaliśmy sobie sprawę z faktu, że językiem kontaktu, oprócz oczywistego uniwersalnego języka sztuki, nie będzie język angielski, na którego znajomość u Hiszpanów nie ma co liczyć, lecz ich rodzimy język. Przełomem był rok 2012, w którym uczniowie i nauczyciele plastycy w ramach realizacji projektu *Sztuki plastyczne...* rozpoczęli przygodę z językiem hiszpańskim. Krok kolejny to wprowadzenie języka hiszpańskiego jako drugiego języka obcego do szkolnego planu nauczania. Nauczyciele pogłębiają znajomość tego języka, uczestnicząc w projektach, w których podstawowym zadaniem są zagraniczne kursy językowe. W 2015 roku w ramach projektu *Kompetentny nauczyciel kluczem do rozwoju szkoły* (program PO WER) siedmiu nauczycieli uczestniczyło w intensywnym kursie językowym w Madrycie — każdy w innej grupie, w międzynarodowym składzie, na odpowiednim dla siebie poziomie. Odbywane w ciągu dwóch tygodni cztery godziny zajęć dziennie, zajęcia kulturowe — wspólne poznawanie Madrytu, konwersacje w rodzinach goszczących — dały efekt porównywalny z półrocznym studiowaniem języka w szkole językowej w Polsce. I ośmieliły do kolejnych projektów. Od grudnia 2017 roku realizujemy projekt *Mobilny Plastyk — rozwój kompetencji nauczycieli* (program PO WER), w ramach którego zamie-

rzamy pogłębić znajomość języka na analogicznym kursie, obserwować zajęcia w pracowniach artystycznych w Escuela de Arte de Granada i... prowadzić zajęcia artystyczne dla uczniów hiszpańskich w ich szkole.

Niekwestionowanym atutem programów, których głównym działaniem jest uatrakcyjnienie szkolnictwa zawodowego, jest możliwość zakupu materiałów i urządzeń niezbędnych do wykonania zaplanowanych zadań, które mogą w istotny sposób poprawić bazę szkoły. Obserwacja zajęć w innych szkołach czy pracy w różnych warsztatach artystycznych pobudza wyobraźnię i podsuwa pomysły, w jaki sposób można zorganizować wyposażenie konkretnych pracowni. Kilka lat temu po raz pierwszy zobaczyliśmy w Hiszpanii warsztat stolarski, w którym wykonuje się na zamówienia z całego świata podwieszane sufity w stylu *mudejar* z wykorzystaniem obrabiarek i ploterów frezujących CNC. Świadomość, że taka technologia może znacząco wspomóc proces dydaktyczny i lepiej przygotować uczniów do rynku pracy, wygenerowała nasze ambicje i marzenia, żeby pozyskać odpowiednie wyposażenie, przeszkolić nauczycieli i te nowoczesne rozwiązania wprowadzić w szkole. Dziś rozpoczynamy realizację zaakceptowanego projektu *Techniki cyfrowe we wspomaganiu kształcenia zawodowego w kieleckim Plastyku*, dzięki któremu nasze marzenia zostaną spełnione. Zakup wyposażenia w postaci drukarek 3D, skanerów, obrabiarek, frezarek CNC oraz warsztaty dla uczniów i nauczycieli, w ramach których nabędą umiejętności projektowania i obsługi tego nowoczesnego sprzętu, wzbogacą znacznie ofertę edukacyjną szkoły.

Nastawiona na jakość realizacja projektów to także świetna sposobność do wzmocnienia w środowisku lokalnym wizerunku szkoły, która może zaprezentować się jako sprawnie działająca organizacja skoncentrowana na rozwoju kompetencji uczniów i nauczycieli. W przypadku szkół plastycznych dodatkową atrakcją są wykonane w ramach poszczególnych zadań prace plastyczne. Konkretny, atrakcyjny wizualnie efekt działań zawsze cieszy się szczególnym zainteresowaniem. W naszym przypadku wielokrotnie byliśmy zapraszani przez różne instytucje zarządzające projektami jako tak zwany przykład dobrej praktyki. Wykonane w ramach projektu formy zdobnicze — na przykład szkatułki, ramy do lusterek, biżuteria — w których zastosowane zostały nowo poznane techniki zdobnicze, zawsze cieszyły się dużym uznaniem. Obowiązek upowszechniania efektów projektów, wynikający z przyjętej strategii informacyjnej, dotyczącej wydatkowania funduszy, stał się zadaniem przynoszącym ogromną satysfakcję i poczucie dumy ze zrealizowanych działań, które znajdują kontynuację w sferze dydaktyki i w dokonaniach artystycznych — zarówno uczniów, absolwentów, jak i nauczycieli-plastyków. Różnorodna i bogata kultura Hiszpanii jest bowiem dla twórców niewyczerpanym źródłem inspiracji.

