

# Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

I(13)/2021

centrum  
edukacji   
artystycznej

WARSZAWA, MARZEC 2021

#### ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

Iwona Skowron — wicedyrektor CEA, przewodniczący Zespołów

dr Beata Lewińska — redaktor naczelna serii wydawniczej

Mirosława Jankowska

dr Anna Antonina Nogaj

Joanna Sibilska

prof. dr hab. Katarzyna Sokołowska

#### KONSULTACJA NAUKOWA NUMERU

dr Wojciech Jankowski

prof. dr hab. Zofia Konaszekiewicz

#### ZESPÓŁ WYDAWNICZY

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

Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej

Sylvia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Na okładce .....

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2021

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

DZIAŁ DOSKONALENIA, DOKSZTAŁCANIA I WYDAWNICTW

e-mail: [szkola.artystyczna@cea.art.pl](mailto:szkola.artystyczna@cea.art.pl) lub [bala@cea.art.pl](mailto:bala@cea.art.pl)

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

ISBN 978-83-62156-39-9 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-40-5 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa: MULTIPRINT, Joanna Danieluk

ul. Zgierska 12, 04-092 Warszawa

# Spis treści

Od redakcji . . . . .	5
<b>Kształcenie w szkole artystycznej . . . . .</b>	<b>9</b>
Marek Bracha Zapomniane Polskie Tańce Narodowe na fortepian . . . . .	11
Wojciech B. Jankowski Bela Bartok i jego 8 węgierskich pieśni ludowych na głos z fortepianem . . . . .	21
Marta Wasilczyk Z dystansu... Tkanina i nie tylko . . . . .	33
Jolanta Hołownia Dobre praktyki językowe na przykładzie szkoły plastycznej . . . . .	49
<b>Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne . . . . .</b>	<b>53</b>
Anna Antonina Nogaj Matka polskiej psychologii muzyki — wspomnienie o prof. dr hab. Marii Manturzewskiej	55
Bożena Janiszewska Problematyka trudności w uczeniu a kształcenie artystyczne . . . . .	65
Mariusz Ostrowski Jak rozpoznać, że uczeń sięga po narkotyki i dopalacze? . . . . .	85
Anna Antonina Nogaj Podsumowanie warsztatów psychologicznych przeprowadzonych dla uczniów szkół artystycznych w czasie ferii zimowych 2021 roku . . . . .	97
<b>Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów . . . . .</b>	<b>113</b>
Maria Sterczyńska Metody pracy zdalnej pianisty z instrumentalistą w procesie przygotowania ucznia do konkursu online . . . . .	115
<b>Baza i organizacja: szkoła artystyczna jako system . . . . .</b>	<b>125</b>
Joanna Derenda-Lukasik Ewa Stąporek-Pospiech — pro memoria 1946–2020. Szkoła była Jej życiem, muzyka — Jej ogromną pasją . . . . .	127

Dagmara Jagodzińska Wyzwania pedagogiczne nauczyciela szkoły baletowej w procesie kształcenia wczes- noszkolnego . . . . .	137
Marcin Walicki Kilka rzeczy, które o zawodowym awansie nauczyciela warto wiedzieć . . . . .	143
Alicja Szumowiecka System szkolnictwa artystycznego w Czechach . . . . .	169
<b>Miscellanea</b> . . . . .	183
Dorota Krawczyk Aksjologia wciąż aktualna czyli o wartości dzieła sztuki . . . . .	185
Marek Runowski Gordonowskie założenia edukacji muzycznej . . . . .	197
Dorota Żołnacz Kariera muzyczna — droga czy cel? Rozważania pedagoga . . . . .	211
<b>Galeria</b> . . . . .	219
Kazimierz Borkowski Mały konkurs z historią . . . . .	221
<b>Noty o autorach</b> . . . . .	238

Choć trochę sypnęło białym puchem, miejmy nadzieję, że nie przeszkodzi to, by do Państwa rąk dotarł najnowszy i pierwszy w tym roku numer „Szkoły Artystycznej” — naszej „szczęśliwej trzynastki”, a zamieszczone w nim artykuły będą inspiracją do dalszej pracy. Szkoły i placówki artystyczne działają w takiej formie, jak to obecnie jest możliwe, choć problemów przybywa. Długotrwała izolacja i nauczanie zdalne wpływają na samopoczucie uczniów i nauczycieli, zatem szczególnie polecamy teksty z zakresu psychologii, które być może chociaż trochę pomogą w przezwyciężaniu trudności. Najpierw jednak, w dziale *Kształcenie w szkole artystycznej*, proponujemy cztery pozycje. Marek Bracha w artykule *Zapomniane polskie tańce narodowe na fortepian* skupił się na mało znanych utworach fortepianowych polskich twórców, reprezentujących epokę romantyzmu. Ta wzbogacająca szkolną literaturę fortepianową prezentacja została w tym przypadku zawężona do stylizacji polskich tańców narodowych, autorstwa między innymi Józefa Elsnera, Marii Szymanowskiej i Edwarda Wolffa. Artykuł znanego już Państwu z licznych publikacji Wojciecha Jankowskiego *Béla Bartók i jego 8 węgierskich pieśni ludowych na głos z fortepianem* prezentuje z kolei materiał przydatny w kształceniu wokalistów. Kompozycje składające się na cykl dają ogromne pole do zaprezentowania i rozwijania muzykalności oraz ekspresji scenicznej. Autor przedstawił autorski tekst pieśni w języku polskim, który z pewnością ułatwi popularyzację tych wyjątkowo pięknych utworów w naszym szkolnictwie muzycznym. Szczególną okazją jest tu 140-lecie urodzin Bartóka.

Marta Wasilczyk, w artykule *Tkanina i nie tylko...*, dzieli się z wszystkimi nauczycielami przedmiotów plastycznych swoimi doświadczeniami w pracy zdalnej. Zmienione zasady działania wymagają od nauczycieli dużo kreatywności. Propozycje zadań, które tworzy autorka, są możliwe do realizacji także w pracy na odległość, a ich atrakcyjność zwiększa motywację i zaangażowanie uczniów. Podobnie artykuł Jolanty Hołowni — *Dobre praktyki językowe na przykładzie szkoły plastycznej* — przybliży problematykę doboru metod i form kształcenia w zakresie języka angielskiego do istniejących warunków.

Dział *Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne* rozpoczyna się od wspomnienia zmarłej w listopadzie 2020 roku Profesor Marii Manturzewskiej, często nazywanej „matką polskiej psychologii muzyki”. Ten wspomnieniowy artykuł doktor Anny Antoniny Nogaj miał na celu nie tylko przybliżenie dokonań naukowych Pani Profesor, lecz także uwzględnił fakt wieloletniej współpracy

Marii Manturzewskiej z Centralnym Ośrodkiem Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego (nazwa dawnej placówki nadzoru szkolnictwa artystycznego).

W dziale psychologiczno-pedagogicznym poruszono także tematy odwołujące się do spraw bieżących, które mogą dotyczyć uczniów szkolnictwa artystycznego. Bożena Janiszewska szczegółowo przybliżyła Czytelnikom uwarunkowania psychofizycznego funkcjonowania dzieci i młodzieży doświadczających specyficznych trudności w uczeniu się. Mariusz Ostrowski podzielił się praktycznym doświadczeniem, w jaki sposób w szkole rozpoznawać sytuacje, kiedy uczniowie sięgają po narkotyki i dopalacze, i jak na nie reagować. Anna Antonina Nogaj zaprezentowała sprawozdanie z przeprowadzonych w styczniu 2021 roku warsztatów psychologicznych, które Centrum Edukacji Artystycznej zorganizowało online dla wszystkich chętnych uczniów szkół artystycznych.

W dziale *Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów* prezentujemy Czytelnikom artykuł Marii Sterczyńskiej: *Metody pracy zdalnej pianisty z instrumentalistą w przygotowaniu ucznia do konkursu online*. Autorka przedstawia stworzoną przeze siebie metodę, która ułatwia realizację przedmiotu praca z pianistą w trybie nauczania zdalnego.

Dział *Baza i organizacja szkolnictwa artystycznego* otwiera wspomnienie o Ewie Stąporek-Pośpiech, wybitnej osobowości, związanej z bydgoskim światem muzycznym i nie tylko szkolnictwem muzycznym, Osoby, o której w ciepłych słowach napisała Joanna Derenda-Łukasik. Kolejny artykuł, autorstwa Dagmary Jagodzińskiej, przedstawia specyfikę edukacji tanecznej w ramach eksperymentalnego wczesnoszkolnego nauczania w szkole baletowej. W publikacji Marcina Walickiego znajdziemy cenne wskazówki na temat rodzajów awansu i wymagań z nim związanych w zawodzie nauczyciela. Zainteresowanych szkolnictwem artystycznym w innych krajach być może zaciekawi artykuł autorstwa Alicji Szumowieckiej *System szkolnictwa artystycznego w Czechach*, który dostarcza wielu ciekawych informacji na temat przebiegu edukacji artystycznej u naszych południowych sąsiadów.

W dziale *Miscellanea* proponujemy z założenia pozycje ogólniejsze w stosunku do innych działów. Przede wszystkim Czytelnik znajdzie tu kontynuację prezentacji doktor Doroty Krawczyk dzieła wielkiego naszego filozofa Romana Ingardena. Kontynuację, wychodzącą tym razem poza tematykę fenomenologii dzieła muzycznego, w kierunku Ingardenowskiej teorii wartości, a zwłaszcza wartości w sztuce (i wartości sztuki). W tym w kierunku podstawowego dla Ingardena rozróżnienia między wartościami estetycznymi a wartościami artystycznymi. Choć kwestie te są na ogół konkretyzowane na przykładzie i w dziedzinie muzyki, nie ma wątpliwości, że są ważne i podstawowe dla wszystkich sztuk oraz ich nauczania. Jest to tematyka fundamentalna.

Pozycja druga w tym dziale — artykuł *Gordonowskie założenia edukacji muzycznej* — porusza również niezwykle ważny, wręcz podstawowy temat założeń tak zwanej gordonowskiej teorii uczenia się muzyki — GTML (*the Gordon Theory of Music Learning*). Wiadomo, że teoria ta, dzieło życia wybitnego

amerykańskiego uczonego, psychologa, pedagoga i muzyka Edwina E. Gordona, znanego również z wielokrotnych pobytów i nauczania w Polsce, znajduje i u nas (jak zresztą w całym świecie) zastosowania praktyczne. Wynikające jednak najczęściej z prób wykorzystywania nauk Gordona i fascynacji jego osobą na wąską skalę różnych, nazwijmy to, lokalnych lub wyrwykowych inicjatyw (np. tak zwane „Gordonki”, czyli ćwiczenia umuzykalniające dla najmłodszych dzieci, przed-przedszkolnych). Ale zwykle na tym, i na nie zawsze prawidłowo rozumianych próbach czy wąskim zakresie zastosowań, rzecz się kończy. Podobnie jak na częstych zastosowaniach gordonowskiej psychometrii. W artykule Marka Runowskiego, dyrektora Społecznej Szkoły Muzycznej w Poznaniu, noszącej za zgodą twórcy GTML właśnie jego — Edwina Gordona — imię, mamy okazję bliżej i bardziej całościowo poznać główne elementy tej teorii, kompetentnie i czytelnie wyłożone. Nie po to, by je od razu wcielić w życie, ale by posłużyć się tą lekturą w celu konfrontacji z podstawami i ogniwami naszej własnej pedagogiki muzyki, zwłaszcza tej początkowej, choć niekoniecznie tylko tej z zakresu tak zwanego powszechnego wychowania muzycznego. W zapowiadanej przez autora kontynuacji tematu, w numerze następnym, będziemy mieli okazję przeczytać, jak autor (ze współpracownikami) stara się założenia teorii gordonowskiej wcielić w życie we wspomnianej poznańskiej Szkole Muzycznej im. Edwina E. Gordona.

Trzecia pozycja w dziale *Miscellanea* to również temat wychodzący poza ramy programowe, metodyczne czy systemowe naszej muzycznej pedagogiki. Nie tyle jednak w ogólniejsze sfery teorii, co przeciwnie, w sferę niemal codziennej, ale jakże ważnej praktyki — w sferę postaw wobec nauki, motywów uczenia się czy wręcz planów życiowych — w sferę kariery. Ale autorka, Dorota Żołnacz, stara się uczulić nas — nauczycieli, rodziców czy wprost uczniów — na konieczność wyraźnego rozdzielania tego, czym jest kariera, rozumiana jako pozycja w zawodzie muzyka, oraz korzyści płynących z niej i z mechanizmu jej „robienia”, od tego, co jest drogą do tego wszystkiego. Drogą żmudnej przecieży pracy, ale także uzyskiwania życiowej i osobistej z tego satysfakcji. Warto nie tylko przeczytać, lecz także przemyśleć ten artykuł.

W nowym roku z okazji wydania pierwszego numeru „Szkoły Artystycznej” życzymy wszystkim naszym Czytelnikom rozwiązania problemów, optymizmu i radości.







**Kształcenie  
w szkole  
artystycznej**





# Zapomniane polskie tańce narodowe na fortepian<sup>1</sup>

Często my, nauczyciele gry na fortepianie, opracowując repertuar dla swoich uczniów, stajemy przed wyborem utworu dowolnego. Jeśli dodatkowym kryterium będzie literatura polska, pewnie nasze pierwsze skojarzenie powędruje w stronę Chopina. To zupełnie naturalna kolej rzeczy, a taki wybór zwykle spotyka się z entuzjazmem naszych podopiecznych. Proponujemy jednego z pierwszych polonezów, może prostszego mazurka. To repertuar dobrze wszystkim znany, z jednej strony można powiedzieć „ograny”, z drugiej wymagający wyrazowo i pianistycznie.

A może trzeba Chopina zostawić w spokoju i poszukać alternatywy? Nie zapominajmy, że polska literatura fortepianowa z XIX wieku jest bardzo obszerna i niestety jeszcze niedostatecznie znana i wymagająca rozpropagowania. Jednocześnie trzeba oddać sprawiedliwość tym artystom, którzy angażują się w odszukiwanie zapomnianego repertuaru polskiego — często są to muzycy o wielkich nazwiskach, soliści, orkiestry, dyrygenci. Może korzystając z takich wzorców, warto byłoby przenieść tę modę na odkrywanie polskiej dziewiętnastowiecznej literatury na nasze szkolne podwórko?

Zetknięcie się z nowym, nieznanym utworem stawia przed nami rozmaite wyzwania. Często mamy do dyspozycji jedynie bardzo stare wydanie nut, niekiedy tylko zeskanowane rękopisy. Jeśli utwór nie został przez nikogo zarejestrowany na płycie, nie mamy żadnego wzorca wykonawczego, nie możemy oprzeć się na jakimś modelu interpretacyjnym. Wszystko zależy od tego, jak sami odczytamy tekst nutowy, co w nim znajdziemy i w jakiej formie przekażemy nasze obserwacje uczniowi. To może być niezwykle cenny proces, w którym uczeń ma szansę uczestniczyć. Wchodzi on bowiem na zupełnie nowy grunt — nieznaną obszar muzyczny.

---

<sup>1</sup> Tekst powstał w grudniu 2020 roku jako podsumowanie programu stypendialnego Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w *Konkursie o stypendia twórcze oraz stypendia z zakresu upowszechniania kultury na rok 2020/II*.

Niniejszy artykuł jest poświęcony właśnie mało znanym utworom polskim, reprezentującym epokę romantyzmu. Obserwacje literatury fortepianowej zo stały tutaj zawężone do stylizacji polskich tańców narodowych.

W tej grupie znajdujemy poloneza, krakowiaka, mazura, oberka i kujawiaka. Polonez, ze względu na swoją dworską proveniencję, stanowi jakby osobną kategorię. Z kolei trzy tańce ludowe o metrum trójdzielny — oberek, mazur, kujawiak — objawiają się w jednej, wspólnej stylizowanej fortepianowej formie nazywanej mazurkiem.

W XVIII wieku wywodzący się z muzyki ludowej mazurek pojawił się w zupełnie nowym środowisku — w kręgach szlacheckich i mieszczańskich. Dzięki swoim charakterystycznym rytmom zyskiwał na popularności i nierzadko był stawiany obok poloneza podczas oficjalnych uroczystości. Wówczas zarówno mazurek, jak i polonez miały jeszcze funkcję użytkową — wykonywane były w wersji orkiestrowej i przede wszystkim do tej muzyki tańczono. Dopiero później pojawiły się opracowania tych utworów na fortepian, a sama muzyka służyła już nie do tańczenia, tylko do słuchania.

W literaturze muzycznej pierwsze ślady mazurków na fortepian pojawiły się w drugiej połowie XVIII wieku, a mazurek jako stylizacja tańców ludowych wykrystalizował się na przełomie XVIII i XIX stulecia. Były to zazwyczaj utwory krótkie i nieskomplikowane pod względem formalnym. Charakteryzowały się prostą budową i niezbyt gęstą fakturą fortepianową. Przeważały w tych miniaturach elementy muzyki salonowej i do wykonania w salonie mieszczańskim czy szlacheckim były przewidziane. Komponowano je często nie dla profesjonalnych pianistów, lecz dla amatorów — dzięki temu każdy, kto znał nuty, mógł takiego mazurka na fortepianie zagrać.

Pomimo oczywistych powiązań z folklorem pierwsze mazurki fortepianowe miały niewiele cech zaczerpniętych z muzyki ludowej. Brakuje w nich charakterystycznych synkop, a oznaczenia dynamiczne są raczej oszczędne. Elementy ludowe z coraz silniej zarysowanym charakterem tanecznym nawiązującym pod względem nastroju i tempa do mazura, kujawiaka lub oberka nasiliły się później — w XIX wieku. To samo dotyczy warstwy wirtuozowskiej. Dopiero epoka chopinowska wzbogaciła mazurka w wymagające technicznie elementy.

Te trzy aspekty — ludowy, salonowy i wirtuozowski — tworzą podstawę stylizacji dziewiętnastowiecznych mazurków, a ich dostrzeżenie i zrozumienie prowadzi do merytorycznego opracowania wykonawczego tych dzieł. Przy tego typu analizie warto też wziąć pod uwagę rodzaj fortepianów obecnych w życiu muzycznym tamtych czasów. Wiemy przecież, że ich budowa i brzmienie różniły się znacznie od tych produkowanych dzisiaj, a zatem spojrzenie na utwory epoki romantyzmu powinno być w tym kierunku poszerzone. Nie chodzi tu o ścisłe trzymanie się wykonawstwa historycznego — mamy przecież ograniczony dostęp do dawnych instrumentów — jednak pewne elementy wykonawcze zgodne z manierą gry w dziewiętnastym wieku mogą nam posłużyć jako wskazówki do wzbogacenia naszych interpretacji na instrumentach współczesnych.

Specyfiką instrumentów historycznych jest przede wszystkim ich brzmienie. Nie jest ono jednorodne. Każdy rejestr na klawiaturze ma swój indywidualny charakter. Sopran potrafi być przenikliwy, kruchy, o niezbyt długim wybrzmieniu. Gra w średnicy wymaga wyjątkowego podejścia artykulacyjnego, a dźwięki basowe często tworzą oddzielną aurę akustyczną.

Poszukiwanie śpiewności w melodii na fortepianie historycznym jest zadaniem nadrzędnym. Chopinowskie *bel canto* można przecież zastosować w wielu dziełach innych kompozytorów, a swoista deklamacja na fortepianie była domeną wykonawczą epoki romantyzmu. Do tego dochodzi wycucie proporcji między sopranem a akompaniamentem w lewej ręce, szczególnie pedalizacja oparta o inny niż na współczesnym fortepianie czas wybrzmienia dźwięku oraz palcowanie, które bardzo często ma ogromny wpływ na sposób kształtowania frazy. Te wszystkie elementy pojawiają się w omawianych poniżej utworach.

Kiedy sięgamy po zapomnianą polską literaturę dziewiętnastowieczną, mamy nierzadko do czynienia z bardzo starymi wydaniem nut. Przykładem może być zbiór dwudziestu czterech mazurków skomponowanych przez Marię Szymanowską, których rosyjskie wydanie dostępne w zbiorach Biblioteki Narodowej w Warszawie pochodzi z 1956 roku. Mazurki Szymanowskiej to drobne utwory, a ich zapis nutowy może zdezorientować wykonawcę zabierającego się do ich interpretacji. Wszystkie mazurki zawarte w tym zbiorze utrzymane są w metrum 3/8, a nie 3/4, jak to ma miejsce w kompozycjach Fryderyka Chopina i późniejszych. Ponadto brakuje w nich jakichkolwiek oznaczeń tempa czy charakteru. Niekiedy również w całym utworze nie pojawia się żadna adnotacja dotycząca dynamiki, a faktura fortepianowa opiera się za każdym razem na prostej melodii w sopranie z akordowym akompaniamentem realizowanym przez rękę lewą. Skąd zatem mamy wiedzieć, jak poprawnie odczytać ten tekst nutowy? W jaki sposób znaleźć odpowiednią i właściwą interpretację tak oszczędnego we wskazówki wyrazowe materiału muzycznego? Możemy oczywiście opierać się jedynie na własnym instynkcie i wrażliwości, jednak pewne informacje o tym, jak wówczas traktowano te utwory i je grano, mogą być bardzo pomocne i dadzą nam znacznie więcej satysfakcji w trakcie procesu kształtowania się naszej interpretacji tych dzieł. Zapis mazurków w metrum 3/8 był na początku XX wieku powszechną praktyką i sugerował, że te drobne utwory należy wykonywać w dość szybkim tempie. Można przypuszczać, że stąd też wynika brak oznaczeń agogicznych na początku każdego z mazurków Marii Szymanowskiej. Chciałoby się jednak wprowadzić pewnego rodzaju zróżnicowanie między nimi. Poniżej przytoczone są przykłady odczytania i opracowania tekstu nutowego zawierającego wskazówki wykonawcze.

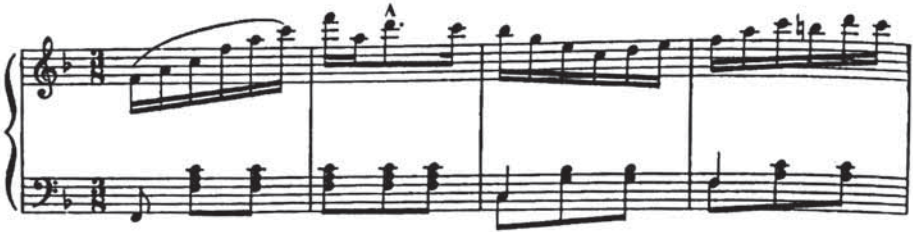
■ **Przykład 1. Maria Szymanowska, *Mazurek nr 3 C-dur*, takty 1–4**

Linia melodyczna wskazuje na taneczne „obrotowe” cechy oberka. Przednutki w takcie czwartym to także charakterystyczne dla oberka zwroty fujarkowe.



■ Przykład 2. Maria Szymanowska, *Mazurek nr 2 F-dur*, takty 1–4

Faktura tego mazurka przypomina tę z przykładu pierwszego, jednak elementem wyróżniającym jest tutaj łuk nad pasażem w prawej ręce otwierającym tego mazurka. Sugeruje to potraktowanie melodii w sposób śpiewny, a co za tym idzie, spokojniejszy. Bliżej w tym utworze do tempa *Moderato* niż *Allegro vivo*.



■ Przykład 3. Maria Szymanowska, *Mazurek nr 4 F-dur*, takty 1–14

W tym mazurku wyraźnie widać kontrast w partii lewej ręki pomiędzy początkowymi taktami a częścią środkową, zaczynającą się po oznaczeniu podwójnej kreski taktowej „||”. Można zatem wyobrazić sobie wykonanie początkowych ośmiu taktów w spokojniejszym, bardziej osadzonym tempie, a kiedy w części B pojawiają się nuty burdonowe, w basie należy charakter zmienić i może nawet pokusić się o *accelerando*.





■ Przykład 4. Maria Szymanowska, *Mazurek nr 8 D-dur*, taktów 1–4

Motyw otwierający ten utwór zawiera rzadko w tym zbiorze spotykane przednutki w formie *arpeggia*. W połączeniu ze zdwojeniem pierwszego dźwięku w basie można dopatrywać się tu cech dostojnego i szerokiego w charakterze mazura.



Prawie każdy z mazurków Marii Szymanowskiej ma w tekście umieszczony znak repetycji. Daje to wykonawcy ogromną swobodę w różnicowaniu dynamicznym powtarzanych fragmentów utworu. Dodatkowym punktem odniesienia w zakresie dynamiki jest rejestr, w którym pojawia się melodia.

■ Przykład 5. Maria Szymanowska, *Mazurek nr 17 C-dur*, taktów 1–15

Pamiętając o specyfice brzmienia sopranu na fortepianach z pierwszej połowy XIX wieku, można we fragmencie po znaku repetycji (od taktu 9) zasugerować grę subtelną, lekką, utrzymaną w dynamice *pianissimo*.





W kontekście poznawania stylizacji polskich tańców narodowych na fortepian nie można nie docenić działalności kompozytorskiej Józefa Elsnera. Jako autor licznych polonezów na fortepian mógł z pewnością mieć ogromny wpływ na późniejszą twórczość swojego najwybitniejszego ucznia — Fryderyka Chopina. Elsner jest autorem ponad dwudziestu polonezów na fortepian.

Faktura w tych utworach jest homofoniczna i nieskomplikowana, z wyraźnie wyodrębnioną melodią. Akompaniament występuje bardzo często w postaci basu Albertiego. Pod względem pianistycznym polonezy Elsnera są niezbyt wymagające — osadzone mocno w konwencji drobnych utworów epoki klasycyzmu pokazują, że kompozytor wzorował się na twórczości mistrzów z Wiednia — Józefa Haydna i Wolfganga Amadeusza Mozarta.

■ **Przykład 6. Józef Elsner, *Polonez Es-dur*, takty 31–38**

W tym fragmencie utworu zwraca uwagę rozpiętość melodii przez prawie cztery oktawy przy krzyżowym układzie rąk. To nie tylko sugeruje potrzebę zróżnicowania dynamicznego, ale także artykulacyjnego i przede wszystkim kolorystycznego.

**TRIO**

Wśród kompozycji Józefa Elsnera nie można jednak znaleźć odrębnych mazurków. Tym bardziej na uwagę zasługują dwa utwory zatytułowane *Rondo à la mazurek*. Utrzymane są w formie rondo klasycznego zarysowującego jedynie w kilku miejscach charakter polskiego tańca ludowego. Tego typu stylizacja w ramach schematu wywodzącego się z klasycznej formy budzi skojarzenia



z ostatnim ogniwem *Sonaty A-dur KV 331* Wolfganga Amadeusza Mozarta, czyli *Rondem Alla Turca*.

Dzieła fortepianowe Józefa Elsnera zostały zgromadzone i omówione w publikacji pod tytułem *Józef Elsner. Utwory fortepianowe* autorstwa Jerzego Morawskiego<sup>2</sup>.

Józef Elsner, kompozytor i pedagog, znalazł wśród swoich uczniów liczne grono, które kontynuowało i rozwijało praktykę pisania stylizacji polskich tańców narodowych na fortepian, a wśród nich najbardziej znany i ceniony, rzecz jasna — Fryderyk Chopin, jeden z czołowych twórców muzyki fortepianowej wszech czasów, którego mazurki i polonezy posiadają odrębny język muzyczny, a sama stylizacja tańca w tych utworach idzie w parze z niezwykle indywidualną i nowatorską myślą kompozytorską.

Warto jednak pamiętać, że w czasach Chopina żyli też inni twórcy, których polskie tańce pisane na fortepian zasługują na dostrzeżenie i działanie na rzecz ich spopularyzowania.

Julian Fontana, przyjaciel i rówieśnik Fryderyka Chopina, jest autorem trzech mazurków op. 21. Widoczna jest w nich dbałość kompozytora o detale wykonawcze. Każdy z mazurków opatrzone jest określeniem tempa (*Moderato*, *Allergretto*, *Con anima*). Tekst nutowy utworów bogaty jest w określenia dynamiczne (od *pp* do *ff*) i artykulacyjne — Fontana wykorzystuje znak akcentu (>) i *sf*. Ponadto rozbudowuje fakturę utworów, przenosząc melodię do głosu basowego, zdwajając głosy i prowadząc melodię unisono przez różne rejestry klawiatury fortepianowej. W tekście pojawiają się dodatkowe adnotacje wykonawcze, takie jak *mezza voce*, *rubato* czy *marcato*. Nuty mazurków op. 21 Juliana Fontana dostępne są na stronie internetowej poświęconej kompozytorowi ([www.julianfontana.com](http://www.julianfontana.com)).

#### ■ Przykład 7. Julian Fontana, *Mazurek H-dur op. 21 nr 3*, takty 1–5

Początkowe takty *Mazurka* wyróżnia samodzielnie potraktowana melodia bez akompaniamentu. Oznaczenia akcentów i określenie *rubato* dają wykonawcy wskazówkę na potraktowanie tego fragmentu w sposób swobodny, jakby z ludowym zaśpiewem.

<sup>2</sup> J. Morawski, *Józef Elsner. Utwory fortepianowe*, Instytut Sztuki Polskiej Akademii Nauk, Warszawa 2016.

O trzy lata starszy od Chopina Ignacy Feliks Dobrzyński jest autorem sześciu polonezów i aż szesnastu mazurków na fortepian. Mazurki doczekały się współczesnego wydania nutowego<sup>3</sup>. Charakteryzują się rozbudowaną jak na tamte czasy harmoniką. Ich forma nie zawsze przybiera schemat ABA — staje się bardziej rozbudowana. Dobrzyński poszerza ją, operując wieloma motywami w ramach każdej z miniatur. Niekiedy kompozytor w jednym mazurku decyduje się na wprowadzenie fragmentu w nowej tonacji (np. w *Mazurku F-dur op. 37 nr 1* pojawia się część w *Des-dur*).

Szczegółnej uwagi wymagają mazurki Edwarda Wolffa. Kompozytor ten urodził się w Warszawie, gdzie pobierał nauki kompozycji u Józefa Elsnera. W 1835 roku wyjechał do Paryża i jak wielu polskich artystów osiadł tam na stałe. Tworzył pod silnym wpływem Fryderyka Chopina, jednak nie można powiedzieć, że jedynie kopiował swojego mistrza, bo w jego mazurkach i polonezach pojawiają się elementy oryginalnego stylu kompozytorskiego.

Dostępne w Internecie wydanie nut pięciu mazurków op. 12 skomponowanych w 1838 roku przez Edwarda Wolffa<sup>4</sup> nie zawiera opracowania palcowania, a oznaczenia pedalizacji wyraźnie odnoszą się do realiów brzmieniowych, jakimi dysponował fortepian z połowy XIX wieku.

#### ■ Przykład 8. Edward Wolff, *Mazurek b-moll op. 12 nr 4*, takty 19–25

Oznaczenie pedalizacji przez prawie dwa pełne takty mogłoby skutkować podczas gry na współczesnym fortepianie zbyt dużym nałożeniem się na siebie harmonii. Biorąc pod uwagę, że fortepiany z pierwszej połowy XIX wieku charakteryzowały się krótszym wybrzmieniem i mniejszą siłą tonów basowych, należałoby w tym miejscu wprowadzić częstszą zmianę pedalizacji, a także operować techniką półpedału.

#### ■ Przykład 9. Edward Wolff, *Mazurek G-dur op. 12 nr 1*, takty 33–38

Fortepianowa praktyka wykonawcza w epoce romantyzmu zakładała realizowanie pochodów dźwięków z kropkami pod łukiem w sposób deklamacyjny, pełen wyrazu. Palcowanie w prawej ręce, które należy zaproponować w pierw-

<sup>3</sup> I.F. Dobrzyński, *Mazurki na fortepian*, red. Mirosława Sumlińska, EUFONIUM, Gdynia 2017.

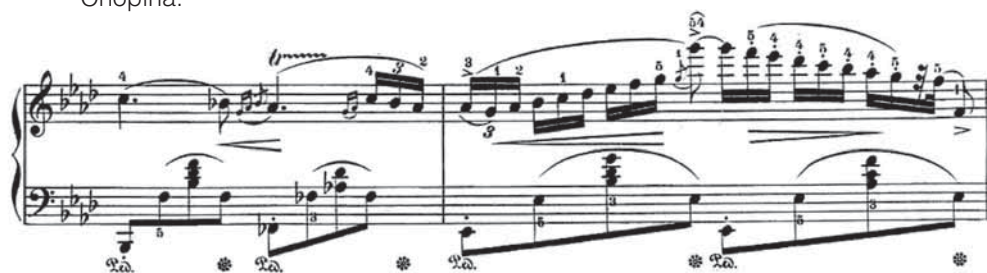
<sup>4</sup> [https://imslp.org/wiki/5\\_Mazurkas%2C\\_Op.12\\_\(Wolff%2C\\_%2C%39douard](https://imslp.org/wiki/5_Mazurkas%2C_Op.12_(Wolff%2C_%2C%39douard) (dostęp: 6.12.2020).

szych dwóch taktach, to użycie jedynie piątego palca na klawiszach białych i czwartego na dźwiękach „ais”, „gis” i „fis”.



■ Przykład 10. Fryderyk Chopin, *Koncert f-moll op. 21 II cz. Larghetto*, takty 78–79

Fragment ilustrujący analogiczne palcowanie, tu oryginalnie rozpisane przez Chopina.



Przytoczone powyżej przykłady powstałych w XIX wieku dzieł polskich kompozytorów to jedynie kropla w morzu bardzo obszernej literatury muzycznej tamtych czasów. Nazwiska twórców, którzy pisali na fortepian mazurki czy polonezy, można mnożyć. Wśród nich znajdują się: Stanisław Moniuszko, Józef Wieniawski, Józef Krogulski, Antoni Kątski, Karol Lipiński.

Często utwory te giną w cieniu większych form — symfonii, oper, koncertów solowych.

Stylizacje fortepianowe tańców polskich — polonezów i mazurków — stanowią odrębną kategorię utworów, które należy ocalić od zapomnienia. Warto po nie sięgać dla celów artystycznych, a także pedagogicznych. Niekiedy stopień ich trudności adekwatny jest do poziomu gry uczniów szkół muzycznych I stopnia. Utwory bardziej wirtuozowskie z powodzeniem nadadzą się dla grona starszych dzieci i młodzieży.

Powyższe fragmenty muzyczne pokazują, że w tych drobnych utworach można znaleźć bardzo wiele wskazówek odnoszących się do stylu romantycznego w muzyce fortepianowej. Ich na ogół prosta forma oraz nieskomplikowana i przejrzysta faktura zachęcają do własnych poszukiwań interpretacyjnych opartych na świadomym czytaniu i rozumieniu tekstu nutowego.

Zrealizowano w ramach stypendium Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.



Светла Антолина: Мэпи ипарм, Калоча.  
1985.

Wojciech B. Jankowski

# Béla Bartók i jego 8 węgierskich pieśni ludowych na głos z fortepianem

W 2021 roku, 25 marca, mija 140. rocznica urodzin Béli Bartóka (1881), jednego z najwybitniejszych współczesnych kompozytorów, klasyków XX wieku. Nie wiem, czy będzie z tego tytułu ogłoszony Rok Bartokowski, wiem natomiast, że ten wielki Węgier nie tylko w dziedzinie muzyki osiągnął najwyższą rangę światową<sup>1</sup>. Podobnie jak jego przyjaciel i niemal rówieśnik (1882), „nieodłączny Kodály” (jak wyraził się nasz znakomity muzykolog Stefan Jarociński)<sup>2</sup>, od najmłodszych lat łączył twórczość kompozytorską z nauką (w dziedzinie etnografii) i pedagogiczną. Różniło ich to, że Bartók był również znakomitym wykonawcą, pianistą-wirtuozem. Natomiast tym, co obu muzyków i uczonych szczególnie mocno łączyło, było głębokie zamiłowanie do węgierskiego folkloru, w którym dopatrywali się emanacji „muzycznej duszy narodu”. Warto pamiętać, że naród ten rozumieli nader szeroko, chyba nawet szerzej i bardziej dramatycznie niż my, Polacy, Polskę po odzyskaniu niepodległości w 1918 roku, z silną reprezentacją choćby Kresów. W przypadku Węgier, a zwłaszcza Węgrów, zaliczano do nich tak zwanych Szeklerów, czyli mieszkańców Siedmiogrodu narodowości węgierskiej (w dzisiejszej Rumunii), mieszkańców Słowacji i Ukrainy, także dzisiejszej Turcji, i innych jeszcze, na przykład Serbii czy Chorwacji. Dlatego też w swych, całe niemal życie prowadzonych, studiach nad folklorem Béla Bartók bardzo interesował się nie tylko muzyką ludową (wiejską, jak to stale określał) rdzennych Węgrów, lecz także całym tym obszarem kulturowym, który obejmował tak zwane Wielkie Węgry<sup>3</sup> ze wszystkimi wpływami, od cygańskich po tureckie i arabskie. Znajdowało to wyraz w działalności nau-

SZKOŁA ARTYSTYCZNA IIB/2021 — SERIA WYDAWNICZA CGA

<sup>1</sup> W. Lutosławski, *O muzyce. Pisma i wypowiedzi*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2011, s. 293; por. także *Panufnik. Autobiografia*, przekł. Marta Glińska, Wydawnictwo Margines, Warszawa 2014.

<sup>2</sup> S. Jarociński, *Orfeusz na rozdrożu. Sylwetki muzyków XX wieku*, PIW, Warszawa 1958, s. 95.

<sup>3</sup> Por. M. Janowski, *Otwarta rana w sercach Węgrów*, [w:] „Ale Historia”, cotygodniowy dodatek do „Gazety Wyborczej”, 1 czerwca 2020, s. 2–4.

kowej, w głębokich studiach, metodach kategoryzacji i segregacji tej muzyki i licznych zbiorach<sup>4</sup>, ale także w jego twórczości kompozytorskiej.

Można stwierdzić, że w tym ostatnim zakresie stosunek Bartóka do muzyki ludowej ujawnia się w dwóch różnych formach, czyli podejściu kompozytorskim — pierwszej, zasadniczej, czy raczej fundamentalnej, w postaci czerpania tematów lub ogólniejszej inspiracji z muzyki ludowej dla muzyki ściśle własnej. Od ujęć wariacyjnych (jak stwierdził cytowany Stefan Jarociński, powołując się na innego wielkiego folklorystę, istotą wszelkiej muzyki ludowej, niepisanej, jest jej wariacyjność)<sup>5</sup> przez niemal bachowską „pracę tematyczną” do rewolucyjnego, a „ośmielonego” właściwościami muzyki ludowej nowego języka, zrywającego z systemem dur-moll. A za to tworzącego wzory i podstawy nowej ekspresji, rytmiczno-melodycznej i harmonicznosonorystycznej. Jak podkreśla Jarociński, przekonania tego Bartók nie nabrał z książek czy choćby nagrań (w czasach jego młodości i studiów folklorystycznych były w powijakach), ale z autopsji. Wraz ze wspomnianym Kodályem przemierzali w niezliczonych wędrowniach wsie węgierskie, rumuńskie, słowackie i inne jeszcze, na przykład bałkańskie, a sam także azjatyckie, północnej Afryki (Algier) czy Ameryki Północnej (skupiska Indian). Tam mógł doświadczyć muzyki „wiejskiej” w jej naturalnym środowisku, funkcjach obrzędowych, roli rodzinno-wychowawczej. Dzięki temu, jak pisał, jakże pięknie i trafnie, Stefan Jarociński: *Przez jego muzykę przeszedł wiatr niesłychanej swobody tonalnej, harmonicznnej i rytmicznej, a jednak ani nie stępił jego wrażliwości, ani też nie zasypał mu źródeł szczerzej emocji; przeciwnie — wzmógł ich bicie tak silnie, że ich pulsowanie czujemy w każdym jego dziele. I nie to jest ważne, że dokonał na swój sposób syntezy nowoczesnego języka muzycznego, ważne jest to, że uczynił ten nowy język mową uczuć i pasji swoich i swego narodu, wysublimowaną mową ludzką o rzadkiej sile wyrazu i szlachetności*<sup>6</sup>.

Drugi sposób podejścia Bartóka do muzyki ludowej, w jego twórczości może nie tak ważny, jak w przypadku tego, co powyżej, to postawa pietyzmu w stosunku do konkretnych i oryginalnych melodii ludowych, zwłaszcza pieśni. Zebrał ich setki, częściowo wraz z Kodályem, i opracował kilkadziesiąt. Co w tym przypadku znaczy „opracował”? Chodzi o aranżacje na chóry (stosunkowo mało, w porównaniu z Kodályem) i całkiem sporo, kilkadziesiąt, na fortepian (bardzo liczne)<sup>7</sup>

<sup>4</sup> Zob.: odpowiednie ujęcia encyklopedyczno-biograficzne, np. *Bartók Béla* [w:] *Encyklopedia muzyczna PWM*, AB, część biograficzna, pod red. E. Dziebrowskiej, Kraków 1979, s. 196–207.

<sup>5</sup> S. Jarociński, dz. cyt., s. 94–95.

<sup>6</sup> Tamże, s. 98.

<sup>7</sup> Słynny i często stosowany i u nas w nauce gry na fortepianie *Mikrokosmos Bartóka* (153 utwory w 6 zeszytach, według stopnia trudności, oprac. w latach 1926–1939) może być tyleż przykładem pierwszego podejścia, co drugiego. Warto też podkreślić, że *Mikrokosmos* powstawał stopniowo, wraz z nabywaniem przez Bartóka doświadczenia pedagogicznego — przez wiele lat swego twórczego życia był przecież profesorem gry fortepianowej na Węgrzech i w USA.

oraz w formie pieśni na głos solowy z fortepianem. I właśnie te pieśni ludowe na głos z fortepianem stanowią swoisty (nieczęsty) przykład połączenia oryginalnych melodii ludowych *in crudo* z instrumentalnym opracowaniem (bo nie prostym akompaniamentem) o charakterze nierzadko wirtuozowskim.

Dzięki temu mamy szansę poznać niezafalszowany (jak to się często dzieje w opracowaniach pieśni ludowych w formach pieśni artystycznych) charakter węgierskiej muzyki ludowej, poznać idiom węgierkości, a zarazem ich genialne tło, stanowiące coś w rodzaju kompozytorskiej, a w efekcie wykonawczej interpretacji.

Skupmy się na pieśniach ludowych opracowanych przez Bartóka na głos z fortepianem. Jest ich sporo, około 50, w tym opracowania dla dzieci (pięć pieśni do słuchania — *Dla małego Słowaka* z 1905 roku), trzy ludowe *Pieśni pracy* oraz pieśń szeklerska z tegoż 1905 roku; wreszcie dziesięć pieśni węgierskich z 1906 roku, dziewięć rumuńskich (1915) i pięć słowackich z 1917 i 1924 roku oraz kilka innych (np. jedna ukraińska z okresu późniejszego). Warto dodać, że wspomniane dziesięć pieśni węgierskich z 1906 roku Bartók wydał jeszcze kilkakrotnie, także razem z dziesięcioma pieśniami opracowanymi przez Kodály'a, w wersji zrewidowanej. Ta wersja ukazała się jeszcze w ZSRR, z tekstami w języku rosyjskim<sup>8</sup>. Bartók wydał także dwadzieścia węgierskich pieśni ludowych w czterech zeszytach, z tłumaczeniami na język niemiecki (B. Szabolcsiego)<sup>9</sup>. Wspólnie z Kodály'em wydał również i nagrał *5 węgierskich pieśni ludowych* (*Öt magyar népdal*, 1928), które zawarte są w zbiorach węgierskich pieśni ludowych w opracowaniu na głos solowy z fortepianem.

Te prace kompozytorskie, polegające na opracowaniach pieśni ludowych na głos z fortepianem, wzbogacił Bartók kilkakrotnie autentycznymi kompozycjami własnymi, wydając na przykład *5 pieśni* (do słów poetów K. Gombossy'a i B. Balázsa z 1916 roku, op. 15) i *5 pieśni* (do słów poety E. Adyego z tegoż 1916 roku, op. 16)<sup>10</sup>. Niewykluczone, że w twórczości Bartóka stanowiły one nie tyle *pendant* do owych pieśni ludowych, ile kontynuację doświadczeń kompozytorskich w tworzeniu formy pieśni artystycznej, zapoczątkowanych jeszcze w okresie studiów<sup>11</sup>. Pieśni z tamtego okresu były pisane w latach 1898–1903, głównie do wierszy poetów niemieckojęzycznych, jak Heine, Rückert, Goethe i inni.

<sup>8</sup> B. Bartók, Z. Kodály, *Węgierskije Narodne Piesni. Obrabotka dla golosa z fortepiano*, Izdatielstwo „Muzyka”, Moskwa (z przedmową autorów, oparte na wydaniu z 1970 roku, Editio Musica, Budapest).

<sup>9</sup> Béla Bartók, *Zwanzig ungarische Volkslieder (Twenty Hungarian Folksongs)*, Hawks & Son (London) Ltd., 1939. I. Lieder der Trauer; II. Tanzlieder; III. Diverse Lieder; IV. Lieder der Jugend.

<sup>10</sup> B. Bartók, *5 pieśni* (*Öt dal op. 15*), Universal Edition, Wiedeń 1916; B. Bartók, *5 pieśni* (*Öt dal op. 16*), Universal Edition, Wiedeń oraz Bossey & Hawkes, London 1916.

<sup>11</sup> Por. W. Rudziński, *Warsztat kompozytorski Beli Bartóka*, PWM, Kraków 1964.

Chyba jednak najciekawszy zbiór, a właściwie cykl pieśni, operujący oryginalnymi ludowymi pieśniami węgierskimi „oprawionymi” po mistrzowsku fortepianowo (by posłużyć się metaforą jubilerską, użytą w moim dawniejszym wystąpieniu — eseju na temat pieśni ludowych Kodály’a)<sup>12</sup>, zawarty jest w *8 pieśniach ludowych* z lat 1907–1917 (*Nyolc magyar népdal*)<sup>13</sup>. Do ich przedstawienia na tym miejscu posłużę się wydaniem londyńskim Booseya & Hawkesa z 1956 roku, opartym na wydaniu wiedeńskiego Universal Edition z 1922 roku. Namawiam do posłuchania (samodzielnego) tych pieśni, w węgierskim oryginalnym językowym, na platformie YouTube, gdzie funkcjonuje nagranie z 1928 roku, przebrane z płyty *His Master’s Voice* (12328, CD3, [3], [4], [5]) w wykonaniu wielkich węgierskich śpiewaków: Vilmy Medgyaszay — sopran (*Őt Magyar Népdal*), Marii Basilides — alt oraz Ferenc Székelyhídy — tenor (właśnie *Nyolc magyar népdal*). Przy fortepianie — tak, tak — sam mistrz Béla Bartók. Wyjątkiem może tu być *Pieśń IV* (No 4) z cyklu *Nyolc magyar népdal*, która z niewiadomych przyczyn nie znajduje się w polecanym nagraniu z B. Bartókiem przy fortepianie. Ale bardzo piękne nagranie tej pieśni, również na YouTube, znaleźć można na przykład w wykonaniu całkiem współczesnym — wybitnej sopranistki Andrei Rost oraz znakomitego pianisty Zoltána Kocsisa z 2011 roku<sup>14</sup>.

Cały ten cykl (8 pieśni) polecam zwłaszcza młodym śpiewakom, operującym wykształconym (lub kształcącym się) głosem solowym. Nie tylko altom, ale i sopranom oraz tenorom, a także barytonom. Cykl można wykonywać w całości, można też w wyjątkach. W każdym przypadku daje ogromne pole do zaprezentowania i rozwijania muzykalności oraz ekspresji scenicznej. Pieśni można wykonywać w języku oryginału, ale można też... po polsku. Właśnie w tym języku *8 węgierskich pieśni ludowych* Bartóka chciałbym tu zaprezentować. Polski tekst do owych pieśni będzie mojego autorstwa, opartego na własnym tłumaczeniu z języka węgierskiego. W oryginale teksty te mają w pewnym stopniu charakter gwarowy, co ogromnie utrudniało tłumaczenie, nawet tak zwane filologiczne. Ale autor nie miał ambicji (ani na tyle znajomości języka węgierskiego), by pisząc polskie teksty, czynić to ekwiwalentnie pod tym

<sup>12</sup> W. Jankowski, *Perły w oprawie Mistrza (w 120 rocznicę urodzin Zoltána Kodály’a)*, [w:] tegoż *Kształcenie wokalisty. Wybrane problemy*, PSPŚ i AM im. Karola Lipińskiego, Wrocław 2010, s. 129–136.

<sup>13</sup> B. Bartók, *Eight Hungarian Folksongs. Acht ungarische Volkslieder (1907–1917)*, Voice and Piano (*Gesang und Klavier*), Hawkes & Son (London) Ltd. (*Nyolc magyar népdal*) na podstawie wydań z 1922 roku Universal Edition oraz z 1956 roku B&H Ltd.

<sup>14</sup> Polecane nagrania są dostępne na YouTube, przebrane z oryginalnej płyty His Master’s Voice dla Hungartonu: *Bartók: 8 Hungarian Folksongs/Maria Basilides, Ferenc Székelyhídy*. <https://youtu.be/ncMIRDv5AC0>. W tym nagraniu brak pieśni nr 4 (IV); jest w drugim, współczesnym nagraniu, dostępnym na YouTube, również dla Hungartonu: *Béla Bartók, 8 Hungarian Folksongs — Andrea Rost (sopran), Zoltán Kocsis (fortepian)* <https://youtu.be/YV5Veugbaw> 8.





Nagrywanie węgierskich pieśni ludowych w opracowaniach Bartoka i Kodalya dla His Master's Voice w 1928 roku. Przy fortepianie Béla Bartok

Fot. za YouTube

---

właśnie względem, gwarowym (czy to w ogóle jest możliwe?). Chodziło mi jedynie o zachowanie ich sensu, poetyki i muzyczności, cechującej węgierski oryginał. Mam nadzieję, że to mi się udało. Zastosowanie w kilku miejscach drobnej stylizacji „na ludowo” lub użycie słów w rzadko używanych formach albo takich, które dzisiaj wyszły już z użycia, w niczym tego założenia nie zmienia.

Ze względu na to, że istnieją precedensy wykonywania pieśni nie w wydanej (drukem) kolejności, podobnie jak nagrywania, i ja również przedstawię je w nieco zmienionej kolejności. Takiej właśnie, jaką zastosowano na polecany nagraniu Márii Basilides — alt i Ferencza Székelyhidya — tenor, z Bélą Bartókiem przy fortepianie. Pragnąłbym także podkreślić, że utarła się praktyka

wykonywania tych pieśni i ich rejestracji płytowej jak przy pieśniach Chopina — całego cyklu przez jednego wykonawcę lub części cyklu przez sopran lub alt, części — przez tenor lub baryton.

I jeszcze jedno. Tak trochę na marginesie.

Już od lat dominuje pogląd, że nie tylko opery, lecz także pieśni powinno się wykonywać w języku oryginału. Nie zajmując się tu operą, śmiem twierdzić, że właśnie ten pogląd jest powodem tego, że nie tylko prezentowane dalej pieśni, ale i niemal cała twórczość pieśniarska Bartóka (a także Kodály) jest u nas nieznana. Przeszkodą jest język węgierski, u nas przecież nieznany, a do tego o bardzo trudnej wymowie. Jeżeli więc nawet niektóre pieśni Bartóka czy Kodály są znane i śpiewane, to te, które w oryginale były napisane do tekstu łacińskiego (np. Kodály *Ave Maria* lub *Adventi Ének* — pieśń adwentowa w wersji łacińskiej) lub w tłumaczeniach — głównie na język niemiecki i angielski (w czym pomagają nawet węgierskie wydawnictwa, zgodnie zresztą z wolą obu kompozytorów). Bo ze śpiewem jest jak z literaturą piękną czy poezją. By go pokochać, trzeba rozumieć. Rozumieć sens, ale i wszelkie inne aspekty literatury jako dzieła artystycznego. W tym nieodzownymi pośrednikami są tłumacze, dzięki którym cały świat zna na przykład światowe „teksty kultury”, jak nazywa się pomniki literatury, wielką poezję.

Żeby jednak to, co wyżej, miało swe odniesienie do śpiewu, a zwłaszcza pieśni, trzeba nie tylko doskonalić technikę wokalną czy wymowę, lecz także ekspresję. Bo pieśni, nawet ludowe, a może one przede wszystkim, są wielką szkołą ekspresji. Dlatego jeśli są obce, należy najpierw śpiewać je w tłumaczeniach (oby dobrych!), a ewentualnie dopiero potem w oryginale (np. w celach konkursowych czy z racji audytorium). I dlatego prezentowane dalej osiem pieśni Bartóka przedstawiam w języku polskim.

Przejdźmy więc do tej prezentacji. Najpierw cztery pieśni (w nagraniu HMV w wykonaniu Márii Basilides) i w kolejności jak w nagraniu, to jest nr 1, 3, 2, 5). Zakładam, że Szanowni Czytelnicy mają pieśni z zeszytu *Nyolc magyar népdal* (dostępnego w naszych bibliotekach, zwłaszcza uczelni i szkół muzycznych) przed oczami lub mogą ich słuchać z polecanego nagrania na YouTube.

1. Pierwsza pieśń, zresztą także pierwsza w cyklu (nr 1), to *Fekete föld...* (Czarna rozpacz). Proszę zwrócić uwagę na partię fortepianu malującą niejako ten „czarny” nastrój, zarówno pasażami, jak i współbrzmieniami, tworzącymi niezwykle tło dla jakże oszczędnej, ale i przejmującej melodii pieśni. I pełnej malarzkiego wyrazu, a zarazem prostej, lapidarnej poezji słów, dających jednak wielkie możliwości wyrazowo-interpretacyjne.

Oto polski tekst: *Czarna rozpacz,*  
*Biała chusta skrywa ją.*  
*Porzucona, żegnam cię*  
*Ostatnią łzę.*  
*Opuszczona,*

*Ale jeszcze kocham go.  
Choć me serce czuje tylko  
Śmierci dno.*

2. Drugą w nagraniu, a trzecią w cyklu (nr 3) pieśnią jest pieśń *Asszonyok, asszonyok...* (Gospodynie, kumy...). Jest to z humorem i tanecznie przedstawiony lament dziewczyny, która chce po prostu wyjść za mąż. W partii fortepianu, brawurowej i bogatej brzmieniowo, przy tym zmiennej w każdej z części ABA, słysząc kapelę, tyle że może nie cygańską, ale po prostu chłopską.

Oto polski tekst: *Gospodynie, kumy,  
Która mnie wysłucha?!  
Przecież ja nie jestem  
Uprzykrzona mucha.  
Chłopską odzież umiem pracć,  
Winem się nie spijam.  
U garbarza kurdybany  
Pięknie w rulon zwijam.  
Matce by wyjść za mąż  
Pilnie ogród pielę.  
Chłopczy przyjeżdżają  
W każdziutką niedzielę.  
Psów szczekania wcale  
Oni się nie boją.  
U mej chaty progę  
Z kijem w rękę stoją.  
Gospodynie, kumy,  
Która mnie wysłucha?!  
Przecież ja nie jestem  
Uprzykrzona mucha.  
Chłopską odzież umiem pracć,  
Winem się nie spijam,  
U garbarza kurdybany  
Pięknie w rulon zwijam.*

3. Trzecią w nagraniu, ale drugą w cyklu (nr 2) jest pieśń *Istenem, Istenem...* (Boże, Boże...), stanowiąca dramatyczny obraz płynącej (łodzią?) dziewczyny, czy raczej młodej mężatki, do rodziców po ratunek przed złym mężem. To jakby odwrotność sytuacji pieśni poprzedniej. Myślę, że nieprzypadkowo umieszczona została w oryginalnym nagraniu, przez wielką śpiewaczkę Marię Basilides, **po pieśni trzeciej, a nie przed nią.**

Dramatyzm pieśni wzmaga partia fortepianu, zwłaszcza nietypowy dla muzyki węgierskiej rytm trójkowy.

Oto tekst polski: *Boże, Boże, czyż dołynąć zdołam?*

*I do ojca, matki, z dala już zawołam:*

*Ojczy, matko, oto*

*U wrót domu stoję,*

*Wnet poznacie komu*

*Córki się sprzedaje!*

*Mąż mój, strojny żołnierz*

*Po drogach gdzieś hasa.*

*Jak górski rozbójnik*

*Łupi kupców w lasach.*

*Po leśnych bezdrożach*

*Na złoto poluje.*

*Dla jednej sakiewki*

*Niewinnych morduje.*

4. I wreszcie pozycja piąta w cyklu (nr 5), ale czwarta w nagraniu, *Ha kim-egyek arr' a magos tetőre...* (Kiedy chcesz na życia szczyty wspinać się...).

Pieśń liryczna, nieco żartobliwa, ale i dramatyczna w wyrazie, choć opiewa spełnienie w miłości. Tu partia fortepianu rzeczywiście wspina się na szczyty nie tylko ekspresji, ale i wirtuozerii, z użyciem niemal onomatopiecznego efektu dźwięku stali, zasugerowanego przez tekst pieśni. Niełatwe zadanie dla pianisty, nawet gdy jest nim sam kompozytor i wirtuoz Béla Bartók.

Oto polski tekst: *Kiedy chcesz na życia szczyty wspinać się,*

*Pozostawić musisz miłość, albo dwie.*

*Żal miłości, wielki żal!*

*Serce każdy ma jak masło*

*A nie stal!*

*Mnie nie czeka ból miłości, rozstań czas.*

*Mam wciąż tego, co pokochał pierwszy raz!*

*Żal miłości, wielki żal!*

*Serce każdy ma jak masło*

*A nie stal!*

5. A teraz trzy pieśni w nagraniu tenora Ferenca Székelyhidya, przypominam, z Bělą Bartókiem przy fortepianie.

Pieśń numer 6 w cyklu, *Töltik a nagy erdő útját* (Zapełniając leśne szlaki), choć to pieśń ludowa z czasów powstań Rakoczego (początek XVIII wieku), jakże jest bliska wszelkim odmianom tego typu pieśni popularnej, nie tylko węgierskiej pieśni partyzanckiej czy wojennej, z różnych czasów. Mimo że prosta w schemacie melodycznym, ileż finezji i dyskrecji zawiera się w brzmiącej nowocześnie partii fortepianu!

Oto tekst polski: *Zapełniając leśne szlaki,*

*Idą z naszych wsi chłopaki.*

*Idą, idą, biedaczyska,  
Choć im żałość serce ściska.  
Idą chłopcy w obce strony,  
Tam gdzie drogi krwią zbroczone.  
Tam gdzie kula, lanca czeka,  
Gdzie ich ostra szabla zsieka.*

6. Kolejna pieśń (nr 7 w cyklu) w tym samym wykonaniu to *Eddig való dolgom a tuvaszi szántás* (Zieleń widać wokół). Ma ona ciekawą budowę nie tyle zwrotkową, co „obrazkową”. Pierwszy obrazek to typowa tematyka pracy na wsi, od początków tego rodzaju twórczości fascynująca Bartóka. Drugi — to żałosne, zapewne w związku z koniecznością pójścia na wojnę lub „do lasu”, jak mówiono w partyzantce, pożegnanie domu i ukochanych osób. Warto zwrócić uwagę na przemienność rytmów trójdzielnych i dwudzielnych, nadających pieśni jakby nieco bałkański charakter, słyszalny także w melodyce. Ciekawe jest również — wraz ze zmianą nastroju w tekście pieśni — wzbogacenie harmoniczne partii fortepianu drugiej zwrotki, czyli nowego obrazka.

Oto tekst polski: *Zieleń widać wokół,  
Wiosna znów powraca.  
Tych co orzą, koszą,  
Ciężka czeka praca.  
Już z radością pasterz  
Siodłać konia bieży,  
I rzemienie cugli  
Rumakowi mierzy.*

*Wschodzące promienie  
Cień nocy wyparły.  
Trzeba pozostawić  
W smutku dom zamarty.  
Kochanych rodziców  
Łzami żegnających  
I moją niebogę,  
Tam pozostającą.*

7. I wreszcie trzecia z pieśni w wykonaniu tenorowym — *Olvad a hó, csárdás kis angyalom...* (Śnieg się topi...), typowo taneczna, po prostu czardasz. Właściwie jednozwrotkowa, z powtórzonym refrenem. Ale ileż finezji i zarazem brawury w wyrazie tekstu i w partii fortepianu; przejrzystej, a jakby cygańska kapela grała!

Oto tekst polski: *Śnieg się topi,  
Hej, jak czardasz, psiakrew,  
Wiosna się rozkręca.*

*Do kochanej się wybiorę  
Z pakiem róży w ręce!  
Nie rozkwitnie róża nam,  
Szcześnie Jozska Ferenc tam,  
Gdzie wiederńskie, trzypiętrowe bloki  
Wielkich koszar stoją (bis).*

8. Na zakończenie prezentacji proponuję brakującą na płycie HMV pieśń czwartą (nr 4) *Anynyi bánat az szűvemen...* (Ileż zgryzot ma dziewczyna...). Liryčna, ale nie bez głęboko ukrytego dramatyzmu, to swoista pieśń-zaduma. Wyraża przede wszystkim żal za utraconą miłość. I jakże uniwersalne szukanie pocieszenia w modlitwie. Partia fortepianu jest w niej dyskretna, ale wyraziście, wzmagająca nastrój rezygnacji i tym samym przynosząca uspokojenie.

Oto tekst polski: *Ileż zgryzot ma dziewczyna!  
Rozpacz ją ku ziemi zgina.  
Jeszcze więcej, aż uklęknie,  
Serce drugi raz nie pęknie.  
Ja litości nie wymagam.  
Boże, zostań ze mną, błagam!  
Skarg już więcej nie usłyszysz,  
Zostań ze mną w wiecznej ciszy.*

Jak już wspomniałem, jest to pieśń nienagrana w HMV z kompozytorem przy fortepianie. Szkoda! Ale możemy wysłuchać tej pieśni, powtarzam, czwartej w cyklu *8 pieśni ludowych* Béli Bartóka, w znakomitym wykonaniu współczesnym. Mam na myśli fragment z recitalu na żywo, nagranego w Budapeszcie w 2011 roku, przez znakomitą śpiewaczkę — tym razem sopranistkę — Andreeę Rost i wielkiego pianistę Zoltána Kocsisa. Nagranie również do znalezienia na YouTube. Można też posłuchać w tym wykonaniu pieśni trzeciej i piątej, które już znamy.

Porostaje dla mnie zagadką, dlaczego pieśń nr 4 nie została nagrana w praktycznym wykonaniu autorskim, na HMV z 1928 roku.

Warszawa, 9 lipca 2020 roku<sup>15</sup>

<sup>15</sup> W pierwszej wersji (niepublikowanej), znacznie odmiennej od powyższego ujęcia, temat był prezentowany na Seminarium Pedagogiki Wokalnej, organizowanym przez Katedrę Wokalistyki Akademii Muzycznej im. Karola Lipińskiego oraz Polskie Stowarzyszenie Pedagogów Śpiewu we Wrocławiu we wrześniu 2015 roku. Uczestnicy Seminarium mieli okazję zaopatrzenia się w odbitki pieśni z tekstem węgierskim oraz podpisanym tekstem polskim. Osoby zainteresowane, a nieuczestniczące w Seminarium mogą własnoręcznie wpisać tekst polski do dostępnego wydania pieśni, najlepiej cytowanego wyżej londyńskiego. Koniecznie jednak pod oryginalny tekst węgierski, gdyż tłumaczenia na język angielski czy niemiecki charakteryzują się odstępstwami (melodycznymi) od oryginału. Można też zwrócić się do mnie o przysłanie prymki z takim wpisem. Mój adres e-mailowy: <wb.jankowski@wp.pl>.





autor: Dominika Wodek



autor: Karolina Bronisz

Zespół Szkół Plastycznych  
im. C.K.Norwida w Lublinie  
ul. Muzyczna 10a  
Galeria A10



autor: Karolina Janeczko

# Z DYSTANSU...

## TKANE MALOWANE HAFTOWANE

nauczyciele prowadzący: Marta Wasilczyk, Anna Łoś



# Z dystansu... Tkanina i nie tylko

Środowisko szkolne już nieraz borykało się z trudnymi sytuacjami, ale obecny czas pandemii jest naprawdę niełatwy. Ciężko jest zdalnie przekazywać wiedzę, zwłaszcza jeśli chodzi o specyfikę zajęć warsztatowych.

Nauka przedmiotów zawodowych stanowi wyzwanie zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia. Właściwie bez problemu można tylko realizować zagadnienia o charakterze teoretycznym. Zajęcia praktyczne w przypadku wielu specjalizacji w szkołach plastycznych są właściwie niemożliwe do przeprowadzenia w takiej formie, jak odbywało się to wcześniej, kiedy nauczyciele i uczniowie spotykali się w szkole, w dobrze wyposażonych pracowniach — pełnych przeróżnych materiałów i narzędzi, których z pewnością żaden uczeń nie posiada w domu. Dodatkowo, niezbędny stały instruktaż i nadzór nad poprawnością wykonywanych przez uczniów czynności — zarówno ze strony nauczyciela praktycznej nauki zawodu, jak i nauczyciela prowadzącego — oraz dbanie o właściwy poziom estetyczno-techniczny, też nie są do końca możliwe. W nauczaniu zdalnym nauczyciele widzą zaledwie fragmenty wykonywanych ćwiczeń, w przesyłanych materiałach, dokumentujących proces powstawania poszczególnych prac. Uczeń tak naprawdę zdany jest sam na siebie, mimo wskazówek, korekt i instruktażu zdalnego.

Oczywistym jest, że programy edukacyjne muszą być zgodne z podstawą programową, a przy tym zrealizowane w sposób merytoryczny. Dzięki temu, że zostały wprowadzone odpowiednie przepisy, pozwalające modyfikować program nauczania w taki sposób, aby część praktyczna, niemożliwa do zrealizowania podczas nauki zdalnej, została zastąpiona innymi ćwiczeniami przydatnymi w doskonaleniu umiejętności — głównie projektowych oraz w miarę możliwości doskonaleniu umiejętności technicznych — sytuacja nie jest do końca beznadziejna. Realizacja podstawy programowej z zakresu specjalizacji Tkanina artystyczna w sposób zdalny to nie lada wyzwanie, wymagające pewnej pomysłowości, kreatywności i dodatkowego opracowania poszczególnych zadań.

Od czasu wprowadzonego wiosną ubiegłego roku lockdownu codziennie zadaję sobie pytanie, jak uczyć Tkaniny artystycznej zdalnie? Jak przygotować ucznia do realizacji pracy dyplomowej i egzaminu zawodowego? Jak sprawić, by zajęcia online były ciekawe i wciągające?



**2.** Dominika Włodek, *Pola, łąki, ogrody* — gobelin z elementami sumaka (z lewej); **3.** Karolina Bronisz, *Pola, łąki, ogrody* — gobelin z elementami sumaka (z prawej)

Fot. Anna Łoś

Zasoby internetowe przeznaczone dla nauczycieli „zawodowców” są zdecydowanie uboższe w porównaniu z zasobami przygotowanymi dla nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, jednak wytrwały nauczyciel z pewnością znajdzie interesujące i przydatne materiały do zrealizowania w ramach lekcji, na przykład na kanale YouTube — ciekawe filmiki obrazujące konkretne umiejętności, które powinien opanować uczeń w trakcie nauki zawodu w szkole. Oczywiście wybór wideo tutorialu zależy od nauczyciela, którego wiedza i doświadczenie zawodowe powinny być rodzajem filtra, oddzielającego to, co istotne, od tego, na co nie warto zwracać uwagi.

Jednym z najważniejszych i nieodzownych elementów każdej twórczości jest eksperymentowanie. Nie można bez niego tworzyć i szukać własnej ścieżki. Czas lockdownu to właśnie czas nowych doświadczeń. Eksperymentowanie, możliwość doświadczania struktury materiałów, pozostających do dyspozycji w warunkach domowych, ich różnorodne użycie, swoboda działania, sprzyjają poczuciu tworzenia, wzmacniają pewność siebie, a przede wszystkim sprawiają dużo radości. Na poziom motywacji do nauki na odległość mają wpływ zarówno projekt i program zajęć, jak też ich organizacja i przebieg.

Równie ważnym aspektem, jak jakość merytoryczna, jest uwzględnienie zainteresowań i predyspozycji poszczególnych uczniów oraz podjęcie próby ich



4. Katarzyna Janeczko, *Pola, łąki, ogrody* — gobelin z elementami sumaka (z lewej); 5. Magdalena Opalińska, *Pola, łąki, ogrody* — gobelin z elementami sumaka (z prawej)

Fot. Anna Łoś

zintegrowania i sprawienia, żeby wciąż czuli się klasą. Bardzo przydatnym dodatkiem mogą być też elementy rywalizacji zawarte w materiałach edukacyjnych, które dodatkowo korzystnie wpływają na motywację i zainteresowanie tematem zajęć. Zagadnienie motywacji i zaangażowania osób uczących się jest jednym z najważniejszych problemów dydaktyki zdalnego nauczania. Osoby o wysokim poziomie motywacji są bardziej wytrwałe, czynione przez nie postępy są znacznie bardziej widoczne, a osiągnięcia mają większą wartość artystyczno-realizacyjną. Zdecydowanie też rzadziej osoby te rezygnują z nauki w trakcie jej trwania, są aktywne i uruchamiają niekonwencjonalne pokłady wyobraźni. Specyfika zdalnego nauczania sprawia, że nie jest łatwo wzbudzić czy podtrzymać zaangażowanie ucznia przez cały czas trwania zajęć.

Gdy we wrześniu 2020 roku powróciliśmy do szkoły — po przeglądzie tego, co udało się zrobić w czasie wiosennego lockdownu, w drugim semestrze 2019/2020 roku, w celu pozytywnego zmotywowania uczniów z innych klas specjalizacji Tkanina artystyczna (ale nie tylko) została podjęta decyzja o pokazaniu w szkolnej Galerii sztuki A 10 prac tkackich, wykonanych przez uczennice lubelskiego „plastyka”. Przygotowaną pod kierunkiem moim i pani Anny Łoś wystawę otworzył 19 października wernisaż, lecz w związku z drugą falą pandemii



6. Dominika Włodek, *Ptak* — haft na szarym płótnie (z lewej); 7. Karolina Bronisz, *Ptak* — haft na szarym płótnie (z prawej)

Fot. Anna Łoś \_\_\_\_\_

8. Magdalena Opalińska, *Ptak* — haft na szarym płótnie (obok)

Fot. Anna Łoś \_\_\_\_\_

musieliśmy „przenieść się” do Internetu<sup>1</sup>. Gdy przygotowaliśmy w szkolnej pracowni prace na wystawę *Bajkowe miasteczko* — wykonywaliśmy oprawę prac tkackich (il. 2, 3, 4, 5) i haftu malarskiego na płótnie (il. 6, 7, 8) oraz wydruki cyfrowe batiku woskowego (il. 9, 10, 11) — nawet uczennice z tej samej klasy, które od marca ubiegłego roku nie oglądały swoich prac w „realu”, a jedynie na ekranie komputera, z wielkim zainteresowaniem przyglądały się wszystkim szczegółom tych realizacji. W trakcie montażu wystawy w szkolnej galerii bez przerwy ktoś zaglądał (zarówno młodzież, jak i niektórzy nauczyciele), podziwiając rezultaty.

### Talent + wiedza + umiejętności + trafiony pomysł = sukces

Powrót jesienią do zindywidualizowanego nauczania znów pokrzyżował plany realizacji tkaniny wielosplotowej, będącej głównym zadaniem w klasie trzeciej. Bez znajomości splotów, których testowanie wymaga odpowiednich narzędzi i surowców, dostępnych jedynie w szkolnej pracowni, należało szukać alternatywnego rozwiązania.

Jesienią — w czasie, w którym wszystko eksploduje niespotykanym pięknem, liście na drzewach płoną — my zostaliśmy ponownie zamknięci w domach przed szklanymi ekranami. Kolory jesieni... takie intensywne i piękne. Szukając interesującego zadania, wpadłam na pomysł opracowania tematu, który pojawiał się już wcześniej na zajęciach w pracowni tkackiej, gdy zagadnienia istotne dla podstawy programowej były zrealizowane. Tym tematem był rysunek żurnalowy, projektowanie mody, projektowanie kolekcji ubrań. Jesień ze swoją bogatą paletą kolorów wydawała się być doskonałym źródłem inspiracji do zaprojektowania właśnie takiej kolekcji. Młodzież klasy trzeciej przyjęła z entuzjazmem ten pomysł. Wypracowanie sylwetki modela, którego potem każdy miał ubrać w zaprojektowane kreacje, okazało się wcale nie takim prostym zadaniem.

Zaczęliśmy od oglądania różnych stylowo rysunków żurnalowych i analizowania proporcji postaci. Proporcje te nie są takie jak w rzeczywistości. Postacie mają wydłużone nogi, mocno podkreśloną talię, długą szyję — jest więc to sylwetka wystylizowana (il. 12, 13). Po obejrzeniu materiałów edukacyjnych rozpoczęło się szukanie własnej stylistyki manekina. Rysunek sylwetki modela został połączony z techniką wycinanki, a materiałem do niej były piękne, odpowiednio dobrane — kształtem i kolorem — jesienne liście (il. 14, 15, 16). Chciałam zachęcić młodzież do wyjścia na spacer i poszukania odpowiedniego materiału realizacyjnego, przerwać monotonię pracy z komputerem. Całość uzupełniały działania w postaci podmalówek farbą, kredką lub flamastrem na arkuszach

---

<sup>1</sup> Wystawa do obejrzenia pod adresem <https://www.facebook.com/photo?fbid=4110445825651013&set=pcb.4110472622315000> oraz [www.liceumplastyczne.lublin.pl](http://www.liceumplastyczne.lublin.pl). Galeria sztuki A10 istnieje przy Zespole Szkół Plastycznych im. C.K. Norwida w Lublinie. Galeria promuje twórczość uczniów i absolwentów szkoły oraz przedstawicieli lokalnego środowiska artystycznego.

formatu A4 (il. 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27). W tych projektach przede wszystkim ważne było poszukiwanie własnego stylu oraz artystyczna kreacja.

Przekonałam się, że nowe dane — nowe niekonwencjonalne materiały — uruchamiają nowe sposoby myślenia, nowe działania, skutkują nowymi dokonaniami. Kreatywność zaś ujawnia się w rozwiązywaniu zupełnie innych problemów. Realizowany temat okazał się na tyle nośny i interesujący, że projektowanie mody zostało poszerzone o kolejne działania — projekt bajkowej kreacji na bal dla Kopciuszka (il. 28, 29, 30, 30, 31, 32, 33, 34) oraz projekt sukni ślubnej (il. 35, 36, 37, 38). W tych kompozycjach został połączony doby rysunek żurnalowy z dbałością o każdy szczegół stroju — biżuterię, fryzurę, buciki, kapelusze, szale, bransolety, kolczyki i inne drobiazgi, które składają się na fantastyczną całość. Wszystkie projekty były realizowane tak jak poprzednio techniką wycinanki — tym razem wykorzystującej różnorodne surowce: papier, skrawki tkanin, taśmy pasmanteryjne, cekiny, koralki, koronki, nici, pióra oraz inne niekonwencjonalne materiały, jak folia aluminiowa, woreczki śniadaniowe, a nawet skórka od pomarańczy. Kolejne projekty uruchomiły wyobraźnię oraz inwencję twórczą.

*Najwyższym poziomem umiejętności edukacyjnych jest sztuka obudzenia w dorosłym uczniu kreatywności, przy wykorzystaniu prostych pomocy dydaktycznych*

(Albert Einstein). Natomiast najważniejszą motywacją w edukacji i w życiu jest przyjemność płynąca z pracy, a nauka w szkołach, zwłaszcza artystycznych, powinna być prowadzona w taki sposób, aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek.



9. Magdalena Opałińska, *Bajkowe miasteczko* — druk cyfrowy na tkaninie (obok)

Fot. Anna Łoś



10. Katarzyna Janeczko, *Bajkowe miasteczko* — druk cyfrowy na tkaninie (powyżej)

Fot. Anna Łoś \_\_\_\_\_



11. Oliwia Wierzchowska, *Bajkowe miasteczko* — druk cyfrowy na tkaninie (obok)

Fot. Anna Łoś \_\_\_\_\_



12 i 13. Katarzyna Janeczko — sylwety. Fot. Anna Łoś



14 i 15. Katarzyna Janeczko — ubieranie wypracowanej sylwety w liście. Fot. Anna Łoś





16. Natasza Kornacka — szkice wstępne (z lewej); 17. Magdalena Opalińska — kreacja inspirowana jesienią (z prawej). Fot. Anna Łoś



18 i 19. Magdalena Opalińska — kreacja inspirowana jesienią. Fot. Anna Łoś



20 i 21. Julia Jakubowska — kreacja inspirowana jesienią. Fot. Anna Łoś



22 i 23. Jagoda Chaciółka — sylwetka (z lewej); kreacja inspirowana jesienią (z prawej). Fot. Anna Łoś



24, 25, 26 i 27. Katarzyna Janeczko — kreacja inspirowana jesienią. Fot. Anna Łoś



**28.** Jagoda Chaciółka — suknia na bal dla Kopciuszka (obok).

Fot. Anna Łoś \_\_\_\_\_

**29.** Katarzyna Janeczko — suknia na bal dla Kopciuszka (z lewej).

**30.** Magdalena Opalińska — suknia na bal dla Kopciuszka (z prawej).

\_\_\_\_\_ Fot. Anna Łoś





**31 i 32.** Julia Jakubowska — suknia na bal dla Kopciuszka (na górze).

Fot. Anna Łoś \_\_\_\_\_



**33.** Magdalena Opalińska — suknia na bal dla Kopciuszka (obok).

\_\_\_\_\_ Fot. Anna Łoś





38. Katarzyna Janeczko — suknia ślubna inspirowana zimą. Fot. Anna Łoś



SUPPORT ART  
WHAT YOU CAN BUY  
BUT CAN GIVE

Support Art  
What You Can Buy  
But Can Give





# Dobre praktyki językowe na przykładzie szkoły plastycznej

Wspomniany w tytule eTwinning (ang. *twin* — bliźniak) to nazwa jednego z programów Unii Europejskiej, jak również portalu internetowego, którego celem jest umożliwienie zdalnego kontaktu między szkołami z wielu państw europejskich (także spoza UE). W ramach tego programu nauczyciele i uczniowie mogą realizować międzynarodowe i krajowe projekty międzyszkolne<sup>1</sup>.

Szkoła plastyczna jest miejscem, w którym spotykają się młodzi, wrażliwi ludzie, postrzegający świat poprzez różowe okulary, dostrzegający piękno w nawet najmniejszej rzeczy lub w tym, co inni uważają za brzydotę. Przychodzą z różnych szkół i środowisk z nadzieją na rozwój swoich pasji artystycznych, wzbogacanie wiedzy o świecie. Jak ma się w tej sytuacji odnaleźć nauczyciel języka angielskiego? W jaki sposób przekazać wiedzę, aby nie zagłuszyć na lekcji językowej dążenia do poznawania świata, wyrażania siebie poprzez sztukę, nie popaść w rutynę podręcznikowej wiedzy, a jednocześnie rozwinąć umiejętności językowe uczniów, nauczyć ich myślenia w innym języku i odwagi do wyrażania swoich opinii wśród obcokrajowców?

Platforma edukacyjna eTwinning daje szansę na połączenie ciekawych treści językowych z atrakcyjną pracą w formie projektu na międzynarodowej platformie, daje możliwości wykorzystania języka angielskiego lub innych języków obcych do tworzenia projektów o interesującej dla uczestnika tematyce, pozwalającej rozwijać zainteresowania i pasję, nawiązywać nowe kontakty rówieśnicze. Jest również nieocenionym źródłem wiedzy kulturoznawczej na temat innych krajów.

W Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu zrealizowano trzy projekty tego typu w języku angielskim. Dotyczyły one sztuki ulicznej: *Street art: what your eye can catch*, tematyki zrównoważonego rozwoju środowiska: *In the picture I can see* oraz projektu o tematyce bożonarodzeniowej: *Let's make our Christmas much better...*

W pierwszym projekcie, o nazwie *Street art: what your eye can catch*, uczestniczyli uczniowie klas trzecich. Głównym założeniem przedsięwzięcia było za-

<sup>1</sup> <https://etwinning.pl/czym-jest-etwinning/> (dostęp: 7.01.2021).

interesowanie uczniów przykładami sztuki ulicznej, znajdującej się w miejscach ich zamieszkania, jak również ćwiczenie umiejętności komunikowania się i wymiana informacji w języku angielskim z partnerami projektu z Hiszpanii, Chorwacji i Turcji. Uczniowie zgromadzili materiały w postaci zdjęć, opisów, informacji o autorach, historii związanych z powstaniem poszczególnych przykładów sztuki ulicznej. Tworzyli albumy swoich prac i autorskie graffiti. Po zakończeniu projektu powstała wystawa prac uczniów, prezentująca efekty ich poszukiwań.

W drugim działaniu, zatytułowanym *In my picture I can see*, uczestniczyły szkoły z Francji, Czech, Turcji, Portugalii i Włoch. Projekt realizowano w klasie drugiej. Tematem przewodnim był zrównoważony rozwój środowiska (ekologia, środowisko naturalne, ekosystem). Uczniowie z różnych krajów opublikowali zrobione przez siebie zdjęcia, dotyczące otaczającego ich środowiska (fauna, flora, budynki itp.). Następnie opisali, dlaczego wybrali dany obiekt, jaki jest jego wpływ na środowisko, porównali efekty swojej pracy z publikacjami i opisami uczniów z innych krajów. Rezultatem projektu było utworzenie międzynarodowego e-magazynu, w którym uczniowie zamieścili swoje autorskie zdjęcia i opisy.

Trzeci projekt — *Let's make our Christmas much better...* — oparty był na współpracy ze szkołami z Francji, Albanii, Chorwacji, Turcji, Portugalii, Włoch, Gruzji, Hiszpanii, Holandii, Litwy, Republiki Mołdawii, Rumunii i Polski. W projekcie uczestniczyli uczniowie klasy pierwszej. Zadaniem uczniów było przygotowanie świątecznej pocztówki online z życzeniami w języku ojczystym i angielskim, a następnie wysłanie jej do uczniów z innych krajów. Planowanym rezultatem działań było utworzenie międzynarodowego albumu, w którym zostały zebrane wszystkie prace. Uczniowie przygotowali również opis tradycji i zwyczajów bożonarodzeniowych w swoich krajach, opis tradycyjnych potraw, przepisów, prezentów, sposobu spędzania czasu. Realizacja projektu przyniosła uczniom wiele satysfakcji.

Udział w tych projektach dał uczniom możliwość komunikacji z rówieśnikami z innych krajów poprzez czat lub spotkania online na żywo, wyrażenia swoich poglądów, co miało wpływ na podniesienie ich kompetencji językowych, poprawę umiejętności dotyczących mówienia, pisania, czytania i słuchania w języku angielskim. Stanowił nieocenioną możliwość przygotowania do egzaminów maturalnych. Uczniowie mieli poczucie bycia Europejczykami, częścią globalnej wioski, jednocześnie zachowując swoją tożsamość narodową poprzez upowszechnianie na forum projektu informacji na temat swojego kraju, miejscowości, szkoły, dzielenia się informacjami na temat swoich zainteresowań, zwyczajów i tradycji.

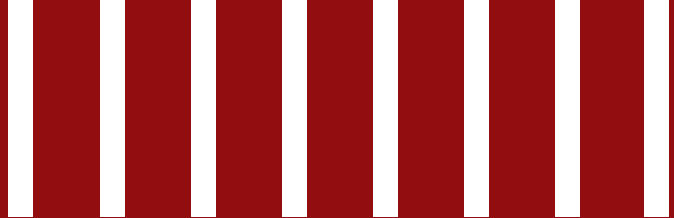
Gromadząc materiały do określonych zadań, uczniowie dokonywali wyboru obiektów zgodnie z własnymi zainteresowaniami, poznali otaczające środowisko, wzbogacili wiedzę na temat zrównoważonego rozwoju i ekologii. Wyostrzyli umiejętność dostrzegania sztuki wokół siebie, realizowali się twórczo, rozbudzając swoją kreatywność. Praca z aplikacjami, narzędziami IT, aparatem fotograficznym lub filmowym pozwoliła na sprawdzenie teorii w praktyce, wdroże-

nie w życie wiedzy nabytej podczas zajęć specjalistycznych w liceum sztuk plastycznych.

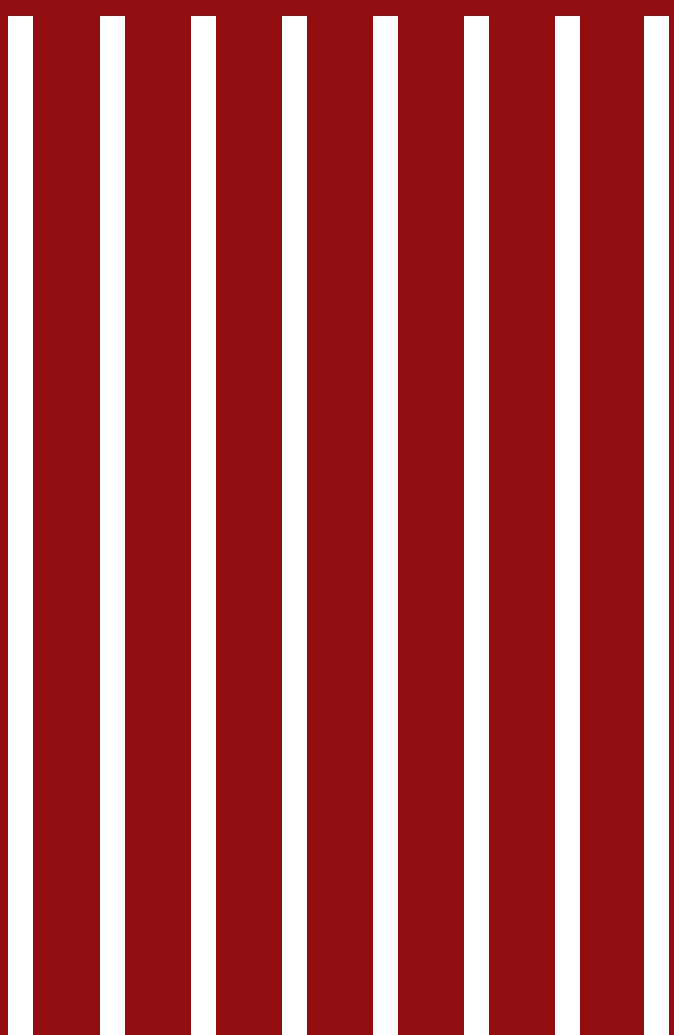
Dla nauczyciela praca z projektem eTwinning to świetny sposób na doskonalenie swojego warsztatu pracy, uatrakcyjnienie zajęć. Kontakt z innymi nauczycielami to nieoceniona praktyka językowa i wymiana doświadczeń. Projekt jest wyzwaniem nie tylko dla ucznia, lecz także dla nauczyciela — uczy planowania swojej pracy, systematyczności, konsekwencji w działaniu, współpracy w grupie. Jest to również świetna okazja do poznania i stosowania nowych aplikacji oraz narzędzi technologii informatycznej, które można wykorzystywać na co dzień w swojej pracy. Udział w tego typu przedsięwzięciach zapobiega wypaleniu zawodowemu, daje również możliwość zarażania pasją innych nauczycieli, wyzwała szansę atrakcyjnego uczestniczenia w życiu szkoły poprzez wybór przez całą społeczność logo projektów, prezentację prac w formie wystaw, zamieszczanie informacji na stronie szkoły, szkolnym Facebooku, szkolenia rady pedagogicznej czy też wzbogaca spotkania z rodzicami. Projekty eTwinning realizowane na międzynarodowej platformie to również pomysł na uatrakcyjnienie nauki zdalnej, oderwanie od rutyny zajęć online, wzbogacenie realizowanego planu dydaktycznego. Innym atutem pracy tą metodą jest fakt, że nie wymaga nakładów finansowych i związanych z tym skomplikowanych formalności i procedur — zarejestrowany na platformie eTwinning użytkownik ma dostęp do licznych, bezpłatnych narzędzi, za pomocą których może rozpocząć i prowadzić współpracę. Może również skorzystać z bogatej oferty szkoleń proponowanych na portalu w ramach doskonalenia zawodowego nauczycieli.