Najważniejsze projekty realizowane w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych w Kielcach:

— *Sztuki plastyczne drogą do utrwalania dziedzictwa kulturowego narodów*. Program Operacyjny Kapitał Ludzki, Priorytet: IX. *Rozwój wykształcenia i kom-*

*petencji w regionach. Działanie: 9.2. Podniesienie atrakcyjności i jakości szkolnictwa zawodowego* — konkurs na wyodrębnione projekty współpracy międzynarodowej ogłoszony przez Świętokrzyskie Biuro Rozwoju Regionalnego w Kielcach. Realizacja 2012–2014 we współpracy z Wojewódzkim Domem Kultury w Kielcach oraz Academia Córdoba w Granadzie. Budżet projektu: 1 151 975,70 PLN;

— *Barwy kultur. Warsztaty dla polskiej i tureckiej szkoły artystycznej* w ramach programu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego *Turcja 2014 — Promesa*. Realizacja 2013–2014. Budżet projektu: 92 403,00 PLN;

— *Kompetentny nauczyciel kluczem do rozwoju szkoły. Projekt Mobilność kadry edukacji szkolnej*. Program Operacyjny *Wiedza, Edukacja, Rozwój 2014–2020*, współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego. Realizacja 2016–2017. Budżet projektu: 70 796,38 PLN;

— *Mobilny Plastyk. Rozwój kompetencji nauczycieli. Projekt Ponadnarodowa mobilność kadry edukacji szkolnej*. Program Operacyjny *Wiedza, Edukacja, Rozwój 2014–2020*, współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego. Realizacja 2017–2019. Budżet projektu: 107 963,96 PLN;

— *Techniki cyfrowe we wspomaganie kształcenia zawodowego w kieleckim Plastyku*. Regionalny Program Operacyjny Województwa Świętokrzyskiego 2014–2020, współfinansowany z Europejskiego Funduszu Społecznego. Działanie: *Rozwój i wysoka jakość szkolnictwa zawodowego i kształcenia ustawicznego*. Realizacja 2017–2019. Budżet projektu: 775 075,00 PLN.

Daria Wierzbicka, Szkatułka w technice zdobniczej *taracea*  
Michał Kozub, Ramka w technice zdobniczej *estofado*  
Patrycja Wojtyś, Szkatułka w technice zdobniczej *estofado*  
Sara Kapciak, Szkatułka w technice zdobniczej *estofado*

Fot. Andrzej Rębosz





# „Solo, zespół, orkiestra – muzykowanie do marzeń”

**– wybrane działania artystyczne klasy akordeonu  
w Zespole Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga  
w Radomiu prowadzone poza granicami kraju**

Klasa akordeonu w Zespole Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga w Radomiu prowadzi szeroką działalność koncertową na terenie miasta, regionu, kraju i za granicą. Opiera się ona na trzech zasadniczych podmiotach — wyróżniających się solistach-instrumentalistach, zespołach kameralnych i orkiestrze akordeonowej HUMI ACCORDION BAND. Każdy z wymienionych podmiotów w roku szkolnym pracuje zgodnie z wcześniej ustalonym planem artystycznym, omówionym w gronie nauczycieli klasy i rodziców, a w przypadku orkiestry — dodatkowo z osobą pełniącą funkcję menedżera artystycznego. O ile działalność w mieście, regionie i kraju nie jest organizacyjnie trudna, o tyle wyjazdy za granicę wymagają dużo większych nakładów finansowych i głęboko przemyślanej logistyki. Dlatego w pozyskiwaniu środków finansowych klasa akordeonu ściśle współpracuje z Towarzystwem Muzycznym w Radomiu, Urzędem Miejskim w Radomiu oraz innymi instytucjami, które bezpośrednio lub pośrednio wspierając ją, pomagają w promocji określonego wizerunku artystycznego.

W rozwoju muzycznym wyróżniającego się ucznia solisty ważną rolę pełnią kontakty z pedagogami pozaszkolnymi, koncertującymi muzykami, którzy posiadają wiedzę i doświadczenie sceniczne i potrafią zainspirować do odkrywania nowych horyzontów artystycznych. Tak się stało w przypadku Piotra Motyki, ucznia klasy piątej szkoły ogólnokształcącej II stopnia, laureata wielu konkursów i festiwali ogólnopolskich i międzynarodowych (między innymi w Klingenthal, Castelfidardo, Wilnie, Wiedniu, Pradze, Puli, Popradzie, Przemyślu, Sanoku, Radziejowicach). Piotr, jako uczestnik ogólnopolskich warsztatów akordeonowych, organizowanych przez Stowarzyszenie Akordeonistów Polskich w Luślawicach w 2016 roku, otrzymał zaproszenie na kursy mistrzowskie klasy akordeonu prowadzone przez profesorów Grzegorza Stopę (Uniwersytet Muzyczny w Detmoldzie) i Stefana Hussonga (Szkoła Muzyczna w Würzburgu) do Arosy w Szwajcarii.

Podczas kursu Piotr realizował wiele projektów artystycznych jako solista i kameralista. Uczestniczył w lekcjach otwartych, obserwując uczniów i studentów



Uczeń Piotr Motyka podczas Koncertu Galowego szkół muzycznych II stopnia 21 marca 2017 roku w Sali Koncertowej im. Krzysztofa Pendereckiego w Radomiu

z Europy i z Chin. Prezentował na okolicznościowych koncertach przygotowany wcześniej program oraz to, czego nauczył się bezpośrednio na kursie. Jako jedyny został wytypowany do wykonania koncertu fortepianowego d-moll Jana Sebastiana Bacha w transkrypcji na akordeon z orkiestrą kameralną Georgische Kammerorchester Ingolstadt pod kierownictwem Larsa Mlekuscha w ramach Arosa Kultur Music Festival. Koncert odbył się w kwietniu 2017 roku. Dla Piotra było to ogromne doświadczenie. Po raz pierwszy grał z orkiestrą kameralną jako profesjonalny solista, poznał warsztat pracy zawodowej orkiestry, spotkał się z presją i oczekiwaniami, jakie spadają na barki koncertującego artysty. Uczeń, z moją pomocą, długo pracował nad koncepcją transkrypcji koncertu fortepianowego na akordeon w kontekście odpowiedniego brzmienia całości dzieła. Wykonanie

koncertu było bardzo udane, a Piotr otrzymał zaproszenie na kurs mistrzowski w roku następnym.

Praca, którą wykonuje uczeń szkoły muzycznej, powinna przynosić zamierzone efekty: podnosić jego umiejętności techniczno-wykonawcze, kreować odpowiednie zachowania sceniczne, rozwijać szeroko pojętą wiedzę muzyczną i to, co najważniejsze — dawać radość i przyjemność muzykowania solo i w zespole. Zespołowe muzykowanie często przynosi uczniowi dużo więcej satysfakcji niż wysoka ocena, będąca efektem samotnych, wielogodzinnych ćwiczeń. W zespole rodzi się także wiele różnych pomysłów, począwszy od pomysłu na wizerunek grupy, wykonywany repertuar, aż do marzeń o światowej karierze.

Piotr Motyka należy również do tria akordeonowego Accordions for World, które tworzą jeszcze prócz niego: Piotr Poterała i Mikołaj Skopek — uczniowie szkoły ogólnokształcącej II stopnia, pracujący razem trzy lata pod kierownictwem magistra Tomasza Gieronia. W swoim dorobku artystycznym mają wiele nagród przyznanych im na konkursach i festiwalach krajowych i międzynarodowych (między innymi w Innsbrucku, Pradze, Popradzie, Puli, Przemyślu, Mławie i Kielcach). Prowadzą działalność koncertową w mieście, są zapraszani na ogólnopolskie festiwale akordeonowe, reprezentują szkołę w wielu projektach artystycznych.

W 2016 roku rodzice wspomnianych uczniów wystąpili z zapytaniem do polskiego konsulatu w Sydney w Australii o możliwość wykonania tam koncertu pro-



Trio Accordion for World, zdjęcie z rozpoczęcia roku szkolnego 4 września 2017 roku w Zespole Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga w Radomiu. Sala Koncertowa im. Krzysztofa Pendereckiego w Radomiu

mującego zespół, szkołę i klasę akordeonu. Pomysł spotkał się z pozytywnym odzewem. Konsul Polski w Sydney, pani Regina Jurkowska, wystosowała zaproszenie do udziału w takim koncercie nie tylko dla uczniów tworzących zespół, lecz także dla ich rodziców. Pomogła także w organizacji kilku koncertów dla środowisk polskich poza Sydney. Tak powstała mała trasa koncertowa. Trio zagrało specjalny godzinny koncert w konsulacie polskim w Sydney oraz koncerty dla środowisk Polonii w Canberze i Brisbane. Wszystkie koncerty cieszyły się dużym zainteresowaniem. Publiczność była zachwycona repertuarem i zaawansowaniem technicznym młodych muzyków. Wysoki poziom gry — kameralny i solistyczny — wzbudził ogromne zainteresowanie samym instrumentem. Akordeon nie jest w Australii postrzegany tak jak w Europie — jako instrument w pełni klasyczny. Duże wrażenie na słuchaczach wzbudzały kompozycje oryginalnie pisane na akordeon oraz transkrypcje muzyki dawnej. Słuchacze byli pozytywnie zaskoczeni jakością i barwą dźwięku oraz prezentacją sceniczną młodych artystów. Sami uczniowie poruszeni byli gorącym przyjęciem, szczególnie przez publiczność polską, która niejednokrotnie prosiła o polskie kompozycje, a nawet polską muzykę ludową. Kontakty, jakie grupa nawiązała w czasie całego pobytu, zaowocowały zaproszeniem jej na największy festiwal kultury polskiej POLART, odbywający się cyklicznie w różnych miastach Australii. Zaproszenie wystosował dyrektor festiwalu Henryk Kurylewski. W roku 2018 gospodarzem festiwalu będzie miasto Brisbane, a ja mam nadzieję, że to będzie kolejny duży krok młodych muzyków na drodze do ich artystycznej kariery.