**Psychologia  
i pedagogika  
a szkolnictwo  
artystyczne**





# Matka polskiej psychologii muzyki — wspomnienie o prof. dr hab. Marii Manturzewskiej

Narodowe Święto Niepodległości, tak ważny dzień upamiętniający powrót Polski na mapy świata, w 2020 roku nie wszystkim pozwolił na huczne świętowanie. Nie tylko z powodu pandemii.

Dla nas, dla pracowników Centrum Edukacji Artystycznej, a przede wszystkim dla środowiska psychologów, pedagogów, muzykologów i artystów polskich to dzień, w którym dowiedzieliśmy się o śmierci osoby wyjątkowej, czcigodnej nestorki i niekwestionowanej matki subdyscypliny psychologia muzyki w Polsce — profesor doktor habilitowanej Marii Manturzewskiej.

Choć w dawnym CEA, czyli Centralnym Ośrodku Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego (COPSA) Profesor Maria Manturzevska przepracowała formalnie zaledwie 5 lat (1956–1961)<sup>1</sup>, trwale zapisała się w historii szkolnictwa artystycznego. Przede wszystkim z uwagi na Jej pionierską działalność na rzecz upowszechniania w szkolnictwie — zwłaszcza muzycznym — wiedzy psychologicznej, zarówno w kontekście badawczym, jak i poradnianym. Wytyczone przez Profesor Marię Manturzewską kierunki działań są do dziś kontynuowane, między innymi w rozbudowującej się sieci Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA w różnych regionach Polski.

---

<sup>1</sup> Szczegółowe informacje biograficzne z życia Profesor Marii Manturzewskiej zaczerpnięte są z tekstu Małgorzaty Chmurzyńskiej *Maria Manturzevska — szkic biograficzny*, [w:] W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz (red.), *Człowiek – muzyka – psychologia. Książka dedykowana Profesor Marii Manturzewskiej*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2000. Chronologia zatrudnienia Profesor Marii Manturzewskiej:

- 1953–1956 — praca w Muzeum Kultur Ludowych w Warszawie;
- 1956–1961 — praca w Centralnym Ośrodku Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego w Warszawie oraz współpraca z Pracownią Psychometryczną Polskiej Akademii Nauk;
- 1963–1969 — praca w Pracowni Psychometrycznej PAN;
- 1970–1973 — praca w Zakładzie Prakseologii PAN;
- od 1972 roku do przejścia na emeryturę była pracownikiem Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Warszawie (dzisiejszy Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina), gdzie podejmowała współpracę z różnymi zakładami, katedrami, instytutem itp.

Wszystko zaczęło się w 1956 roku, kiedy w COPSA powołano, z inicjatywy profesora Stefana Śledzińskiego (muzyka) i profesora Stefana Szumana (psychologa), pierwszą w Polsce Pracownię Psychologii Muzyki, której prowadzenie powierzono Marii Manturzewskiej. Stała się Ona współodpowiedzialna za rozwój prac naukowo-badawczych, jak i szkoleniowych, które miały przyczynić się do wspomagania rozwiązywania bieżących problemów szkolnictwa muzycznego.

Jednym z pierwszych celów zawodowej aktywności Marii Manturzewskiej, a zarazem Jej pionierskim osiągnięciem naukowo-badawczym, było podjęcie prac nad adaptacją i restandaryzacją, na populacji polskich uczniów szkół muzycznych, testów do pomiaru zdolności muzycznych. To właśnie w okresie pracy w COPSA, kiedy koncentrowała się na obiektywizacji metod diagnostyki zdolności muzycznych dla potrzeb polskiego szkolnictwa muzycznego, zdobyła (dzięki wsparciu ówczesnego kierownika Pracowni Psychometrycznej Polskiej Akademii Nauk doktora Mieczysława Choynowskiego) większość dostępnych na świecie testów zdolności muzycznych oraz sprowadziła dla COPSA najważniejsze ówczesne obcojęzyczne podręczniki z zakresu psychologii muzyki<sup>2</sup>.

Już na początku swojej pracy w COPSA, u schyłku 1956 roku, Maria Manturzewska przyczyniła się do organizacji I Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Muzyki w Warszawie, w której wzięło udział około 150 osób. Wśród nich profesorowie psychologii i muzykologii z niemal wszystkich polskich uniwersytetów oraz przedstawiciele wszystkich stopni szkolnictwa muzycznego, koncertujący artyści i nauczyciele przedmiotów muzycznych.

Pierwszym efektem konferencji było powołanie, przy COPSA w 1957 roku, Międzyuczelnianego Zespołu do spraw Badania Zdolności Muzycznych. W Zespole tym znaleźli się przedstawiciele czołowych polskich uniwersytetów, reprezentujący psychologię, pedagogikę i muzykologię, oraz artyści-muzycy z wybranych polskich uczelni muzycznych. Drugim efektem konferencji było opublikowanie wszelkich materiałów z konferencji, w tym referatów i sprawozdań z dyskusji, w ówczesnym kwartalniku „Szkoła Artystyczna” (nr 1–2/1957)<sup>3</sup>. Dzięki temu przedsięwzięciu wiedza naukowa z zakresu psychologii muzyki oraz jej implikacje praktyczne z perspektywy zawodowych muzyków, w tym pedagogów muzyki, stały się powszechnie dostępne dla szerokiego grona odbiorców spośród przedstawicieli społeczności szkół muzycznych.

W tym okresie w centrum uwagi Profesor Marii Manturzewskiej, jak i całego Zespołu do spraw Badania Zdolności Muzycznych, były dwa, niemal integralne zagadnienia:

---

<sup>2</sup> Tamże.

<sup>3</sup> M. Manturzewska, *Wprowadzenie*, [w:] M. Manturzewska, B. Kamińska, A.A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*, Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy, Warszawa–Bydgoszcz 2010.



- 1) problematyka zdolności muzycznych i metod ich obiektywnej oceny, aby przyczynić się do wzmocnienia metodologicznych i teoretycznych podstaw rekrutacji i selekcji kandydatów do szkół muzycznych; wśród testów, które w 1968 roku doczekały się swoich opracowań teoretycznych, metodologicznych wraz z wynikami badań uzyskanymi w grupie uczniów warszawskich szkół muzycznych, wymienić należy *Test Zdolności Muzycznych R.M. Drake'a*<sup>4</sup>, *Test Notacji Muzycznej S.E. Farnuma*<sup>5</sup> oraz *Test Inteligencji Muzycznej H.D. Winga*<sup>6</sup>;
- 2) problematyka metodologicznych i teoretycznych podstaw poradnictwa psychologicznego dla młodzieży muzycznie uzdolnionej; w 1957 roku powołano dwie Poradnie Psychologiczne dla szkół muzycznych — jedną z siedzibą w Warszawie (pod kierunkiem mgr Marii Manturzewskiej), a drugą z siedzibą w Poznaniu (pod kierunkiem mgr. Jana Horbulewicza); celem działalności Poradni było weryfikowanie użyteczności i prognostyczności testów w ramach egzaminów wstępnych do szkół muzycznych oraz podejmowanie prób analizy przyczyn trudności i niepowodzeń na różnych etapach muzycznej edukacji.

W dalszych latach swojej działalności naukowo-badawczej, choć Maria Manturzevska formalnie nie była już zatrudniona w COPSA, przygotowywała wybrane wydania specjalne COPSA. Jedną z Jej kluczowych prac opublikowanych przez COPSA były między innymi *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*<sup>7</sup>. Jest to praca, która wraz z załącznikami w postaci 10 testów, stanowiła dla Marii Manturzewskiej podstawę do uzyskania stopnia doktora habilitowanego. Była wynikiem zainteresowań problematyką psychologicznych i środowiskowo-biograficznych wyznaczników powodzenia w studiach i działalności muzycznej<sup>8</sup>. Praca ta do dzisiejszego dnia stanowi punkt wyjściowy dla wielu badaczy z zakresu psychologii muzyki oraz psychologów zatrudnionych w szkolnictwie muzycznym, jak i dla wszystkich innych specjalistów, którzy pragną poznać specyfikę uwarunkowań psychologicznego funkcjonowania młodych adeptów sztuki muzycznej. Pomimo upływu lat praca ta nie straciła też wiele na swojej aktualności, dlatego Centrum Edukacji Artys-

---

<sup>4</sup> M. Manturzevska, *Test Zdolności Muzycznych R.M. Drake'a. Podręcznik tymczasowy*, COPSA, Warszawa 1968.

<sup>5</sup> M. Manturzevska, *Test Notacji Muzycznej S.E. Farnuma. Podręcznik tymczasowy*, COPSA, Warszawa 1968.

<sup>6</sup> M. Manturzevska, *Test Inteligencji Muzycznej H.D. Winga. Podręcznik tymczasowy*, COPSA, Warszawa 1968.

<sup>7</sup> M. Manturzevska, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych. Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych*, seria „Materiały do psychologii muzyki”, cz. III, COPSA, Warszawa 1974.

<sup>8</sup> M. Chmurzyńska, dz. cyt.

tycznej przy współpracy z Uniwersytem Muzycznym Fryderyka Chopina podjęło się w 2014 roku ponownego wydania *Psychologicznych wyznaczników...*<sup>9</sup>.

Wracając do lat 60. XX wieku, warto wspomnieć, że Maria Manturzevska podejmowała się także innego rodzaju aktywności naukowo-badawczej. Podczas VI Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka Chopina zrealizowała pionierskie badania nad przyczynami i taksonomią trudności i niepowodzeń w studiach muzycznych oraz nad warunkami osiągnięć pianistycznych. Z kolei dostęp do jurorów Konkursu Chopinowskiego pozwolił Jej na realizację prekursorskich badań nad stałością, rzetelnością i kryteriami ocen wykonarii muzycznych<sup>10</sup>.

W tym samym czasie w strukturach COPSA rozwijała się sieć poradni psychologiczno-pedagogicznych dla szkół muzycznych. Poza poradniami w Warszawie i Poznaniu pojawiły się także poradnie w Gdańsku, Katowicach, Bytomiu, Rzeszowie, Łodzi, Lublinie i Krakowie. W tym czasie bezpośredni nadzór nad poradniami sprawowali magister Wojciech Jankowski oraz magister Halina Kolarska, przy ścisłej współpracy z Marią Manturzevską, będącą wówczas pracownikiem Pracowni Psychometrycznej PAN. Jej zaangażowanie widoczne było nie tylko w bezpośredniej współpracy z Sekcją Pedagogiczno-Psychologiczną COPSA, lecz także na przykładzie licznych publikacji, które przyczyniały się do podnoszenia kompetencji psychologicznych nauczycieli szkół muzycznych. W tamtym czasie COPSA zapewniał wyposażenie poradni w metody diagnozy, szkolił pracowników, organizował psychologiczne kursy wakacyjne dla nauczycieli muzyki, konferencje psychologiczne dla dyrektorów szkół muzycznych, wydawał *Materiały do psychologii muzyki dla nauczycieli szkół muzycznych* oraz *Materiały informacyjno-dyskusyjne dla środowiska wszystkich typów szkół artystycznych*.

Od 1972 roku doktor Maria Manturzevska była już pracownikiem Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Warszawie. Po 15 latach od organizacji I Konferencji, w 1974 roku z inicjatywy Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej współorganizowała II Ogólnokrajową Konferencję Psychologii Muzyki pod nazwą *Dorobek i perspektywy rozwoju psychologii i pedagogiki muzyki w PRL*. Konferencja stanowiła „część uroczystą i naukową” otwarcia przy PWSM w Warszawie Instytutu Pedagogiki Muzycznej, w którym wyodrębniono Zakład Psychologii Muzyki, a Maria Manturzevska objęła stanowisko zastępcy dyrektora do spraw naukowych. W ramach II Konferencji dokonano wielu podsumowań wskazujących na szeroką i niezwykle prężną działalność i współpracę polskiego środowiska psychologów i pedagogów muzyki, zarówno w wymiarze teoretyczno-badawczym, jak i w wymiarze praktycznym.

---

<sup>9</sup> M. Manturzevska, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, Centrum Edukacji Artystycznej, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2014.

<sup>10</sup> M. Manturzevska, *O trudnej sztuce oceniania wykonarii muzycznych*, [w:] M. Chmurzyńska, B. Kamińska (red.), *Ocenianie wykonarii muzycznych*, AMFC, Warszawa 2006.

Dzięki silnemu zaangażowaniu się Marii Manturzewskiej w rozwój psychologii muzyki jako nauki teoretycznej oraz nauki o bogatych implikacjach praktycznych dla systemu szkolnictwa muzycznego w Polsce, Jej kariera nabierała coraz większego rozmachu. Maria Manturzewska zdobywała wówczas najważniejsze tytuły naukowe oraz odznaczenia państwowe. W 1985 roku Zakład przemianowano na Katedrę Psychologii Muzyki, a w 1992 roku Katedra stała się Międzywydziałową Katedrą Psychologii Muzyki Akademii Muzycznej Fryderyka Chopina, późniejszego Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina.

Niestety zmiany społeczno-polityczne w Polsce na przełomie lat 70. i 80. XX wieku, a tym samym zmiany kadrowe na poziomie COPSA nie pozwoliły na dalszy rozwój, a nawet utrzymanie sieci poradni psychologicznych dla szkół muzycznych. Kadre psychologów i pedagogów COPSA, którzy byli merytorycznie odpowiedzialni za nadzór nad poradniami psychologicznymi w szkołach muzycznych, oddano pod opiekę Instytutowi Pedagogiki Muzycznej PWSM, co oznaczało w praktyce bardziej akademicki zakres obowiązków, głównie dydaktykę (psychologia, pedagogika) w poszczególnych PWSM-ach. W związku z tym sieć poradni została w praktyce bez nadzoru pedagogicznego, a ich działalność zamykano lub w naturalny sposób wygaszano z uwagi na zawężającą się aktywność<sup>11</sup>. Wsparcie psychologiczne mogli otrzymywać jedynie ci uczniowie, których szkoły zatrudniały psychologa szkolnego na etacie.

Na szczęście Profesor Maria Manturzewska zaangażowała się w tym czasie w rozwój poradnictwa psychologicznego dla studentów wyższych uczelni muzycznych oraz podejmowała się organizacji licznych sympozjów dla nauczycieli muzyki oraz psychologów, którzy pragnęli poszerzać swoją wiedzę z zakresu psychologii muzyki. Była inicjatorką warsztatów, szkoleń i seminariów psychologicznych dla nauczycieli, między innymi w ramach Międzynarodowych Muzycznych Kursów Mistrzowskich w Łańcucie. Zorganizowała też w Polsce, w Radziejowicach, w 1990 roku pierwsze Międzynarodowe Seminarium Psychologów Muzyki z całego świata, które to seminarium pozwoliło na budowanie mostów, wymianę doświadczeń i planowanie międzynarodowej współpracy między psychologami bloku wschodniego z Zachodem. Przy ścisłym współdziałaniu ze swoimi współpracownikami z Międzywydziałowej Katedry Psychologii Muzyki UMFC doprowadziła także do uruchomienia trzech edycji Podyplomowego Studium Psychologii Muzyki, w ramach którego kompetencje psychologiczne poszerzali zarówno nauczyciele szkół muzycznych, jak i psychologowie zatrudnieni w szkołach muzycznych<sup>12</sup>.

Jej aktywność, która w swoim głównym nurcie zawsze związana była z szerokorozumianym wspieraniem środowiska polskich szkół muzycznych, pozwoliła na zachowanie ciągłości współpracy i sieci zawodowych kontaktów ze specja-

---

<sup>11</sup> M. Manturzewska, *Wprowadzenie*, dz. cyt.

<sup>12</sup> M. Chmurzyńska, dz. cyt.

listami współpracującymi z Centrum Edukacji Artystycznej na przełomie XX i XXI wieku. Profesor Maria Manturzevska była mentorem i duchową matką dla wielu oddolnych inicjatyw podejmowanych przez psychologów związanych ze środowiskiem muzycznym.

W 2007 roku, 50 lat od utworzenia prowadzonego przez nią pierwszego Międzyszkolnego Gabinetu Psychologicznego dla uczniów szkół muzycznych w Warszawie, Centrum Edukacji Artystycznej powołało przy bydgoskiej szkole muzycznej Regionalne Centrum Psychologii Muzyki „Fermata”, które swoją działalnością kontynuowało założenia pomocowe pierwszej polskiej psycholog muzyki<sup>13</sup>. Już w 2008 roku CEA powołało dwa kolejne punkty konsultacyjne specjalistycznej pomocy psychologicznej, niejako reaktywując działalność poradni dla uczniów szkół muzycznych w Warszawie i w Poznaniu<sup>14</sup>. W 2011 roku utworzono w CEA stanowisko wizytatora do spraw poradnictwa psychologicznego, a punkty konsultacyjne CEA przemianowano na Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne CEA, których sieć jest sukcesywnie rozbudowywana<sup>15</sup>. Aktualnie prowadzone są poradnie w Warszawie, Krakowie, Poznaniu, Gdańsku, Lublinie i Białymstoku. Profesor Maria Manturzevska nigdy nie odmawiała patronowania swoim nazwiskiem konferencjom psychologiczno-muzycznym organizowanym przez młodsze pokolenia psychologów muzyki w Polsce. Nierzadko była ich niezwykle aktywnym uczestnikiem, pomimo senioralnego wieku.

Niemal każdy z psychologów podejmujących się prowadzenia działalności pomocowej w środowisku szkół muzycznych bezpośrednio lub pośrednio korzystał z doradztwa, pomocy, merytorycznego wsparcia Profesor Marii Manturzevskiej. Jej ciekawość współczesnego świata i wnikliwość w bieżącym śledzeniu zmian społeczno-cywilizacyjnych przyczyniała się do doskonałego aktualizowania jej życiowego doświadczenia oraz dostosowywania własnego dorobku zawodowego do potrzeb współczesnego systemu szkolnictwa muzycznego. Dlatego tak wielu z nas, psychologów pracujących w środowisku muzycznym, choć z odległych krańców Polski, nie obawiało się szukać u Pani Profesor życiowego doradztwa i zawodowego wsparcia. Wystarczył jeden telefon,

---

<sup>13</sup> A.A. Nogaj-Gluska, *Regionalne Centrum Psychologii Muzyki Fermata*, [w:] M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*, Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy, Warszawa–Bydgoszcz 2010.

<sup>14</sup> M. Sierszeńska-Leraczyk, *Kilka słów refleksji o poradnictwie psychologicznym w polskich szkołach muzycznych z perspektywy XXI wieku*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 1/2013.

<sup>15</sup> U. Bissinger-Ćwierz, *Koncepcja organizacji i funkcjonowania Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej (SPPP CEA)*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 1/2013.

a w życzliwej rozmowie otrzymywało się liczne rozwiązania problemów oraz doskonałe pomysły, które jedynie czekały na realizację i urzeczywistnienie.

Z czego to wynika, że Profesor Maria Manturzevska pozostawiła po sobie tak trwały ślad? Myślę, że choć na co dzień przyświecała jej chęć jak najbardziej rzetelnego ukonstytuowania w Polsce psychologii muzyki jako dyscypliny naukowej, nigdy nie zapomniała, że podmiotem psychologii jest człowiek. W kontekście psychologii kształcenia muzycznego — podmiotem tym był (i jest) uczeń szkoły muzycznej, dziecko muzycznie uzdolnione.

Ogromną wagę przykładła nie tylko do poznania samego ucznia, lecz także całego jego kontekstu funkcjonowania, zwracając uwagę na wspierającą rolę otoczenia i środowiska rodzinnego, a także na znaczenie psychologicznych kompetencji nauczycieli-artystów muzyków. Jej idee były i są podejmowane przez kolejne pokolenia psychologów, a szczególnie psychologów muzyki, którzy realizują szeroko zakrojone badania w szkolnictwie muzycznym, obejmujące swoją problematyką takie zagadnienia, jak: psychologiczne funkcjonowanie uczniów szkół muzycznych, jakość relacji w diadzie mistrz–uczeń, radzenie sobie z tremą i wiele, wiele innych.

Pani Profesor odeszła od nas w wieku 90 lat. Zdecydowaną większość życia poświęciła jednej idei — aby w Polsce rozwijała się psychologia muzyki jako dyscyplina naukowa oraz jako subdyscyplina o szerokich implikacjach praktycznych.

Choć u schyłku życia musiała zmierzyć się ze świadomością, że Jej Międzywydziałowa Katedra Psychologii Muzyki UMFC przestała istnieć z powodów formalnych, to jednak mogła być spokojna, że Jej idea dotycząca rozwoju psychologii muzyki w Polsce w znacznym stopniu została utrwalona. Aktualnie rozwija się nie tylko sieć poradni psychologicznych dla uczniów szkół muzycznych w Polsce. W poszczególnych ośrodkach akademickich jest coraz więcej młodych naukowców realizujących badania w nurcie psychologii muzyki, a ich doniesienia z badań są publikowane w czasopismach o randze międzynarodowej. Pojawia się także coraz więcej polskich publikacji naukowych, popularnonaukowych oraz metodycznych, uwzględniających problematykę psychologii muzyki.

Niewiele jest chyba dziedzin nauki, w których można uznać, że posiadają na gruncie swojego kraju jednego pioniera, który przyczynił się do rozwoju i upowszechnienia danej subdyscypliny. W Polsce psychologia muzyki ma takiego pioniera — jest nim Pani Profesor Maria Manturzevska. I choć wielu z nas może mieć poczucie, że nie zdążyło się z Panią Profesor należycie pożegnać, a nawet z uwagi na pandemię nie można było uczestniczyć w Jej ostatnim pożegnaniu, to może warto niniejsze wspomnienie zakończyć informacją przekazaną przez Rodzinę... Urna z prochami Pani Profesor spoczywa w kolumbarium Q kol 6,2,9 Cmentarza Wojskowego na Powązkach w Warszawie.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Koncepcja organizacji i funkcjonowania Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej (SPPP CEA)*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 1/2013.
- [2] Chmurzyńska Małgorzata, *Maria Manturzevska — szkic biograficzny*, [w:] W. Janowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz (red.), *Człowiek – muzyka – psychologia. Książka dedykowana Profesor Marii Manturzevskiej*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, Warszawa 2000.
- [3] Manturzevska Maria, *O trudnej sztuce oceniania wykonawców muzycznych*, [w:] M. Chmurzyńska, B. Kamińska (red.), *Ocenianie wykonawców muzycznych*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2006.
- [4] Manturzevska Maria, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych. Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych*, seria „Materiały do psychologii muzyki”, cz. III, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1974.
- [5] Manturzevska Maria, *Test Inteligencji Muzycznej H.D. Winga. Podręcznik tymczasowy*, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1968.
- [6] Manturzevska Maria, *Test Notacji Muzycznej S.E. Farnuma. Podręcznik tymczasowy*, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1968.
- [7] Manturzevska Maria, *Test Zdolności Muzycznych R.M. Drake’a. Podręcznik tymczasowy*, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1968.
- [8] Manturzevska Maria, *Wprowadzenie*, [w:] M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*, Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy, Warszawa–Bydgoszcz 2010.
- [9] Manturzevska Maria, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, Centrum Edukacji Artystycznej, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2014.
- [10] Nogaj-Gluska Anna Antonina, *Regionalne Centrum Psychologii Muzyki Fermata*, [w:] M. Manturzevska, B. Kamińska, A.A. Gluska (red.), *Poradnictwo psychologiczne w polskich szkołach muzycznych. Rys historyczny i współczesne kierunki działań*, Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie, Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy, Warszawa–Bydgoszcz 2010.
- [11] Sierszeńska-Leraczyk Małgorzata, *Kilka słów refleksji o poradnictwie psychologicznym w polskich szkołach muzycznych z perspektywy XXI wieku*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 1/2013.



# Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej

Poradnik dla nauczycieli  
klas instrumentalnych  
zawierający ponad 50 ćwiczeń  
i zabaw wspomagających  
grę na instrumencie

Urszula Bissinger-Ćwierz





# Problematyka trudności w uczeniu się a kształcenie artystyczne

## Wprowadzenie

W poniższym materiale zaprezentowano najważniejsze informacje dotyczące przyczyn i objawów specyficznych trudności w uczeniu się, które mogą powszechnie występować wśród dzieci i młodzieży. Uczniowie szkół artystycznych nie są wolni od ryzyka doświadczania podobnych trudności, które mogą w pewnym zakresie oddziaływać na efektywność uczenia się przedmiotów artystycznych.

Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytania nauczycieli o naturę wybranych trudności rozwojowych i o sposoby postępowania z uczniami doświadczającymi — w tym przypadku — specyficznych problemów w uczeniu się.

Wśród uczniów ze szkół podstawowych mających trudności w nauce szkolnej aż 70–90% stanowią dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce pisania i czytania, przy jednocześnie prawidłowym poziomie umysłowym<sup>1</sup>. W szkołach artystycznych, choć jest procentowo mniej uczniów z dysfunkcjami, to jednak problem dysleksji jest najczęściej diagnozowanym zaburzeniem wśród dzieci. Na przykładzie szkół muzycznych I stopnia odnotowano, że 90% szkół deklaruje, że kształcą się w nich dzieci posiadające opinię poradni psychologiczno-pedagogicznej potwierdzającą diagnozę dysleksji<sup>2</sup>.

W związku z powyższym istotnym wydaje się szczegółowe przypomnienie specyfiki funkcjonowania dziecka — ucznia doświadczającego specyficznych trudności w uczeniu się, aby nauczyciel szkoły artystycznej mógł skutecznie pra-

---

<sup>1</sup> H. Sponek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975; A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki*, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004.

<sup>2</sup> A.A. Nogaj-Gluska, *Psychologiczna sytuacja ucznia*, [w:] Wojciech Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnoza, problemy, wnioski modelowe*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012, s. 135–157.

cować z takim uczniem, a przede wszystkim, aby go wzmacniać i rozwijać jego talent artystyczny.

## I. Główne przyczyny trudności i dysfunkcji rozwojowych

Zaburzeniom procesu pisania i czytania, które znacząco utrudniają naukę, przypisywano różne przyczyny. Powstawały różne koncepcje wyjaśniające etiologię tych zaburzeń<sup>3</sup>. Można więc wyróżnić:

1. **Uwarunkowania genetyczne i dziedziczne** — obserwuje się występowanie trudności i zaburzeń w procesie pisania i czytania u przodków, krewnych osób dyslektycznych, u bliźniąt jednojajowych i tym podobne.
2. **Uwarunkowania organiczne:**
  - a) **uszkodzenia centralnego układu nerwowego w okresie płodowym, w czasie porodu lub we wczesnym dzieciństwie** — są podstawowymi przyczynami zaburzeń w nauce pisania i czytania; coraz częściej podkreśla się znaczenie zaburzeń w funkcjonowaniu mózdzku (rola integracji danych zmysłowych) i płatów ciemieniowych (analiza i synteza danych związanych z położeniem elementów w przestrzeni)<sup>4</sup>;
  - b) **opóźnione dojrzewanie centralnego układu nerwowego** — istotą zaburzeń są opóźnienia rozwoju poszczególnych funkcji percepcyjno-motorycznych i zakłócenia w zakresie współpracy tych funkcji (w tych przypadkach można również znaleźć cały szereg patomechanizmów działających na centralny układ nerwowy, a więc mogą także występować uwarunkowania organiczne)<sup>5</sup>;
  - c) **zaburzenia neuroprzebiegów (neurotransmitterów)** — istotą zaburzeń jest zmiana sygnału nerwowego na synapsach nerwowo-nerwowych (impuls z jednej komórki przekazywany jest drogą chemiczną przez neurotransmitery — między innymi dopaminę, serotoninę i inne, drażniąc wypustki kolejnej komórki nerwowej) kory mózgowej na pewnym jej obszarze; ponadto niewłaściwa dieta pogarsza przekazywanie impulsów<sup>6</sup>;
  - d) **uwarunkowania hormonalne** — może wystąpić nadprodukcja hormonów, na przykład testosteronu, a przez to, jak się przypuszcza, może dojść do niedokształcenia struktury wybranych okolic kory mózgowej i zablokowania

<sup>3</sup> M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.

<sup>4</sup> Tamże; A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), *Dysleksja...*, dz. cyt.

<sup>5</sup> A. Borkowska, Ł. Domańska, *Neuropsychologia kliniczna dziecka*, PWN, Warszawa 2007.

<sup>6</sup> P. Bakker, *Neuropsychologiczna koncepcja dysleksji* (oprac. A. Wierzejska), Fundacja Synapsis, Warszawa 1992.

rozwoju lewej półkuli mózgowej<sup>7</sup>; dane statystyczne wskazują na częstsze występowanie dysleksji u chłopców.

3. **Uwarunkowania emocjonalne (dysleksja neurotyczna, psychodysleksja)** — przyczyną trudności w pisaniu i czytaniu mogą być zaburzenia sfery uczuciowej spowodowane konfliktami i urazami psychicznymi z powodu dysfunkcji środowiska społecznego i sytuacji trudnych (wyniki badań w tym zakresie nie są jednoznaczne — przyp. autorki).
4. **Koncepcje lingwistyczne** — wskazane powyżej trudności mogą być spowodowane słabym rozwojem zdolności i sprawności językowych (zaburzenia mowy).

Współcześnie przyjmuje się stanowisko, że specyficzne trudności w nauce pisania i czytania **uwarunkowane są polietiologicznie**, zaburzenia te *mogą być skutkiem oddziaływania różnego rodzaju czynników patogennych*<sup>8</sup>. Pionierka badań nad tym problemem w Polsce, Halina Spionek, wyjaśnia owe trudności w pisaniu i czytaniu w aspekcie zaburzeń psychoruchowego rozwoju dziecka w stosunku do norm i prawidłowości rozwojowych. Zgodnie z tym założeniem przez **dysleksję** oraz **dysgrafię** należy rozumieć wyłącznie *takie trudności w czytaniu i pisaniu, które są spowodowane deficytami w rozwoju funkcji percepcyjno-motorycznych, obliczanymi w stosunku do wieku dziecka, a ocenianymi również w relacji do jego ogólnego poziomu umysłowego*<sup>9</sup>.

Inaczej mówiąc, **dziecko dyslektyczne** to takie, które w sposób istotny ma obniżone **sprawności wybiórczych funkcji elementarnych, warunkujących proces pisania i czytania**, czyli parcjalne (nie globalne) zaburzenia w zakresie:

- funkcji wzrokowych,
- funkcji słuchowych,
- funkcji kinestetyczno ruchowych.

Zaburzenia te **dotyczą części korowych analizatorów** (funkcjonalny zespół komórek nerwowych, w którego skład wchodzi: receptor, nerwy dośrodkowe i odpowiednie części kory mózgowej) i obejmują zwykle pola pierwszo-, drugo- i trzeciorzędowe odpowiednio w płatach potylicznych, skroniowych oraz ciemieniowych i czołowych<sup>10</sup>.

Nie bez znaczenia w przebiegu funkcji percepcyjno-motorycznych jest **lateralizacja**. Nie jest ona dysfunkcją, ale bywa trudnością przy spostrzeganiu i działaniu. Jej zaburzenie dodatkowo utrudnia funkcjonowanie uczniów w szko-

<sup>7</sup> M. Bogdanowicz, *O dysleksji*, LINEA, Lublin 1994.

<sup>8</sup> M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka...*, dz. cyt., s. 43.

<sup>9</sup> H. Spionek, dz. cyt., s. 222.

<sup>10</sup> M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka...*, dz. cyt.

le, a tym bardziej uczniów w szkołach artystycznych, gdzie koordynacja ciała ma fundamentalne znaczenie dla wykonawstwa muzycznego, baletowego, ale także plastycznego.

## II. Lateralizacja i jej zaburzenia

Przez **lateralizację** rozumiemy **przewagę czynnościową jednej strony ciała nad drugą spowodowaną dominacją jednej półkuli mózgowej nad drugą**. Ponieważ szlaki nerwowe wychodzące z półkul krzyżują się w pniu mózgu, to naszą prawą stroną ciała steruje lewa półkula, a lewą — prawa półkula mózgowa<sup>11</sup>. Przewaga funkcjonalna dotyczy narządów parzystych (oka, ucha, ręki, nogi) i pozwala na wykonywanie precyzyjnych, zautomatyzowanych skomplikowanych działań, na specjalizację w wykonywaniu czynności. Narząd dominujący wykonuje czynności główne, narząd niedominujący — funkcje pomocnicze, ułatwiające wykonywanie czynności (np. piszemy prawą — dominującą ręką, a lewa przesuwając kartkę papieru, odgarnia włosy z czoła, przesuwa książkę, z której przepisujemy itp.). Koordynacja ruchów obu rąk pozwala na osiągnięcie wysokiego stopnia sprawności i jednocześnie ekonomii motorycznej.

Lateralizację charakteryzujemy, biorąc pod uwagę jej:

- a) genezę,
- b) jednorodność,
- c) siłę.

### ■ Ad a. Geneza lateralizacji

Ze względu na **genezę** mówimy o **lateralizacji wrodzonej (fizjologicznej)** lub **nabytej (patologicznej)**. Przychodzimy na świat z potencjalną dominacją półkul (dziedziczymy tę dominację lub kształtuje się ona w okresie płodowym). Pierwsze przejawy lateralizacji w zakresie rąk u dziecka możemy zaobserwować w okresie niemowlęcym. We wczesnym dzieciństwie (do 3 lat) dziecko opanowuje czynności samoobsługowe i tu już widoczna jest dominacja jednej z rąk. Dominacja oka i nogi staje się widoczna w okresie średniego dzieciństwa (wchodzenie na schody, kopanie piłki, skakanie na jednej nodze, zagładanie do dziurki w butelce, do kalejdoskopu itp.). U większości dzieci w wieku sześciu lat lateralizacja jest już ustalona i wyraźnie można ją zaobserwować podczas zabaw i wykonywania różnych czynności.

Z lateralizacją nabytą (patologiczną) mamy do czynienia wówczas, gdy dominująca półkula ulegnie uszkodzeniu (uraz, wylew, guz itp.) i jej funkcje przejmie półkula niedominująca. Poziom wykonywania wszystkich czynności wymagających koordynacji i precyzji ruchów jest wówczas znacznie gorszy.

---

<sup>11</sup> Tamże.

### ■ Ad b. Jednorodność vs niejednorodność lateralizacji

**Lateralizacja jednorodna** to taka, gdzie wyraźnie dominuje jedna półkula — jesteśmy wówczas prawostronni (prawooczni, prawouszni, praworęczni, prawonożni) lub lewostronni (lewooczni, lewouszni, leworęczni, lewonożni). Prawooczość powoduje, że kierunek patrzenia, spostrzegania przebiega od strony lewej do prawej. W lewooczości — odwrotnie.

Prawouszność powoduje, że kierujemy głowę w poszukiwaniu źródła dźwięków w prawą stronę. W lewouszności — w lewą stronę.

Lateralizacja jednorodna sprzyja wytworzeniu się tak zwanego **układu ręka–oko**, który jest **podstawą koordynacji wzrokowo-ruchowej**, a więc wykonywania większości czynności manipulacyjnych i graficznych.

**Lateralizacja niejednorodna (skrzyżowana)** to taka, gdzie nie ma dominującej półkuli. Pewnymi czynnościami steruje jedna półkula, innymi zaś — druga. Często spotykane przypadki niejednorodnej lateralizacji to: lewooczość i praworęczność lub na przykład prawooczość, lewouszność; praworęczność i lewonożność albo inne możliwe kombinacje. Taka lateralizacja znacząco utrudnia opanowanie precyzyjnych czynności (pisanie czy gra na instrumentach muzycznych).

### ■ Ad c. Siła lateralizacji

**Lateralizacja silna** charakteryzuje się wyraźną przewagą narządów po jednej stronie w stosunku do tych po drugiej stronie. Jak ją samodzielnie rozpoznać? Należy wziąć długopis do ręki niedominującej i napisać kilka wyrazów — jeżeli sprawia to dużą trudność, litery są znacznie większe i „brzydsze”, to mamy do czynienia z silną lateralizacją w zakresie rąk; jeżeli zaś efekt pisania drugą ręką jest ładny, a samo pisanie przebiega szybko — to nie ma zbyt dużej przewagi.

**Lateralizacja słaba** oznacza minimalną przewagę lub jej brak. Dla przykładu: jeśli osoba jest obunożna — równie dobrze może kopać piłkę jedną lub drugą nogą lub bez problemu skakać na jednej, jak i na drugiej nodze. Można też być oburęcznym lub obuocznym. Słaba lateralizacja oznacza zazwyczaj wolniejsze tempo wykonywania czynności i gorszą precyzję.

Mówiąc o **zaburzeniach lateralizacji**, mamy na myśli **lateralizację patologiczną, niejednorodną i słabą**. Każdy z tych rodzajów lateralizacji utrudnia orientację w przestrzeni typu prawo–lewo, góra–dół, a tym samym zaburza głównie spostrzeganie wzrokowe. Ponieważ przypadki lateralizacji patologicznej są bardzo rzadkie, pominiemy ten problem w niniejszym opracowaniu.

Wśród uczniów z trudnościami szkolnymi występuje ponad 22% dzieci z niejednorodną lateralizacją i około 45% z nieustaloną (słabą) lateralizacją<sup>12</sup>. Warto przypomnieć, że **z lewą półkulą mózgową związane są takie czynności, typowe**

<sup>12</sup> H. Spionek, dz. cyt.

**tylko dla człowieka, jak mowa** (słuchowy i ruchowy ośrodek mowy). W przypadku zaburzeń dominacji półkul mogą występować wady wymowy, opóźniony rozwój mowy, zaburzenia lub opóźnienia rozwoju słuchu fonematycznego (ale nie muzycznego).

W przypadku lateralizacji skrzyżowanej, szczególnie w zakresie oka i ręki, obserwuje się brak koordynacji wzrokowo-ruchowej. Oko lewe ma tendencję do ruchów gałki ocznej od strony prawej do lewej, ręka prawa zaś pracuje skuteczniej od strony lewej do prawej. Nie występuje więc tutaj zbieżność między pracą oka i ręki.

We wczesnym dzieciństwie wszystkie celowe ruchy ręki dziecka wykonywane są pod kontrolą wzroku, więc dziecko lewoocne, a praworęczne (lub prawoocne, a leworęczne) często „nie trafia” do przedmiotu — zrzuca, rozlewa, sięga obok. U takiej osoby występuje „niezręczność” ruchowa (dłużej opanowuje czynności związane z ubieraniem się, sprzątaniami itp.).

W okresie średniego dzieciństwa dzieci z lateralizacją niejednorodną (lewoocne) rysują rysunki od prawej strony kartki, budują lub układają, patrząc na wzór od prawej do lewej strony, szlaczki rysują od prawej do lewej, w sposób lustrzany piszą pierwsze cyfry i litery. Można zaobserwować zaburzenia koordynacji wzrokowo-ruchowej i niezręczność ruchów rąk. Na przykład warto poprosić dziecko sześciolatnie z niejednorodną lateralizacją, aby narysowało romb, patrząc na wzór — wyraźnie widoczne są wtedy trudności dziecka. Największe kłopoty występują u dzieci w klasie pierwszej:

- piszą litery niekształtne, w nierównych odstępach;
- zaczynają pisać od środka kartki;
- występuje inwersja statyczna (dzieci myślą b-p, d-g, p-g, i inne);
- przestawiają litery lub całe części wyrazu;
- przepisują słupki arytmetyczne od prawej do lewej — inwersja dynamiczna (np. zamiast 5-3 piszą 3-5);
- w czytaniu: przestawiają kolejność głosek, czytają od końca i tym podobne, co czyni tekst niezrozumiałym (inwersja dynamiczna — np. zamiast „kos” czytają „sok”);
- mają trudności w skupieniu uwagi, „nastawiając” dominujące ucho w kierunku nauczyciela.

Uczniowie z niejednorodną lateralizacją w szkołach muzycznych mają szczególne trudności w początkach nauki, między innymi mogą w niewłaściwym kierunku czytać nuty (pomocne może się okazać przesłanianie nut i stopniowe ich odslanianie od lewej do prawej strony); dłużej, z większymi błędami i z większym wysiłkiem opanowują grę na fortepianie (leworęczni zbyt silnie grają partię lewej ręki, a słabiej partię prawej ręki). Czasem warto popracować nad doborem instrumentu, aby dziecko grało na takim instrumencie, który wymaga większej sprawności i precyzji ruchów dominującej ręki (np. praworęczni mogą mieć większą łatwość w grze na trąbce niż leworęczni). Jednak zdecydowana więk-

szość dzieci uczących się w szkołach muzycznych, pomimo zróżnicowanej lateralizacji, gra na instrumentach, które wymagają precyzji wykonawczej od niedominującej ręki. Dzięki regularnym ćwiczeniom i zdolnościom muzycznym, trudności związane z niejednorodną lateralizacją pokonają w przeciągu jednego–półtora roku.

W starszych klasach szkół podstawowych i w szkołach ponadpodstawowych występują trudności w orientacji przestrzennej — na przykład kłopoty w geometrii i stereometrii, kłopoty w orientacji na mapie (nie można zapamiętać, gdzie na mapie znajdują się poszczególne strony świata, bardzo trudno znaleźć określone punkty itp.). Jeżeli niepowodzenia w nauce szkolnej są dość duże, może to mieć negatywny wpływ na całe funkcjonowanie psychospołeczne ucznia, wywołując lęki, nerwicę, obniżoną samoocenę.

U ludzi dorosłych obserwuje się kłopoty w orientacji przestrzennej w terenie. Brakuje im automatyzmów w odróżnianiu kierunków prawo–lewo (np. rejestruje się dość dużą liczbę stłuczek, otarć wśród kierowców z niejednorodną lub słabą lateralizacją).

W przypadkach słabej (nieustalonej) lateralizacji mogą występować trudności podobne do opisanych wyżej, a także obniżony, w stosunku do wieku, poziom czynności motorycznych rąk (często mówimy o takim dziecku: „ma dwie lewe ręce”), zwłaszcza podczas czynności samoobsługowych lub przy budowaniu z klocków, rysowaniu czy pisaniu.

Specyficzne trudności przy rysowaniu oraz w początkowym okresie nauki pisania — w tym także pisania nut — mają dzieci zlateralizowane lewostronnie (pismo lustrzane) lub leworęczne. Muszą się one nauczyć takiego sposobu trzymania ołówka lub długopisu, aby nie zasłaniać sobie pisanego tekstu (inne ustawienie nadgarstka, inne napięcie mięśni przedramienia, inne pochYLENIE głowy i ciała przy pisaniu). Należy jednak pamiętać, że cała kultura — zwłaszcza europejska — przeznaczona jest dla ludzi praworęcznych i ludziom leworęcznym jest trudno, szczególnie w okresie dzieciństwa, przystosować się do życia.

Przestawianie dzieci z ręki lewej na prawą jest **ingerowaniem w funkcjonowanie centralnego układu nerwowego**. Niewłaściwy sposób przestawiania dziecka leworęcznego na prawą rękę może doprowadzić do zaburzeń nerwicowych (jąkanie się, zaburzenia snu, moczenie się itp.). W przypadku niektórych dzieci można próbować przestawiać dziecko na prawą rękę, ale o tym decyduje psycholog specjalista po przeprowadzeniu pełnych badań dziecka i jego środowiska rodzinnego.