Akordeonowe muzykowanie orkiestrowe w Zespole Szkół Muzycznych w Radomiu ma wieloletnią tradycję. W latach osiemdziesiątych XX wieku działał w szkole kwintet akordeonowy. Z czasem kwintet się powiększał, a chęć uczestniczenia w zajęciach zespołowych uczniów, nie tylko z klasy akordeonu, oraz popularność samej muzyki akordeonowej zaowocowały powstaniem zespołu Humi Accordion Band. W zespole gra dwanaście akordeonów, dwoje skrzypiec, flet, fortepian i pełna sekcja rytmiczna. Wykonywany program, od muzyki klasycznej (w instrumentacji na zespół) poprzez popularną — do rozrywkowej, spowodował, że zespół z powodzeniem koncertuje w Polsce oraz poza granicami kraju i zdobywa laury na krajowych i międzynarodowych konkursach i festiwalach (między innymi w Innsbrucku, Wilnie, Mławie i Sanoku).

Działalność orkiestry w roku 2017 zdominowała współpraca ze Szkołą Muzyczną I i II stopnia w Możejkach na Litwie. Zespół został zaproszony w marcu na siedemnastą edycję festiwalu akordeonowego. Jego organizatorem jest szkoła muzyczna. Udział w nim biorą utalentowani uczniowie szkół muzycznych — soliści i zespoły kameralne z miasta i regionu Możejki. Koncert Humi Accordion Band zamykał cały festiwal, będąc „ukłonem” w stronę głównego sponsora festiwalu — PKN Orlen. Grupa z Radomia rekomendację otrzymała od profesora klasy akordeonu Wileńskiej Akademii Muzycznej Rajmondasa Swiatkiewicza. Oprócz samego udziału w festiwalu, istotna była wymiana doświadczeń z nauczycielami klas akordeonu w Możejkach, rozmowy z rodzicami ich najbardziej



utalentowanych uczniów, możliwość porównania i analizy wykonywanego repertuaru. Kontakty nawiązane na festiwalu oraz odbiór koncertu przez litewską publiczność były przepustką do otrzymania kolejnego zaproszenia do Możejek na Międzynarodowy Festiwal Sztuki. Festiwal odbywał się w październiku. W Możejkach gościli soliści, zespoły kameralne i orkiestry z różnych państw europejskich. Organizatorzy, obok wystaw malarskich i rzeźbiarskich — zaproponowali około dwudziestu koncertów, a program muzyczny festiwalu był na tyle zróżnicowany, że każdy z odbiorców mógł wybrać i posłuchać interesującego go repertuaru. Humi Accordion Band był jedynym zespołem z Polski, a ponadgodzinny koncert był wypełnieniem wieczoru. Zespół miał możliwość koncertowania w charakterze „gwiazdy wieczoru”, a zaproponowany przez niego program został bardzo dobrze przyjęty — zespół bisował. Młodzież mogła poczuć namiastkę życia koncertowego i magiczną atmosferę sali koncertowej.

Wybrane przykłady działań artystycznych uczniów klasy akordeonu w ZSM w Radomiu to wypracowane praktyki, oparte na doświadczeniach nauczycieli i rodziców.



Zdjęcie zespołu Humi Accordion Band, dyryguje Artur Miedziński. Koncert *Litewska Gala* w Sali Koncertowej im. Krzysztofa Pendereckiego w Radomiu 18 listopada 2017 roku





# Uczniowie szkół artystycznych

**Daria Kucharczyk**

jest uczennicą II klasy Liceum Plastycznego  
w Zespole Państwowych Szkół Publicznych  
im. Wojciecha Gersona w Warszawie