Lateralizację można określić przy pomocy:

- obserwacji — którą ręką dziecko je, rysuje, czesze się, na której nodze stoi, które ucho przykładają do pozytywki itp.;
- technik eksperymentalnych.

Aby zbadać u dziecka lateralizację:

- stawiamy je w sytuacji wyboru jednego z narządów parzystych: oka, ręki, nogi, ucha (np. zajrzyj jednym okiem do wazonu, co tam jest na dnie; rzucić

- piłkę jedną ręką do mnie; poskacz na jednej nodze do drzwi; przystaw telefon komórkowy do ucha);
- wykonujemy najmniej po trzy różne próby na każdy narząd, aby uniknąć przypadkowych reakcji oraz aby wykryć prawidłowości:
  - lateralizacja w zakresie oka: popatrz jednym okiem do kalejdoskopu; popatrz jednym okiem przez rurkę itp.;
  - lateralizacja w zakresie rąk — przetnij kartkę nożyczkami, narysuj domek jedną ręką, a potem drugą — ładniejszy domek świadczy o dominacji ręki;
  - lateralizacja w zakresie nóg — kopnij piłkę, stań na jednej nodze;
  - lateralizacja w zakresie ucha — pochyl się, coś ci szepnę do uszka, chyba ktoś do ciebie dzwoni na komórkę, posłuchaj itp.

Wybór trzykrotny tego samego narządu świadczy o silnej lateralizacji, a wybór na przykład raz jednej nogi (ręki, oka, ucha), a raz drugiej — świadczy o słabej lateralizacji.

Aby zmniejszyć trudności szkolne u dzieci z zaburzeniami lateralizacji, należy ćwiczyć z nimi (głównie metodami zabawowymi) właściwy kierunek spostrzegania wzrokowego i kierunek pracy ręki, na przykład w zeszytach należy zaznaczyć, od którego miejsca dziecko ma pisać; przepisywanie i czytanie powinno odbywać się z przesuwaną przesłoną. W klasie II trudności powinny zmniejszać się dzięki ćwiczeniom, ale lateralizacja sama w sobie się zmienia.

### III. Dysgrafia — zaburzenia funkcji kinestetyczno-ruchowych

**Dysgrafia** (tzw. brzydkie pismo) — to jedno z zaburzeń funkcji kinestetyczno-ruchowych w odniesieniu do czynności pisania. Wiąże się ona z obniżeniem sprawności manualnej (sprawności rąk) i z obniżeniem płynności ruchów rąk (tzw. melodii kinetycznej). Zaburzona może też być koordynacja wzrokowo-ruchowa. Bywa, że przyczyną dysgrafii, oprócz przyczyn wymienionych na wstępie, jest obniżony wiek szkieletowy, a tym samym opóźnienie procesu kostnienia kości nadgarstka. Można to stwierdzić na podstawie badań rentgenowskich nadgarstka.

- Dysgrafia przejawia się w:
- niewłaściwym sposobie trzymania ołówka, długopisu (w klasie „0”, w klasie I i w dalszych klasach);
  - obniżeniu precyzji i szybkości ruchów docelowych (dzieci piszą wolno i brzydko, litery są nierówne, zbyt małe lub zbyt duże, wykraczają poza liniaturę lub nie dochodzą do linii, są kanciaste, brak jest połączeń między nimi);
  - niewłaściwej regulacji napięcia mięśniowego (tonusu) rąk — dziecko zbyt mocno ściska ołówek, długopis (czasem „białe” są końce palców, ręka jest



usztywniona, boli itp.) lub zbyt słabo (ołówek wypada z ręki, elementy liter są niewidoczne), w konsekwencji powstają nierówne linie, łuki, kąty liter, niewłaściwe kształty itp.;

- występowaniu synkinezji (współruchów), niepotrzebnych z punktu widzenia celów, dodatkowych czynności (dziecko wysuwa język, wykonuje ruchy głową, nogami, tułowiem itp.).

Uwagi nauczycieli typu: „brzydkie pismo”, „pisz staranniej”, „przepisz” mijają się z celem, ponieważ **dziecko nie jest w stanie poprawić pisma bez odpowiednich ćwiczeń terapeutycznych**. Im bardziej dziecko się stara, im więcej słyszy uwag krytycznych, tym bardziej wzrasta w nim napięcie emocjonalne i napięcie mięśniowe — pismo się pogarsza. Ponadto im więcej dziecko przepisuje, tym bardziej ręka jest zmęczona i gorsze są efekty. Dodatkowo dziecko zniechęca się do pracy, pojawiają się często reakcje nerwicowe i negatywne postawy emocjonalne w stosunku do szkoły. Wśród dzieci brzydko piszących w klasach I–III stwierdzono od 72 do 97% dzieci z zaburzeniami manualnymi<sup>13</sup>.

W klasach starszych szkoły podstawowej występują trudności w automatyzacji pisania. Dzieci bardzo często upraszczają litery, zniekształcają je, dochodzi do geometryzacji pisma, litery są blisko siebie, ale nie są ze sobą połączone, niekiedy dzieci zaczynają stosować uproszczone pismo techniczne. Ponieważ dzieci nadal męczą się przy pisaniu, ich pisemne prace domowe są maksymalnie krótkie, dzieci często nie odrabiają ich.

W szkołach ponadpodstawowych młodzież z tymi zaburzeniami nie nadąża z pisaniem notatek na lekcji, ma braki w zeszytach lub zeszytów nie prowadzi. Wszystkie wypracowania czy klasówki są maksymalnie krótkie i oceniane jako ubogie treściowo, co z kolei powoduje obniżanie ocen. Antycypacja negatywnych ocen zwiększa napięcie emocjonalne i w **efekcie niektóre prace stają się wręcz nieczytelne**.

Aspektem ubocznym dysgrafii jest fakt, że skupiając uwagę na notowaniu, na tym, aby zdążyć zapisać, **zupełnie nie rejestruje się w świadomości, w pamięci zapisywanych treści**.

Ludzie dorośli z dysgrafią albo przestają pisać w ogóle, albo posługują się maszyną do pisania lub obecnie — komputerem.

Objawy przyszłej dysgrafii obserwujemy u dzieci bardzo wcześnie. Wśród nich wymienić należy:

- w okresie niemowlęcym występuje opóźnienie w rozwoju chwytów, manipulacji niespecyficznej i specyficznej; często dzieci mają mocno zacisnięte piąstki, zaciskają kciuki („figa”), cofają ręce przy nagłym bodźcu, nie są czasem w stanie utrzymać podanej zabawki, a powinni; mają też opóźniony rozwój lokomocji — na przykład opuszczają etap raczkowania (należy

<sup>13</sup> Tamże.

- szukać pomocy u pediatrów, ortopedów dziecięcych i neurologów — wczesna **rehabilitacja jest tutaj konieczna**);
- w okresie wczesnego dzieciństwa obserwuje się znaczne opóźnienie czynności samoobsługowych (jedzenie łyżką, rozbieranie się, ubieranie, mycie rąk itp.) i brak zainteresowania zabawami manipulacyjnymi (dzieci **nie chcą bawić się klockami, piaskiem, plasteliną** itp.);
  - w okresie średniego dzieciństwa opisane wyżej trudności nadal występują, powstają też nowe — **dziecko nie chce rysować**, nie umie trzymać ołówka, nie chce zamalowywać, a namówione do rysowania geometryzuje, rysuje bardzo duże lub bardzo małe elementy i często rysunek sześciolatka odpowiada normom odpowiednim dla dziecka trzy–czteroletniego; dzieci nie chcą i nie potrafią, mimo ćwiczeń, rysować szlaczków i elementów literopodobnych; nie umieją wycinać, wiązać kokardki, sprzątać wokół siebie itp. (warto przypomnieć, że zaburzenia lateralizacji dodatkowo jeszcze pogłębiają opisane trudności).

Im wcześniej rozpocznie się terapię dzieci z zaburzeniami manualnymi, tym bardziej zmniejszy się ich trudności.

## IV. Dysleksja — fragmentaryczne zaburzenia percepcji wzrokowej i słuchowej

Jak napisano we wstępie niniejszego artykułu, **dysleksja** to specyficzne trudności w czytaniu i pisaniu u dzieci o prawidłowym rozwoju umysłowym. Samo pojęcie **dysleksja** (z łac.) oznacza złe czytanie, trudności w czytaniu. Dla określenia trudności w pisaniu używa się terminu **dysortografia** (z łac.), w tym robienia błędów ortograficznych **mimo dobrej znajomości reguł ortograficznych**. Ponieważ trudności w czytaniu i w pisaniu występują łącznie, to na ich określenie używamy wspólnego pojęcia **dysleksja**. Wiąże się ona zawsze z zaburzeniem percepcji wzrokowej, słuchowej lub obu łącznie. Wyróżnia się wiele typów dysleksji mimo wspólnych objawów<sup>14</sup>, ale z uwagi na skrótowy charakter publikacji pominiemy je.

### Trudności w pisaniu i czytaniu spowodowane zaburzeniami percepcji wzrokowej

Podstawową przyczyną trudności w pisaniu i czytaniu jest głównie defekt korowej części analizatora wzrokowego w płatach potylicznych<sup>15</sup>. Obserwujemy

<sup>14</sup> M. Bogdanowicz, *O dysleksji*, dz. cyt.; W. Brejnak, *Dysleksja — poradnik*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003; A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), dz. cyt.

<sup>15</sup> M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka...*, dz. cyt.; A. Grabowska, K. Rymarczyk (red.), dz. cyt.

różne objawy trudności w zależności od miejsca i wielkości uszkodzeń. Pominęto tu wady wzroku, jako uszkodzenie receptorycznej części analizatora, dają się one bowiem korygować przy pomocy okularów; pominęto też wady widzenia spowodowane zaburzeniami ruchów gałek ocznych; pominęto też zaburzenia ortoptyczne — drogą odpowiednich ćwiczeń można te zaburzenia wyeliminować lub znacząco zmniejszyć<sup>16</sup>.

Zaburzenia dotyczą **analizy i syntezy wzrokowej**, które to procesy warunkują różnicowanie kształtów oraz różnych zależności między elementami spostrzeganego obrazu. Litery, których uczy się dziecko, różnią się od siebie: kształtem, kątami, ukierunkowaniem, położeniem wzajemnym i wielkością. Dziecko z zaburzeniami analizy i syntezy wzrokowej jako tako różnicuje kształty (np. *o, i, e*), ale ma bardzo duże trudności przy spostrzeganiu zależności przestrzennych typu:

- **liczba** (np. myli liczbę łaseczek: *m-n, i-u-w*);
- **wielkość** (np. myli *l, i, j*);
- **położenie wzajemne między elementami liter** (np. *d, p, b, g, a* itp.);
- **ukierunkowanie góra–dół** (np. myli *m-w, n-u* itp.);
- **dostrzeganie drobnych różnic między literami** (np. myli, opuszcza „ogonki”, kreski: *e-ę, l-t, n-ń, i, e-c* itp.).

Ponieważ uczeń **nie dostrzega i nie zapamiętuje** wyżej opisanych różnic, popełnia specyficzne błędy przy przepisywaniu, nie spostrzega błędów, więc w konsekwencji nie może ich poprawić. Występują także błędy typu: **opuszczanie liter lub części wyrazów** (analiza i synteza wyrazowa), **opuszczanie całych linijek tekstu** (analiza i synteza fragmentów tekstu). U dzieci z zaburzoną analizą i syntezą wzrokową **obniżona jest znacznie pamięć wzrokowa**.

W sytuacji ucznia szkoły muzycznej, doświadczającego powyżej opisanych trudności, należałoby znacznie więcej czasu poświęcić na różnicowanie wartości nut czy na określanie ich położenia na pięciolinii.

Uczniowie nie różnicując liter, nie są w stanie przyporządkować im dźwięku (głoski), a więc **nie potrafią czytać**. Inni zaś zbyt długo koncentrują się na rozpoznawaniu liter i syntezie wyrazu. Oznacza to, że dzieci z zaburzoną percepcją wzrokową nie mogą opanować techniki czytania w odpowiednim czasie, popełniają błędy i nie rozumieją czytanego tekstu. Dzieci uczą się tekstu na pamięć (rodzice czytają w domu kilkakrotnie, a dziecko zapamiętuje), zgadują znaczenie wyrazu, dlatego też często trudności tych dzieci nie są wychwycone w odpowiednim czasie.

W starszych klasach szkoły podstawowej i w szkołach ponadpodstawowych trudności nie zanikają, ale występują przy uczeniu się innych przedmiotów. Wyróżnia się między innymi takie trudności:

<sup>16</sup> B. Sawa, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.

- błędy w pisaniu (przestawianie liter, opuszczanie, „zjadanie” końcówek itp.) łącznie z błędami ortograficznymi;
- w rozwiązywaniu zadań matematycznych, fizycznych — dzieci i młodzież źle czytają i nie rozumieją tekstu zadania;
- w nauce geometrii i stereometrii (obniżony poziom wyobraźni przestrzennej i pamięci wzrokowej), trudności w „czytaniu” i rozumieniu rysunków technicznych (szkoły zawodowe, technika, studia inżynieryjne itp.);
- w uczeniu się geografii i w orientacji na mapie;
- duże trudności w zapamiętywaniu dat w nauce historii, wzorów chemicznych itp.;
- w nauce języków obcych (zwłaszcza języka rosyjskiego z powodu innego alfabetu oraz języka niemieckiego z powodu długich wyrazów).

Należy dodać, że stosowanie środków poglądowych nie pomaga w uczeniu się, lecz pogłębia trudności tych dzieci i młodzieży.

Głównym kłopotem w nauce w szkołach ponadpodstawowych różnych typów i szczebli jest to, że **młodzież nie korzysta z podręczników, nie czyta**, ponieważ wymaga to ogromnego wysiłku i dużego nakładu pracy. Młodzież chętniej i częściej uczy się, słuchając czytanych tekstów, wykładów, dyskusji i za pomocą innych metod pozyskiwania wiedzy.

Ludzie dorośli z tymi zaburzeniami wybierają pracę, w której nie muszą dokonywać skomplikowanej analizy i syntezy wzrokowej.

Symptomy zaburzeń percepcji wzrokowej można zaobserwować w okresie wczesnego i średniego dzieciństwa. Wśród nich wymienić należy:

- dzieci do trzeciego roku życia **nie lubią oglądać książeczek**, nie przyglądają się skomplikowanym zabawkom, są „gapowate” w szukaniu przedmiotów itp.;
- dzieci od trzeciego do siódmego roku życia nadal nie skupiają się na obrazkach w książkach (nie rozumieją treści obrazków), nie lubią i nie umieją układać loteryjek, klocków według wzoru, nie umieją i nie chcą składać całości z elementów, odwzorowywać szlaczków, rysować prostych figur geometrycznych; niektóre dzieci pięć–siedmioletnie nie lubią nawet oglądać filmów rysunkowych, bo nie rozumieją treści; dzieci sześć–siedmioletnie nie interesują się literami, cyframi, nie chcą ich przerysowywać; ponadto dzieci z zaburzoną lateralizacją mają dodatkowe trudności.

Jeżeli dzieci mają duże trudności tego typu, w wieku sześciu–siedmiu lat powinny być przebadane przez psychologa i jeśli okaże się, że występują u nich zaburzenia percepcji wzrokowej, należy prowadzić terapię (np. zajęcia reedukacyjne) w tym zakresie. Szkoły mają obowiązek udzielania uczniom odpowiedniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej na wniosek rodziców lub nauczyciela (zgodnie z *Rozporządzeniem MEN z dnia 1 września 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*).

W szkołach artystycznych, szczególnie muzycznych, uczniowie klas początkowych mają duże trudności w czytaniu wartości nut oraz w określaniu położenia nut na pięciolinii. Jeżeli mają talent muzyczny, to dzięki systematycznym ćwiczeniom (powiększone znaki i nuty, kolorowe linie i nuty itp.) dobrze opają czytanie nut w przeciągu jednego roku lub dwóch lat nauki.

W tym miejscu rekomendujemy książkę autorstwa dr Urszuli Bissinger-Ćwierz, *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz z uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*, wydaną w 2016 roku nakładem wydawnictwa Centrum Edukacji Artystycznej.

Książka ma charakter poradnika dla nauczycieli klas instrumentalnych, zawiera ponad 50 ćwiczeń i zabaw wspomagających grę na instrumencie dla dziecka/ucznia doświadczającego specyficznych trudności w uczeniu się.

### Trudności w czytaniu i pisaniu spowodowane zaburzeniami percepcji słuchowej

Zaburzenia percepcji słuchowej spowodowane są defektami części korowej analizatora słuchowego<sup>17</sup>. Nie należy tych zaburzeń utożsamiać z niedosłuchem (uszkodzenia receptora — ucha wewnętrznego lub nerwu słuchowego), ponieważ przy prawidłowej słyszalności poszczególnych dźwięków (nawet szeptu) występuje trudność z ich wyróżnieniem, zróżnicowaniem. W zakresie percepcji słuchowej występują duże różnice indywidualne:

- w zakresie identyfikacji wysokości dźwięków (tzn. słuch muzyczny);
- w różnicowaniu barwy dźwięku;
- w różnicowaniu struktury rytmu i czasu trwania dźwięku (zależności i stosunki czasowe).

Odrębną właściwością percepcji słuchowej jest zdolność prawidłowego różnicowania dźwięków mowy, za którą odpowiada słuchowy ośrodek mowy w płacie skroniowym półkuli dominującej<sup>18</sup>. Tym samym istnieje zależność między percepcją dźwięków mowy a zaburzeniami lateralizacji. Zdolność tę nazywa się **słuchem fonematycznym**, polega on na wyodrębnianiu, **czyli analizie i syntezie słuchowej**, dźwięków mowy ludzkiej.

**Różnicowanie, utożsamianie i wymawianie** dźwięków mowy ludzkiej związane jest ze **słuchem fonetycznym**. Dlatego też zdarza się, że dzieci z wadami wymowy piszą tak, jak mówią. Często używa się wspólnego terminu — **słuch**

<sup>17</sup> M. Bogdanowicz, *Psychologia kliniczna dziecka...*, dz. cyt.

<sup>18</sup> Tamże.

**fonematyczno-fonetyczny** (słuch mowny). W rozwoju ontogenetycznym najpierw dziecko uczy się słuchowo wyodrębniać głoski (słuch fonematyczny), a później je wymawia (słuch fonetyczny). **Większość dzieci osiąga pełną dojrzałość słuchu fonematyczno-fonetycznego około siódmego roku życia.**

Aby dziecko nauczyło się czytać, musi:

- przyporządkować znakowi graficznemu (literze) odpowiedni dźwięk mowy (głoskę);
- scalić te dźwięki, czyli dokonać syntezy głosek;
- zrozumieć sens słowa.

Pisanie ze słuchu jest czynnością odwrotną i bardziej skomplikowaną. W tym procesie należy:

- wyodrębnić poszczególne dźwięki w usłyszanym słowie (dokonać analizy słuchowej);
- przyporządkować odpowiednie znaki graficzne poszczególnym dźwiękom (literę);
- zapisać litery w odpowiedniej kolejności;
- sprawdzić sens zapisanego słowa (czyli przeczytać to słowo).

Istotą zaburzeń w czytaniu i pisaniu są trudności dokonywania syntezy i analizy słuchowej wyrazów i zdań. Typowe błędy w pisaniu u dzieci z zaburzoną percepcją słuchową to:

- mylenie głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych (*p-b, d-t, g-k, w-f*) o tym samym miejscu artykulacji;
- mylenie sposobu zmiękczenia głosek (*si-ś, ci-ć, ni-ń, dzi-dź*);
- zamiana głosek syczących, szumiących itp. (*s-sz-ś, c-cz-ć, z-ż-ź* itp.);
- mylenie samogłosek nosowych z zestawami głosek (*ą-on, -om, ą-en, -em*);
- opuszczanie samogłosek *i, y, o, a* (np. zamiast *lisy* dzieci piszą *ls*, zamiast *samoloty* — *smlt* itp.);
- pisanie niektórych przyimków z rzeczownikami (np. zamiast *w lesie* — *wleśe*, zamiast *pod stołem* — *potstołm* itp.);
- kłopoty w różnicowaniu *i* oraz *j* (np. zamiast *stoi* piszą *stoj*) itp.

Kłopoty w czytaniu polegają na niemożności dokonania syntezy wyrazowej — dziecko wielokrotnie głoskuje, ale nie jest w stanie złożyć wyrazu w całość, opuszcza części wyrazu, dodaje, przekręca i nie rozumie czytanego tekstu. W klasie I szkoły podstawowej, do połowy roku szkolnego, dzieci uczą się tekstu na pamięć (co wymaga pracy rodziców z dzieckiem w domu), następnie w klasie „czytają” (czasami patrzą w okno, a nie na tekst). Przy dłuższych tekstach jest to niemożliwe — zdarzają się dzieci, które w klasach IV, V i VI szkoły podstawowej wcale nie potrafią czytać i zupełnie nie korzystają z podręczników.

Inne kłopoty dzieci z zaburzeniami percepcji słuchowej polegają na znacznym obniżeniu pamięci słuchowej:

- dzieci nie mogą nauczyć się wiersza na pamięć lub bardzo szybko zapominają wyuczone teksty;

- długo uczą się i szybko zapominają prawa, reguły, zasady (także w szkołach ponadpodstawowych);
- **nie mogą nauczyć się tabliczki mnożenia** (pamiętają ją tylko kilka dni; są nawet osoby dorosłe, które nie umieją tabliczki mnożenia), z trudem uczą się, a potem szybko zapominają daty, nazwiska, nazwy miejscowości itd.; mają także duże kłopoty w uczeniu się języka polskiego, historii, geografii, biologii itp.

Poważniejsze zaburzenia percepcji słuchowej (mogą być sprzężone z wadą wymowy) prowadzą do **fragmentarycznych zaburzeń mowy i myślenia w klasach starszych**<sup>19</sup>. Dzieci i młodzież posługują się prostymi słowami (ubogi słownik czynny), nie zapamiętują, nie rozumieją pojęć abstrakcyjnych, naukowych, specjalistycznych (ubogi słownik bierny). Przestaje się u nich więc rozwijać tak zwana inteligencja słowna (może przy tym występować wysoka inteligencja bezsłowna). Innym objawem omawianych zaburzeń może być tak zwany „słowotok” — człowiek używa wielu słów, pojęć nieadekwatnie do sytuacji, bez pełnego zrozumienia ich znaczenia.

Objawy zaburzeń percepcji słuchowej występują już w okresie niemowlęcym. Zauważalne jest to w opóźnionym rozwoju mowy czynnej i rozumieniu słów.

W okresie wczesnego i średniego dzieciństwa dzieci mają nadal opóźniony rozwój własnej mowy i rozumienia mowy innych. Nie umieją z potoku słów wychwycić nazw przedmiotów, czynności, często nie rozumieją poleceń. Nie lubią słuchać czytania książek i opowiadania długich bajek, bardzo trudno jest im nauczyć się wierszy i piosenek (czasem opowiadają treść bez rymu i rytmu), przedstawiają sylaby w niektórych wyrazach, zniekształcają je (np. *sosza*, a nie *szosa*, *kolare*, a nie *korale* itp.). Mają **często zaburzone poczucie rytmu**, mają kłopoty z podziałem wyrazów na sylaby, z wyodrębnieniem głosek na początku wyrazu i tym podobne.

I znowu — im wcześniej zauważy się kłopoty dzieci, tym większe są szanse, że dzięki terapii zmniejszy się głębokość zaburzenia. Już z dziećmi od wieku trzech–czterech lat można prowadzić systematyczne zajęcia w zakresie percepcji słuchowej i terapię przetwarzania słuchowego — po odpowiednich badaniach.

Ludzie dorośli (w tym też starsza młodzież) z zaburzeniami percepcji słuchowej z trudem słuchają wystąpień słownych, wykładów, szybko męczą się słuchaniem, popełniają błędy przy pisaniu. Wiele osób źle czyta i nie rozumie tekstu. Badania i obserwacje wskazują, że dłużej utrzymują się trudności w pisaniu, łatwiej zaś opanować proces czytania (współdziałanie percepcji wzrokowej) i wielu dyslektyków z tymi zaburzeniami czyta dobrze i dużo.

---

<sup>19</sup> H. Nartowska, *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.

Deficyty analizatora słuchowego u dzieci psychologowie określają na podstawie badań testami. Bada się słuch fonematyczny i spostrzeganie stosunków czasowych, analizuje się błędy, określa się umiejętności pisanie i czytania i tym podobne. W poradniach psychologiczno-pedagogicznych można dokonać diagnozy przetwarzania słuchowego i dobrać odpowiednią metodę terapii<sup>20</sup>. Słuchowy ośrodek mowy w lewym płacie skroniowym rozwija się i doskonali do wieku dziesięciu lat. Im wcześniej zdiagnozuje się opóźnienie i zaburzenie, im wcześniej rozpocznie się terapię, tym jej skutki są szybsze i lepsze (terapia Johansena lub terapia Tomatisa).

**Uczniowie z dysleksją słuchową mogą mieć dobry słuch muzyczny i mogą z powodzeniem uczyć się w szkołach muzycznych.** Objawy trudności dyslektycznych ujawniają się na lekcjach teorii muzyki. Tacy uczniowie zapominają na przykład nazwiska kompozytorów czy nazwy/tytuły utworów. Pomóc im w nabywaniu umiejętności zapamiętywania można poprzez używanie kolorów, przez różne kroje druku, przez mnemotechniki, czyli kojarzenie bodźców słuchowych z wzrokowymi, przez wielokrotne powtarzanie.

W niektórych przypadkach trudnościami dyslektycznym, zwłaszcza zaburzeniom percepcji słuchowej (głównie zaburzenia spostrzegania zależności czasowych, rytmizacji mowy), towarzyszą **specyficzne trudności w nauce matematyki — dyskalkulia, która może być także odrębnym zaburzeniem.** Przy prawidłowym poziomie umysłowym dziecko/uczeń ma trudności z kształtowaniem się pojęcia liczby, z kolejnym liczeniem elementów zbioru, z podstawowymi operacjami na liczbach. Występują także trudności z różnicowaniem wielkości, proporcji, sekwencji, ze zrozumieniem mnożenia i dzielenia i tym podobne<sup>21</sup>.

Jak widać z przytoczonych wyżej informacji, trudności w czytaniu i pisaniu (dysleksja i dysgrafia) mogą mieć różne objawy, zakres i głębokość. Są dzieci, u których występuje jeden rodzaj zaburzeń (np. zaburzenie percepcji wzrokowej lub dysgrafia). Są też takie, u których przy dobrym poziomie umysłowym występują wszelkie deficyty sprzężone ze sobą — zaburzone percepcja wzrokowa i słuchowa, dysgrafia i jeszcze zaburzona lateralizacja. We wszystkich jednak przypadkach trudnościami w pisaniu i czytaniu towarzyszą lżejsze lub głębsze **zaburzenia emocjonalne, obniżenie poczucia własnej wartości czy niechęć do szkoły.**

**Należy pamiętać,** że dzieciom z zaburzeniami w pisaniu i czytaniu **mogą pomóc jedynie specjaliści** (wykształceni terapeuci o specjalizacji psychologicznej i pedagogicznej, z profesjonalnie opracowaną metodyką pracy, która stymuluje

---

<sup>20</sup> D. Mielcarek, *Mini-max o dysleksji*, Wydawnictwo Seventh Sea, Warszawa 2006.

<sup>21</sup> M. Bogdanowicz, *Integracja percepcyjno-motoryczna*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000; E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.



niewykorzystane dotychczas obszary kory mózgowej, aktywizuje pozostałe zmysły). Odpowiednie ćwiczenia zaburzonych funkcji pozwalają na ich usprawienie i zmniejszenie dzięki temu trudności w szkole<sup>22</sup>.

Z przykrością należy zauważyć, że najczęściej popełniane błędy wychowawczo-dydaktyczne polegają na tym, że dzieciom każe się:

- wielokrotnie przepisywać i długo pisać po to, „by wyćwiczyć rękę” u dysgrafików (to tak, jakby osobie z krótszą nogą polecano dużo chodzić, bo wtedy będzie chodzić dobrze!);
- przepisywać po 100 razy słowa lub co dzień pisać dyktanda po to, by uniknąć błędów u dyslektyków (to tak, jakby osobie ślepej na barwy migać kolorowymi kartkami — i tak nie nauczy się rozpoznawać barw);
- czytać godzinami, aby wyćwiczyć czytanie — narastający proces zmęczenia pogarsza wyniki, a tekst jest niezrozumiały dla czytającego dyslektyka.

Aby wszystkim dzieciom dyslektycznym i dysgraficznym umożliwić dalszą naukę w szkołach ponadpodstawowych i wyższych, wydano zarządzenie o indywidualnym sposobie oceniania i stopniowania (*Rozporządzenie MEN z dnia 1.09.2017*).

W tym miejscu należy podkreślić, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna może być udzielana na wniosek ucznia i/lub jego rodziców, w formie zajęć korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych i innych zajęć o charakterze terapeutycznym. Zajęcia powinny być prowadzone przez **nauczycieli posiadających przygotowanie w zakresie terapii pedagogicznej**. Liczba uczestników zajęć powinna wynosić od dwóch do pięciu uczniów; niekiedy zaś zajęcia mogą być prowadzone indywidualnie.

Powyższe informacje wybrane zostały z *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 września 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Rozporządzenie to wymaga także od nauczycieli respektowania zaleceń opinii psychologiczno-pedagogicznych, które wskazują często na konieczność indywidualnego sposobu oceniania i stopniowania. W niniejszym rozporządzeniu znajdują się między innymi przepisy zezwalające dzieciom i młodzieży z dysfunkcjami na wydłużenie czasu przy wewnętrznych i zewnętrznych egzaminach i testach egzaminacyjnych. Wnioski i opinie wydawane są przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne we wrześniu lub październiku w roku zdawania egzaminów. Wydane wcześniej opinie są ważne przez około cztery lata.

Podsumowując, problematyka trudności rozwojowych i dysfunkcji jest niezwykle obszerna. W niniejszym opracowaniu skoncentrowano się na szczegółowej

---

<sup>22</sup> V. Maas, *Integracja sensoryczna a nauka — od narodzin do starości*, Fundacja Innowacja, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, Warszawa 2007.

analizie przyczyn, objawów i sposobów wspomagania ucznia ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Problem ten jest na tyle uniwersalny, że taki sam model funkcjonowania charakteryzuje uczniów szkół artystycznych, którzy obok posiadania wysokiego poziomu zdolności muzycznych mogą doświadczać specyficznych trudności rozwojowych. Należy więc na koniec zachęcić Czytelników do indywidualnego pogłębiania swojej wiedzy w oparciu o wskazaną literaturę oraz nastawienie, aby zdobytą wiedzę wykorzystać i dostosować do prowadzonego przez siebie przedmiotu artystycznego.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bakker P., *Neuropsychologiczna koncepcja dysleksji* (oprac. A. Wierzejska), Fundacja Synapsis, Warszawa 1992.
- [2] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz z uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2016.
- [3] Bogdanowicz Marta, *Integracja percepcyjno-motoryczna*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2000.
- [4] Bogdanowicz Marta, *O dysleksji*, LINEA, Lublin 1994.
- [5] Bogdanowicz Marta, *Psychologia kliniczna dziecka w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- [6] Borkowska Aneta, Domańska Łucja, *Neuropsychologia kliniczna dziecka*, PWN, Warszawa 2007.
- [7] Brejnak Wojciech, *Dysleksja — poradnik*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2003.
- [8] Grabowska Anna, Rymarczyk Krystyna (red.), *Dysleksja. Od badań mózgu do praktyki*, Instytut Biologii Doświadczalnej im. M. Nenckiego PAN, Warszawa 2004.
- [9] Gruszczyk-Kolczyńska Edyta, Zielińska Ewa, *Dziecięca matematyka. Program dla przedszkoli, klas zerowych i placówek integracyjnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- [10] Maas Violet, *Integracja sensoryczna a nauka — od narodzin do starości*, Fundacja Innowacja, Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, Warszawa 2007.
- [11] Mielcarek Dorota, *Mini-max o dysleksji*, Wydawnictwo Seventh Sea, Warszawa 2006.
- [12] Nartowska Hanna, *Opóźnienia i dysharmonie rozwoju dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- [13] Nogaj-Gluska Anna A., *Psychologiczna sytuacja ucznia*, [w:] Wojciech Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnoza, problemy, wniośki modelowe*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.
- [14] Sawa Barbara, *Jeżeli dziecko źle czyta i pisze*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- [15] Spionek Halina, *Psychologiczna analiza trudności i niepowodzeń szkolnych*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
- [16] Spionek Halina, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.



# Jak rozpoznać, że uczeń sięga po narkotyki i dopalacze?

Z problemem narkomanii w naszym kraju mamy do czynienia już około 50 lat. W tym czasie zmieniła się polska scena narkotykowa, zmienił się obraz polskiego narkomana, a przede wszystkim zaniżył się wiek inicjacji narkotykowej. Jeszcze w latach 90. młodzież sięgała po narkotyki w wieku 16–18 lat, obecnie po narkotyki i dopalacze sięgają już 13-latków<sup>1</sup>. Jest to bardzo ważny problem cywilizacyjny, który nie omija także uczniów szkół artystycznych. Niestety młodzież uzdolniona artystycznie, a szczególnie muzycznie lub plastycznie, ulega niekiedy mitom, że ich talent pod wpływem środków psychoaktywnych rozwinię się i poprawi jakość tworzenia. Trzeba głośno i dosadnie dementować wszelkie mity, że substancje psychoaktywne, poprzez swoje pozorne działanie rozluźniające, mogą poprawiać swobodę wykonawczą podczas egzaminów, koncertów czy innych wydarzeń artystycznych<sup>2</sup>.

Środki, po które najczęściej sięgają młodzi ludzie, to THC, amfetamina, a ostatnio mefedron. Są nazywane szkolnymi narkotykami, ze względu na ogromną popularność w szkołach, niestety także artystycznych. Z raportu ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2014 roku wynika, że 24,4% uczniów klas trzecich gimnazjum i 41,2% uczniów drugich klas liceum szkół artystycznych eksperymentowało już w swoim życiu z używaniem marihuany i haszyszu, a kontakt z dopalaczami chociaż raz w życiu miało 7,9% uczniów trzecich klas gimnazjum i 9,4% uczniów drugich klas liceum<sup>3</sup>.

Młodzi zaczynają eksperymentować od tak zwanych domowych odurzaczy. Domowe odurzacze to preparaty i substancje, jakie znajdują się w wielu naszych domach, w szafkach kuchennych (np. gałka muszkatowa), apteczkach (syropy na kaszel, acodin), i które nastolatek sam może łatwo kupić. Ich zaży-

<sup>1</sup> M. Moneta-Malewska, *Narkotyki w szkole i w domu. Zagrożenie*, PAX, Warszawa 2004.

<sup>2</sup> M. Wojciechowski, *Fazy kontaktu z narkotykiem*, „Remedium”, nr 10, 2001, s. 14–15; tenże, *Psychospołeczne mechanizmy brania narkotyków*, „Remedium”, nr 7–8, 2001, s. 32–33.

<sup>3</sup> U. Bissinger-Ćwierz, *Diagnoza poziomu zagrożenia uzależnieniami i przemocą w szkolnictwie artystycznym — raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2014 roku*, Warszawa 2015.

wanie niesie ryzyko poważnego zatrucia, utraty zdrowia, a nawet życia. Może wywołać również w młodym człowieku chęć sięgnięcia po silniejsze środki psychoaktywne, o których wspomniano wcześniej. Chcąc wprowadzić się w stan odurzenia, młodzież potrafi sięgać po takie środki, co do których nauczyciele czy rodzice nie mają żadnych podejrzeń, a które mogą wywołać u dzieci stany ekstatyczne<sup>4</sup>. Na przykład w ubiegłym roku na Podlasiu i Mazowszu pojawiły się przypadki ciężkich zatruc z powodu lizania ropuch — ponieważ słuź żab powodował efekty halucynogenne zbliżone do zażycia LSD.

## I. Powody sięgania po środki psychoaktywne

Biorąc pod uwagę powody, dla których młodzi wchodzi w uzależnienie, trzeba przyznać, że nie są one raczej bardzo poważne. Młodzież często argumentuje: *Wziąłem, bo mam problemy w domu i szkole*. To pewnie prawda. Ale nieprawdą jest, że to coś daje. Z praktyki zawodowej każdy psycholog i pedagog mogą potwierdzić, że nie znają człowieka, który skutecznie rozwiązałby choć jeden problem, biorąc narkotyki lub pijąc alkohol.

Są cztery powody sięgania po narkotyki i dopalacze — ciekawość, moda, wpływ grupy rówieśniczej i szpan<sup>5</sup>. Większość młodych ludzi jest zaciekawiona, czy po wzięciu środka wystąpi u nich odłot, czy może różnego rodzaju wizje. Inicjacja narkotyczna następuje przeważnie na imprezie, na wakacyjnym wyjeździe, rzadziej w domu. Zawsze jest ktoś, kto zachęci, wprowadzi, lansuje narkotykowe mity, takie na przykład, że palenie marihuany powoduje mniejsze uzależnienie niż picie alkoholu. Niestety dziś jest moda na branie. Ktoś, kto nie chce wziąć, uważany jest za mięczaka. Branie stało się trendy i wielu młodych ludzi ulega temu stylowi. W mniejszości są osoby, które biorą dla szpanu, ale często są to ludzie z zaniżoną samoocena, uważający, że środek psychoaktywny zwiększy ich pozycję w grupie i wtedy będą inaczej postrzegani.

Istnieją trzy podstawowe czynniki, które muszą zaistnieć równocześnie, by człowiek stał się narkomanem:

- 1) skłonność do uzależnienia,
- 2) przyzwolenie otoczenia na branie narkotyków,
- 3) dostępność środków<sup>6</sup>.

Na dwa ostatnie zasadniczy wpływ ma społeczeństwo. Przyzwolenie otoczenia na branie narkotyków to przede wszystkim brak wiedzy, że narkomania

---

<sup>4</sup> N. Maclean, T. Egli, J. Łazuga-Koczurowska, *Dopalacze, skala zjawiska i przeciwdziałanie*, KBPN, Warszawa 2007.

<sup>5</sup> Z. Gaś, *Rodzina a uzależnienia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.

<sup>6</sup> C. Cekiera, *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych: metody, programy, modele, ośrodki, zakłady, wspólnoty*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993.

jest chorobą śmiertelną, zaraźliwą i z nawrotami. Na sto osób uzależnionych od heroiny przedwcześnie umiera osiemdziesiąt. Heroina uzależnia trzysta razy mocniej niż alkohol. Niewinna (niektórzy ludzie starają się tak ją przedstawić) marihuana uzależnia osiemnaście razy mocniej niż alkohol. Narkotyki i dopalacze uzależniają też znacznie szybciej. Niektóre z nich wystarczy zażyć kilkakrotnie, by wystąpiły objawy uzależnienia<sup>7</sup>.

## II. Sygnały ostrzegawcze, czyli objawy zażywania

Występuje 10 sygnałów ostrzegawczych, po których można poznać, że młody człowiek wchodzi w narkotyki i dopalacze:

1. **Izolacja od rodziny** — przy wchodzeniu w proces uzależnienia następuje stopniowe oddalanie się od rodziny; osoba zaczyna unikać spotkań rodzinnych, wspólnych posiłków, rozmów; zanika zainteresowanie sprawami domu i rodziny.
2. **Zmiana grona dotychczasowych przyjaciół** — po inicjacji narkotykowej czy dopalaczowej młody człowiek zrywa kontakty z dotychczasowymi przyjaciółmi i kolegami, spoza problemu, a poznaje ludzi, którzy biorą czy rozprawdzają narkotyki, i z nimi spędza coraz więcej czasu.
3. **Kontakty z młodzieżą trudną i narkomanami, używanie ich żargonu** — młody człowiek poznaje narkotykowy slang, którym zaczyna posługiwać się w komunikacji; coraz więcej uwagi poświęca grupie ludzi biorących.
4. **Częste wybuchy gniewu, bez uzasadnionej przyczyny** — gniew wyładowuje na członkach rodziny; młodzi potrafią nawet zdemolować pokój czy uciec przez balkon w poszukiwaniu substancji psychoaktywnej; labilność emocjonalna towarzyszy osobom biorącym, które są bardzo zmienne w nastroju, lubią też spędzać dużo czasu w zamkniętych pomieszczeniach: piwnice, rowerownie, pustostany i tym podobne.
5. **Niemożność kierowania nastolatkiem przez rodziców** — rodzice czują się zagubieni i bezradni, często twierdzą, że są ciągle okłamywani i manipulowani przez własne dzieci, które stosują mechanizm zaprzeczenia w sytuacji, w której rodzic odkryje substancje w pokoju czy plecaku szkolnym. Nie ma możliwości porozumienia się z dzieckiem, w celu skierowania go na leczenie lub konsultację psychologiczną. Dziecko twierdzi, że nie ma problemu i samo sobie z tym poradzi. W sytuacji, kiedy młody człowiek rozprawdza narkotyki, rodzice podkreślają, że prowadzi krótkie, urywane rozmowy telefoniczne, po których od razu wychodzi z domu, do tego dochodzą częste

---

<sup>7</sup> T. Dimoff, S. Carper, *Jak rozpoznać, czy dziecko sięga po narkotyki*, Elma Books, Warszawa 1993.

- spóźnienia, noce poza domem, zwłaszcza w weekendy, lub tak zwane giganty, czyli kilkudniowe zniknięcia z domu<sup>8</sup>.
6. **Zespół motywacyjny** — występuje generalnie przy zażywaniu każdej substancji psychoaktywnej; młody człowiek traci motywację do rozwoju swoich zainteresowań, pasji, kontynuowania zajęć dodatkowych, takich jak sport czy nauka języków. Z wszystkiego rezygnuje, nic go nie interesuje, poza efektami zażywania substancji. Do tego dochodzi znaczny spadek wyników w nauce i wagary w szkole; to jest charakterystyczny czynnik, który można zaobserwować, kiedy z ucznia zdolnego, pełnego pasji i marzeń, młody człowiek staje się obojętny i bierny<sup>9</sup>.
7. **Zmiana aktywności życiowej** — zaczynają występować okresy bezsenności w nocy, a w ciągu dnia duże zmęczenie i wzmózone spanie (charakterystyczny objaw dla brania amfetaminy). Uczniowie, którzy palą marihuanę i wyjdą na dużej przerwie zapalić jointa, nie potrafią dokończyć lekcji bez wyjścia do toalety — palenie THC powoduje suchość w ustach, stąd pije się duże ilości płynów<sup>10</sup>.
8. **Zmiana wyglądu dziecka** — pierwszym czynnikiem jest zmiana stroju: pojawiają się w ubiorze elementy THC, koszulki z zielonym liściem marihuany. Następuje zmienność łaknienia, spadek wagi ciała i brak apetytu, pojawia się ciągły katar czy krwotok z nosa (charakterystyczne dla zażywania amfetaminy, w slangu młodzieżowym witaminy A), częste oddawanie moczu — charakterystyczne przy używaniu marihuany i dopalaczy z grupy THC<sup>11</sup>.
9. **Gadżety, akcesoria i emblematy** — każdy z młodych ludzi biorących ma tak zwany przybornik, czyli miejsce do przechowywania narkotyków, może to być w domu pudełko po dyskietkach lub kosmetykach, w szkole piórnik czy zwykły opalony długopis, który służy jako gadżet do palenia marihuany lub jako rurka do snifowania, czyli wciągania amfetaminy do nosa. Młodzież sprytnie potrafi nosić substancje nawet w małej kieszonce do plecaka, zamkniętej na mały walizkowy kluczyk, co nie wzbudza żadnych podejrzeń.
10. **Wynoszenie wartościowych przedmiotów z domu, kradzieże.** Kiedy w ośrodku dla uzależnionych młodych ludzi na początku procesu leczenia zadaje się pytanie: *Jaki jest dzień twojego życia, o którym chciałbyś zapomnieć?*, prawie wszyscy odpowiadają: *Dzień, w którym po raz pierwszy wziąłem, i dzień, w którym okradłem własnych rodziców.* Słyszymy wówczas inne, zróżnicowane szczegóły takich opowieści: *Zastawiłem ślubną biżuterię matki, ojcu oczy-*

<sup>8</sup> R. Maxwell, *Dzieci, alkohol, narkotyki. Przewodnik dla rodziców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.