Daria Kucharczyk, *W lesie*, dyptyk, olej na płótnie, 2 x 60 x 60 cm



Daria Kucharczyk, *W ogrodzie*, pastele suche, 29 x 42 cm



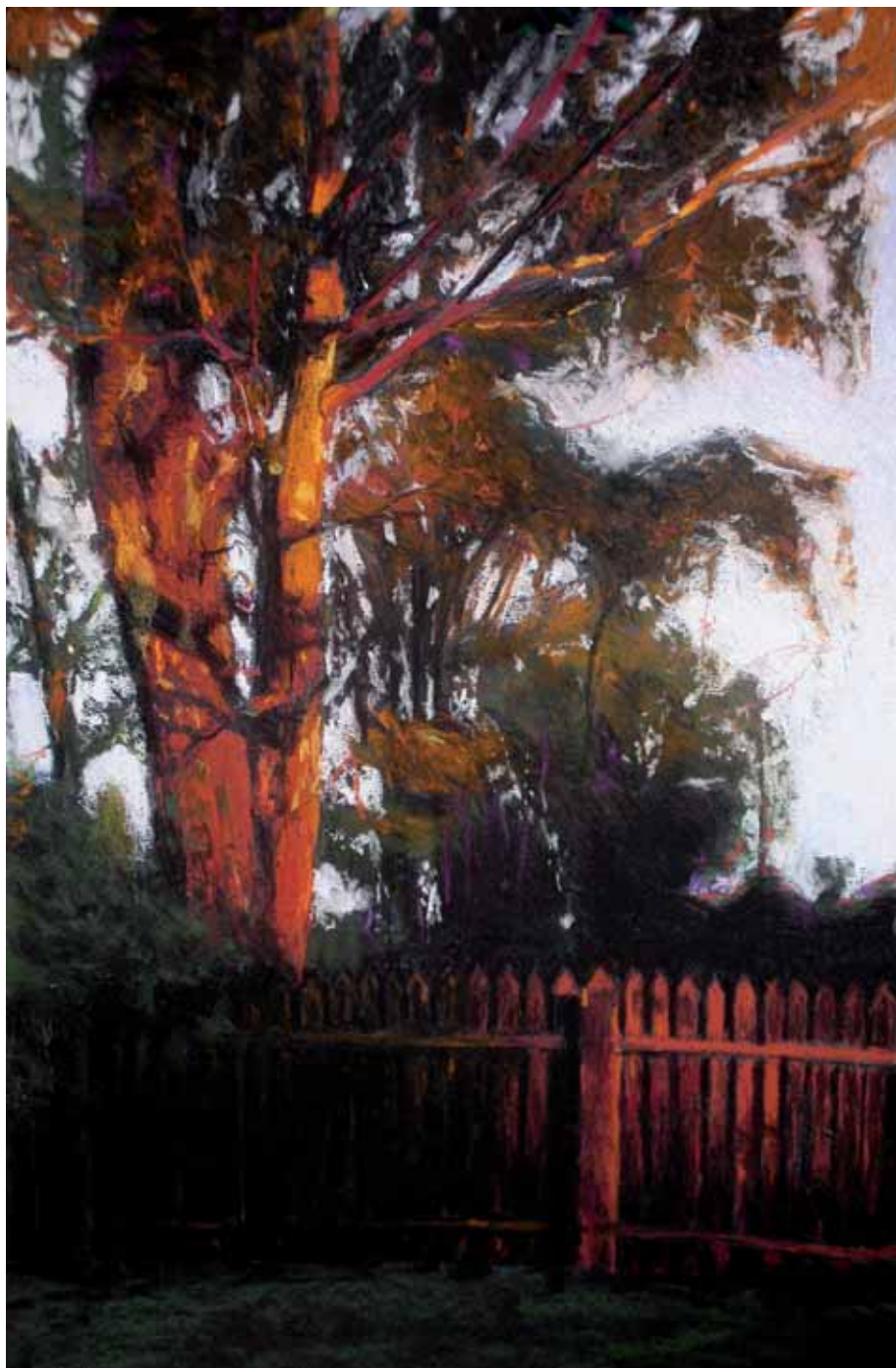
Daria Kucharczyk, *Wschód słońca zimą*, pastele suche, 29 x 42 cm



\_\_\_\_\_ Daria Kucharczyk, *Sopockie molo*, pastele suche, 29 x 42 cm



\_\_\_\_\_ Daria Kucharczyk, pastele suche, 29 x 42 cm



Daria Kucharczyk, pastele suche, 29 x 42 cm



# Miscellanea



Ocenianie kształtujące  
w szkołach artystycznych

**ensa**

Centrum Edukacji i Nauki dla Dzieci  
Instytut Pedagogiki

PORADNIK KIESZONKOWY CEN



# Zestawienie wydawnictw Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych 2008–2016

- [1] Piotr Michej, Tomasz Wyderka, *Wybór przepisów oświatowych dla szkolnictwa artystycznego*, CENSA, Warszawa 2007.
- [2] Jolanta Bedner, Aleksandra Michej, Paweł Stułka, *Jak pozyskiwać fundusze dla szkół artystycznych?*, CENSA, Warszawa 2008.
- [3] Stanisław Dylak, *Tworzenie programów nauczania w szkołach artystycznych*, CENSA, Warszawa 2008.
- [4] Jolanta Bedner, Anna Głowczyńska, Bogdan Górnik, Aleksandra Klups, Urszula Piter-Zawadka, Stanisław Sadłowski, Anna Siemińska, Zuzanna Sucharowska, Jolanta Sznajder, *Ocenianie kształtujące w szkołach artystycznych*, CENSA, Warszawa 2008.
- [5] Alicja Hołoga-Marduła, Stanisław Marduła, *Jak dbać o instrumenty smyczkowe?*, CENSA, Warszawa 2008.
- [6] Magdalena Ratalewska, Agnieszka Wierzbicka, Piotr Mikosik, *Organizacja pracy sekretariatu szkoły*, CENSA, Warszawa 2008.
- [7] Mirosława Majewska, Wiesława Krynicka, *Poradnik nauczyciela bibliotekarza szkoły artystycznej*, CENSA, Warszawa 2008.
- [8] Anna Topolska, *Prawo kadrowe w szkołach artystycznych*, CENSA, Warszawa 2008.
- [9] Wanda Bukala, *BHP w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2008.
- [10] Rafał Golał, *Prawo autorskie w praktyce szkół artystycznych*, CENSA, Warszawa 2009.
- [11] Anna Jaskulska, *Kontrola zarządcza w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2012.
- [12] Bożena Janiszewska, *Sześciolatek w szkole muzycznej*, CENSA, Warszawa 2012.
- [13] Magdalena Zalewska, *Sztuka komunikacji międzyludzkiej w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2013.
- [14] Marzena Żylińska, Anna Antonina Nogaj, *Muzyka w mózgu. Psychologiczny portret młodego muzyka*, CENSA, Warszawa 2013.
- [15] Piotr Dylewski, Jarosław Mirkiewicz, *Poradnik dla rodziców dzieci rozpoczynających naukę w szkołach muzycznych*, CENSA, Warszawa 2014.
- [16] Anna Topolska, *Zakładowy Fundusz Świadczeń Socjalnych*, CENSA, Warszawa 2014.
- [17] Mariusz Tokarski, *Jak realizować ramowe plany nauczania w szkołach muzycznych I i II stopnia*, CENSA, Warszawa 2014.

- [18] Grzegorz Mania, Ewa Laskowska, *Prawo autorskie dla nauczycieli szkół artystycznych*, CENSA, Warszawa 2014.
- [19] Beata Moryto, *Coaching w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2015.
- [20] Jolanta Bedner, Daniel Dramowicz, *Wdrażanie nowych podstaw programowych w szkole artystycznej*, CENSA, Warszawa 2015.
- [21] Piotr Dylewski, *Edytor nut Muse Score*, CENSA, Warszawa 2015.
- [22] Katarzyna Koszewska, *Rola komunikacji w procesie zmiany*, CENSA, Warszawa 2015.
- [23] Marta Jarmuła (tekst), Joanna Zagner-Kołat (ilustracje), *Savoir-vivre — koncert szkolny*, CENSA, Warszawa 2016.
- [24] Marta Jarmuła (tekst), Joanna Zagner-Kołat (ilustracje), *Savoir-vivre — filharmonia i opera*, CENSA, Warszawa 2016.
- [25] Aleksandra Wojtaszek, *Technika wokalna w prowadzeniu chórów*, CENSA, Warszawa 2016.
- [26] Grzegorz Mania, Ewa Laskowska, *Prawo autorskie jako podstawa działalności edukacyjnej i kulturotwórczej*, CENSA, Warszawa 2016.

Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych zostało zlikwidowane z dniem 31 sierpnia 2017 roku na mocy Zarządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 30 maja 2017 roku w sprawie likwidacji publicznej placówki doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych. Majątek, w tym zbiory biblioteczne, przejęło Centrum Edukacji Artystycznej. Biblioteka CEA zaprasza — ul. Ciasna 15 m. 26, 00-052 Warszawa.

Przygotowała i opracowała — Anna Jarecka-Bala



# Noty o autorach

**Justyna Baluk** — ukończyła psychologię społeczną oraz studia podyplomowe „Wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży” w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie. Pracuje na stanowisku psychologa w Zespole Szkół Muzycznych im. Ignacego Paderewskiego w Białymstoku. Szczególne obszary zainteresowań: psychologia tremy, lęk przed porażką, muzyka a kształtowanie emocjonalności. Nieustannie podnosi swoje kwalifikacje zawodowe.

**Zdzisław Bujanowski** — od 1994 roku kieruje Centrum Edukacji Artystycznej — placówką nadzoru pedagogicznego podległą Ministrowi Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Nauczyciel akademicki (doktorat z zakresu historii turystyki i rekreacji), prowadzi zajęcia między innymi z zarządzania, jest autorem publikacji z tej dziedziny. Ukończył studia podyplomowe na kierunku zarządzanie na Uniwersytecie Warszawskim. Audytor kontroli wewnętrznej (studia podyplomowe w Akademii Finansów i Biznesu Vistula w Warszawie).