<sup>9</sup> Z. Gaś, dz. cyt.

<sup>10</sup> M. Halińska, *Mity na temat trawki*, „Psychologa w Szkole”, nr 2, 2013, s. 11.

<sup>11</sup> Tamże.



ściłem kartę bankomatową, bo znałem PIN. W sytuacji rozwoju uzależnienia, kiedy zaczyna brakować pieniędzy na substancje, zaczynają się kradzieże, i to w środowisku najbliższych.

Najczęściej to dopiero ten ostatni sygnał ostrzegawczy powoduje, że rodzicom otwierają się oczy na problem narkomanii własnego dziecka. Dlatego tak ważną sprawą jest kontrola rodzicielska i przeciwdziałanie zachowaniom ryzykownym.

### III. Procedury postępowania w domu i w szkole

W przypadku zażycia dopalaczy nie ma algorytmu postępowania, ponieważ dopalaczy nie da się wykryć żadnymi testami<sup>12</sup>. Bardzo często pacjent znajdujący się pod wpływem dopalaczy wprowadzany jest w stan śpiączki farmakologicznej.

W przypadku zażycia narkotyków, w celu sprawdzenia, jaka substancja została zażyta, warto zrobić testy z krwi (w laboratorium) lub narkotesty do wykrywania narkotyków w moczu (rodzic musi towarzyszyć dziecku w czasie testu, ponieważ młodzi potrafią zafalszować wynik testu, przez dolanie wody lub dodanie cytryny).

Rodzice mogą domowym sposobem sprawdzić, czy dziecko zażyło jakieś środki psychoaktywne. Wystarczy podawać mu magnez 2–3 razy dziennie. Jeśli po zażyciu magnezu wystąpią u dziecka takie objawy jak nudności, bóle głowy, wymioty, to istnieje duże prawdopodobieństwo zażycia substancji psychoaktywnych, ponieważ czynnikiem odpowiedzialnym za reakcje na narkotyki w naszym organizmie jest dopamina, a ta mocno „gryzie się” z magnezem<sup>13</sup>.

W celu stwierdzenia, jaka konkretnie substancja została wzięta, trzeba zrobić test z krwi lub narkotest z moczu. Najważniejsze, aby rodzice nie bagatelizowali problemu, nie starali się ukryć faktu, gdy ich dziecko zacznie brać. Coraz częściej pierwsze sygnały ostrzegawcze wychodzą do rodziców ze szkoły. Nauczyciele informują o niepokojących sygnałach i obserwacji ucznia na lekcji. Jeśli dziecko wejdzie już w proces uzależnienia, trzeba skonsultować się z psychologiem i rozpocząć proces terapii, czasami nawet terapii rodzinnej. W przypadku kiedy dziecko trzeba wyciągnąć z grupy, która bierze, i zmienić środowisko, zalecany jest pobyt w ośrodku dla młodzieży uzależnionej i rozpoczęcie leczenia stacjonarnego.

Bardzo ważną rzeczą jest stosowanie procedur w szkołach, w sytuacji gdy uczeń jest pod wpływem dopalaczy lub narkotyków oraz gdy zostanie znaleziona substancja przypominająca narkotyk. Jako przykład warto przytoczyć *Procedury postępowania, uchwalone decyzją Rady Pedagogicznej we wrześniu*

---

<sup>12</sup> M. Wojciechowski, dz. cyt.

<sup>13</sup> M. Moneta-Malewska, dz. cyt.

1997 roku w *Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia w Krakowie im. Fryderyka Chopina*.

W przypadku, gdy nauczyciel podejrzewa, że na terenie szkoły znajduje się uczeń będący pod wpływem alkoholu lub substancji psychoaktywnej, powinien podjąć następujące kroki:

1. Powiadamia o swoich przypuszczeniach wychowawcę klasy i dyrektora szkoły.
2. Odizolowuje ucznia od reszty klasy, ale ze względów bezpieczeństwa nie pozostawia go samego; stwarza warunki, w których nie będzie zagrożone życie ani zdrowie ucznia.
3. Dyrektor/wychowawca wzywa lekarza z pogotowia ratunkowego w celu stwierdzenia stanu trzeźwości lub odurzenia, ewentualnie udzielenia pomocy medycznej. Jednocześnie zawiadamia o całej sytuacji rodziców/opiekunów prawnych ucznia.
4. Lekarz pogotowia po ustaleniu stanu zdrowia ucznia decyduje o dalszych działaniach po porozumieniu się z rodzicami, a w razie ich nieobecności z dyrektorem szkoły.
5. Dyrektor szkoły zawiadamia najbliższą jednostkę policji, gdy rodzice ucznia będącego pod wpływem alkoholu lub środków psychoaktywnych odmawiają przyścia do szkoły, a jest on agresywny bądź swoim zachowaniem daje powód do zgorzenia albo zagraża życiu lub zdrowiu innych osób.
6. Jeśli powtarzają się przypadki, w których uczeń znajduje się pod wpływem alkoholu lub innych środków psychoaktywnych na terenie szkoły, to dyrektor szkoły ma obowiązek powiadomienia o tym policję (np. specjalistę ds. nieletnich) lub sąd rodzinny.

W przypadku, gdy nauczyciel podejrzewa, że uczeń posiada przy sobie substancję przypominającą narkotyk lub dopalacz, powinien podjąć następujące kroki:

1. Nauczyciel w obecności innej osoby (wychowawcy, pedagoga, psychologa, dyrektora itp.) ma prawo żądać, aby uczeń przekazał mu tę substancję, pokazał zawartość torby szkolnej oraz kieszeni (we własnej odzieży), ewentualnie innych przedmiotów budzących podejrzenie co do ich związku z poszukiwaną substancją. Nauczyciel nie ma prawa samodzielnie wykonać czynności przeszukania odzieży ani plecaka ucznia — jest to czynność wyłącznie zastrzeżona dla policji!
2. O swoich spostrzeżeniach powiadamia dyrekcję szkoły.
3. Powiadamia o zaistniałym zdarzeniu rodziców/opiekunów ucznia i wzywa ich do osobistego stawiennictwa.
4. W przypadku, gdy uczeń na prośbę nauczyciela nie chce przekazać substancji ani pokazać zawartości teczek, szkoła wzywa policję, która po przyjeździe przeszukuje odzież i przedmioty należące do ucznia oraz zabezpiecza znaną substancję i zabiera ją do ekspertyzy.

5. Jeżeli uczeń wyda substancję dobrowolnie, nauczyciel po odpowiednim jej zabezpieczeniu zobowiązany jest bezzwłocznie przekazać ją do jednostki policji. Wcześniej próbuje ustalić, w jaki sposób i od kogo uczeń nabył substancję. Całe zdarzenie nauczyciel dokumentuje, sporządzając możliwie dokładną notatkę z ustaleń wraz ze spostrzeżeniami.

Szkoła artystyczna, a szczególnie muzyczna i plastyczna, jest instytucją o szczególnym charakterze i wyjątkowym znaczeniu społecznym. Realizuje cele określone przez państwo polskie związane z funkcją dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą. Te funkcje przenikają się nawzajem, ale wydaje się, że funkcja wychowawcza jest z nich najistotniejsza, szczególnie dzisiaj, gdy pojawiają się nowe zagrożenia dotyczące dzieci i młodzieży.

Istotną rzeczą jest zapobieganie zjawisku uzależnienia od środków psychoaktywnych. W profilaktyce, przy wszystkich zachowaniach obciążonych ryzykiem, powinno kłaść się nacisk na: (1) promocję pozytywnego nastawienia do życia, życia wolnego od negatywnych uwarunkowań, zdrowego i autonomicznego; (2) podtrzymywanie pozytywnych relacji międzyludzkich i jednostkowego dobrego samopoczucia<sup>14</sup>. Zadanie to spoczywa na rodzinie i szkole. Jeśli rodzice będą współpracować ze szkołą w profilaktyce uzależnień, a szkoła będzie realizować procedury związane z tym problemem, wówczas wspólnie zmniejszymy ryzyko inicjacji i uzależnienia od tych substancji.

Na zakończenie proponuję zagłębić się w opowiadanie autora artykułu, powstałe w związku z pracą terapeutyczną i doświadczeniem zawodowym. Ta krótka historia pozwala Czytelnikowi lepiej zrozumieć istotę problemu. Niniejsze opowiadanie znajduje zastosowanie w profilaktyce uzależnień, jako ostrzeżenie przed sięganiem po substancje psychoaktywne, obrazuje konsekwencje sięgania po tego typu środki. Może być jednocześnie motywatorem dla osób uzależnionych, że walka, którą podejmują z dnia na dzień o własną trzeźwość, może skończyć się sukcesem.

## ***Dziwna choinka***

### **opowiadanie terapeutyczne**

U państwa Marciniaków, jak w każdej polskiej rodzinie, bliskość wigilijnego wieczoru znaczone była atmosferą radosnego podniecenia i krzątania. Synowie i córka co chwilę wybiegali przed dom i roziskrzonymi oczami przebijali warstwę ciemnych chmur, wypatrując pierwszej gwiazdy.

Tymczasem pani Marciniakowa, głowa rodziny, odkąd zostawił ich mąż i ojciec, ustawiała na stole kolejne dania z wigilijnego jadłospisu. Nie był on zbyt wyszukany, bo sytuacja materialna rodziny była nie najlepsza. Jednego w domu nie brakowało — harmidru i krzyku młodości, a od niedawna również po-

---

<sup>14</sup> C. Cekiera, dz. cyt.

czucia bezpieczeństwa. Wszyscy przecież pamiętali pozostałe Wigilie, kiedy drżeli z obawy, czy wigilijny stół w ciągu kilku minut nie zamieni się w stos skorup, za przyczyną ojca, notorycznego pijaka. Opuścił ich w ubiegłym roku, po kolejnej pijackiej burdzie.

W siwej głowie mamy nieustannie krążyły najrozmaitsze myśli związane z Tomkiem, najstarszym synem, uczniem zawodówki. Źródłem niepokoju był nałóg Tomka — narkotyki. Zauważyła to przed dwoma laty. Kiedy się zaczęło? Dlaczego chłopak po nie sięgnął? Tego nie potrafi zrozumieć. Wielokrotne zapewnienia syna o porzuceniu nałogu i dwukrotny pobyt na detoksie w szpitalu nie dawały rezultatów. Było coraz gorzej. Raz trafiła na dobry dzień syna i przekonała go o konieczności podjęcia leczenia. Za radą znajomego księdza zawiozła chłopca do ośrodka dla narkomanów, pod patronatem Kościoła. Przez całą drogę do Piastowa nie wypuszczała z rąk różańca; chciała wymodlić przemianę dla syna. Chłopak wytrzymał w ośrodku ponad miesiąc — uciekł, o innych ośrodkach nie chciał nawet słyszeć.

Na początku grudnia Tomek wrócił ze szpitala. Znalazł się tam z powodu żółtaczk, został więc zmuszony przynajmniej do okresowego zerwania z nałogiem. W szpitalu nie chciał wizyt matki, unikał również rodzeństwa. Matka od lekarzy dowiedziała się, że syna ktoś odwiedza, zapewniono ją jednak o nieszkodliwości tych kontaktów. Tomek nie zgodził się nawet, żeby jego mama była obecna przy wypisie ze szpitala.

Po powrocie do domu co kilka dni chłopak znikał na długie godziny. Nie chciał zdradzić, gdzie ani po co wychodzi. Na czynione mu uwagi odpowiadał, że jest już dorosły i wie, co robi. Wprawdzie pani Marciniakowa nie dostrzegła śladów, by chłopak brał narkotyki, ale też nie miała pewności, czy tego nie robi. Natomiast dziś od rana zamknął się w swoim pokoju i nie reagował na żadne pukania i prośby. Jedynymi przejawami życia były słyszalne co jakiś czas kroki, stukanie w drzewo i trzaski w magnetofonie. Matka była coraz bardziej zdenerwowana.

— Jest!!! Mamusiu, chodź, zobacz, jest gwiazdka! — Krzyk najmłodszego jej dziecka, jedenastoletniej Asi, przerwał domysły.

— No więc chodźmy już do stołu, zaczynamy naszą wigilię! — powiedziała mama z udawanym spokojem. — Kto w tym roku jest gospodarzem wieczoru?

— Ja! — Michał dumnie wypiął pierś i zdecydowanym głosem rozkazał — Asia, zapal choinkę i świece na stole. Mateusz, przeczytasz Ewangelię i będziesz zaczynał kolędy! Ja będę podawał do stołu, a mamusi od tej chwili nie wolno nic robić.

— A co z Tomkiem? — zapytała pani Marciniakowa.

Dopiero teraz wszyscy skierowali wzrok na drzwi pokoju najstarszego brata. Zajęci podziałem ról nawet nie zauważyli, jak w otwartych drzwiach stałą, trzymając w ręku niewielkie świerkowe drzewko. Dziwna to była choinka. Miejsce tradycyjnych ozdób zajęły przymocowane do świerkowych gałązek strzykawki,

lufki, torebki po amfetaminie. Zamiast bombek wisały etykiety i naklejki po palaczach. Choinkowy łańcuch zastępował powiązane ze sobą gumowe wężyki, suszone liście marihuany, kawałki grzybów. Na wierzchołku drzewka, skąd zwykle połyskuje srebrna gwiazda, znajdował się papierowy anioł, który w rozłożonych szeroko dłoniach trzymał szarfę z napisem: JUŻ NIGDY WIĘCEJ! Niezwykły widok wprawił w osłupienie całą rodzinę. Nikt nie wypowiedział słowa. Tomek zaś najspokojniej w świecie zapytał:

— Czy jest miejsce przygotowane dla ojca?

— Tak... od strony okna... jeśli przyjdzie, oczywiście... — niepewnie i odzielając poszczególne słowa wyszeptał Michał.

— Zatem to drzewo mego życia stawiam na jego talerzu. Niech wie, jakiego ma syna.

— Dziecko! Jak możesz go tak krzywdzić? — zaprotestowała matka.

— A jak on mógł cię tak skrzywdzić? — usłyszała w odpowiedzi. — To przecież wtedy, żeby wyrzucić z pamięci ojca z opłatkiem w rękę, uderzającego cię jednocześnie w twarz, po raz pierwszy sięgnąłem po narkotyk... Do dziś słyszę, jak pijackim bełkotem i wyzwiskami zagłusza nasze kolędy. Czy mam mówić dalej!?

Wszyscy patrzyli na niego w milczeniu.

Tomek postawił dziwną choinkę w wybranym przez siebie miejscu. Dopiero po chwili dostrzegli w świetle choinkowych lampek jakieś cyfry przypominające daty, wypisane kolorowymi flamastrami na strzykawkach i woreczkach.

Chłopak każdemu ze stojących wręczył otwarte pudełko po butach, wypełnione akcesoriami używanymi przez narkomanów, tyle że bez żadnych napisów. Wyprowadzona z równowagi matka podniosła głos:

— Tomku! Co to ma znaczyć!?! Skoro sam siebie nie szanujesz, uszanuj przynajmniej nasze pragnienia.

— Przepraszam cię, mamusiu... i was także. — Mówiąc to, Tomek przyciskał do piersi jedną ręką dłoń matki, a drugą położył na głowie stojącej obok Asi. — Jako świąteczne podarunki daję wam swoją przyszłość. Wiercie mi, ale naprawdę w tej chwili nic cenniejszego nie posiadam. Na moim drzewku zawiesiłem dni bez ćpania, niewiele ich. Następne macie w waszych pudełkach. Jeśli mi pomożecie, każdego wieczoru można będzie podpisać kolejną bombkę i dołączyć do tamtych... Proszę was!

Tomek proszącym wzrokiem przeszył każdego z obecnych przy stole. Gdy tak błędził oczyma po kolejnych twarzach, natknął się na portret ślubny rodziców. Nie miał wątpliwości, że tych ludzi połączyła ze sobą prawdziwa miłość. O takiej miłości opowiadał mu psycholog, rozmawiając z nim w szpitalu. Matka zrozumiała, kim był ten tajemniczy gość odwiedzający jej dziecko w szpitalu.

Patrząc na portret ślubny rodziców, przypomniał sobie miłość swojego życia. Bardzo ją polubił. Kilkakrotnie padało między nimi słowo: „kocham” z dodatkami o trwałości i szczerości. Dlaczego więc zostawiła go, gdy leżał zaćpany w parku, na ławce? Przecież jeśli go kochała, mogła wybaczyć, zapomnieć...

Mogła!? Powinna!? Pani Marciniakowa podążając za wzrokiem syna, jak gdyby czując wewnętrzną walkę chłopca, spokojnymi zdaniami wypełniła ciszę:

— Jak myśmy się wtedy kochali... Teraz też nie życzę ojcu źle, ja mu przebaczyłam... Szkoda tylko, że on tego nie widzi. Nienawiść to nic trudnego, ale czy można wówczas być szczęśliwym? Czy można przeżyć Wigilię, ciągle nienawidząc?

Tomek spojrzął na posiwiąłą głowę matki, po czym zdjął swoje dziwne drzewko i ustawił obok normalnej choinki. Ułamał kawałek opłatka i położył na miejscu, gdzie przed chwilą stała jego ozdoba, mówiąc:

— Chyba nie wróci już do nas... mimo to ja szanuję go i kocham jak ojca.

Zadumę rodzinną przerwał skupiony głos Mateusza, który na chybił trafił otworzył Pismo Święte i powoli, z namaszczeniem zaczął czytać:

— *A teraz błogosławcie Boga całego stworzenia, który wszędzie czyni wielkie rzeczy, który od łona matczynego wywyższa dni nasze, który z nami postępuje według swego miłosierdzia. Niech nam da radość serca, niech nastanie za dni naszych pokój w Izraelu, po wieczne czasy. Aby miłosierdzie Jego trwało wiernie z nami i by nas wybawił za dni naszych* (Syr. 50, 22–24).

Nikt z obecnych nawet nie zauważył, że to niewłaściwy fragment, nie ten, który zwykle jest odczytywany w wigilijny wieczór, a przecież był jak najbardziej właściwy. I życzenie domowników też było jedno i też właściwe — niechby każdy świerk ugiął się pod ciężarem takich ozdób. Tego wieczoru u Marciniaków rzeczywiście Bóg się narodził.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Diagnoza poziomu zagrożenia uzależnieniami i przemocą w szkolnictwie artystycznym — raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2014 roku*, Warszawa 2015.
- [2] Cekiera Czesław, *Psychoprofilaktyka uzależnień oraz terapia i resocjalizacja osób uzależnionych: metody, programy, modele, ośrodki, zakłady, wspólnoty*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1993.
- [3] Dimoff Timothy, Carper Steve, *Jak rozpoznać, czy dziecko sięga po narkotyki*, Elma Books, Warszawa 1993.
- [4] Gaś Zbigniew, *Rodzina a uzależnienia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 1994.
- [5] Halińska Maria, *Mity na temat trawki*, „Psychologa w Szkole”, nr 2, 2013.
- [6] Maclean N., Egli T., Łazuga-Koczurowska J., *Dopalacze, skala zjawiska i przeciwdziałanie*, KBPN, Warszawa 2007.
- [7] Maxwell Ruth, *Dzieci, alkohol, narkotyki. Przewodnik dla rodziców*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
- [8] Moneta-Malewska Maria, *Narkotyki w szkole i w domu. Zagrożenie*, Warszawa 2004.

- [9] Wojciechowski Mieczysław, *Fazy kontaktu z narkotykiem*, „Remedium”, nr 10, 2001.
- [10] Wojciechowski Mieczysław, *Psychospołeczne mechanizmy brania narkotyków*, „Remedium”, nr 7–8, 2001.



Fot. ze zbiorów Zespołu Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie





# Podsumowanie warsztatów psychologicznych przeprowadzonych dla uczniów szkół artystycznych w czasie ferii zimowych 2021 roku

## Uzasadnienie realizacji warsztatów

Z uwagi na przedłużający się czas pandemii oraz tendencję do zwiększającej się liczby rządowych obostrzeń, w ramach których planowano ograniczenia swobodnego poruszania się dzieci i młodzieży w okresie ferii zimowych, zespół psychologów Centrum Edukacji Artystycznej zaproponował uczniom szkół artystycznych możliwość udziału w warsztatach psychologicznych o wspierającym i rozwojowym charakterze. Warsztaty odbywały się w formie webinarów, w dniach między 7 a 15 stycznia 2021 roku.

Początkowo propozycja warsztatów wzbudzała w organizatorach obawy, czy zajęcia online w czasie ferii będą dla dzieci i młodzieży dobrym rozwiązaniem. Mogłyby bowiem zakłócić czas swobodnego wypoczynku oraz podtrzymywać konieczność kontynuacji funkcjonowania w świecie wirtualnym. Jednak z uwagi na perspektywę przymusowej domowej izolacji uczniów, a tym samym realne ryzyko, że po przeciążeniach wynikających z nauki zdalnej uczniowie pozostawieni w domach i tak będą w jakimś stopniu korzystać z technologii komputerowej, choć tym razem dla rozrywki — podjęto decyzję o organizacji warsztatów.

W ciągu trzech dni napłynęło ponad 500 zgłoszeń, a docelowo na warsztaty zarejestrowało się 1061 uczniów. Na zajęcia zalogowało się ponad 800 uczniów, a 550 osób wypełniło na zakończenie ankiety ewaluacyjne. Choć w międzyczasie decyzje rządowe uległy lekkiemu złagodzeniu, pozwalając dzieciom i młodzieży na swobodne poruszanie się na świeżym powietrzu, to liczba chętnych uczniów do udziału w warsztatach utrzymywała się na bardzo wysokim poziomie. Wybrane warsztaty, z uwagi na bardzo dużą liczbę zgłoszeń, były także powtarzane dla osób, które nie dostały się w pierwszym terminie. Każda ze zgłoszonych osób miała szansę uczestniczenia w wybranych przez siebie zajęciach.

Przyczyną tak dużego zainteresowania warsztatami była ich zróżnicowana tematyka, dostosowana do potrzeb dzieci (od klasy VI szkoły podstawowej)

i młodzieży (uczniów klas licealnych). Celem warsztatów było zapoznanie uczniów z różnymi obszarami wiedzy psychologicznej, którą można wykorzystać w praktyce szkolnej i artystycznej, jak i w życiu osobistym. Poruszano zróżnicowane bieżące problemy dzieci i młodzieży, z którymi uczniowie mogą borykać się zarówno ze względu na pandemię, jak i niezależnie od niej.

Warsztaty realizowali psycholodzy, prowadzący Specjalistyczne Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej: Barbara Wojtanowska-Janusz (SPPP CEA w Lublinie), Agnieszka Olszańska (SPPP CEA w Warszawie), Małgorzata Mozerys-Ćwikła (SPPP CEA w Supraślu), Łukasz Tartas (SPPP CEA w Gdańsku) oraz Anna Antonina Nogaj (st. wizytator CEA ds. poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego).

## Tematyka warsztatów

W ramach warsztatów każdy z psychologów zaproponował zupełnie inny temat, który z jego zawodowej perspektywy wydawał się być ważny i potrzebny. Tematyka warsztatów odzwierciedlała bieżące, dominujące zagadnienia i problemy, z którymi do Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej najczęściej zgłaszają się uczniowie szkół artystycznych.

### (I) Warsztaty *Zarządzanie sobą w czasie*

prowadząca: mgr Barbara Wojtanowska-Janusz

Celem warsztatów było ukazanie uczniom różnych sposobów i technik prowadzących do lepszej organizacji czasu poprzez koncentrację na celach i umiejętności ich planowania, identyfikowanie dystraktorów, czyli tak zwanych „zakłócaczy”, oraz zapoznanie się z technikami radzenia sobie z prokrastynacją, czyli tendencją do odkładania zadań najpóźniej.

W obecnej sytuacji nauki zdalnej dużym wyzwaniem dla uczniów szkół artystycznych jest zbudowanie w sobie odpowiedniej motywacji do codziennej nauki i rozwijania swoich artystycznych zdolności oraz taka organizacja swojego czasu, która skutkowałaby większą efektywnością w zakresie wykonywania zadań, które przed nimi stoją. Powołując się na Lothara J. Seiwerta, możemy przyjąć, że: *Zarządzanie czasem jest konsekwentnym i zorientowanym na cel stosowaniem w praktyce sprawdzonych technik pracy w taki sposób, że kierowanie samym sobą i swoim otoczeniem odbywa się bez trudu, a otrzymany do dyspozycji czas jest wykorzystany sensownie i optymalnie*<sup>1</sup>. Natomiast sukces w działaniu jest zależny od umiejętności planowania<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> L.J. Seiwert, *Zarządzanie czasem. Bądź panem własnego czasu*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 1998, s. 14.

<sup>2</sup> B. Tracy, *Zarządzanie czasem*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2009, s. 136–149.

W trakcie warsztatów podkreślono, że nieodłącznym elementem prawidłowego planowania zadań i realizacji celów jest między innymi ich właściwe wyznaczenie. Uczniowie zostali zapoznani z metodą SMART (cel powinien być „**S**zczegółowy”, „**M**ierzalny”, „**A**trakcyjny”, „**R**ealistyczny” i „**T**erminowy”)³, dowiedzieli się, jak ustalać priorytety, wykorzystując matrycę Eisenhowera w oparciu o kryteria pilności i ważności w realizacji celu⁴. Omówiono takie zasady i reguły planowania czasu, jak: prawo Parkinsona (*Praca rozszerza się tak, aby wypełnić czas dostępny na jej wykonanie*), prawo Hofstadtera (dotyczące niedoszacowania czasu na wykonanie zadania), reguła 60/40 (mówiąca o tym, że 60% czasu to zaplanowane czynności, 20% — czynności nieoczekiwane, a 20% — czynności spontaniczne), zasada Pareto (według której 20% działań przynosi 80% efektów)⁵, zasady dotyczące tworzenia nawyków w uczeniu się (pętla nawyków)⁶, organizacji przerw w nauce oraz planowania czasu na odpoczynek i regenerację i tym podobne. Uczniowie dostali konkretne wskazówki, jak motywować się do działania oraz jak wzbudzać w sobie motywację wewnętrzną, szczególnie do aktywności artystycznej.

Poznali również najważniejsze techniki radzenia sobie z odwlekaniem, czyli prokrastynacją, takie jak: technika Słonia, technika Pomodoro czy technika Afrykańska.

## **(2) Warsztat *Radzenie sobie z lękiem***

prowadząca: mgr Agnieszka Olszańska

W pierwszej kolejności podczas warsztatu rozróżniono pojęcie strachu (obawy przed realnym zagrożeniem życia i zdrowia) od lęku (obawa przed czymś wyobrażonym). Omówiono różne obszary związane z sytuacjami lękowymi, a uczestnicy mieli okazję przekonać się, jak wpływają na siebie wzajemnie emocje, reakcje fizjologiczne, myśli i zachowania.

Główną częścią warsztatu było omówienie czterech kroków programu radzenia sobie z lękiem opracowanego przez psychoterapeutę Philipa C. Kendalla⁷ pod akronimem S.T.O.P. W tym celu uczestnicy uczyli się identyfikować własne emocje i rozumieć, jak ciało reaguje w momencie pojawienia się lęku.

---

<sup>3</sup> M. Taraszkiewicz, *Stawianie celów. Co warto o tym wiedzieć?*, Wydawnictwo Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, Warszawa 2006; <http://www.portaldlaturzysty.pl/maturzysta/warto-wiedziec/29-ucze-sie-i-umiem> (dostęp: 7.01.2021).

<sup>4</sup> S. Covey, *Najpierw rzeczy najważniejsze*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2018.

<sup>5</sup> A.A. Nogaj, B. Wojtanowska-Janusz, *O psychologicznym wsparciu maturzystów szkół artystycznych w pandemii*, „Szkoła Artystyczna”, nr 4(12), 2020, CEA, Warszawa 2020, s. 113–132.

<sup>6</sup> Ch. Duhigg, *Siła nawyku*, PWN, Warszawa 2013.

<sup>7</sup> Ph.C. Kendall, M.Choudhury, J. Hudson, A. Webb, *Terapia poznawczo-behawioralna zaburzeń lękowych u młodzieży. Podręcznik terapeuty. Program LĘK*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2014.

Przybliżono im zasady stosowania różnych technik relaksacyjnych, których celem jest redukcja nadmiernych reakcji fizjologicznych. Następnym krokiem było identyfikowanie myśli automatycznych (mowy wewnętrznej), nauka rozróżniania pułapek w myśleniu i ich zmiana na myśli przystosowawcze. Kolejny krok dotyczył nauki radzenia sobie w sytuacjach lękowych i rozwiązywania problemów. Czwarty, ostatni krok pozwolił na nabycie umiejętności oceniania siebie i nagradzania się za włożony wysiłek. W ramach podsumowania uczestnicy dowiedzieli się, jakie działania wspierają codzienne radzenie sobie z emocjami.

### **(3) Warsztat *Jak wspierać przyjaciół z zaburzeniami emocjonalnymi***

prowadząca: mgr Agnieszka Olszańska

Warsztat miał ważny wymiar edukacyjny. Poza omówieniem wartości przyjaźni, uczestnicy poznali symptomy, po których mogą poznać, że z bliską im osobą dzieje się coś niedobrego. Odróżniono pojęcia „kryzys psychiczny” i „zaburzenie psychiczne”, a następnie skupiono się na omówieniu tych najczęściej pojawiających się zaburzeń wśród dzieci i młodzieży. Po kolei wyjaśniono naturę:

- zaburzeń lękowych (ataki paniki, lęk uogólniony, mutyzm wybiórczy, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne, fobia specyficzna, fobia społeczna i trema);
- zaburzeń odżywiania (anoreksja, bulimia, zespół kompulsywnego odżywiania się);
- zaburzeń nastroju (depresja, zaburzenia dwubiegunowe);
- zaburzeń neurorozwojowych (ADHD, zaburzenia ze spektrum autyzmu);
- uzależnienia.

W trakcie warsztatu zaprezentowano przykłady zachowań nastolatków z danymi zaburzeniami, żeby bardziej zobrazować specyfikę problemów emocjonalnych. Pokazano również krótki film o depresji *Wielu z nas ma swojego czarnego psa*.

Głównym celem warsztatu było omówienie tego, jak rozmawiać z przyjaciółmi z problemami emocjonalnymi, jak ich wspierać, a przede wszystkim kiedy trzeba reagować i zgłaszać swoje obawy do zaufanych dorosłych (rodziców, specjalistów szkolnych, nauczycieli). To bardzo istotne, by młodzież wiedziała, których tajemnic ich bliskich nie mogą zachować dla siebie (zwłaszcza w przypadku nadmiernego odchudzania, niebezpiecznego eksperymentowania z substancjami zmieniającymi nastrój, pojawienia się samookaleceń czy myśli samobójczych).

### **(4) Warsztat *Mam tę moc — o poczuciu własnej wartości***

prowadzący: mgr Łukasz Tartas

Podczas warsztatu uczestnicy poznali, jak rozmaicie wyjaśniane jest pojęcie samooceny przez ekspertów badających ten aspekt naszego funkcjonowania. Większość z nich jednakże jest zgodna co do tego, że o istocie samooceny

stanowi zespół sądów i opinii, które jednostka odnosi do własnej osoby<sup>8</sup>. Samoocena jest więc myślą (zespołem myśli) i wpływa na nasze emocje oraz zachowanie. Psychologowie poznawczo-behawioralni dowodzą, że człowiek stosując różne techniki<sup>9</sup>, może świadomie zmieniać negatywne myśli i tym samym poprawiać komfort swojego życia. Płyń z tego wniosek, że samoocena podlega modyfikacji, można nad nią pracować, tak aby była jak najbardziej adekwatna i możliwie stabilna.

Podczas warsztatu uzasadniono, dlaczego samoocena jest jednym z najistotniejszych zjawisk w życiu każdego człowieka, a szczególnie w życiu wrażliwego nastolatka. Zwracając się do uczniów szkół artystycznych, poza podstawowymi wymiarami samooceny (fizycznymi, psychicznymi i społecznymi), skierowano ich uwagę na jeszcze jedną sferę, która związana jest ze zdolnościami muzycznymi, plastycznymi czy też tanecznymi. Na **JA artystyczne**, które szczególnie w przypadku młodzieży wciąż jeszcze jest kruche, niepewne i niedojrzałe, niezwykle podatne na opinie płynące ze strony pedagogów i rówieśników, a także zmienne pod wpływem doświadczania sukcesów lub porażek. Zdolności i umiejętności w różnych dziedzinach sztuki oraz ich subiektywna i obiektywna ocena, stanowią podstawę egzystencji ucznia w szkole artystycznej i wywierają znaczny wpływ na jego zgeneralizowane poczucie własnej wartości.

Uczestnicy warsztatów mogli poszerzyć swoją wiedzę dotyczącą samooceny oraz nabyć umiejętności związane z jej modyfikowaniem. Samoświadomość (samowiedza), samoakceptacja, czynniki kształtujące samoocenę, porównywanie się do innych, wpływ mediów społecznościowych, pojęcia **ja realnego** i **ja idealnego** — to tylko niektóre z zagadnień poruszanych podczas zajęć. Uczniowie poznawali również techniki pracy nad poczuciem własnej wartości, związane między innymi z praktykowaniem wdzięczności, tworzeniem i stosowaniem afirmacji, celebrowaniem osiągniętych celów (nie tylko sukcesów), modyfikowaniem myśli oraz zachowaniami altruistycznymi.

## **(5) Warsztat *Trening pozytywnego myślenia* w oparciu o grę *Zdarzyło się***

prowadząca: mgr Małgorzata Mozerys-Ćwikła

Odkrycia Martina Seligmana dotyczące optymistów, pesymistów, sposobów wyjaśniania przez nich sukcesów i porażek, a także koncepcja wyuczonej bezradności stanowiły podstawę teoretyczną warsztatu. W rozwoju zaburzeń depresyjnych ważną rolę odgrywa sposób myślenia. Ludzie miewają nawykowe myśli, które zazwyczaj są negatywne i powodują smutek, przygnębienie, brak inicjatywy. Bierność i brak utrwalonego przekonania o związku przyczynowo-skut-

<sup>8</sup> L. Niebrzydowski, *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.

<sup>9</sup> B. Wojtanowska-Janusz, *Jak poradzić sobie z negatywnym myśleniem?*, „Szkoła Artystyczna”, nr 4(12), 2020, CEA.

kowym między własnym działaniem a jego efektami prowadzi do syndromu wyuczonej bezradności, który może powodować zaburzenia depresyjne.

Dlatego tak ważne jest nauczenie się bardziej optymistycznego i konstruktywnego myślenia, aby podejmować działania i uczyć się radzenia sobie w trudnych sytuacjach, które przecież można rozumieć jako wyzwania. Pomocna jest w tym wyobraźnia, której uczniom szkół artystycznych przecież nie brakuje. Podczas warsztatu zaprezentowano uczniom kilka ćwiczeń pozwalających nauczyć się myśleć bardziej pozytywnie, między innymi:

- pod koniec dnia wymieniaj codzienne 10 rzeczy, z których jesteś **zadowolona/-ny** lub które były dla Ciebie dziś **przyjemne**;
- zamieniaj negatywne „zawsze”, „wszyscy”, „nigdy” na „**tym razem tak było, że...**”, „**część osób...**”, „**do tej pory nie zdarzyło się, żeby... ale kiedyś może być inaczej**”;
- używaj pozytywnego słownictwa — zamiast „spóźnialski” powiedz „**pracujący nad punktualnością**”;
- podważaj swoje negatywne sądy — pytaj innych o zdanie, ciekaw się różnymi punktami widzenia;
- pogratuluj sobie za każdy swój minisukces i inicjatywę.

Uczestnicy zagraли również w autorską grę prowadzącą *Zdarzyło się*, która to gra pozwala w twórczy i konstruktywny sposób pomyśleć o trudnościach, w kategoriach pożądanej zmiany, a nie obciążenia. Gra bazuje na technice pytania o cud, wywodzącej się z metody skoncentrowanej na rozwiązaniu (TSR — pl.: *terapia skoncentrowana na rozwiązaniu*; BSFR — ang.: *brief solution focused therapy*) stosowanej w psychoterapii. Celem gry było stworzenie obrazu pożądanej przez uczestników wizji dobrej przyszłości pozbawionej jakiegokolwiek doskwierającej im trudności. Szczypta współzawodnictwa wynikającego z formuły, jaką jest gra, umożliwiła młodzieży lepsze zaangażowanie się i aktywny udział. Uczestnicy chętnie prezentowali swoje pomysły i wyobrażenia, uruchomili kreatywność, bawili się metaforami, na przykład odpowiadając na pytanie: *Jak myślicie, dlaczego CEL jest jak RUMAK?* — według autorki warsztatu Małgorzaty Mozerys-Ćwikły: *Ponieważ cel jest/powinien być: R — realistyczny, U — umiejscowiony w czasie, M — mierzalny, A — aktualny, atrakcyjny i ambitny, K — konkretny.*

Taka praca z pewnością pozwoliła lepiej zrozumieć, że pozytywne myślenie zwiększa prawdopodobieństwo podejmowania działań na rzecz poprawy swojej sytuacji i zwiększy tym samym poczucie sprawczości.

## (6) Warsztat Maturzysty w pandemii

prowadząca: dr Anna Antonina Nogaj

Niniejszy warsztat skierowany był do maturzystów wszystkich typów szkół artystycznych, dla których rok szkolny 2020/2021 jest jednocześnie ostatnim etapem kształcenia artystycznego na poziomie szkoły średniej. Sytuacja pandemii i utrzymująca się konieczność nauczania zdalnego, niekiedy łączona z nauczaniem hybrydowym, wywalała w uczniach różnorodne wątpliwości i obawy — czy po-

dołączą wszystkim przygotowaniom? Jak będzie wyglądał ich egzamin dyplomowy? Czy wszystkie egzaminy odbędą się w „tradycyjnych” terminach? Czy uda im się osiągnąć zamierzone cele? Wielu maturzystów, zadając sobie powyższe pytania, odczuwa jednocześnie lęk, poczucie zagubienia, wrażenie braku odpowiedniej organizacji swojego czasu i niepokój przed dyplomem artystycznym, który może się okazać jedynym w tym roku występem publicznym.

W celu złagodzenia niepokojących myśli oraz zwiększenia poczucia dobrej organizacji swojego czasu na tym ostatnim etapie przygotowań maturalnych i dyplomowych uczestnicy warsztatów poszerzyli swoją wiedzę o czynnikach wpływających na procesy motywacyjne człowieka, o znaczeniu nastawienia umysłowego i jego wpływie na efektywność wykonywanych zadań, poznali różne strategie planowania i organizacji nauki oraz najważniejsze zasady zdrowego odpoczynku, wolnego od multimediów.

Niniejszy warsztat nie był realizowany w wersji online po raz pierwszy. Z uwagi na pandemię i zdalne nauczanie trwające od marca 2020 roku, warsztat był już raz realizowany dla ubiegłorocznych maturzystów, którzy podkreślili użyteczność poruszanych podczas niego treści<sup>10</sup>.

## **(7) Warsztat *Strategie psychologicznego przygotowania do występów publicznych***

prowadząca: dr Anna Antonina Nogaj

Ostatni warsztat przygotowany był przede wszystkim dla uczniów szkół muzycznych i baletowych, których działalność artystyczna wiąże się z koniecznością publicznej prezentacji swoich umiejętności artystycznych w czasie rzeczywistym. Sytuacja występu publicznego generuje bowiem dodatkowe emocje, często wywołując uczucie lęku, silnego stresu i tremy.

Podczas warsztatu uczniowie poznali najważniejsze zasady psychologicznego, a tym samym mentalnego przygotowywania się do występów publicznych. Zjawisko tremy zostało zdewaluowane, ponieważ zwrócono uwagę, że zmniejszenie nasilania się tremy może nastąpić w procesie codziennego ćwiczenia, w procesie przygotowań do występów publicznych<sup>11</sup>. Uczniowie nauczyli się, czym są strategie efektywnego myślenia podczas codziennych ćwiczeń oraz w jaki sposób wykorzystać techniki wizualizacji występów publicznych. Poszerzyli także swoją wiedzę o poznawczych pułapkach umysłu, które w sytuacji stresu mogą istotnie zniekształcać rzeczywistość<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> A.A. Nogaj, B. Wojtanowska-Janusz, dz. cyt., str. 113–132.

<sup>11</sup> U. Bissinger-Ćwierz, *Wykonawstwo muzyczne bez lęku według Geralda Klicksteina*, [w:] U. Bissinger-Ćwierz, A.A. Nogaj (red.), *Strategie radzenia sobie z tremą: w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka*, Difin, Warszawa 2018, s. 153–165.

<sup>12</sup> A.A. Nogaj, *Rola myślenia w procesie ćwiczenia*, [w:] U. Bissinger-Ćwierz, A.A. Nogaj (red.), *Strategie radzenia sobie z tremą...*, dz. cyt., s. 153–165.

## Wyniki ankiet ewaluacyjnych

Wszystkie warsztaty zostały poddane ewaluacji uczestników, której wyniki zaprezentowano poniżej. Ankiety ewaluacyjną wypełniło 550 osób, w tym 85% to były dziewczęta, a 15% stanowili chłopcy. Wśród ankietowanych dominowali uczniowie szkół muzycznych — 85%. Uczniowie szkół plastycznych stanowili 12% badanej grupy, a uczniowie szkół baletowych — 3%. Warsztaty zaplanowano dla uczniów powyżej VI–VIII klasy szkoły podstawowej (którzy stanowili 25% ankietowanych) i uczniów liceum (którzy stanowili 75% ankietowanych).

Tabela 1

Szczegółowa liczba osób deklarujących chęć uczestnictwa w warsztatach oraz liczba osób, które wypełniły ankietę dotyczącą poszczególnych warsztatów

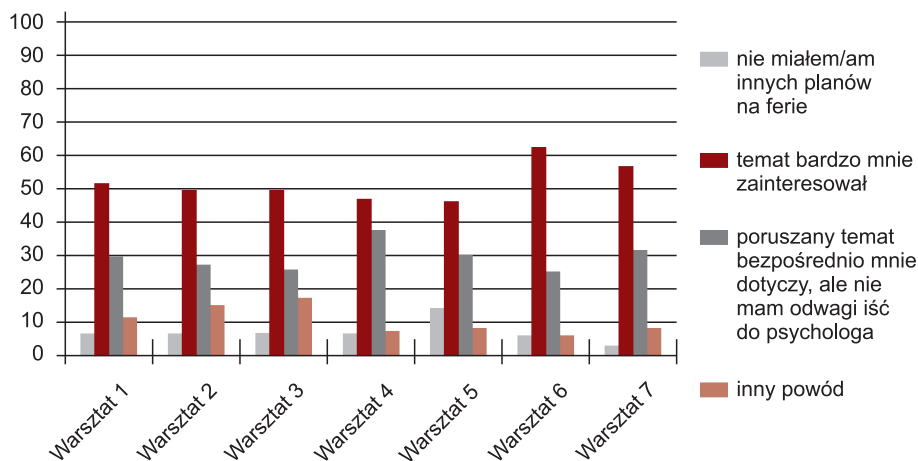
	Zarządzanie sobą w czasie	Radzenie sobie z lękiem	Jak wspierać przyjaciół z zaburzeniami emocjonalnymi	Mam tę moc — o poczuciu własnej wartości	Trening pozytywnego myślenia w oparciu o grę Zdarzyło się	Maturzysta w pandemii	Strategie psychologicznego przygotowania do występów publicznych
Warsztat	1	2	3	4	5	6	7
Liczba ankietowanych	104	74	46	142	82	16	86
Liczba uczestników	233	125	98	251	177	30	147

Źródło: opracowanie własne

W pierwszej kolejności badani uczniowie zostali zapytani o **powód zgłoszenia się na warsztaty**.