**Maxymilian Bylicki** — pianista, menedżer, działacz społeczny, organizator życia artystycznego. Absolwent Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie. W latach 1979–1991 wykładał w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Fryderyka Chopina oraz w Akademii Muzycznej w Warszawie. W latach 1990–1994 dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej Ministerstwa Kultury i Sztuki. W 1997 roku uzyskał tytuł Master of Business Administration (MBA) na Uniwersytecie w Calgary (Kanada) oraz w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie. Od 2015 roku jest doradcą w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Dyrektor Instytutu Muzyki i Tańca w Warszawie.

**Małgorzata Chmurzyńska** — doktor nauk humanistycznych, muzykolog, psycholog, muzyk-pedagog w szkołach muzycznych I i II stopnia (fortepian, zasady muzyki, kształcenie słuchu, historia muzyki), nauczyciel akademicki (psychologia ogólna, psychologia społeczna, psychologia muzyki) UMFC w Warszawie. W latach 2016–2017 — kierownik Pracowni Psychologii i Pedagogiki Muzyki. Autorka i redaktorka wielu publikacji.

**Włodzimierz Gorzelańczyk** — plastyk, dydaktyk sztuki, absolwent liceum plastycznego oraz Państwowej Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych w Poznaniu (dziś Uniwersytet Artystyczny). Pracuje jako nauczyciel akademicki na macierzystej uczelni — specjalizuje się w metodyce i dydaktyce szczegółowej. Jest organizatorem kursów pedagogicznych. Od 25 lat pracuje jako wizytator szkolnictwa artystycznego, współtwórca aktów prawnych Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej między innymi z zakresu podstawy programowej. Aktualnie jest wicedyrektorem Centrum Edukacji Artystycznej.

**Wojciech B. Jankowski** — emerytowany docent Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina (obecnie Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina), muzyk-wokalista, teoretyk pedagogiki, doktor nauk humanistycznych. Był projektodawcą i organizatorem reformy szkolnictwa muzycznego w latach 1969–1975. W latach 1974–1992 był dyrektorem pierwszego w Polsce (i Europie) międzyuczelnianego Instytutu Pedagogiki Muzycznej (przy AMFC). Był członkiem z wyboru Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN oraz Rady Wyższego Szkolnictwa Artystycznego. Jest autorem ponad dziesięciu książek — monografii, promotorem pięciu doktorantów.

**Maria Kowalczyk** — absolwentka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach oraz historii sztuki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Jest dyrektorem Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Kielcach. Uczy przedmiotów: tkanina artystyczna i historia sztuki. Jest inicjatorką i autorką wielu projektów współpracy międzynarodowej ze szkołami artystycznymi w Ostrawie, Stambule i Granadzie. Współtworzyła podstawy programowe w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

**Maciej Kupidura** jest absolwentem Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Pięknych w Warszawie. Ukończył kierunek grafika komputerowa (specjalność: zaawansowane multimedia) w Wyższej Szkole Informatyki Stosowanej i Zarządzania w Warszawie. Obecnie uczy technik rzeźbiarskich (w zakresie programu z-Brush) i projektowania multimedialnego w warszawskim liceum plastycznym. Z zamiłowania fotograf i żeglarz.

**Beata Lewińska** — doktor historii sztuki, dyrektor Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie. Wykłada dydaktykę i metodykę nauczania historii sztuki na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Pełni funkcję rzeczoznawcy Ministerstwa Edukacji Narodowej. Była współtwórcą podstaw programowych w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz koordynatorem podstaw plastyki i historii sztuki w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Od wielu

lat współpracuje z Centralną Komisją Egzaminacyjną. Pełni funkcję wiceprzewodniczącej Rady do spraw Szkolnictwa Artystycznego w MKiDN. Jest autorką wielu publikacji o charakterze naukowym, dydaktycznym i metodycznym, a zwłaszcza podręczników do przedmiotu plastyka oraz przewodników metodycznych.

**Janusz Marchewa** — nauczyciel dyplomowany języka polskiego w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Łódzkiego, polonista w szkolnictwie zawodowym i zaocznym regionu łódzkiego.

**Artur Miedziński** — absolwent Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu w klasie akordeonu profesora Henryka Krzemińskiego. Nauczyciel dyplomowany. Prowadzi klasy akordeonu w Zespole Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga w Radomiu i Szkole Muzycznej I stopnia w Kozienicach. Jego uczniowie to laureaci wielu znaczących konkursów i festiwali akordeonowych, ogólnopolskich i międzynarodowych, w kategoriach solistycznych i kameralnych.

**Jerzy Mierziak** — nauczyciel rysunku i malarstwa w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie, kierownik sekcji przedmiotów plastycznych. Ukończył studia na Wydziale Grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Jest aktywnym artystą. Do najważniejszych jego realizacji należą: liczne opracowania graficzne książek, folderów i plakatów, pomnik — krzyż papieski w Warszawie na placu Piłsudskiego (współautorstwo). Jest autorem programów nauczania rysunku i malarstwa.

**Anna Antonina Nogaj** — skrzypaczka i psycholog (doktorat z psychologii muzyki). Pracuje na stanowisku adiunkta na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego oraz współpracuje z Akademią Muzyczną w Bydgoszczy. Opiekuje się także uczniami Klasy Talentów w bydgoskiej szkole muzycznej. Była redaktorem „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA” oraz prowadziła Specjalistyczną Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną CEA.

**Barbara Pastuszek-Lipińska** — doktor nauk humanistycznych, psycholog, muzyk, językoznawca, tłumacz, trener i menedżer. Ukończyła między innymi studia na Akademii Muzycznej w Łodzi oraz Uniwersytet SWPS na kierunku psychologia kliniczna dziecka. Prowadzi szkolenia z zarządzania zmianą, kształtowania nawyków, budzenia kreatywności, a także zarządzania treścią. Pomaga przekraczać własne ograniczenia, odkrywać i rozwijać swoje mocne strony i talenty.

**Barbara Pazur** — doktor habilitowany sztuki, kierownik Zakładu Dydaktyki Muzycznej i Muzykoterapii Instytutu Muzyki Wydziału Artystycznego Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, chór mistrz, dyrygent, organizator życia muzycznego. W 2016 roku w ramach Międzynarodowego Seminarium Gordonskiego w Lublinie zorganizowała Międzynarodową Konferencję Naukową „Język muzyki dla osób (nie tylko) ze świata autyzmu”, na której pełniła funkcję przewodniczącej Rady Naukowej i Komitetu.

**Maria Peschken** — muzyk-pedagog, klawesynistka, dyspokinetka. Absolwentka Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina na Wydziale Wychowania Muzycznego oraz Fortepianu, Klawesynu i Organów. Ukończyła także studia podyplomowe w Hochschule der Künste w Berlinie oraz liczne kursy doskonalące z dziedziny metodyki i dydaktyki muzyczno-pedagogicznej oraz fizjologii muzyki w Polsce i za granicą. Posiada certyfikat Europejskiego Stowarzyszenia Dyspokinesis (EGD) uprawniający do prowadzenia zajęć dyspokinezy z muzykami wszystkich specjalności.

**Dorota Szczęśna** — absolwentka filologii angielskiej na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie; nauczyciel języka angielskiego w Państwowym Liceum Plastycznym im. Erica Mendelsohna w Olsztynie; koordynator projektów europejskich (w 2015 roku projekt polsko-rumuński „The Stories Enchanted in the Walls” zrealizowany przez Stowarzyszenie Sztuka i Środowisko w ramach programu Erasmus+).

**Elwira Śliwkiewicz-Cisak** — profesor doktor habilitowany — akordeonistka, pracownik naukowy (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie), nauczyciel szkolnictwa artystycznego, Przewodnicząca Rady do spraw Szkolnictwa Artystycznego w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Jest autorką publikacji, artykułów naukowych i popularnonaukowych, wykładownicą na międzynarodowych i ogólnopolskich mistrzowskich kursach, warsztatach i seminariach dla akordeonistów. Jej uczniowie uzyskiwali laury na międzynarodowych, ogólnopolskich i regionalnych konkursach i festiwalach.

# Galeria

Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk







Centrum Edukacji Artystycznej rozpoczyna kolejny etap swojej działalności przeprowadzką do biurowca przy ulicy Kopernika 36/40 w Warszawie. Już 1 lutego 2018 roku w nowych pomieszczeniach na IV piętrze znajdą swoje miejsce nie tylko biura z ulic Brzozowej i Mazowieckiej ale także z Nowego Świata. Tutaj też „przeprowadzą się” obrazy, których część prezentujemy w tym numerze kwartalnika „Szkoła Artystyczna”. Mają one szczególną wartość — stworzyli je uczniowie liceów sztuk plastycznych z całej Polski biorący udział w plenerach malarskich organizowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej oraz Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu (wcześniej w Kole).

Pierwsza edycja pleneru miała miejsce w 1993 roku w Skokach, w ośrodku plenerowym Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu. Od roku 2000 ta ogólnopolska impreza ma miejsce w zabytkowym budynku klasztoru Misjonarzy Świętej Rodziny w Kazimierzu Biskupim koło Konina. Ostatnio, ze względu na prace remontowe w klasztorze, plener odbył się w Gminie Rychwał. W 2017 roku świętowaliśmy już XXV — jubileuszowy Ogólnopolski Plener Rysunkowo-Malarski im. Krystyny Drażkiewicz.

Prezentowane przez nas prace pochodzą z pierwszych edycji plenerowych. Są — zgodnie z regulaminem — własnością Organizatora. Wcześniej mogliśmy je oglądać na wystawie poplenerowej w Pałacu w Skokach, w Pałacu Potockich — siedzibie Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz w Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych i w Centrum Edukacji Artystycznej.



Od 1 lutego 2018 roku zapraszamy do nowej siedziby Centrum edukacji Artystycznej na ulicę Kopernika 36/40 w Warszawie.