Uczestnicy wszystkich warsztatów zdecydowanie odpowiadali, że wybór warsztatu był spowodowany interesującą ich tematyką. Część uczestników podkreślała także, iż tematyka warsztatów dotyczyła ich osobiście, ale do tej pory nie mieli odwagi, aby iść do psychologa i o tym porozmawiać. Pojedyncze osoby deklarowały, że udział w warsztatach był spowodowany brakiem innych planów na ferie. Wśród osób, które wskazały na inny powód uczestnictwa w warsztatach, pojawiły się takie odpowiedzi, jak: *Interesuje się psychologią i takie kursy zawsze były dla mnie ciekawe. Chodzę do psychologa, ale to nie pomaga. Rodzice mnie zgłosili. Z powodu zamknięcia jestem odcięta od pomocy psychologicznej oferowanej przez moją szkołę, a nie czuję się komfortowo na spotkaniach online — chciałam zobaczyć, jak mogę sobie pomóc.*





#### Legenda:

Warsztat 1 — Zarządzanie sobą w czasie

Warsztat 2 — Radzenie sobie z lękiem

Warsztat 3 — Jak wspierać przyjaciół z zaburzeniami emocjonalnymi

Warsztat 4 — Mam tę moc — o poczuciu własnej wartości

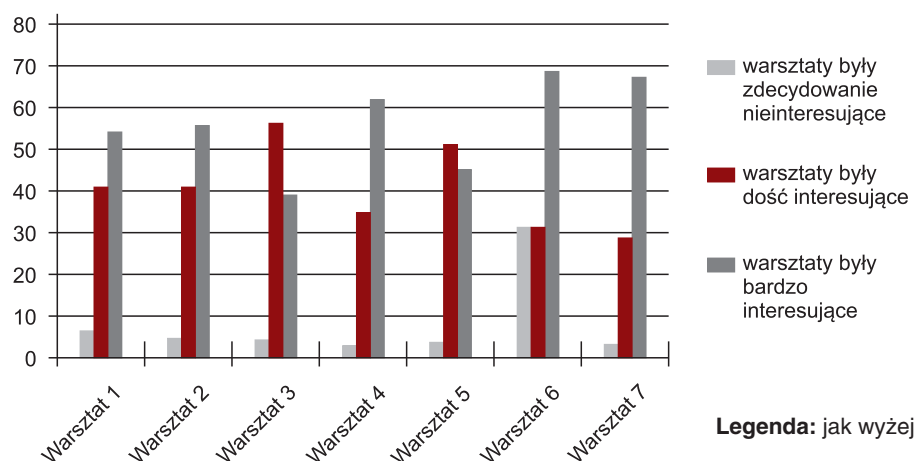
Warsztat 5 — Trening pozytywnego myślenia w oparciu o grę Zdarzyło się

Warsztat 6 — Maturzysta w pandemii

Warsztat 7 — Strategie psychologicznego przygotowania do występów publicznych

**Wykres 1.** Wyniki procentowe wskazujące odpowiedź na pytanie: *Jaki był Twój powód zgłoszenia się na warsztaty?* Źródło: opracowanie własne

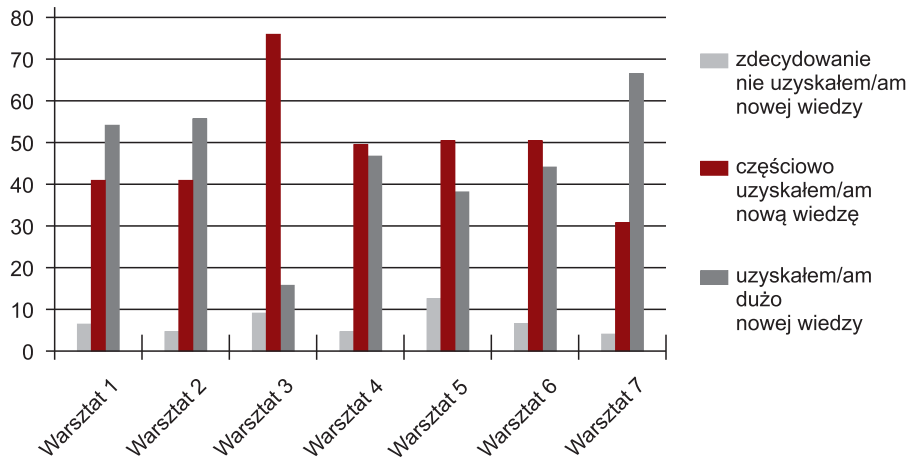
Uczestników poproszono także o określenie poziomu zadowolenia z uczestnictwa w warsztatach.



**Wykres 2.** Wyniki procentowe wskazujące odpowiedź na pytanie: *Jaki jest Twój poziom zadowolenia z uczestnictwa w warsztatach?* Źródło: opracowanie własne

Niezwykle cenną informacją dla organizatorów okazało się uzyskanie pozytywnych informacji zwrotnych od uczestników. Zdecydowana większość odpowiedzi oscylowała wokół twierdzeń, że warsztaty były dość lub bardzo interesujące. Tego rodzaju informacje podkreślają, że uczniowie nie tylko mają potrzebę poszerzenia swojej wiedzy z zakresu praktycznego wykorzystywania psychologii w codziennych sytuacjach, lecz także mają pozytywne wrażenia z kontaktu z psychologami prowadzącymi warsztaty, co może skutkować zwiększoną chęcią uczniów do indywidualnego korzystania z pomocy psychologicznej oferowanej w ramach Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej.

Znaczna część uczestników warsztatów wykazała się szerokim zainteresowaniem zagadnieniami z pogranicza psychologii. W ramach ewaluacji dopytano uczestników, czy warsztaty **przyczyniły się do pozyskania przez nich nowej wiedzy**, którą będą wykorzystywać w nauce lub ogólnie w życiu.



#### Legenda:

Warsztat 1 — Zarządzanie sobą w czasie

Warsztat 2 — Radzenie sobie z lękiem

Warsztat 3 — Jak wspierać przyjaciół z zaburzeniami emocjonalnymi

Warsztat 4 — Mam tę moc — o poczuciu własnej wartości

Warsztat 5 — Trening pozytywnego myślenia w oparciu o grę Zdarzyło się

Warsztat 6 — Maturzysta w pandemii

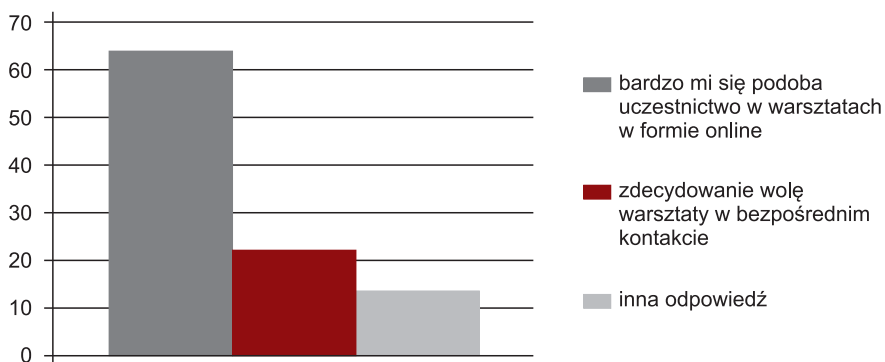
Warsztat 7 — Strategie psychologicznego przygotowania do występów publicznych

**Wykres 3.** Wyniki procentowe wskazujące odpowiedź na pytanie: *Czy podczas warsztatów uzyskałeś/aś nową wiedzę, którą chcesz wykorzystać w swojej nauce lub w swoim życiu?*

Źródło: opracowanie własne

Uczestnicy warsztatów posiadali zróżnicowaną wiedzę, jeśli chodzi o poruszaną podczas warsztatów tematykę. Część uczestników deklarowała, że inte-

resuje się psychologią, część osób ujawniła, że regularnie korzysta z pomocy psychologicznej, dla niektórych uczestników udział w warsztatach psychologicznych był zdecydowaną rzadkością. Jednak odpowiedzi uczniów, w zależności od warsztatu, wskazywały na częściowe lub duże pozyskanie nowej wiedzy.



**Wykres 4.** Wyniki procentowe wskazujące odpowiedź na pytanie: *Jakie jest Twoje nastawienie do realizacji warsztatów w formie online?* Źródło: opracowanie własne

Z uwagi na przedłużający się czas nauczania zdalnego i przeciążenia psychofizyczne wynikające z nadmiernego wykorzystywania technologii komputerowej, zapytano uczniów, jakie jest ich **nastawienie do realizacji tego rodzaju warsztatów**, jako formy zajęć dodatkowych, **w trybie online**.

Pomimo przeciążeń wynikających z nauki zdalnej lub hybrydowej, zdecydowana większość uczniów podkreśliła, że podoba im się uczestnictwo w warsztatach w formie online. Choć każdy docenia możliwość bezpośredniego kontaktu, w sytuacji poruszania problematyki niewymagającej bezpośredniej aktywności i kontaktu uczestników interakcji, uczniowie widzą zalety zajęć online. Przede wszystkim nie każdy fizycznie byłby w stanie dojechać na warsztaty psychologiczne. Udział w zajęciach online nie wymaga poświęcania czasu na dojazdy, co w przypadku zajęć ciekawych, choć nieobligatoryjnych, wydaje się być dużym atutem.

Osoby, które wybrały inną odpowiedź niż te sugerowane, tak uzasadniały swoje nastawienie do realizacji warsztatów online: *Obie formy zajęć są na swój sposób ciekawe. Każda forma zajęć ma swoje plusy i minusy. W obecnym czasie jest to świetne rozwiązanie, a poza tym pozwala na anonimowość. Warsztaty, wydaje mi się, są zorganizowane w bardzo dobrej formie, która — owszem — jest teraz wydajna, ale w bezpośrednim kontakcie mogłyby dać jeszcze lepszy efekt. W moim miejscu zamieszkania nie ma poradni CEA; gdybym miał daleko jechać na takie warsztaty — nie zdecydowałbym się, ale w obecnej formie jest to świetne rozwiązanie. Według mnie warsztaty w formie online, szczególnie te organizowane przez Państwa, są bardzo wydajne i pomocne, ale myślę, że w tej realnej formie*

*z bezpośrednim kontaktem mogłyby być jeszcze bardziej owocne, ze względu na zasób wygodniejszych możliwości pracowania z uczestnikami — pomimo to uważam, że realizacja została przeprowadzona w bardzo dobry sposób.*

Uczestnicy zostali także zapytani, **czy chcieliby w przyszłości uczestniczyć w podobnych warsztatach psychologicznych** realizowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej. Spośród badanych aż 91% zadeklarowało chęć uczestnictwa w przyszłości w tego rodzaju warsztatach realizowanych w formie online.

Następnie poproszono uczestników, aby wskazali, **jakie tematy ich interesują, które chcieliby poruszyć podczas ewentualnych kolejnych warsztatów o psychologicznej tematyce**. Wśród najczęściej powtarzanych pojawiały się wypowiedzi uczniów, sugerujące tematy podobne do poruszanych aktualnie w ramach warsztatów, jak i nowe zagadnienia. Odpowiedzi uczniów wskazywały na kilka głównych obszarów problemowych:

- 1) rozwój osobisty i relacje międzyludzkie — w tym szczególnie problematyka:
  - rozwoju tożsamości, samoakceptacji i radzenia sobie z kompleksami;
  - relacji rodzinnych;
  - umiejętności budowania dialogu w domu i w szkole, a szczególnie w relacji mistrz–uczeń;
  - kształtowania własnych procesów poznawczych pozwalających na pozytywne nastawienie do świata;
  - asertywności;
  - tolerancji i zachowań antydyskryminacyjnych;
  - budowania poczucia własnej wartości;
  - perfekcjonizmu;
  - umiejętności radzenia sobie z hejtem;
  - kształtowania nawyków prozdrowotnych;
- 2) rozwój artystyczny — w tym szczególnie pogłębienie problematyki:
  - efektywnego ćwiczenia, opartego na wewnętrznej motywacji;
  - radzenia sobie ze stresem scenicznym;
  - radzenia sobie z rywalizacją i porównaniami społecznymi;
  - optymalnego planowania przyszłości artystycznej;
- 3) zarządzanie sobą w czasie — w tym szczególnie problematyka:
  - prokrastynacji;
  - umiejętności planowania bliskiej i odległej przyszłości;
- 4) zaburzenia emocjonalne — w tym szczególnie problematyka:
  - przeciwdziałania depresji;
  - przeciwdziałania samookaleczeniom i myślom samobójczym;
  - wyjaśniania złożoności natury zaburzeń psychicznych;
  - nabywania umiejętności kontroli skrajnie silnych emocji, wybuchów złości i agresji;
- 5) uzależnienia — w tym szczególnie problematyka:
  - uzależnienia od multimedialnych treści;

Ostatnie pytanie w ankiecie weryfikowało to, jakie **trudności natury psychologicznej zauważają uczniowie w funkcjonowaniu swoich szkolnych rówieśników**. To pytanie miało na celu rozpoznanie, jakie są jednocześnie dominujące trudności, z którymi borykają się współcześni uczniowie szkół artystycznych. Poznanie odpowiedzi na to pytanie przyczynić się powinno do wytyczenia konkretnych kierunków i obszarów działań pomocowych realizowanych w polskich szkołach artystycznych, zarówno przez specjalistów szkolnych (psychologów i pedagogów szkolnych), jak i przez nauczycieli.

Wśród dominujących odpowiedzi uczniów, wskazujących na najczęstsze problemy wymagające wsparcia, wskazywano na:

- problematykę radzenia sobie ze stresem, presją i wysokimi oczekiwaniami otoczenia;
- strategie efektywnego przygotowywania się do publicznych ekspozycji;
- generowanie i podtrzymywanie przyjemności wynikającej z zajmowania się przedmiotami artystycznymi;
- radzenie sobie z oceną wydawaną przez innych, szczególnie w kontekście przedmiotów artystycznych;
- radzenie sobie z lękiem przed porównaniami społecznymi, w kontekście relacji społecznych;
- zagadnienia motywacji do nauki i do życia w wymiarze ogólnym;
- konieczność rozwijania umiejętności planowania i ustanawiania priorytetów;
- przeciążenia fizyczne i psychiczne;
- zaburzenia depresyjne, rozpoznawanie objawów, formy pomocy dla ucznia z depresją;
- omówienie funkcjonowania młodzieży z różnymi zaburzeniami psychicznymi (anoreksja, panika i fobie, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne, nerwica itp.);
- samotność w świecie;
- konflikty rodzinne — jak sobie radzić po rozwodzie rodziców;
- radzenie sobie z lękami i samoakceptacją;
- radzenie sobie z porażką;
- uzależnienia od multimediów, a zwłaszcza od telefonu komórkowego;
- budowanie zespołu klasowego, funkcjonowanie uczniów w różnych rolach, stygmatyzowanie;
- ponadto, kilkoro uczniów wyraziło oczekiwania, aby rozmawiać w szkole na tematy związane z aktualnymi wydarzeniami na świecie.

## Podsumowanie i wnioski

Otrzymane wyniki są nie tylko formą informacji zwrotnej dla prowadzących. Są one bardzo ważnym głosem uczniów szkół artystycznych, wskazującym na ich bieżące potrzeby w zakresie szeroko rozumianego i oczekiwanego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego.

Duże zainteresowanie warsztatami oraz pozytywne informacje zwrotne płynące od młodzieży, zarówno w trakcie warsztatów, jak i po ich realizacji, oraz duże zainteresowanie większością tematów uprawnia do stwierdzenia, że zagadnienia wyodrębnione na potrzeby warsztatów były dla młodzieży ważne i potrzebne.

Dla wielu uczniów szkół artystycznych udział w warsztatach był jednym z nielicznych, a niekiedy i pierwszym kontaktem z psychologiem. Dzięki atmosferze zaufania, spokoju i zrozumienia, jaką stworzyli prowadzący, podczas warsztatów nastąpiło odmitologizowanie osoby psychologa jako człowieka, z którym mają kontakt tylko osoby zaburzone psychicznie. Wielu uczestników dopytywało, w jaki sposób można korzystać z bezpośredniej pomocy naszych specjalistów. Tym samym warsztaty przyczyniły się do praktycznego zarekomendowania działalności Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA wśród dzieci i młodzieży szkół artystycznych.

Realizacja zróżnicowanego zakresu tematów o rozwojowym i wspierającym charakterze pozwoliła uczniom na wzajemne dzielenie się życiowym doświadczeniem, wynikającym nie tylko ze specyfiki kształcenia w szkołach artystycznych. Uczniowie zauważyli, że przemiany cywilizacyjno-społeczne, których są podmiotami i świadkami, dotyczą także ich rówieśników. Tym samym, dzięki dyskusjom, prowadzonym na zakończenie każdego z warsztatów, uczniowie byli dla siebie wzajemnie grupą wsparcia.

Pozytywne informacje zwrotne o warsztatach pozwalają przypuszczać, że uczniowie będą częściej i chętniej korzystać z pomocy psychologicznej, a zwłaszcza z pomocy psychologów Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej. Nie tylko w sytuacjach dużych życiowych trudności, lecz także w sytuacjach, kiedy potrzebują bieżącego wsparcia w radzeniu sobie z różnymi wyzwaniami edukacyjnymi, artystycznymi czy rozwojowymi.

Analiza propozycji tematycznych zaproponowanych przez uczniów oraz analiza odpowiedzi uczniów wskazujących na trudności, z jakimi boryka się dzisiejsza młodzież szkół artystycznych, pozwoli na stworzenie szerokiej oferty warsztatowej dla społeczności szkół artystycznych w niedalekiej przyszłości. Niezwykle cennym byłoby, gdyby po analizie niniejszego artykułu dyrektorzy oraz psychologzy i pedagogzy szkolni zadbali o wprowadzenie lub pogłębienie tematów wskazanych przez samych uczniów w ramach realizacji działań wychowawczo-profilaktycznych.

W warsztatach wzięli udział głównie uczniowie szkół muzycznych. Natomiast warto zastanowić się w przyszłości, jakie obszary problemowe mogą być jeszcze bardziej atrakcyjne dla uczniów szkół plastycznych i baletowych. Niewątpliwie poruszając problematykę związaną ze specyfiką danego typu szkoły artystycznej, należy brać pod uwagę specjalność artystyczną uczniów.

Sytuacja pandemii, choć wywołała dużo trudności, napięć i niezadowolonia, wynikających z przedłużającego się nauczania zdalnego (przede wszystkim

w kontekście realizacji przedmiotów artystycznych), z drugiej strony otworzyła zupełnie nową przestrzeń komunikacji i współpracy z młodzieżą. Wszyscy nauczyciele i specjaliści szkolni zostali zmobilizowani do wejścia w wirtualny świat i wirtualny kontakt z dziećmi i młodzieżą.

Wskazując na wysoką gotowość uczniów i deklaracje chęci uczestnictwa w warsztatach psychologicznych, można postawić wniosek o potrzebie włączenia do stałej oferty Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA realizacji tego typu warsztatów online. Należy również rozszerzyć ofertę warsztatową o spotkania z rodzicami uczniów szkół artystycznych, w ramach wspierania ich kompetencji wychowawczych wynikających z dynamicznego przystosowywania się do zmian społeczno-cywilizacyjnych.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Wykonawstwo muzyczne bez lęku według Geralda Klicksteina*, [w:] Urszula Bissinger-Ćwierz, Anna A. Nogaj (red.), *Strategie radzenia sobie z tremą: w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka*, Difin, Warszawa 2018.
- [2] Covey Stephen, *Najpierw rzeczy najważniejsze*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2018.
- [3] Duhigg Charles, *Siła nawyku*, PWN, Warszawa 2013.
- [4] Goleman Daniel, *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.
- [5] Kendall Philip C., Choudhury Muniya, Hudson Jennifer, Webb Alicia, *Terapia poznawczo-behawioralna zaburzeń lękowych u młodzieży. Podręcznik terapeuty. Program LĘK*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2014.
- [6] Niebrzydowski Leon, *O poznawaniu i ocenie samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1976.
- [7] Nogaj Anna A., *Rola myślenia w procesie ćwiczenia*, [w:] Urszula Bissinger-Ćwierz, Anna A. Nogaj (red.), *Strategie radzenia sobie z tremą: w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka*, Difin, Warszawa 2018.
- [8] Nogaj Anna A., Wojtanowska-Janusz Barbara, *O psychologicznym wsparciu maturzystów szkół artystycznych w pandemii*, „Szkoła Artystyczna”, nr 4(12)/2020, CEA, Warszawa 2020.
- [9] Ratner Harvey, George Evan, Iveson Chris, *Terapia krótkoterminowa skoncentrowana na rozwiązaniu. 100 najważniejszych tez, założeń i technik*, Poligraf, 2017.
- [10] Seiwert Lothar, *Zarządzanie czasem. Bądź panem własnego czasu*, Wydawnictwo Placet, Warszawa 1998.
- [11] Taraszkiewicz Małgorzata, *Stawianie celów. Co warto o tym wiedzieć*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2006.
- [12] Tracy Brian, *Zarządzanie czasem*, Wydawnictwo Muza, Warszawa 2009.
- [13] Wojtanowska-Janusz B., *Jak poradzić sobie z negatywnym myśleniem?*, „Szkoła Artystyczna”, nr 4 (12)/2020, CEA, Warszawa 2020.







**Wokół konkursów,  
przesłuchań  
i przeglądów**





# Metody pracy zdalnej pianisty z instrumentalistą w procesie przygotowania ucznia do konkursu online

Pandemia odebrała nam możliwość bezpośredniego kontaktu z drugim człowiekiem we wszystkich obszarach aktywności — społecznej, towarzyskiej, rodzinnej i estradowej. Uczniowie i nauczyciele stanęli w obliczu nowej rzeczywistości szkolnej, obligującej obie strony do poszukiwania nowych form i metod pracy. Indywidualna dydaktyka w szkołach muzycznych wydawała się trudna lub niemożliwa do zrealizowania. Niniejszy tekst jest próbą uporządkowania i opisanie stworzonej przeze mnie metody realizacji przedmiotu praca z pianistą i dotyczy grupy młodych (14–18 lat), uzdolnionych wiolonczelistów uczących się w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. To, co składa się na tę metodę, jest wypadkową wielu lat doświadczenia, potrzeby chwili, poszukiwania nowych rozwiązań i presji czasu w związku z konkretnym projektem konkursowym. Obecny kształt metody jest satysfakcjonujący, ale jestem otwarta na nowe pomysły uczniów, pedagogów i własne. Mam nadzieję, że niebawem wrócimy do normalnego trybu pracy, ale wierzę także, że wszystkie innowacje i poszukiwania wprowadzane w obecnym systemie pracy mogą okazać się cennym doświadczeniem na przyszłość. Niewątpliwą korzyścią stosowanej teraz metody jest aktywizacja uczniów i pokazanie im właściwego balansu między jakością a ilością pracy z akompaniatorem. Deficyt dotyczy sfery dźwiękowej, wyrazowej i obszaru gospodarowania czasem w muzyce, gdyż wszystkie te parametry ulegają deformacji w kontakcie zdalnym. Nie mniej istotny jest niedosyt zwykłej, ludzkiej, przyjaznej relacji w kontakcie osobistym.

Istotą pracy pianisty akompaniatora w normalnej sytuacji jest stały, regularny osobisty kontakt z uczniem poparty praktyką wykonawczą. Lekcje poświęcone są wnikliwemu studiowaniu zależności partii obu instrumentów, korekcje intonacji, poszukiwaniu różnorodności artykulacyjnej, dynamicznej i barwowej, by w końcowym efekcie stworzyć maksymalnie spójną wizję artystyczną. Brak możliwości wspólnego grania i ograniczenie kontaktu do relacji zdalnej postawiły zarówno uczniów, jak i nauczycieli wobec konieczności znalezienia nowej metody pracy.

Zadałam sobie czysto metodyczne pytanie: jak to zrobić? Dotychczasowe, sprawdzone wieloletnią praktyką formy pracy musiały zostać poszerzone. To, co nie uległo zmianie, dotyczy wymaganej przeze mnie wiedzy o kompozytorze, epoce, formie, harmonii, znaczeniu określeń i tytułu utworu. Radykalnej zmianie uległa codzienna praktyka umożliwiająca uczniowi osłuchanie się z partią fortepianu, oswojenie z obecnością partnera muzycznego, poznanie reakcji instrumentalnej i intonacyjnej na odmienność dźwiękową właściwą obu instrumentom.

W takiej rzeczywistości stanęłam wobec wyzwania przygotowania do konkursu online dziewięcioroga wiolonczelistów w ciągu sześciu tygodni. Formuła konkursu przewidywała przesłanie nagrania wymaganego programu na nośniku elektronicznym. Dwoje uczniów obowiązywał jeden etap, pozostałych siedmioro — dwa etapy. Ocena jury odbywała się na podstawie nadesłanych nagrań.

Przygotowanie ucznia do konkursu przez pianistę akompaniatora rządzi się specjalnymi prawami. Moje doświadczenie obejmuje ponad 150 takich przykładów. Istotne jest to, że moi uczniowie mają zagwarantowane dwie godziny lekcyjne pracy z pianistą w tygodniu. Mam świadomość komfortu. Nigdy jednak nie byłam pozbawiona możliwości osobistego kontaktu, intensywnych wspólnych poszukiwań artystycznych, spotkań z pedagogami instrumentu, udziału w audycjach i koncertach. Nowa, niełatwa rzeczywistość sprawiła, że opracowałam metodę opartą na trzech elementach.

## I. Opis

Zaczynam od napisania i wysłania maila zawierającego analizę utworu, szczegółowe omówienie synchronów i asynchronów rytmicznych, artikulacyjnych, dynamicznych i harmoniczných. Wskazuję konkretne dźwięki podlegające zmianom barwy. Uwrażliwiam na obarczone szczególną trudnością fragmenty. Załączam krótki opis sylwetki kompozytora. Zalecam pogłębienie wiedzy o epoce i twórcy. Wymagam posiadania nut partii fortepianu. Jest to czasochłonne i angażujące dla nauczyciela, ale jest to praca, którą wykonuje się jeden raz, a wykorzystuje wielokrotnie. W moim „banku opisów” zdeponowałam już około 30 pozycji z repertuaru wiolonczelowego aktualnie wykonywanego przez uczniów — sonaty wiolonczelowe Beethovena, Brahmsa, Schuberta, liczne koncerty wiolonczelowe, miniatury i cykle. Konieczność werbalizacji i poszerzenia własnej wiedzy o utworach jest dla mnie pomocą w codziennym ćwiczeniu partii fortepianu.

Dla ilustracji załączam opis zastosowany przy pracy nad *Poematem* Kazimierza Wiłkomirskiego. Trzeba zaznaczyć, że opis partii fortepianu w przypadku wyciągu orkiestrowego jest wzbogacony o informacje dotyczące charakteru brzmienia instrumentów towarzyszących wiolonczeli w wersji oryginalnej, czyli orkiestrowej.

*Poemat* powstał w 1924 roku. Jest owocem fascynacji młodego kompozytora twórczością Rachmaninowa, co znalazło odzwierciedlenie w charakterze utworu i fakturze obu instrumentów.

Utwór zaczyna się czterotaktowym wstępem fortepianu. Faktura jest gęsta, dynamika *forte*, brzmienie pełne. Pólnuty, wymiennie przypisane lewej i prawej ręce, mogą sugerować bicie dzwonów, tak często obecnych w dziełach Rachmaninowa. Triole ósemkowe mają charakter brzmieniowy, nie rytmiczny. Wiolonczela wchodzi na ostatnią ósemkę w takcie 4, w asynchronie z czwartą triolą lewej ręki pianisty. Świadomość takiego podziału zapobiega skróceniu wartości pierwszej ósemki w partii wiolonczeli. Dbaj o dobre brzmienie *forte espressivo molto*.

Istotne jest Twoje poczucie czasu i komfortu w realizacji łuków, ćwicz to świadomie, czasem nawet przesadnie po to, by w konfrontacji z partią fortepianu zachować płynność narracji, na przykład takt 5 i 6. Na ostatni bit w takcie 5 przypadają dwie ósemki, ale wiolonczela musi pociągnąć trzy ósemki, a potem dać sobie chwilkę na to, by zacząć nowy łuk na drugiej ósemce w takcie 6. Piszę o tym, bo rysunek Twoich łuków jest diametralnie różny od tego, co jest w partii fortepianu. Balladowa narracja triol w lewej ręce bywa akceleratorem dla wiolonczelisty. A nie powinna! Jest to problem stale obecny w tym utworze, stąd moja prośba o uwagę i odwagę w realizacji.

**Przykład 1.** Kazimierz Wilkomirski — *Poemat*, takt 4-6

Takt 9 zaczyna się od trioli szesnastkowej. Często jest grana jak przedtakt, a nim nie jest. Ćwiczając, oprzyj się na pierwszej szesnastce z trioli, by nie przesuwac kreski taktowej i nie myśleć frazą od ćwierćnuty. Podobnie w takcie 27, pierwszy bit, gdzie ułatwieniem jest synchron rytmiczny z prawą ręką. Od taktu 33 następuje czterotaktowa kulminacja. Partia fortepianu nie jest tu przyjazna dla wiolonczeli. Warto wiedzieć, że masz synchron rytmiczny z lewą ręką w taktach 33 i 34, w takcie 35 z prawą i w takcie 36 znowu z lewą. Jest to o tyle ważne, że fakturalna, dynamiczna i harmoniczna gęstość partii fortepianu nie ułatwia życia wiolonczeliście.

*Agitato* w takcie 37 zwykle zaczyna się po krótkim oddechu, nie tyle dla wspólnego początku, co ze względu na możliwość zabrzmienia wiolonczeli

Przykład 2. Kazimierz Wilkomirski — *Poemat*, takt 33-36

w *piano*. Dbaj o dobre granie ze struny. W partii fortepianu nie ma tu wroga, ale musisz wiedzieć, że synkopa, czyli ósemka z kropką artykulacyjną, może trochę zaburzyć Twój komfort. Lokalne *crescendo* i *diminuendo* na dwóch ostatnich grupach szesnastkowych warto grać rzeczywiście od trzeciego bitu, pozostając na dwóch pierwszych w niezmienionej dynamice. Ważna jest też dykcja, bo rejestr jest niezbyt fortunny.

Takty 41 i 42 wymagają doskonałej intonacji, wszystkie dźwięki wiolonczeli są dublowane w partii fortepianu. Akordy fortepianowe są dysonansami. Takty 43 i 44 są dość trudne do zgrania z fortepianem. Ważne jest, żeby wiolonczelista świadomie zaplanował czas i poprowadził pianistę wedle swoich potrzeb. W takcie 45 następuje kulminacja. Partia fortepianu jest bogata i rozbudowana. Zwróć uwagę na relację między prawą ręką pianisty a partią wiolonczeli. Od taktu 49 faktura rozrzedza się, ale nie powinno to być przyczyną spadku napięcia emocjonalnego. Poćwicz połączenie taktu 51 (*crescendo*) z taktom 52

Przykład 2. Kazimierz Wilkomirski — *Poemat*, takt 65-69

(*piano subito*). Szczególną uwagę zwracam na zakończenie. Takty 63–67 należy bardzo dokładnie i starannie opracować rytmicznie. Zarówno partię wiolonczeli (takty 63, 64), jak i partię fortepianu (szczególnie takty 66 i 67).

Przejrzyj oznaczenia dynamiczne, różnicuj *crescendo*, *crescendo molto*, *poco crescendo*.

#### ■ Zadanie domowe:

Co to jest poemat? Jaki to gatunek literacki i czym się charakteryzuje? Znajdź trzy przykłady poematu w literaturze.

## 2. Lekcje przez Skype'a

Przygotowanie do wspólnego wykonania utworu zaczynam od prezentacji partii fortepianu w pełnym kształcie, w tempie docelowym lub bliskim docelowemu. W tym czasie uczeń śledzi tekst, posługując się partyturą. Stosownie do stanu przygotowania ucznia wybieramy tempo i fragment utworu, nad którym zaczynamy pracę wspólną. Uczeń prezentuje partię wiolonczeli, ukazując swój zamysł artystyczny, kształt frazy, rzetelność realizacji zapisu dynamicznego i artykulatoryjnego, rozumienie hierarchii w dialogu z fortepianem. Następnym etapem jest omówienie i pokazanie tych elementów partii fortepianu, które są pomocne, łatwe do usłyszenia, upraszczają zawłośći rytmiczne — jest to partia lewej ręki (rytmiczny bas) lub przeprowadzenie tematu w prawej ręce. Ekran komputera jest tak ustawiony, że uczeń widzi klawiaturę fortepianu i moje ręce po to, by lepiej kojarzyć i zapamiętać te elementy partii fortepianu, które mogą ułatwić świadome słuchanie. Kulminacją takich przygotowań jest „wspólne” wykonanie utworu. Uczeń gra swoją partię wyłącznie lewą ręką, bez użycia smyczka, a ja wykonuję partię fortepianu na wzór pierwszej prezentacji. Jest to ćwiczenie trudne, wymagające od ucznia dobrej znajomości tekstu, sprawności lewej ręki, dużej koncentracji i uruchomienia wyobraźni. Kolejnym etapem jest wykonanie partii wiolonczeli objema rękami. W tym czasie słucham ucznia, nie gram na fortepianie. Powtarzamy te czynności do momentu, w którym uczeń swobodnie reaguje na zależności rytmiczne, artykulacyjne, dynamiczne. To uczeń decyduje o liczbie powtórzeń.

Jest to praca żmudna, detaliczna i wymagająca cierpliwości obu stron. W mojej ocenie stymuluje kreatywność uczniów, buduje rzetelną znajomość obu partii instrumentalnych i uruchamia wyobraźnię, usprawnia pracę lewej ręki. Zdecydowana większość uczniów akceptuje tę formę pracy i aktywnie wpisuje się we wspólne poszukiwania optimum. Zdarzają się uczniowie sceptyczni wobec takiej metody i zasadności zdalnych lekcji w ramach przedmiotu praca z pianistą. Praktyka kropli drażnącej skałę zwykle przekłada się na zmianę nastawienia, ale wymaga to od nauczyciela zmiany przyjętych metod i elastycznego szukania prostszych rozwiązań.

### 3. Nagranie partii fortepianu

Rozwiązaniem częściowo zastępującym bezpośredni kontakt jest dokonanie przez nauczyciela nagrania partii fortepianu umożliwiającego uczniowi ćwiczenie z takim podkładem. Stosuję to jako metodę dodatkową, zawsze po przejściu przez dwa pierwsze, wyżej opisane etapy. Uważam, że jest to element pomocny w budowaniu kondycji wykonawczej całego utworu, co — zwłaszcza przy dużych formach i utworach wirtuozowskich — jest bardzo istotne.

Po okresie pracy zdalnej przychodzi czas na osobisty kontakt w szkole. Z radością i uznaniem dla uczniów stwierdziłam, że wszyscy byli gotowi do prób z fortepianem w kontakcie bezpośrednim. Zaskakująco szybko udało się uzyskać swobodę wspólnego wykonania. Oczywiście jest, że uczniowie równolegle pracowali pod okiem swoich pedagogów wiolonczelistów.

Zwieńczeniem przygotowań do konkursu online jest nagranie materiału do prezentacji konkursowej, które jest obarczone nie tylko wymaganiami merytorycznymi, lecz także trudnościami organizacyjno-logistycznymi. Z racji obostrzeń pandemicznych nie można było liczyć na pomoc specjalisty obsługującego sprzęt nagrywający, na obecność publiczności stymulującej estradowo ani na pomoc rodziców. Zdarzało się, że na nagraniach pojawiali się pedagodzy wiolonczeli, przyczyniając się do znacznego usprawnienia procesu nagraniowego i wsparcia uczniów. Nagrania trwały cztery dni po 8–10 godzin.

Dokonując nagrań z uczniami, odczułam istotny brak treningu estradowego i ogrania. Kamera zamiast publiczności wyzwaliała szczególnie rodzaj tremy. Emocje towarzyszące nagraniom były namiastką tych konkursowych i generowały reakcje zbliżone do obserwowanych przeze mnie na wielu konkursach. Ujawniały się pewne cechy osobowości, nie zawsze tak czytelne w codziennym kontakcie.

Dla dopełnienia obrazu podaję listę utworów przygotowanych opisaną metodą i nagranych na potrzeby konkursowe w czasie sześciu tygodni pracy zdalnej:

- K. Wiłkomirski, *Poemat* (siedmiokrotnie), *Aria*, *Wokaliza*
- S. Prokofiew, *Concertino op. 132*, cz. 1, 2, 3
- E. Lalo, *Koncert wiolonczelowy d*, cz. 1
- D. Kabalewski, *Koncert wiolonczelowy op. 49*, cz. 1, 2, 3
- G. Goltermann, *Koncert h op. 51*, cz.1
- C. Saint-Saëns, *Koncert wiolonczelowy a op. 33*, cz. 2 i 3
- C. Stamitz, **Koncert wiolonczelowy G**, cz.1
- D. Popper, *Polonez koncertowy d op. 14*

Z satysfakcją informuję, że w wyniku przesłuchań konkursowych czworo uczniów uzyskało nagrody, a jeden — wyróżnienie na dwóch międzynarodowych konkursach.

Poprosiłam trzy uczennice o podzielenie się wrażeniami z pracy nad repertuarem konkursowym. Poniżej przytaczam te opinie.



Zajęcia zdalne przy pracy nad utworami z towarzyszeniem fortepianu początkowo wydawały mi się zupełnie nie do zrealizowania. Jednak, wbrew pozorom, pomimo naprawdę okropnej jakości dźwięku i braku możliwości wykonywania obydwu partii jednocześnie, praca ta okazuje się efektywna. Zajęcia w formie zdalnej wymagają dużo większego skupienia, ale dzięki szczegółowym wskazaniom na co w którym taktie należy zwrócić uwagę, naprawdę dużo dają i wiele rzeczy się rozjaśnia. Pozytywnym aspektem jest lepsza znajomość „czystej” partii fortepianu. Podczas wspólnej gry często umykają nam szczegóły partii naszego partnera. W momencie, gdy z przyczyn technicznych wiolonczelista gra jedynie lewą ręką, poza kształtowaniem wyobraźni muzycznej i świadomego wykonywania swojej partii, zwraca dużo większą uwagę na zależności między nim a fortepianem. Ćwicząc w ten sposób, dużo łatwiej jest się również zgubić w swojej partii, co trenuje skupienie uwagi i refleks. Punkty odniesienia w partii fortepianu, dzięki którym w sytuacjach stresowych łatwiej będzie się odnaleźć, są bardziej wyeksponowane. Tego typu ćwiczenia wykonywane „na żywo” byłyby oczywiście lepsze, ale różnica nie jest może aż tak bardzo znacząca w tego typu przypadkach.

Mimo że podczas zajęć zdalnych da się pracować nad świadomą grą i interpretacją, nigdy nie zrekompensują one żywej interakcji. Myślę, że takie rozwiązanie doskonale sprawdza się w początkowej fazie nauki utworu oraz przy ustalaniu ogólnej jego koncepcji. Jednak doprowadzenie go do ostatecznej formy nie jest możliwe za pośrednictwem Internetu z oczywistych względów, takich jak słaba jakość przekazu czy wyżej wspomniana wzajemna interakcja, za pomocą której możliwe jest nadanie ostatecznego kształtu dziełu. Chociaż ciężko mówić o tworzeniu sztuki zdalnie, to z pewnością taka forma pracy prowadzi do rzetelnego przygotowania utworu od strony technicznej, co jest przecież niezwykle istotnym, jeśli nie głównym elementem procesu pracy nad utworem. Myślę, że w obecnej sytuacji praca zdalna, choć uciążliwa i męcząca, daje i tak spore możliwości rozwoju.

(Konstancja Śmietańska, lat 18)

Przygotowanie do konkursu online w trakcie pracy zdalnej jest oczywiście bardzo utrudnione ze względu na brak możliwości zrobienia próby i ćwiczenia w czasie rzeczywistym. Jednak mimo wszystkich tych trudności udało się wspólnymi siłami bardzo dobrze dostosować do nowych okoliczności i zapewnić uczniom najlepsze przygotowanie do konkursu. Poza nagraniami partii fortepianowej, które dostaliśmy i z którymi mogliśmy ćwiczyć, aby lepiej przygotować się do nagrań, mieliśmy także lekcje online. Na zajęciach tych dostawaliśmy dużo teoretycznej wiedzy, którą mogliśmy wykorzystać przy ćwiczeniu, a także wiele wytycznych, czego należy być świadomym przy graniu danych utworów z fortepianem. Wszystkie te informacje pomogły mi przygotować się do prób i nagrań, a także ułatwiły mi pracę nad utworami w domu (wiedziałam, jak wygląda partia fortepianu i jak się łączy z partią wiolonczeli). Oprócz tego na lekcjach, podczas gdy Pani Profesor wykonywała partię fortepianu danego utworu, ja grałam swój głos samymi

*palcami lewej ręki, bez smyczka, żeby wyobrazić sobie ostateczny obraz utworu i wiedzieć, kiedy należy wejść. Bardzo mi to pomogło, ponieważ gdy już spotkałam się z Panią Profesor na nagraniach, nie musiałam się uczyć wejść od samego początku, co znacznie usprawniło tok próby i ułatwiło wspólną pracę. Uważam, że wyniosłam z tych lekcji bardzo dużo i pomimo trudnej sytuacji w związku z pandemią udało mi się wiele nauczyć.*

(Hanna Szczęsna, lat 16)

*Praca zdalna pozwala na więcej rozmów o utworze, kontekście, kompozytorze, przez co późniejsze granie jest bardziej uporządkowane i przemyślane. Gdy przychodzi do „żywego” zagrania utworu, większa jest świadomość instrumentalisty, co w danym momencie dzieje się w partii fortepianu. Jednak praca zdalna wymaga poświęcenia większej ilości czasu na własną pracę, zagłębienie się w utwór i jego analizę. Niezwykle brakuje możliwości wpisania się we wspólną „poetykę” czy odnalezienia odpowiednich emocji.*

(Amelia Chmielewska, lat 17)

Niniejszy tekst poświęcony jest przygotowaniu ucznia do konkursu online i dotyczy wąskiej grupy najzdolniejszych. Opisana przeze mnie metoda doskonale sprawdza się w codziennej pracy, w odniesieniu do znacznie mniej wymagającego repertuaru. Stosuję ją w pracy z każdym uczniem, dostosowując tempo pracy, stopień wymagań i zakres oczekiwań do poziomu zdolności, stopnia zaawansowania, inteligencji i pracowitości każdego ucznia. Mam nadzieję, że podsycanie głodu poznawczego uczniów będzie owocować w ich rozwoju niezależnie od tego, czy będą stawać w konkursowe szranki, pracować zdalnie czy w kontakcie bezpośrednim. Każda metoda pedagogiczna ma na celu konkretny efekt, ale każda jest tylko częścią procesu, odcinkiem drogi w dążeniu do odkrywania piękna w muzyce.







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





# Ewa Stąporek-Pospiech — *pro memoria* 1946–2020

*Szkoła była Jej życiem, muzyka — Jej ogromną pasją*

Dwudziestego czwartego września 2020 roku pożegnaliśmy Ewę Stąporek-Pospiech, dyrektor Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy, artystkę, inicjatorkę i organizatorkę życia muzycznego w regionie, kraju i na świecie. W ostatniej drodze towarzyszyły wspomnianemu Człowiekowi nasze najgorętsze, pełne uwagi i podziwu myśli, ale też i ogromny żal. Świat muzyki i sztuki poniósł kolejną niepowetowaną stratę. Miała 74 lata, a funkcję dyrektora szkoły pełniła nieprzerwanie przez ostatnie trzydzieści lat swojego życia.

Ewa Stąporek-Pospiech urodziła się 17 czerwca 1946 roku w Bydgoszczy. Studia muzyczne ukończyła w Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej w Krakowie w klasie fletu profesora Wacława Chudziaka. Była stypendystką Konserwatorium w Pradze. Pracowała jako solistka kameralistka w orkiestrze Capella Bydostiensis. Na flecie podłużnym dokonała wielu prawykonań i archiwalnych nagrań. Była współtwórczynią i członkinią zespołu barokowego Fiori Musicali, a także współtwórczynią pierwszego w Polsce fletu podłużnego Jorga. Pracowała jako członek jury konkursów fletowych, muzyki dawnej i zespołów kameralnych.

W bydgoskim szkolnictwie muzycznym była zatrudniona od 1976 roku. Od 1990 roku pełniła funkcję dyrektora Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy. W 1993 roku zorganizowała Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów *Arthur Rubinstein in memoriam*. Z jej inicjatywy powstało także Towarzystwo Mozartowskie (polski oddział Międzynarodowego Towarzystwa Mozartowskiego z Salzburga), którego była prezesem. Od 1994 do 2014 roku była wiceprzewodniczącą i przewodniczącą Rady Szkolnictwa Artystycznego przy Ministrze Kultury.

Jej charyzmatyczne działania były niejednokrotnie docenione przez władze miasta i regionu, a także uhonorowane najwyższymi rangą odznaczeniami

◀ Ewa Stąporek-Pospiech, dyrektor Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy. 25 czerwca 2015 rok.

Fot. Archiwum Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy

Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Prezydenta Rzeczypospolitej Polski, między innymi: Złotym Krzyżem Zasługi Prezydenta Rzeczypospolitej Polski (1997), Nagrodą I stopnia Centrum Edukacji Artystycznej (1993), Nagrodą I stopnia Ministra Kultury i Sztuki (1995, 2000), Wyróżnieniem Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego (1999), Medalem Prezydenta Miasta Bydgoszcz (2000, 2005, 2010), Medalem „Zasłużony Kulturze — Gloria Artis” Ministra Kultury (2005), Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski Prezydenta Rzeczypospolitej Polski (2005), Medalem Kazimierza Wielkiego z okazji 661. urodzin Bydgoszczy (2007), Medalem Wojewody Kujawsko-Pomorskiego (2007), Nagrodą Prezydenta Miasta Bydgoszczy z okazji Międzynarodowego Dnia Muzyki (2013, 2014), „Laurem Popiełuszki” za działalność charytatywną (2015), Nagrodą Indywidualną Prezydenta Bydgoszczy — „Laur Andrzeja Szwalbego” (2015), Medalem im. Aleksandra Patkowskiego za upowszechnianie idei regionalizmu przyznany przez Ruch Stowarzyszeń Regionalnych Rzeczypospolitej Polskiej (2015).

*Non omnis moria*<sup>1</sup>

Spuścizna po dyrektor Ewie Stąporek-Pospiech jest trwałym pomnikiem jej dokonań i zostanie zachowana w doskonałych inicjatywach, których była pomysłodawczynią. Działania Ewy Stąporek-Pospiech wyróżniały się wybitnymi osiągnięciami, zwłaszcza te podejmowane z pożytkiem dla kraju, dla rozwoju patriotyzmu, kultury i sztuki polskiej, w zakresie artystycznym, dydaktycznym oraz wychowawczym. Kreowała przestrzeń społeczną jako przestrzeń kulturalną, wspierała młodych artystów w rozwijaniu indywidualnych zainteresowań. Była wieloletnim członkiem Towarzystwa Miłośników Miasta Bydgoszczy, a jej aktywność wyróżniała się wysokim poczuciem patriotyzmu, zwłaszcza w działaniach dla jej lokalnej „małej Ojczyzny”.

W sposób wyróżniający kierowała jako dyrektor Państwowym Zespołem Szkół Muzycznych w Bydgoszczy, wzorowo współpracując z instytucjami kulturalnymi w Bydgoszczy i w Polsce, między innymi z Filharmonią Pomorską w Bydgoszczy i Operą NOVA w Bydgoszczy. Szkoła licząca obecnie dziewięćdziesiąt pięć lat wykształciła wielu wspaniałych absolwentów, a należą do nich między innymi: Adrianna Poniecka-Piekutowska, profesor Janusz Stanecki, profesor Maria Murawska, profesor Anna Nowak, profesor Agata Jarecka, Andrzej Dobber, Krzysztof Specjał, Tomasz Glanc, Piotr Biskupski, Adrianna Biedrzyńska. Pod kierownictwem dyrektor Ewy Stąporek-Pospiech pojawili się następni, żeby wspomnieć chociażby o Rafale Blechaczu, Krzysztofie Herdzinie, Pawle Zalejskim, Michale Dworzyńskim, Karolu Szymanowskim, Marku Wroniszewskim i Kacprze Kuszewskim.

---

<sup>1</sup> *Non omnis moriar — Nie wszystek umrę*, z: Horacy (Quintus Horatius Flaccus), *Exegi monumentum aere perennius* (*Carmina*, III, 30 — *Pieśni*, Księga III, Oda 30).





X Jubileuszowy Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów *Arthur Rubinstein in memoriam*, 11 listopada 2014 rok. Od lewej: profesor Adam Harasiewicz (przewodniczący Jury), ś.p. profesor Jerzy Godziszewski (członek Jury), ś.p. Ewa Stąporek-Pospiech (dyrektor konkursu), Ewa Osińska (członek Jury)

Fot. Archiwum Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy

Do wybitnych zasług Ewy Stąporek-Pospiech należy zainicjowanie Międzynarodowego Konkursu dla Młodych Pianistów *Arthur Rubinstein in memoriam* w Bydgoszczy oraz pełnienie funkcji dyrektora konkursu od 1993 do 2020 roku. Laureatami bydgoskiego konkursu byli między innymi późniejsi zwycięzcy Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie: Rafał Blechacz i Julianna Avdeeva, a także Międzynarodowego Mistrzowskiego Konkursu im. Artura Rubinsteina w Tel Awiwie — Szymon Nehring, który wywalczył tam najwyższą nagrodę jako pierwszy Polak w historii. Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów *Arthur Rubinstein in memoriam* w Bydgoszczy został wpisany do Europejskiego Stowarzyszenia Konkursów Muzycznych dla Młodych — EMCY. W 2016 roku Ewa Stąporek-Pospiech wraz z profesorem Jerzym Marchwińskim zainicjowała Ogólnopolskie Centrum Kształcenia i Promocji „Muzyczne Partnerstwo” w Bydgoszczy, które sprzyja sukcesowi wspólnego działania i bycia razem, zarówno w wykonawstwie muzyki, jak i w zwyczajnym codziennym życiu. Zorganizowała także inne konkursy o zasięgu ogólnopolskim i regionalnym — muzyczne, wokalne, z teorii muzyki i kształcenia słuchu oraz kompozytorski — odbywające się w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych w Bydgoszczy. Do wyróżniających się inicjatyw zaliczają się z pewnością Ogólnopolskie Konfrontacje Wiolonczelowe im. Zdzisławy Wojciechowskiej, popularyzujące grę na wiolonczeli wśród uczniów szkół muzycznych I i II stopnia.

Dyrektor Ewa Stąporek-Pospiech upowszechniała sztukę muzyczną, współpracując z Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie oraz Ministerstwem Kultury i Dziedzictwa Narodowego w Warszawie podczas organizacji licznych międzynarodowych i ogólnopolskich sesji, konferencji, warsztatów i kursów mistrzowskich, między innymi: Salonów u Mistrza — w stronę Artura Rubinsteina czy Międzynarodowych Kursów Muzycznych w ramach Europejskiego Centrum Młodziży Artystycznej w Bydgoszczy. Była w pełni zaan-gażowana w działalność na rzecz środowiska oświatowego. Od 1994 roku opracowywała, koordynowała i wdrażała projekty na rzecz oświaty i kultury w Polsce.

Przyczyniła się także do reaktywacji sieci poradnictwa psychologicznego w polskich szkołach muzycznych. Na przełomie lat 1990–2000 stale i ściśle współpracowała z Katedrą Psychologii Muzyki Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina, była niezmiernie czynnym i twórczym uczestnikiem organizowanych przez Katedrę seminariów psychologicznych dla nauczycieli szkół muzycznych i psychologów, zajmujących się poradnictwem w tych szkołach. Pomagała Katedrze w organizacji Studium Podyplomowego Psychologii Muzyki (w Bydgoszczy i Koronowie), miała wpływ na powstanie publikacji Katedry z tego zakresu, takich jak na przykład *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* pod redakcją Marii Manturzewskiej i Małgorzaty Chmurzyńskiej. W 2007 roku umożliwiła powołanie w bydgoskiej szkole muzycznej Regionalnego Centrum Psychologii Muzyki „Fermata”<sup>2</sup>, które następnie zostało przekształcone w psychologiczny Punkt Konsultacyjny Centrum Edukacji Artystycznej, a od 2011 do 2017 roku funkcjonowało jako Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna CEA.

Nade wszystko wspierała rozwój utalentowanej młodzieży. W 2009 roku z jej inicjatywy Minister Kultury powołał w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych w Bydgoszczy pierwszą w Polsce północnej Klasę Talentów. Wśród jej absolwentów znajdują się wybitni instrumentalisci i muzycy. W 2019 roku Klasa Talentów obchodziła swoje 10-lecie istnienia.

*Granice? Nigdy żadnej nie widziałem,  
ale słyszałem, że istnieją w umysłach niektórych ludzi*<sup>3</sup>.

Choć sama miała wiele pomysłów oraz inicjatyw, słuchała innych i wspierała ich w podejmowanych działaniach. Przekazywała nauczycielom ideę i wizję rozwoju szkoły. Wierzyła, że ktoś jest zdolny do zrobienia czegoś, nawet jeśli on

---

<sup>2</sup> 27 listopada 2007 roku, podczas inauguracji Ewa Stąporek-Pospiech powiedziała: *Psycholog muzyki to osoba świadomie wspierająca rozwój dziecka w szkole muzycznej i badająca pozytywne relacje na linii uczeń–nauczyciel–rodzic. Kompetencje tego fachowca wspomagają rozwiązywanie problemów w edukacji artystycznej.*

<sup>3</sup> Thor Heyerdahl, norweski etnograf i podróżnik, zajmował się także antropologią i archeologią; organizator i uczestnik dwóch wypraw transoceanicznych.

sam nie był o tym do końca przekonany, i zachęcała do przełamywania barier, które sami sobie wytyczaliśmy.

Jako dyrektor ustawiała wysoko poprzeczkę swoim podopiecznym. Słuchała, zadawała pytania i mobilizowała do pracy. Podczas gdy większość z nas nie zastanawiała się, jak jedna osoba może sprawić, żeby druga stała się kimś lepszym, ona pomagała ludziom pokonywać własne słabości i osiągać coraz lepsze wyniki. Wspierała w podążaniu właściwą ścieżką, w doskonaleniu się.

Kształtowała nie tylko poszczególne jednostki, lecz także społeczność szkolną jako całość, pielęgnując poczucie wspólnoty. Dbała o to, aby wszyscy skupiali się wokół wspólnej wizji i wspólnych celów. Ceniła uczciwość, lojalność, wytrwałość i pracowitość, a także chęć uczenia się. Darzyła ludzi zaufaniem.

*Życzliwe spojrzenie i uśmiech więcej nieraz znaczą niż udany dialog*<sup>4</sup>.

Ewa Stąporek-Pospiech należała do błyskotliwych menedżerów, ale i troskliwych przełożonych. Traktowała drugiego człowieka z szacunkiem, pamiętała imiona, z każdym się witała, pytała o rodzinę. Spotkania z pracownikami były ważnymi aspektami jej przywództwa. Ludzie rozmawiali więc z nią nie tylko na tematy związane z pracą i czuli się dostrzegli — wiedzieli, że nie są anonimowymi dla niej postaciami.

Kochała ludzi i przede wszystkim uczniom poświęcała najwięcej uwagi, energii oraz bezcennego uśmiechu. Inspirowała i ukształtowała wiele pokoleń artystów, uczyła wrażliwości na muzykę i drugiego człowieka. Życzliwość, dobroć, serdeczność, życiowa mądrość, rzadki dar jednoczenia ludzi oraz wysoka kultura osobista czyniły z niej osobę lubianą i szanowaną. Nawiazywała głęboką relację z drugim człowiekiem. Już po jej odejściu uczniowie bydgoskiej szkoły muzycznej napisali kilkadziesiąt wspomnień, wzruszających, trafnych spostrzeżeń o jej sposobie bycia i duchowości:

- *Była osobą, która bezbłędnie odnajdywała słabszy punkt w człowieku i pomagała przemienić go w zaletę.*
- *Nie poprzestawała na wierze w nasz potencjał, lecz czynnie pomagała w jego wykorzystywaniu.*
- *Pani Dyrektor zawsze była niezwykle otwartą i empatyczną osobą. Wspierała nas, cieszyła się naszymi sukcesami oraz uczyła, by wyciągać wnioski z porażek i nigdy się nie poddawać. I taką właśnie zapamiętam Panią Dyrektor Ewę Stąporek-Pospiech.*
- *Mogę być wdzięczny za klasę, do której uczęszczam. Stworzyła ją z myślą o szukaniu i szlifowaniu młodych talentów i wierzę, że ta klasa spełnia swoje za-*

---

<sup>4</sup> Kardynał Stefan Wyszyński, *Druga kromka chleba*, wyd. Soli Deo, Warszawa 2001, str. 74.

danie. Mogę być też wdzięczny za konkurs pianistyczny, który wyniosła na tak prestiżowy poziom nie tylko w Polsce. Mogę być wdzięczny za wszystkie mądre posunięcia, które nie były publiczne, tylko problemy te rozwiązywane były już w gabinecie. Mam nadzieję, że Pani Dyrektor będzie obserwowała, co się dzieje z uczniami i ze szkołą, którą prowadziła. Wydaje mi się, że nie należy się nadmiernie smucić, bo dla PZSM im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy Pani Dyrektor będzie żywa w pamięci i w owocach prowadzenia placówki szkolnej.

■ „Miłości bez Krzyża nie znajdziecie, a Krzyża bez miłości nie uniesiecie”. Słowami Jana Pawła II najtrafniej można by opisać życie drogiej nam Pani Dyrektor. Pomimo ciężkiej choroby i trudnych zmagani z codziennością, kochała ludzi i przede wszystkim uczniom poświęcała najwięcej uwagi, energii oraz bezcennego uśmiechu. Lubiła przebywać wśród ludzi, czy to w szarej codzienności, czy też podczas znaczących wydarzeń w życiu szkoły. Zawsze służyła dobrą radą. Wieloletnia służba dla szkoły, uczniów, nauczycieli dawała szansę rozwoju młodych talentów i niejednokrotnie światowych muzyków. Teraz nadszedł czas, aby w hołdzie zmarłej Pani Dyrektor dać świadectwo naszej wdzięczności i dojrzałe uczcić Jej pamięć.

■ Nasza Pani Dyrektor, zawsze zaangażowana w życie szkoły. Służąca dobrą radą, czy nawet serdecznym uśmiechem na korytarzu. Była osobą, od której emanowało niesamowite ciepło. Swoją obecnością wnosila radość. Wspierała nas i dbała o to, abyśmy mogli rozwijać swoją największą pasję w rodzinnej, ciepłej atmosferze. Podnosiła nas na duchu i motywowała do działania. Tworzyła tę szkołę. Kształtowała nas i nasze postrzeganie świata. Uczyła wrażliwości na muzykę i drugiego człowieka. Będziemy tęsknić.

■ Nigdy nie słyszałam, żeby odezwała się do kogokolwiek w nieuprzejmy sposób. Zawsze starała się pomagać uczniom. Nieraz, gdy mijala mnie na korytarzu, powiedziała parę miłych słów. Kiedyś zdarzyło się, gdy przypadkiem weszłam na estradę razem z uczniami, którzy odbierali nagrody, nie zdenerwowała się, tylko uścisnęła moją dłoń i powiedziała, żebym z dumą zeszła ze sceny, bo każdemu może się zdarzyć błąd. Była całkowicie oddana naszej szkole.

■ Pani Dyrektor znała każdego ucznia w tej szkole. Każdego traktowała jako jednostkę. Ta szkoła była Jej misją, której oddawała się do końca.

■ Już żadne rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego nie będzie takie samo — chyba z tym śp. Pani Dyrektor kojarzyła mi się najbardziej. Jej przemowy, choć czasami były długie, miały w sobie coś takiego, co dawało poczucie, że ona, my i cała szkoła to jedność. Była osobą zbierającą wszystko w jedną całość. Na szkolnym korytarzu na każde „dzień dobry”, „do widzenia” odpowiadała z radością. Trudno sobie wyobrazić tę szkołę bez niej. Szkoła to jej przeznaczenie i cel życia. Swoje zadanie, nadane na Jej egzystencję na tym świecie, wykonała i spełniła w 100%, będzie z nami do końca.

■ *Pani Dyrektor dawała się poznać nie tylko uczniom czy nauczycielom, ale również rodzicom: drzwi gabinetu numer 2 były otwarte dla każdego, kto tylko potrzebował rady czy pomocy. Przez te wszystkie lata wysłuchiwała niezliczoną ilość prośb, wątpliwości czy problemów, na które zawsze potrafiła znaleźć rozwiązanie. W obranym planie nic nie powstrzymywało Pani Dyrektor od dotarcia do celu: to dzięki jej determinacji mogliśmy się cieszyć wszystkimi edycjami konkursu Arthur Rubinstein in memoriam, wspinałym jubileuszem 90-lecia szkoły, koncertem Niepodległa czy Romantyczna dusza. Pani Dyrektor zawsze dbała o kultywowanie tradycji oraz podtrzymanie charakteru szkoły artystycznej. Po 30 latach pełnienia funkcji dyrektora, po wychowaniu kilku pokoleń muzyków, ciężko wyobrazić sobie szkolne budynki bez Pani Stąporek-Pospiech: z niedowierzaniem przychodzą myśli o egzaminach dyplomowych, studniówce, koncertach czy jubileuszach, na których już nie spotkamy się z Panią Dyrektor. Ciężko wyobrazić sobie, że nie zobaczymy Pani Stąporek w pierwszej parze tańczącej poloneza, nie usłyszymy podsumowań naszej szkolnej „kariery” na dyplomach czy przemów na estradzie Filharmonii Pomorskiej na zakończenie roku szkolnego. Zbliżający się jubileusz 95-lecia szkoły również nie będzie taki, jak powinien. Tracimy w tym momencie nie tylko wspinałego człowieka: razem ze śmiercią Pani Dyrektor kończy się pewien rozdział w historii naszej szkoły.*

*Świat bez sztuki naraża się na to, że będzie światem zamkniętym na miłość<sup>5</sup>.*

Człowiek sztuki poprzez miłość wyraża ukryte oblicze drugiej osoby, ma zdolność zachwycenia się drugim człowiekiem. Tak więc sztuka może też stać się szczególnym wyrazem życzliwości, jaką człowiek okazuje swemu bliźniemu; może stać się wyrazem miłości, która odnosi się do tego, co w człowieku najgłębsze.

Dyrektor Ewa Stąporek-Pospiech była niezwykle wrażliwa na piękno artystyczne, ale przede wszystkim na to, co rodziło się w duszy człowieka poprzez muzykę. Dla niej muzyka to nie były dźwięki, forma, wirtuozostwo. Dla niej muzyka wiązała się z głębokim przeżyciem wewnętrznym, przemieniającym duszę człowieka. Jej odejście i modernizacja szkoły w sposób przejmująco symboliczny zamykają 30-letni etap funkcjonowania szkoły muzycznej w Bydgoszczy przy ulicy Andrzeja Szwalbego (dawna ul. Karola Libelta). Andrzej Szwalbe, wielki wizjoner kultury, był dla niej wzorem społecznika, od którego czerpała metody działania i myślenia nie tylko o swojej szkole. Zawsze przy stoliku nocnym miała kartki i długopis. Czasem budziła się w środku nocy z głową pełną pomysłów, a potem dzieliła się nimi ze swoimi współpracownikami. Była wymagająca i skuteczna, jej pomysły wcielaliśmy w życie, organizując koncerty, konkursy, seminaria i spotkania.

---

<sup>5</sup> Jan Paweł II, cyt. za: Ks. Robert Kaczorowski, „Studia Gdańskie”, tom XII, wyd. Kuria Metropolitalna Gdańska, Gdańskie Seminarium Duchowne, Gdańsk Oliwa 1999, str. 301.

*Idziesz przez świat i światu dajesz kształt...*<sup>6</sup>

Nie każdy może powiedzieć, że swoim życiem ukształtował postać świata, wszakże te słowa Stanisława Wyspiańskiego można odnieść do życia zmarłej, Dyrektor Ewy Stąporek-Pospiech. W moim życiu obecna była znacznie wcześniej niż w 2006 roku, kiedy podjęłam pracę jako nauczyciel w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych w Bydgoszczy. Jako absolwentka szkoły muzycznej I stopnia, a następnie liceum muzycznego wspominam ją jako człowieka nietuzinkowego, o wyrazistej osobowości. Jej szerokie spojrzenie na świat, zdolność dostrzegania różnych aspektów życia, nie tylko artystycznego, oraz umiejętność proponowania optymalnych rozwiązań dawały wyraz niejednokrotnie w relacjach z gronem pedagogicznym, jak i z uczniami. Otwarta na problemy innych, wykonująca z pełnym zaangażowaniem swój zawód, pozostawała sobą — artystą, dyrektorem, nauczycielem. Jako człowiek pełnokrwisty i prawdziwy, tak jak każdy z nas, nie była pozbawiona niedoskonałości, ale nigdy nie traciła poczucia humoru i dystansu do siebie. Stwarzała klimat odpowiedzialności i pokory wobec sztuki, której jako muzycy służymy. Była ciekawa świata i ludzi, otwarta na wszelkie nowości. Była człowiekiem o wyjątkowych wymaganiach, ale przede wszystkim wobec siebie.

Była poradnikiem pozytywnego myślenia, jednoosobową grupą wsparcia, człowiekiem czynu, zawsze w środku wydarzeń — sercem szkoły.

---

<sup>6</sup> Stanisław Wyspiański, *Achilleis. Powrót Odysa*, wyd. Tower Press, Gdańsk 2000, str. 227.

Ewa Stąporek-Pospiech przemawia do uczniów i nauczycieli z Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych w Bydgoszczy i Salezjańskich Szkół Muzycznych II stopnia w Lutomiersku podczas koncertu w Filharmonii Pomorskiej im. I.J. Paderewskiego w Bydgoszczy z okazji roku Stanisława Moniuszki w dniu 28 października 2020 roku

Fot. Archiwum Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy ►



ORKESTRY  
SZKOŁY MŁODZIEŻY  
IM. A. RUBINSTEINA  
W BŁOGOCZCY







# Wyzwania pedagogiczne nauczyciela szkoły baletowej w procesie kształcenia wczesnoszkolnego

Działalność pedagogiczną w łódzkiej szkole baletowej rozpoczęłam w 2004 roku, będąc absolwentką Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie na Wydziale Wychowania Muzycznego ze specjalnością pedagogika baletu<sup>1</sup>. Praca nabrała nowego wymiaru w momencie przeprowadzenia w łódzkiej szkole baletowej eksperymentu, który polegał na dopuszczeniu do nauki uczniów od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Było to *novum*, ponieważ dotychczas edukacja w państwowych szkołach baletowych trwała dziewięć lat, począwszy od czwartej klasy szkoły podstawowej. Eksperyment dotyczył dwóch placówek — w Łodzi i Bytomiu, a patronat nad nim roztoczyło Centrum Edukacji Artystycznej wraz z wykładowcami pedagogiki baletowej z mojej Alma Mater.

Cel, jaki przyświecał eksperymentowi, dotyczył nie tylko umożliwienia dzieciom edukacji tanecznej o trzy lata wcześniej niż jest to przewidziane w szkolnictwie baletowym, ale w dalszej perspektywie miał zapewnić szkole baletowej odpowiednio przygotowanych adeptów, do kontynuowania kształcenia w profesji tancerza.

Edukacja ta wymagała specjalnego programu, dostosowanego do psychofizycznych możliwości dzieci w wieku od sześciu/siedmiu do dziewięciu lat. Włączenie się do pracy przy tym eksperymencie przyniosło mi wiele ciekawych doświadczeń i spostrzeżeń. Na początku przedmiot, który prowadziłam, nosił nazwę „podstawy tańca współczesnego”, a pięć lat później zmienił nazwę na: „zajęcia taneczne”, łącząc podstawy tańca współczesnego i podstawy tańca klasycznego.

Praca z tak małymi dziećmi stanowiła duże wyzwanie, ale dzięki nieustannej wymianie emocjonalnej można było szybko wprowadzać korekty do programu i metod pracy.

---

<sup>1</sup> Obecnie Wydział Tańca w UMFC

Okres edukacji wczesnoszkolnej to czas szybkich zmian w rozwoju dziecka i w związku z tym wiodącym celem było zadbanie o rozwój różnorodnych umiejętności, takich jak sprawność ruchowa, słuch muzyczny, kreatywność i umiejętność pracy w grupie.

Pierwotny autorski program nauczania podstaw tańca współczesnego miał na celu przygotowanie uczniów do dalszej nauki tańca współczesnego jako obowiązkowego przedmiotu nauczania podczas późniejszej edukacji w szkole baletowej. Przy tworzeniu programu pod uwagę brałam wiek dzieci, długość trwania lekcji, wytrzymałość na wysiłek fizyczny. Nowym doświadczeniem było dla mnie komponowanie lekcji tak, żeby była ona jak najbardziej ciekawa w odbiorze, by dziecko sześciolatnie nie wyszło z zajęć znudzone. Nasuwały się pytania o formy i metody pracy z tak młodymi uczniami, które zapewniłyby pełne wykorzystanie lekcji pod względem metodycznym i przynoszącym zadowolenie podopiecznych.

Przygotowanie kolejnego programu nauczania przedmiotu zajęcia taneczne miało na celu bardziej ogólny rozwój dzieci pod względem artystycznym, bez podziału na konkretne techniki tańca, i skupienie się na ogólnym roztańczeniu i umuzykalnieniu małych uczniów. Program został stworzony w wyniku wspólnej pracy nauczycieli naszej szkoły.

Do prowadzenia lekcji z najmłodszymi uczniami bardzo pomocne okazały się wcześniejsze doświadczenie wyniesione z pracy w przedszkolu w grupie dzieci pięcio- i sześciolatnich, praca w zespołach tanecznych oraz ukończenie studiów podyplomowych w Wyższej Szkole Edukacji Zdrowotnej i Wyższej Szkole Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi na kierunku terapia ruchowa z gimnastyką kompensacyjno-korekcyjną oraz edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Kolejne studia dały mi pole do pogłębionych rozważań na temat bezpośrednich relacji między nauczycielem a uczniami w procesie edukacyjnym. Nabyta wiedza na temat funkcjonowania organizmu dziecka i jego wytrzymałości na wysiłek fizyczny stała się nieodzownym elementem pracy w szkole baletowej. Wielu cennych wskazówek w czasie studiów z dziedziny pedagogiki udzieliła mi Małgorzata Bułacińska, natomiast wieloletnia nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, Elżbieta Piasny, dzieliła się ze mną swoją wiedzą w czasie praktyk w przedszkolu i szkole baletowej.

Prowadzenie zajęć tanecznych, baletowych i gimnastyki korekcyjnej w przedszkolach stanowiło kolejne pole do obserwacji zachowania dzieci w różnym wieku, także z różnymi zaburzeniami, takimi jak ADHD i autyzm, mobilizując mnie, jako nauczyciela, do indywidualnego zaspokajania potrzeb edukacyjnych wychowanków. Okazało się, że działania związane z tańcem i muzyką doskonale wpływają na rozwój dzieci z zaburzeniami, co potwierdzali ich rodzice. W czasie lekcji można było zauważyć, że zajęcia ruchowe i muzyka sprawiają, że dzieci autystyczne oraz mające problem z pracą w grupie, wstydlive, wręcz wycofane otwierają się, uczestnicząc w zajęciach, gdzie ruch i muzyka były na pierwszym planie.

Połączenie wiedzy teoretycznej z praktyką w placówkach przedszkolnych dostarczyło mi niezbędnej wiedzy do pracy z dziećmi w szkole baletowej. W autorskim programie dla klas podejmujących naukę w szkole baletowej w trybie wczesnoszkolnym zawarłam następujące główne cele kształcenia: rozwijanie zainteresowań i pasji, wrażliwości i słuchu muzycznego, kształtowanie osobowości oraz pobudzanie wrażliwości na piękno i umiejętności pracy w grupie. Zajęcia konstruowane są tak, aby cały czas rozwijały pasję i zamiłowanie dzieci do tańca oraz mobilizowały i zachęcały uczniów do nowych zadań i działań. Każde spotkanie-lekcja przeplatane jest zabawami ruchowymi, zaczerpniętymi z różnych metod pracy z dzieckiem, które mają na celu urozmaicenie zajęć, uwrażliwienie na muzykę, rozwijanie cech fizycznych, sprawności, a także poprawę kontaktów w grupie. Można używać różnego rodzaju rekwizytów, aby zajęcia były bardziej ciekawe i urozmaicone, oraz wykorzystać różnego rodzaju muzykę, która ma na celu uwrażliwienie słuchu dziecka. Oprócz muzyki poważnej, w tym baletowej, wykorzystujemy muzykę filmową, muzykę z bajek, która jest znana i lubiana przez dzieci, a także utwory, w których mocno podkreślony jest rytm. Na zajęciach można wykorzystywać wiele metod, takich jak: metoda pokazowa, metody aktywizujące, a także uznane metody Rudolfa Labana, Carla Orffa i Weroniki Sherborne.

Oprócz przedmiotów ogólnokształcących dzieci mają wiele zajęć artystycznych, dlatego lekcje przygotowane są tak, aby mali uczniowie czuli, że to do nich należy interpretacja ruchowa, podczas której sami mogą decydować o jakości i pomyśle wykonania danego ćwiczenia, aby mogli poczuć własne ciało.

Powyższe metody stosowane są w celu rozwijania u dzieci pewności siebie, wrażliwości, poczucia bezpieczeństwa, odpowiedzialności. Uczniowie podczas proponowanych zadań wykorzystują dotyk, wzajemne relacje fizyczne, emocjonalne i społeczne. Podstawowym założeniem jest, aby panowali nad własnym ciałem, poprzez nawiązywanie kontaktów z innymi dziećmi.

Podczas zajęć wykorzystać można rekwizyty, jak na przykład ogólnodostępne wstążki, a także te, które tworzy się samemu do wymyślonych przez siebie pomysłów tanecznych czy zabaw ruchowych: kolorowe podkładki, koła różnej wielkości, drukowane rysunki. Ulubione propozycje rytmiczno-ruchowo-taneczne to na przykład taniec ze wstążką do wcześniej określonego przez ucznia charakteru muzyki, zabawy ruchowe i naśladowcze, na przykład: naśladowanie ruchu przechodzenia przez mur, przeskakiwania przez kałużę lub inne przeszkody czy próba rozwinięcia zwiniętego w kłębek kolegi.

Zdobyte doświadczenia pozwalają w szybki sposób reagować na problemy, które pojawiają się w danym momencie; improwizować, a czasami nawet wyprzedzać pewne zachowania i pytania ucznia.

Praca w klasach nauczania wczesnoszkolnego w szkole baletowej to nie tylko uczestniczenie w zajęciach tanecznych, to także rozwiązywanie problemów pojawiających się na bieżąco, radzenie sobie z emocjami dzieci, które przejawiają się w sposób bardzo ekspresyjny. Zadaniem pedagoga jest nie tylko ucze-

nie, jak radzić sobie z tymi uczuciami, lecz także rozumienie, że dziecko w tym wieku ma prawo przeżywać różne sytuacje i uzewnętrzniać swoje emocje.

Często dzieci są bardzo pobudliwe, dlatego nawet słabe bodźce mogą wywołać w nich zarówno przykre, jak i przyjemne stany emocjonalne. I tutaj bardzo pomocne okazały się szkolenia z pozytywnej dyscypliny, która skupia się na nauce wartościowych umiejętności życiowych i społecznych. W okresie pandemii można było pogłębić wcześniejszą wiedzę dzięki szkoleniu online, które bardzo dobrze wpisało się w obecną sytuację pandemiczną, dając kolejne narzędzia do pracy wychowawczo-edukacyjnej z dziećmi.

Szkoła od pierwszych dni oferuje uczniom zajęcia taneczne i muzyczne, udział w lekcjach starszych kolegów i koleżanek i w koncertach szkolnych, odbywających się na scenie Teatru Wielkiego oraz w Akademii Muzycznej w Łodzi. Przez trzy pierwsze lata w szkole dzieci nabierają obycia ze sceną, uczą się szacunku do sztuki, nabywają wiedzy, jak należy zachować się w teatrze. Dwa razy do roku uczniowie biorą udział w dużych koncertach. Ma to korzystny wpływ nie tylko na dzieci, lecz także na rodziców, którzy dzięki występom scenicznym swoich pociech zaczynają rozumieć, czym jest sztuka taneczna i ile zaangażowania oraz pracy potrzeba na jej opanowanie.

Celem wprowadzenia nauczania wczesnoszkolnego w szkole baletowej było i jest przygotowanie dziecka do podjęcia nauki w kolejnych klasach szkoły baletowej, która wymaga dyscypliny. Po pierwszych trzech latach eksperymentalnej edukacji uczniowie mają wypracowaną elastyczność ciała, siłę mięśniową, muzykalność, pierwsze doświadczenia sceniczne. Mają także większą świadomość własnego ciała, rozumieją dyscyplinę pracy w szkole baletowej, są bardziej otwarci na piękno sztuki, śmiali, samodzielni, umuzykalnieni, wrażliwi na piękno, potrafią w mniejszym lub większym stopniu radzić sobie ze stresem.

Praca z dziećmi w procesie edukacji wczesnoszkolnej to także nieustanna praca nad samym sobą, udział w wielu szkoleniach, konstruowanie lekcji z dostosowaniem do wieku ucznia. To nieustanne radzenie sobie z emocjami uczniów, rozwiązywanie różnych problemów i bycie nie tylko nauczycielem przedmiotu zawodowego, lecz także osobą, która potrafi na bieżąco sprostać wielu problemom. Nauczyciel to także powiernik tajemnic dziecięcych.

Praca z najmłodszymi dziećmi w szkole baletowej niewątpliwie daje nie-samowitą radość obserwacji zmian, jakie zachodzą w dziecku. Nauka i postępy najmłodszych adeptów Terpsychory im także dostarcza wiele satysfakcji. Za swoją pracę uczniowie w czasie występów są nagradzani rześzystymi brawami. Dzieci otwierają się na nowe pomysły, propozycje i doświadczenia. Ich szczerłość i radość dają ogromną satysfakcję z pracy w szkole oraz z bycia nauczycielem.





# Kilka rzeczy, które o zawodowym awansie nauczyciela warto wiedzieć

*Podążaj za swoją pasją, a sukces będzie podążał za Tobą*

Szansą na osiągnięcie sukcesu jest stopniowe, zaplanowane zdobywanie kolejnych szczebli awansu zawodowego. To jest doskonała forma docenienia doskonałych kreatywnych pedagogów, którzy często w swoich szkołach są niedoceniani, a ich nietuzinkowe pomysły uznawane są za normę. Pele o sukcesie powiedział, że to nie przypadek. To ciężka praca, wytrwałość, nauka, analiza, poświęcenie, a przede wszystkim miłość do tego, co robisz. To samo można by powiedzieć o awansie zawodowym nauczycieli. To miłość do tego zawodu i wiara w możliwości swoich uczniów każdego dnia na nowo, to zapał i innowacje oraz ciągle rozpoczynanie od początku i wyznaczanie sobie nowych celów w życiu zawodowym. Często mówimy o awansie jako o wspaniałym sukcesie lub wyjątkowej nagrodzie, ale awans zawodowy jest dla człowieka jednym z głównych warunków prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Skutkuje to tym, że poszukujemy odpowiedniej drogi do realizacji wyżej wymienionego celu. Temu służy tak zwane planowanie kariery<sup>1</sup>. Kariery w wymiarze organizacyjnym stanowi ciąg obejmowanych przez pracownika stanowisk, wykonywanych prac i funkcji pełnionych w danej organizacji<sup>2</sup>. W literaturze z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi wymienia się cztery zasadnicze rodzaje awansu pracowniczego<sup>3</sup>:

- a) awans kierowniczy, polegający na przemieszczaniu pracownika w górę hierarchii stanowiskowej, zwiększeniu jego uprawnień decyzyjnych oraz liczby podwładnych;

---

<sup>1</sup> Z. Pawlak, *Personalna funkcja firmy. Procesy i procedury kadrowe*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2003, s. 161–162.

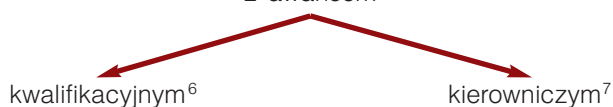
<sup>2</sup> B. Jamka, *Kierowanie kadrami — pozyskiwanie i rozwój pracowników*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 1997, s. 89.

<sup>3</sup> Z. Pawlak, *Personalna funkcja firmy...*, dz. cyt., s. 267–268.

- b) awans kwalifikacyjny, który stanowi przejście pracownika szeregowego do pracy wymagającej wyższego poziomu kwalifikacji i kompetencji; w praktyce symptomem awansowania pracowników w przedstawiony sposób jest dodanie do nazwy stanowiska słów na przykład „starszy” lub „główny”<sup>4</sup>;
- c) awans płacowy, związany z uzyskaniem przez pracownika podwyżki stałej części płacy;
- d) awans „do lepszej pracy”, oznaczający zmiany w treści i warunkach pracy, które czynią ją ciekawszą, rozwijającą, przyjemniejszą.

W przypadku nauczycieli reguły awansowania wyznaczył ustawodawca. W roku szkolnym 2018/2019 pracę w charakterze nauczyciela w całej Polsce podjęło 512,4 tysięcy nauczycieli, w tym 86,8% w szkołach publicznych, a 13,4% w szkołach niepublicznych<sup>5</sup>.

W przypadku nauczycieli mamy zatem do czynienia z awansem



O kolejny awans zawodowy ubiegają się również nauczyciele zatrudnieni w szkołach i placówkach artystycznych. Poniżej zaprezentowany jest wykres przedstawiający tendencje dotyczące uzyskiwania stopnia awansu zawodowego nauczyciela mianowanego i dyplomowanego podczas postępowań realizowanych przez wizytatorów Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie<sup>8</sup>.

W bieżącym roku kalendarzowym mija równo 20 lat od reformy dotyczącej awansu zawodowego nauczycieli. *Ustawą z dnia 18 lutego 2000 roku o zmianie w ustawie Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw*<sup>9</sup> wprowadzono cztery stopnie awansu zawodowego nauczycieli: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany<sup>10</sup>. *Karta Nauczyciela* wprowadziła regułę ogólną, zgodnie z którą każdy nauczy-

<sup>4</sup> K. Piwowar-Sulej, *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009, s. 113.

<sup>5</sup> *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, Główny Urząd Statystyczny — Urząd Statystyczny w Gdańsku, Gdańsk 2019, s.64.

<sup>6</sup> Nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany.

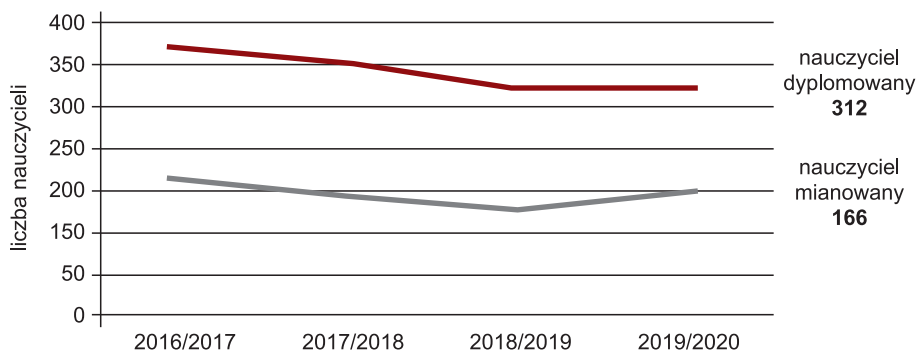
<sup>7</sup> Polega na objęciu stanowiska dyrektora, wicedyrektora lub kierownika sekcji.

<sup>8</sup> Dane pozyskane z Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie.

<sup>9</sup> *Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy — Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz. U. z 2000 roku, nr 19, poz. 239, nr 111, poz. 1194, nr 154, poz. 1794.

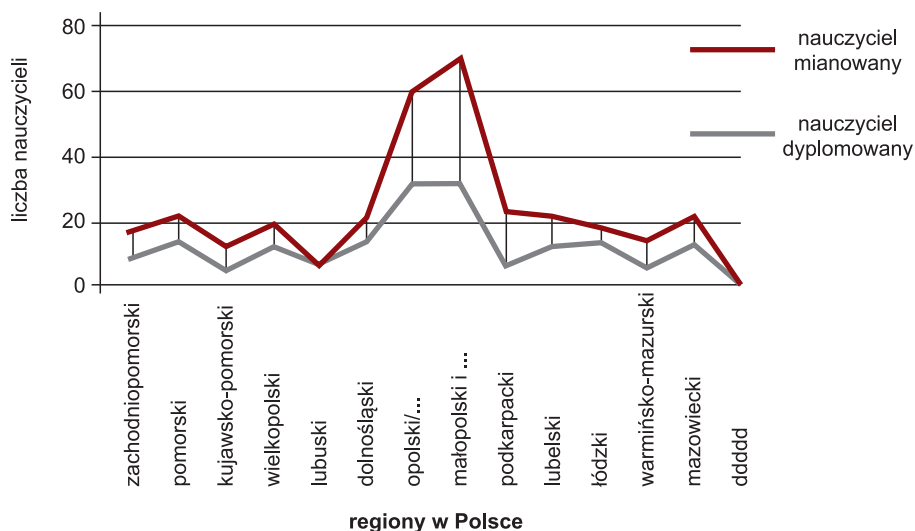
<sup>10</sup> Tamże.





**Wykres 1.** Awans zawodowy nauczycieli w latach 2016–2020

Źródło: opracowanie własne



**Wykres 2.** Liczba nauczycieli, którzy uzyskali stopień awansu zawodowego

Źródło: opracowanie własne

ciel zatrudniony w szkole posiada stopień awansu zawodowego. Uzyskiwanie stopni awansu zawodowego jest obowiązkowe dla nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie nauczyciela. Dla nauczycieli pozostałych szczebli nie ma charakteru obligatoryjnego, bowiem dla tej grupy nauczycieli rozpoczęcie stażu jest uzależnione od złożenia wniosku.

Celem tego artykułu jest opisanie podstawowych problemów, z jakimi co-rocennie mierzy się kilkadziesiąt tysięcy nauczycieli, oraz zaproponowanie subiektywnych rozwiązań, które pozwolą osiągnąć sukces, jakim jest niewątpliwie uzyskanie kolejnego stopnia awansu zawodowego.

## I. Praktyczne korzyści płynące z posiadania i rzeczywistego funkcjonowania

### ***Procedury awansu zawodowego nauczycieli w szkole***

Dyrektor, jako osoba zarządzająca szkołą, ponosi odpowiedzialność za nadzór nad nauczycielami. W każdej szkole powinny być wprowadzone wewnętrzne uregulowania określające:

#### **A. Zasady przeprowadzania stażu, w tym obowiązki nauczyciela stażysty i opiekuna stażu, między innymi w zakresie dokumentowania przebiegu stażu**

Umożliwi to dyrektorowi przede wszystkim sprawowanie bieżącego nadzoru nad realizacją zadań przez nauczycieli stażystów i ich opiekunów. Pozwoli również na sprawne, skuteczne i efektywne zarządzanie szkołą. Efektywne zarządzanie ma służyć rozwojowi osobistemu nauczyciela, zarówno nauczycielowi ubiegającemu się o kolejny stopień awansu zawodowego, jak i samemu nauczycielowi opiekunowi stażu.

#### **B. Zasady udzielania pomocy stażystom w przygotowaniu planu rozwoju zawodowego**

Umożliwi to dyrektorowi szkoły, jak i opiekunom staży, udzielenie efektywnej i konstruktywnej pomocy nauczycielom stażystom w przygotowaniu planu rozwoju zawodowego, rozpoznanie poziomu umiejętności nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem nauczyciela stażysty (w szczególności jego mocnych i słabych stron oraz potrzeb rozwojowych) przed przystąpieniem przez niego do opracowywania planu rozwoju zawodowego. Ponadto dyrektor będzie mógł w odpowiedni sposób udokumentować podjęte działania, choćby poprzez wprowadzenie:

- *Arkusza samooceny nauczyciela rozpoczynającego staż na kolejny stopień awansu zawodowego;*
- *Arkusza analizy planu rozwoju zawodowego dla nauczycieli odbywających staż (analiza przez dyrektora szkoły planów rozwoju zawodowego opracowanych przez nauczycieli stażystów, przed ich zatwierdzeniem);*
- *modyfikacji projektów planu rozwoju zawodowego opracowanego przez nauczyciela stażystę;*
- *modyfikacji planu rozwoju zawodowego w trakcie stażu, na przykład wymuszonej zmieniającymi się przepisami prawa oświatowego. Dyrektor w ten sposób będzie mógł wykazać, że podejmuje działania doraźne, które wynikają z potrzeb szkoły lub placówki, realizując spoczywający na nim obowiązek wynikający z § 3.4 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. z 2020 r., poz. 1551).*

Dyrektor w ramach wielu swoich obowiązków w tym zakresie ma również obowiązek na prośbę nauczyciela zapewnić obecność nauczyciela-doradcy metodycznego podczas realizowanych zajęć otwartych dla nauczycieli

szkoły przez nauczyciela ubiegającego się o kolejny stopień awansu zawodowego<sup>11</sup>. Oczywiście w takim przypadku dyrektor winien poinformować wizytatora regionalnego Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie, że planowane są takie zajęcia. Wówczas (oczywiście z odpowiednim wyprzedzeniem) wizytator regionalny w swoim harmonogramie pracy uwzględni uczestnictwo w wyżej wymienionych zajęciach.

### C. Harmonogram działań związanych z awansem zawodowym nauczyciela, w którym określono:

- długość trwania stażu<sup>12</sup> z uwzględnieniem możliwości jego skrócenia<sup>13</sup>, termin złożenia wniosku o rozpoczęcie stażu (z wyjątkiem nauczyciela stażysty)<sup>14</sup>, termin przedstawienia wniosku o rozpoczęcie stażu<sup>15</sup>. Należy tu bezwzględnie pamiętać, że nauczyciel kontraktowy i nauczyciel mianowany dołączają plan rozwoju zawodowego do wniosku o rozpoczęcie stażu<sup>16</sup>. To na dyrektorze szkoły spoczywa obowiązek udowodnienia, że rzeczywiście tak było. Nauczyciel rozpoczyna staż z początkiem roku szkolnego, nie później jednak niż w ciągu 14 dni od dnia rozpoczęcia zajęć, na swój wniosek skierowany do dyrektora szkoły, z tym że nauczyciel stażysta rozpoczyna staż bez złożenia wniosku<sup>17</sup>. W przypadku nawiązania stosunku pracy po upływie terminu, o którym mowa w artykule 9d ustępow 1 ustawy *Karta Nauczyciela*, nauczyciel nie rozpoczyna stażu do końca tego roku szkolnego<sup>18</sup>. Rzadko, ale jeszcze zdarzają się błędy dotyczące sprawy przestrzegania karencji czasowej 2-letniej, po której nauczyciel kontraktowy może rozpocząć staż na stopień nauczyciela mianowanego<sup>19</sup>. Takie sporadyczne błędy niestety zdarzają się przede wszystkim w szkołach, w których zatrudnionych jest blisko 200 nauczycieli;
- zasady wyznaczenia opiekuna stażu (obowiązek ten oczywiście dotyczy nauczycieli stażystów i kontraktowych)<sup>20</sup>. Dyrektor szkoły w terminie do 7 dni od daty wpływu wniosku lub od dnia nawiązania stosunku pracy z nau-

<sup>11</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. z 2018 roku, poz. 1574, § 7 ust. 1 pkt. 4.

<sup>12</sup> *Karta Nauczyciela*, dz. cyt., art. 9c ust. 1.

<sup>13</sup> Tamże, art. 9c ust. 2.

<sup>14</sup> Tamże, art. 9a ust. 2.

<sup>15</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r., dz. cyt., § 3 ust. 1.

<sup>16</sup> Tamże, § 3 ust. 2.

<sup>17</sup> *Karta Nauczyciela*, dz. cyt., art. 9d ust. 1.

<sup>18</sup> Tamże, art. 9d ust. 2.

<sup>19</sup> Tamże, art. 9d ust. 4.

<sup>20</sup> Tamże, art. 9c ust. 4.

czycielem stażystą wyznacza opiekuna stażu nauczycielowi ubiegającemu się o awans na stopień nauczyciela kontraktowego lub mianowanego. Należy pamiętać, że dyrektor pisemnie informuje opiekuna stażu o zakresie jego obowiązków;

- zasady zatwierdzania planu rozwoju zawodowego przez dyrektora szkoły.

Dyrektor szkoły albo zatwierdza w ciągu 30 dni plan rozwoju zawodowego, albo go zwraca nauczycielowi. Obowiązkiem dyrektora szkoły jest wskazanie nauczycielowi, w formie pisemnej, zakresu niezbędnych zmian<sup>21</sup>. Należy pamiętać, że nauczyciel jest zobowiązany poprawić plan rozwoju zawodowego zgodnie z zaleceniami dyrektora szkoły i ponownie przedłożyć go dyrektorowi w wyznaczonym przez niego terminie, nie krótszym niż 3 dni robocze<sup>22</sup>. Dyrektor musi dopilnować, aby plany rozwoju zawodowego nauczycieli nie były identyczne co do treści z planami innych nauczycieli realizujących staże na poszczególne stopnie w szkole lub placówce artystycznej. Dyrektor zwracając plan rozwoju zawodowego, może domagać się:

  - dokładnego wskazania tematyki i form doskonalenia wewnętrznego i zewnętrznego (obowiązkiem nauczyciela jest doskonalić się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły)<sup>23</sup>;
  - szczegółowego wskazania mierzalnych wskaźników osiągnięć, które będą przyporządkowane poszczególnym zadaniom (pomogłoby to niewątpliwie w ocenie tych działań)<sup>24</sup>;
  - sformułowania odwołań do konkretnych celów zawartych między innymi w planie nadzoru pedagogicznego<sup>25</sup>, planie doskonalenia (dyrektorzy szkół do dnia 31 października danego roku składają do organu prowadzącego wnioski o dofinansowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli w następnym roku budżetowym)<sup>26</sup> lub programie wychowawczo-profilaktycznym (program wychowawczo-profilaktyczny opracowuje się na podstawie wyników corocznej diagnozy w zakresie występujących w środowisku szkolnym potrzeb rozwojowych uczniów, w tym czynników

<sup>21</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r., dz. cyt., § 3 ust. 3.

<sup>22</sup> Tamże, § 3 ust. 4.

<sup>23</sup> Karta Nauczyciela, art. 6 pkt. 3a.

<sup>24</sup> Wystąpienie pokontrolne NIK Delegatura we Wrocławiu, file:///C:/Users/Domi/AppData/Local/Temp/P-16-021-LWR-410.004.05.2016-01.pdf., (dostęp: 23.02.2021), str. 6.

<sup>25</sup> Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 sierpnia 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. z 2020 roku, poz. 1551, § 23 ust. 3.

<sup>26</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, szczegółowych celów szkolenia branżowego oraz trybu i warunków kierowania nauczycieli na szkolenia branżowe, Dz. U. z 2019 r., poz. 1653, § 4.

chroniących i czynników ryzyka, ze szczególnym uwzględnieniem zagrożeń związanych z używaniem substancji psychotropowych, środków zastępczych oraz nowych substancji psychoaktywnych)<sup>27</sup>.

Po naniesieniu poprawek dyrektor zatwierdza poprawiony plan rozwoju zawodowego, uwzględniający jego zalecenia, w terminie 7 dni od dnia jego przedłożenia<sup>28</sup>. Należy się zastanowić, czy w szkole nie powinna obowiązywać jednolita struktura planu rozwoju zawodowego (także sprawozdania). W chwili obecnej nie ma takich wymogów formalnych. Z pewnością dyrektor powinien określić sposób dokumentowania realizacji zadań i sprawozdań z ich wykonania zarówno przez nauczyciela stażystę, jak i opiekuna stażu.

■ zasady przedkładania sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego.

W okresie stażu nauczyciel realizuje własny plan rozwoju zawodowego zatwierdzony przez dyrektora szkoły, uwzględniający wymagania, o których mowa w artykule 9g ustęp 10 ustawy *Karta Nauczyciela*. Po zakończeniu stażu nauczyciel składa dyrektorowi szkoły sprawozdanie z realizacji tego planu<sup>29</sup>, uwzględniające jego efekty w terminie 7 dni od dnia zakończenia stażu<sup>30</sup>. Należy pamiętać, że sprawozdanie w kopii poświadczonej przez dyrektora powęduje jako załącznik do wniosku o podjęcie postępowania egzaminacyjnego<sup>31</sup> lub kwalifikacyjnego. Zarówno komisja egzaminacyjna, jak i kwalifikacyjna zapoznają się ze sprawozdaniem z realizacji planu rozwoju zawodowego<sup>32</sup>. W zaistniałej sytuacji, zdaniem autora tego artykułu, można przedkładać sprawozdania z każdego półrocza danego roku szkolnego dyrektorowi szkoły. Sprawozdania te niezwykle ułatwią nauczycielowi napisanie sprawozdania końcowego, na co ma tylko 7 dni (wcześniej nauczyciel miał aż 30 dni)<sup>33</sup>. Te ustalenia mogą zostać zapisane w wewnętrznej procedurze dotyczącej awansu zawodowego. Ważne, aby sprawozdanie powstało przede wszystkim na bazie zatwierdzonego planu rozwoju, z jasnym wskazaniem efektów działań podjętych podczas trwania stażu.

**D. Harmonogram realizacji planu obserwacji lekcji nauczycieli, w tym plan obserwacji zajęć nauczycieli odbywających staż<sup>34</sup>, zgodnie z § 22 ustęp 3 punkt 2**

---

<sup>27</sup> Ustawa Prawo oświatowe, art. 26 ust. 2.

<sup>28</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r., dz. cyt., § 3 ust. 4.

<sup>29</sup> *Karta Nauczyciela*, dz. cyt., art. 9c ust. 3.

<sup>30</sup> Tamże, § 4 ust. 5.

<sup>31</sup> Tamże, § 9 ust. 1 pkt. 3 oraz § 9 ust. 2.

<sup>32</sup> Tamże, § 12 ust. 1 oraz § 12 ust. 3.

<sup>33</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli, Dz. U. z 2013 r., poz. 393, § 4 ust. 4.

<sup>34</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r., dz. cyt., § 7 ust. 1 pkt. 3.

oraz § 23 ustęp 3 punkt 4 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego* (Dz.U. z 2020 r., poz. 1551).

Dyrektor będzie mógł w odpowiedni sposób udokumentować podjęte działania, choćby poprzez:

- Dysponowanie obligatoryjną dokumentacją zawierającą omówienia wyników obserwacji zajęć prowadzonych przez nauczycieli stażystów w poszczególnych latach, w tym:
  - liczbę zajęć i daty przeprowadzonych przez dyrektora szkoły obserwacji zajęć prowadzonych przez stażystów;
  - przedmiot obserwacji i oceny między innymi metody i formy pracy, zastosowanych środków dydaktycznych, organizacji procesu lekcyjnego, ocenę rezultatu procesu dydaktycznego, wychowawczego i opiekuńczego na podstawie bezpośredniej obserwacji umiejętności, postaw i prezentowanej wiedzy nauczyciela;
  - sporządzone arkusze, które zawierają informacje o omawianiu wyników obserwacji z nauczycielem prowadzącym zajęcia. Należy zdecydowanie unikać sytuacji, która wskazywałaby, że we wszystkich wyżej wymienionych przypadkach dyrektor ocenił, że zajęcia były prowadzone prawidłowo, i nie sformułował żadnych uwag i zaleceń.
- Dysponowanie dokumentacją potwierdzającą, że:
  - dyrektor kierował nauczycieli ubiegających się o wyższy stopień w procesie awansu zawodowego na zewnętrzne formy doskonalenia;
  - kierował nauczycieli opiekunów stażu na zewnętrzne formy doskonalenia zawodowego.
- Pozwoli również ustalić:
  - sposób sprawowania przez dyrektora szkoły bieżącego nadzoru nad realizacją zadań przez opiekunów stażu — czy wymagał sporządzania przez opiekunów stażu sprawozdań z realizacji zadań dotyczących opieki nad stażystami (sprawozdania obejmowały poszczególne półroczka każdego roku szkolnego);
  - czy opiekunowie stażu przedstawili dyrektorowi szkoły zindywidualizowane projekty ocen (w każdym przypadku była to ocena pozytywna) dorobku zawodowego nauczycieli w terminie 7 dni od dnia zakończenia stażu przez nauczycieli zgodnie z § 5 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej o awansie zawodowym*.
- Dysponowanie dokumentacją potwierdzającą, że dyrektor szkoły wywiązał się terminowo ze spoczywających na nim obowiązków:
  - zgodnie z wymogami artykułu 9c ustęp 6 punkt 1 i ustęp 8 *Karty Nauczyciela* dyrektor szkoły w terminie 21 dni od dnia złożenia przez stażystę sprawozdania z realizacji planu rozwoju zawodowego ma obowiązek sporządzić pisemną ocenę jego dorobku zawodowego, zawierającą uzasadnienie oraz pouczenie o możliwości wniesienia odwołania. Z powyż-

szej regulacji prawnej jednoznacznie wynika, że oceny dorobku zawodowego dokonuje się dopiero po zakończeniu stażu także wobec nauczycieli, którzy skorzystali z zapisów artykułu 9d ustęp 5 ustawy *Karta Nauczyciela* (przywołana regulacja stanowi, że w wypadku nieobecności nauczyciela w pracy z powodu urlopu macierzyńskiego, urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego, dodatkowego urlopu macierzyńskiego, dodatkowego urlopu na warunkach urlopu macierzyńskiego, urlopu rodzicielskiego lub urlopu ojcowskiego, staż ulega przedłużeniu o czas trwania tej nieobecności).

Sytuacja jest klarowana, gdy w każdym przypadku dyrektor ustali pozytywną ocenę dorobku zawodowego nauczyciela. Jednakże w przypadku ustalenia negatywnej oceny dorobku zawodowego dyrektor szkoły musi niezwykle szczegółowo uzasadnić swoją ocenę. Nie może też być sytuacji, kiedy dyrektor całkowicie ignoruje projekt pozytywnej oceny opiekuna stażu. Natomiast nauczyciel, który otrzymał negatywną ocenę dorobku zawodowego, musi pamiętać o przysługującym mu prawie do złożenia odwołania do organu sprawującego nadzór pedagogiczny w terminie 14 dni od dnia jej otrzymania<sup>35</sup>. Przypomnieć należy tutaj, że Centrum Edukacji Artystycznej realizuje, między innymi, zadania związane ze sprawowaniem nadzoru pedagogicznego nad publicznymi i niepublicznymi szkołami oraz placówkami artystycznymi<sup>36</sup>. Organ sprawujący nadzór pedagogiczny rozpatruje odwołanie w terminie 21 dni. Ocena dorobku zawodowego nauczyciela ustalona przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny jest ostateczna. W przypadku niedotrzymania przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny terminu rozpatrzenia odwołania, o którym mowa w ustępie 5d, nauczyciel jest dopuszczony odpowiednio do rozmowy kwalifikacyjnej, o której mowa w artykule 9b ustęp 1 punkt 1, egzaminu, o którym mowa w artykule 9b ustęp 1 punkt 2, lub może się ubiegać o akceptację komisji, o której mowa w artykule 9b ustęp 1 pkt 3<sup>37</sup>. Nauczyciel może nie składać odwołania od oceny do organu sprawującego nadzór pedagogiczny. Może też złożyć wniosek do dyrektora szkoły o dodatkowy staż w wymiarze 9 miesięcy. Ponowna ocena jego dorobku będzie dokonana po odbyciu, na wniosek nauczyciela i za zgodą dyrektora szkoły, jednego dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy<sup>38</sup>.

#### **E. Uwzględnienie opinii rady rodziców w procesie nadawania poszczególnych stopni awansu zawodowego.**

Ocenę dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu ustala dyrektor szkoły — w terminie nie dłuższym niż 21 dni od dnia złożenia spr-

---

<sup>35</sup> *Karta Nauczyciela*, dz. cyt., art. 9c ust. 5d.

<sup>36</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 27 marca 2019 r. w sprawie specjalistycznej jednostki nadzoru*, Dz. U. z 2019 r., poz. 607, § 1 pkt 1 i 2.

<sup>37</sup> *Karta Nauczyciela*, dz. cyt., art. 9c ust. 5e.

<sup>38</sup> Tamże, art. 9c ust. 5f.

wozdanía i z uwzględnieniem stopnia realizacji planu rozwoju zawodowego nauczyciela:

- w przypadku nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego — po zapoznaniu się z projektem oceny opracowanym przez opiekuna stażu i po zasięgnięciu opinii rady rodziców;
- w przypadku nauczyciela mianowanego — po zasięgnięciu opinii rady rodziców<sup>39</sup>.

Zatem jest to obowiązek dyrektora szkoły, który obligatoryjnie musi wystąpić z pismem, w którym zawiadamia o dokonywaniu oceny dorobku zawodowego nauczyciela i zwraca się z uprzejmą prośbą o przedstawienie swojej opinii o pracy wymienionego nauczyciela. Rada rodziców powinna przedstawić swoją opinię w terminie 14 dni od momentu otrzymania zawiadomienia o dokonywanej ocenie dorobku zawodowego nauczyciela. Nieprzedstawienie opinii rady rodziców w powyższym terminie nie powoduje wstrzymania ustalenia oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres odbytego stażu<sup>40</sup>.

Reasumując, cykliczny monitoring pozwala na efektywną realizację zadań założonych na etapie planowania i pozwala stwierdzić, czy dyrektor szkoły:

- sprawował w sposób udokumentowany, bieżący nadzór nad przebiegiem stażów nauczycieli;
- prowadził skuteczny nadzór nad realizacją zadań przez opiekunów stażu;
- prowadził skuteczny nadzór nad wdrażaniem przez stażystów planów rozwoju zawodowego;
- przestrzega uprawnień i kompetencji innych organów szkoły — rady rodziców.

## **2. Rozwój czy „udręczenie”, czyli o roli opiekuna stażu w awansie zawodowym**

W okresie stażu nauczyciel realizuje własny plan rozwoju zawodowego zatwierdzony przez dyrektora szkoły, uwzględniający wymagania określone w przepisach *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*. Nauczycielowi stażystę i nauczycielowi kontraktowemu odbywającemu staż dyrektor szkoły przydziela, spośród nauczycieli mianowanych lub dyplomowanych<sup>41</sup>, opiekuna, którego zadaniem jest udzielanie nauczycielowi pomocy, w szczególności w przygotowaniu i realizacji planu rozwoju zawodowego oraz opracowanie projektu oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu<sup>42</sup>.

---

<sup>39</sup> Tamże, art. 9c ust. 5a.

<sup>40</sup> Tamże, art. 9c ust. 5b.

<sup>41</sup> Tamże, art. 9c ust. 4.

<sup>42</sup> Tamże, art. 9c ust. 5.



Zgodnie z § 5 ustęp 1 punkt 8 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz.U. z 2018 r., poz. 1574) do zadań opiekuna stażu należą: *doskonalenie wiedzy i umiejętności w zakresie niezbędnym do pełnienia roli opiekuna stażu*. Przedstawiony powyżej przepis informuje, że opiekun stażu ma obowiązek doskonalenia się. Dyrektor szkoły ma natomiast obowiązek umożliwić opiekunowi stażu skorzystanie z niezbędnych do efektywnego wsparcia nauczyciela form doskonalenia.

Zgodnie z § 5 ustęp 2 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz.U. z 2018 r., poz. 1574): *Opiekun stażu, w terminie 7 dni od dnia zakończenia stażu, przedstawia dyrektorowi szkoły opinię o dorobku zawodowym nauczyciela za okres stażu, ze szczególnym uwzględnieniem obserwowanych zajęć prowadzonych przez nauczyciela oraz stopnia zaangażowania w realizację wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela kontraktowego albo stopnia nauczyciela mianowanego*.

Analizowany powyżej przepis przedstawia celowość napisania przez opiekuna stażu opinii, która powinna pomóc dyrektorowi szkoły w ocenie pracy nauczyciela po zakończeniu przez niego stażu. Przepisy prawa nie określają formy sprawozdania, nie musi być ono konstruowane według wymagań, tak jak są zamieszczone w rozporządzeniu. Sprawozdanie musi zawierać jednak dane wskazujące na spełnienie tych wymagań.

Należy pamiętać, że opiekun stażu musi regularnie doskonalić się zawodowo. Profesjonalizm nauczyciela przejawia się między innymi w uświadomieniu sobie konieczności stałego doskonalenia się<sup>43</sup>. Wśród ukończonych form doskonalenia koniecznie powinny znajdować się szkolenia związane z pełnioną funkcją. Ważne, aby funkcje opiekuna stażu powierzać nauczycielom, którzy są nauczycielami konsultantami Centrum Edukacji Artystycznej, doradcami metodycznymi, ekspertami do spraw awansu zawodowego, egzaminatorami okręgowych komisji egzaminacyjnych, przewodniczącymi zespołów przedmiotowych lub zadaniowych (np. zespołu ds. ewaluacji wewnętrznej). W dokumentacji szkoły powinny znajdować się informacje dotyczące sposobu sprawowania nadzoru nad formami i efektywnością realizacji zadań przez opiekunów stażu<sup>44</sup>.

Dla opiekuna stażu niewątpliwie jest i **powinien być** to okres rozwoju jego umiejętności i nabywania nowych kompetencji. Bycie przewodnikiem początkującego nauczyciela pozwala nie tylko na powtórzenie, przypomnienie i uzu-

---

<sup>43</sup> M. Osirńska, *Praca zespołowa w szkole*, ORE, Warszawa, b.d.w., s. 2.

<sup>44</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 21 grudnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne szkoły i placówki artystyczne dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji*, Dz. U. z 2017 r., poz. 2474, § 1 ust. 22.

pełnienie wiedzy na temat metod i form pracy, lecz także poznanie nowych. To również czas przyswajania nowych umiejętności, choćby tych potrzebnych w czasie tak zwanego kształcenia na odległość. To także czas spojrzenia z odpowiedniej perspektywy na swoją karierę, na sukcesy i niestety porażki, które się nam przytrafiły i przytrafiają. To wszystko wbrew Franzowi Kafce, który stwierdził: *Człowiek dręczony przez swoich diabłów mści się nieprzytomnie na własnym bliźnim.*

### **3. Zmiany w przepisach prawa oświatowego w zakresie awansu zawodowego. Jak sobie z nimi radzić**

Zmiany wprowadzone z dniem 1 września 2018 roku zakładały realizację potrzeby bardziej dogłębnego rozwoju zawodowego nauczycieli dostosowanego do nowego, progresywnego podejścia do edukacji, w centrum której stoi uczeń. Rzeczywiście warunki awansu się zmieniły, a osadzone są w następującej podstawie prawnej:

- a) *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku — Karta Nauczyciela* (Dz.U. z 2018 r., poz. 967);
- b) *Ustawa z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych* (Dz.U. z 2017 r., poz. 2203), artykuł 76 (zmiany w *Karcie Nauczyciela*), przepisy przejściowe, artykuły 123–142, 144;
- c) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz.U. z 2018 r., poz. 1574);
- d) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz.U. z 2013 r., poz. 393).

Zmiany objęły sam staż (sposób jego oceniania i przebieg), wymagania na poszczególne stopnie awansu zawodowego oraz procedurę postępowania kwalifikacyjnego i egzaminacyjnego. Kluczowym punktem dla całej sytuacji jest fakt zakończenia stażu przez nauczyciela. W okresie powstawania rzeczonożego artykułu awans zawodowy może przebiegać dwutorowo:

- 1) Nauczyciel zakończył staż do 31 sierpnia 2020 roku — zgodnie z artykułem 127 *Ustawy z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych*: *W przypadku nauczycieli, którzy zakończyli staż na kolejnym stopniu awansu zawodowego przed dniem 1 września 2018 r., lecz do tego dnia nie otrzymali oceny dorobku zawodowego za okres stażu lub nie złożyli wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego, ocena dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu jest dokonywana oraz postępowanie kwalifikacyjne lub egzaminacyjne jest prowadzone według dotychczasowych przepisów.*

W chwili obecnej dotyczy to tylko nauczycieli mianowanych ubiegających się o stopień nauczyciela dyplomowanego. W terminie 3 lat od dnia otrzy-

mania pozytywnej oceny dorobku zawodowego za okres stażu nauczyciel mianowany składa do organu sprawującego nadzór pedagogiczny wniosek o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego. Takich postępowań jest coraz mniej, a sami nauczyciele mają czas do 31 sierpnia 2021 roku. **Postępowanie kwalifikacyjne jest prowadzone według tak zwanych starych przepisów zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli** (Dz.U. z 2013 r., poz. 393).

- 2) Nauczyciel nie zakończył stażu do 31 sierpnia 2020 roku — zgodnie z artykułem 125 *Ustawy z dnia 27 października 2017 roku o finansowaniu zadań oświatowych: Staż na kolejny stopień awansu zawodowego nauczyciela rozpoczęty i niezakończony przed dniem 1 września 2018 r. jest odbywany według dotychczasowych przepisów.*

W chwili obecnej dotyczy to tylko nauczycieli mianowanych ubiegających się o stopień nauczyciela dyplomowanego. Takich postępowań jest coraz mniej, a sami nauczyciele mają czas do 31 sierpnia 2021 roku. Postępowanie kwalifikacyjne jest prowadzone według tak zwanych nowych przepisów<sup>45</sup>. Należy również pamiętać, że w tym przypadku:

- staż nauczyciela odbywa się według dotychczasowych przepisów;
- nauczyciel otrzyma ocenę dorobku zawodowego.

#### 4. O czym należy pamiętać podczas składania dokumentacji

*Dyrektor szkoły lub inny organ właściwy do nadania stopnia awansu zawodowego przeprowadza analizę formalną wniosku o podjęcie odpowiedniego postępowania egzaminacyjnego lub kwalifikacyjnego i dokumentacji, o której mowa w § 9<sup>46</sup>.* Popełnione błędy mogą poskutkować stwierdzeniem braków i koniecznością ich usunięcia przez nauczyciela w ciągu 14 dni, a w najgorszym przypadku pozostawieniem wniosku bez rozpatrzenia. Aby tego uniknąć, należy:

##### A. Przedłożyć właściwy:

- wniosek o wszczęcie postępowania egzaminacyjnego na stopień nauczyciela mianowanego;
- wniosek o wszczęcie postępowania kwalifikacyjnego na stopień nauczyciela dyplomowanego zawierający:
  - opis i analizę sposobu realizacji jednego wymagania wybranego spośród określonych w § 8 ustęp 3 punkty 1–3 i jednego wymagania wybranego

<sup>45</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r., dz. cyt.*

<sup>46</sup> Tamże.

pośród określonych w § 8 ustęp 3 punkt 4<sup>47</sup> ze wskazaniem uzyskanych efektów dla nauczyciela i szkoły;

- opis i analizę realizacji wymagań określonych w § 8 ustępy 2, 3, 4 i 5 rozporządzenia<sup>48</sup>, a w szczególności ze wskazaniem uzyskanych efektów dla nauczyciela i szkoły.

Bez względu na to, czy jest to postępowanie egzaminacyjne, czy kwalifikacyjne, nauczyciel może poprosić na podstawie artykułu 9g ustęp 5 *Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 roku — Karta Nauczyciela*<sup>49</sup> o powołanie do składu komisji rozpatrującej awans na stopień nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego przedstawiciela związku zawodowego. Ponieważ odbywa się to tylko na wniosek nauczyciela, to w przypadku nieskorzystania z wyżej wymienionej możliwości należy to miejsce wykreślić. Unikamy w ten sposób wątpliwości co do intencji lub ich braku ze strony składającego wniosek o wszczęcie postępowania.

#### B. Poświadczyć kopie dokumentów.

W okresie powstawania rzeczzonego artykułu poświadczenie kopii dokumentów załączanych do postępowania egzaminacyjnego lub kwalifikacyjnego może przebiegać dwutorowo:

- Nauczyciel, który odbył staż do 1 września 2018 roku, może zamiast oryginału dokumentu złożyć jego odpis lub kopię poświadczoną za zgodność z oryginałem przez:
    - notariusza;
    - organ państwowy lub podmiot wykonujący zadania z zakresu administracji publicznej, jeżeli dokument znajduje się w aktach organu lub podmiotu;
    - występującego w sprawie pełnomocnika strony będącego adwokatem lub radcą prawnym, o ile do złożonego wniosku zostało załączone opłacone pełnomocnictwo.
  - Nauczyciel, który odbył staż od 1 września 2018 roku do 31 sierpnia 2019 roku lub po 1 września 2019 roku, zgodnie z § 9 ustęp 1 punkty 1, 3 i 4<sup>50</sup> rozporządzenia może zamiast oryginału dokumentu złożyć jego odpis lub kopię poświadczoną przez **dyrektora szkoły**.
- C. W przypadku zmiany nazwiska wnioskodawcy, bez względu na to, czy mamy do czynienia z postępowaniem egzaminacyjnym, czy też kwalifikacyjnym, następuje analiza formalna wniosku oraz przedłożonej dokumentacji.

---

<sup>47</sup> Tamże.

<sup>48</sup> *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r.*, dz. cyt.

<sup>49</sup> *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 — Karta Nauczyciela*, dz. cyt.

<sup>50</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r.*, dz. cyt.

Jeśli wnioskodawca zmienił nazwisko, wówczas do dokumentacji nauczyciela załączyć należy dokumenty potwierdzające zaistniałą sytuację, przy czym muszą to być oryginały dokumentów.

- D.** Dołączyć kopie dokumentów potwierdzających posiadane kwalifikacje zawodowe.

W tej części artykułu przybliżona zostanie sytuacja nauczycieli korzystających z zapisów dotyczących uznania *ex lege* mianowania<sup>51</sup>. W procesie ubiegania się o kolejne stopnie awansu zawodowego zdarzają się przypadki ubiegania się wyżej wymienionych nauczycieli o stopień nauczyciela dyplomowanego. Dla zobrazowania sytuacji zostanie przytoczony przypadek nauczyciela mianowanego, który od kilkudziesięciu lat uczy w szkole w klasie gry na akordeonie. Nauczyciel ten ukończył akademię muzyczną na wydziale wychowania muzycznego w zakresie wychowania muzycznego i uzyskał dyplom szkoły muzycznej II stopnia, otrzymując tytuł zawodowy muzyk instrumentalista w zakresie specjalizacji gry na akordeonie. W zaistniałej sytuacji koniecznością jest załączenie uzyskanego dyplomu, tak aby organ właściwy do nadania stopnia awansu zawodowego przeprowadzający analizę formalną wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego i dokumentacji nie wezwał nauczyciela do uzupełnienia braków kwalifikacyjnych<sup>52</sup>.

## 5. O czym pamiętać podczas postępowania egzaminacyjnego

Organ prowadzący szkołę powołuje komisję egzaminacyjną na wniosek nauczyciela i powiadamia go o terminie i miejscu przeprowadzenia egzaminu co najmniej na 7 dni przed datą posiedzenia komisji. Komisja egzaminacyjna przeprowadza egzamin, w czasie którego nauczyciel kontraktowy ubiegający się o stopień nauczyciela mianowanego między innymi:

- A.** Dokonuje prezentacji własnego dorobku zawodowego<sup>53</sup>. Niestety część nauczycieli przygotowuje prezentację w oparciu o § 7 ustęp 2 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 26 lipca 2018 r. — wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego* (8 wymagań). Nauczyciele myślą dwa pojęcia — powinności i wymagania. W § 7 ustęp 1<sup>54</sup> określono warunki, jakie muszą być spełnione w okresie odbywania stażu nauczyciela kon-

<sup>51</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych*, Dz. U. z 2014 r., poz. 784.

<sup>52</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r.*, dz. cyt., § 11 ust. 1 i 2.

<sup>53</sup> Tamże, § 12 ust. 1.

<sup>54</sup> Tamże.

traktowego ubiegającego się o awans na stopień nauczyciela mianowanego. Natomiast wymagania niezbędne to te, których zrealizowanie nauczyciel musi wykazać przed komisją. To powołana komisja musi ocenić i stwierdzić, czy nauczyciel dane wymagania spełnił. Komisja egzaminacyjna po prezentacji dorobku zawodowego nauczyciela stwierdzi, czy nauczyciel umiejętnie przedstawił swoje działania, które przełożyły się na podniesienie jakości pracy szkoły, choćby w zakresie wykorzystania wyuczonych treści na umiejętności pracy z uczniem.

- B. Dokonuje prezentacji swojej wiedzy i umiejętności, w szczególności przez zaproponowanie rozwiązania wskazanego przez komisję problemu związanego z wykonywaną pracą, z uwzględnieniem praktyki szkolnej, aktualnej wiedzy i przepisów prawa<sup>55</sup>.**

Komisja egzaminacyjna zdającemu egzamin proponuje rozwiązanie problemu, który musi zawierać następujące elementy<sup>56</sup>:

- problem związany z wykonywaną pracą,
- uwzględnienie praktyki szkolnej,
- aktualną wiedzę,
- przepisy prawa.

Przykładowa kwestia: *Z jakimi problemami borykał/a się pan/pani w trakcie tak zwanego kształcenia na odległość i które z wprowadzonych przepisów prawa oświatowego pomogły przezwyciężyć lub rozwiązać wskazane wyzwania?* Zadaniem komisji w tym punkcie postępowania nie jest „przeegzaminowanie” nauczyciela z przepisów prawa. Podstawowym i jedynym celem jest ocenić, czy nauczyciel rozwiązał dany problem zgodnie z adekwatnymi do sytuacji obowiązującymi przepisami prawa.

- C. Wykonanie zadania z użyciem narzędzi multimedialnych.**

Współczesna szkoła jest wyposażona w różnorodne narzędzia informacyjno-multimedialne. Trudno sobie wyobrazić lekcję bez dostępu do Internetu, laptopa i rzutnika. Nauczyciele w codziennym procesie dydaktycznym wykorzystują tablice multimedialne, tablety i telefony komórkowe, a dzięki nim różnorodne platformy i aplikacje edukacyjne. Wszystko po to, aby uatrakcyjnić lekcje oraz lepiej i bardziej precyzyjnie komunikować się z uczniami. To nowe pokolenie porozumiewa się za pomocą komunikatorów, wymienia poglądy i wyraża uczucie za pomocą emotek i skrótów myślowych, czyli nowych znaków ikonicznych obecnych we współczesnym świecie. Tak więc Internet i komputer stały się integralną częścią naszego codziennego życia, zwłaszcza w okresie pandemii. Ta zmiana wymusiła konieczność przygotowania nauczycieli do wykorzystywania możliwości technologicznych w pro-

---

<sup>55</sup> Tamże, § 12 ust. 2.

<sup>56</sup> Tamże, § 12 ust. 1 pkt 1 lit. a.

cesie edukacji. Zauważywszy tę zmianę, ustawodawca wprowadził konieczność posługiwania się nowoczesnymi technologiami przez nauczycieli ubiegających się o stopień awansu zawodowego. Nauczyciel musi wykazać się umiejętnością wykorzystania w swojej pracy różnorodnych narzędzi informatycznych. Komisja egzaminacyjna przeprowadza egzamin, podczas którego nauczyciel kontraktowy ubiegający się o awans na stopień nauczyciela mianowanego musi wykonać zadanie z użyciem narzędzia multimedialnego<sup>57</sup>. Przepisy bliżej nie określają poziomu trudności zadania, nie wskazują zakresu zadania, jak również dopuszczalnego katalogu zadań. Oczywiście taki katalog zadań egzaminacyjnych może powstać i wówczas:

- zdający egzamin losuje przykładowe zadanie. Należy pamiętać, że nie ma możliwości zamiany wylosowanego zadania egzaminacyjnego;
- zdający otrzymuje zadanie od komisji egzaminacyjnej, która dookreśla zadanie po zapoznaniu się z oceną pracy nauczyciela i sprawozdaniem z realizacji planu rozwoju zawodowego.

Bez względu na to, którą drogą zostanie zrealizowany ten fragment egzaminu, to przed zdającym stoi wyzwanie potwierdzenia jego umiejętności. Komisja może zaproponować między innymi następujące zadania:

#### ■ Przykład 1

Proszę wstawić tabelę o 5 kolumnach i 5 wierszach. Następnie proszę przekształcić ją przy pomocy funkcji „scal komórki”, „styl linii”, „krawędzie”, „kolor cieniowania”.

KLASA ...				
Uczeń		Data i miejsce urodzenia		
Nazwisko	Imię	Data	Miejsce	
Kowalski	Jan	11.12.2000	Warszawa	

#### ■ Przykład 2

Proszę opracować w dokumencie tekstowym Word ogłoszenie o planowanej wycieczce klasowej do Torunia w dniu 5 maja 2019 roku. Wyjazd o godzinie 6.30.

Proszę użyć czcionki Times New Roman, rozmiar 12.

Proszę ustawić marginesy: górny — 3 cm, dolny — 2 cm, lewy — 3,5 cm, prawy — 3,5 cm, i orientację wydruku w pionie.

#### ■ Przykład 3

Proszę opracować według wzoru w arkuszu kalkulacyjnym Excel tabelę z ocenami z poszczególnych przedmiotów. Za pomocą odpowiedniej formuły proszę wyliczyć średnią poszczególnych uczniów.

<sup>57</sup> Tamże, § 12 ust. 1 pkt 2 lit. b.

#### ■ Przykład 4

Proszę wykonać wykres kolumnowy do tabeli z ocenami uczniów z poszczególnych przedmiotów w arkuszu kalkulacyjnym Excel. Wykres proszę nazwać KLASA VIII c. Za pomocą odpowiedniej formuły proszę wyliczyć średnią poszczególnych uczniów.

**Komisja egzaminacyjna w żaden sposób nie może „zaliczyć” zdającemu wykonania tego zadania, w sytuacji gdy w ramach obowiązku prezentacji dorobku zawodowego przygotował prezentację multimedialną.**

Rozwój technik audiowizualnych upowszechnił multimedialny sposób przekazywania informacji w różnych dziedzinach życia, także w edukacji. Prezentacje multimedialne są współczesnym środkiem precyzyjnego przekazywania oraz prezentowania poglądów i wiedzy. Jedno z zadań może dotyczyć wykonania krótkiej prezentacji multimedialnej o sobie. W zadaniu tym możemy zawrzeć plan autoprezentacji lub najważniejsze elementy naszych dokonań. Prezentacja to wizualny konspekt naszych dokonań zawodowych, gustu estetycznego i umiejętności obsługi programu Microsoft PowerPoint. Prezentacja to swoisty zbiór plakatów zawierających tekst, obraz i ciekawe linki. Dzisiaj trudno sobie wyobrazić lekcję bez prezentacji. Jest to jeden z programów częściej używanych przez nauczycieli. Często też pedagodzy tworzą prezentacje wirtualne w aplikacji Prezi lub Canva. Oto przykład takiego zadania:

#### ■ Przykład 5

Proszę wykonać prezentację składającą się z czterech slajdów na temat wybranych sukcesów zawodowych pod tytułem: *Nauczyciel mianowany/dyplomowany — sukcesy zawodowe*. Prezentacja musi zawierać slajd tytułowy, na jednym powinien być widoczny element graficzny, na kolejnym krótki tekst, a na zakończenie proszę podać imię i nazwisko wykonawcy. W prezentacji należy ustawić przejścia, slajdy muszą zmieniać się automatycznie, co 10 sekund.

Zalety wykorzystania narzędzi multimedialnych w procesie dydaktycznym są oczywiste. Pandemia wzmocniła intensywność korzystania z różnorodnych sprzętów, aplikacji i programów. Wpłynęła na uatrakcyjnienie procesu nauczania i dała możliwość wizualizacji zjawisk fizycznych, chemicznych, biologicznych i geograficznych. Umożliwiła także naukę gry na instrumentach i tworzenia dzieł plastycznych przy wykorzystaniu poradników multimedialnych i nowoczesnej komunikacji za pomocą komunikatorów. Taki rodzaj komunikacji edukacyjnej zwiększył zdolność postrzegania wirtualnej rzeczywistości i przyswajania nowej wiedzy przez uczniów.

#### **D. Udzielanie odpowiedzi na pytania członków komisji dotyczące wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego.**

Przystępując do postępowania egzaminacyjnego, należy pamiętać, że nauczyciel obligatoryjnie musi odpowiedzieć na pytania egzaminacyjne, dotyczące



wymagań określonych w § 7 ustęp 2 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*. Egzaminowany nie może posiadać przed sobą żadnych notatek czy innych pomocy. W przepisach nie ma określonego limitu pytań, które mogą zostać zadane przez komisję egzaminacyjną powołaną decyzją Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu. Komisja zadaje tyle pytań, by uzyskać informację na temat spełnienia przez nauczyciela wszystkich wymagań.

Należy pamiętać, że w przypadku postępowania egzaminacyjnego to *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* nakłada w § 14 obowiązek sporządzenia z przebiegu pracy komisji protokołu, zawierającego między innymi *uzasadnienie rozstrzygnięcia komisji*. Zatem w przypadku prac komisji egzaminacyjnej powinien znaleźć się na przykład zapis, że: *prezentacja dorobku zawodowego oraz przeprowadzony egzamin potwierdziły spełnienie wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela mianowanego zgodnie z ww. rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej. Na szczególne podkreślenie zasługuje aktywność nauczyciela w zakresie promowania szkoły w środowisku lokalnym — koncerty, popisy, wieczornice*.

## 6. O czym pamiętać podczas postępowania kwalifikacyjnego

Wymagania niezbędne do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego obejmują:

- 1) umiejętność wykorzystania w pracy metod aktywizujących ucznia oraz narzędzi multimedialnych i informatycznych, sprzyjających procesowi uczenia się;
- 2) umiejętność dzielenia się wiedzą i doświadczeniem z innymi nauczycielami, w tym przez prowadzenie zajęć otwartych, w szczególności dla nauczycieli stażystów i nauczycieli kontraktowych, prowadzenie zajęć w ramach wewnątrzszkolnego doskonalenia zawodowego lub innych zajęć dla nauczycieli;
- 3) poszerzenie zakresu działań szkoły, w szczególności dotyczących zadań dydaktycznych, wychowawczych lub opiekuńczych<sup>58</sup>.

Nauczyciel musi pamiętać, że powyższe wymagania są obligatoryjne. Ponadto wymagania obejmują realizację co najmniej dwóch z następujących zadań:

- A. opracowanie i wdrożenie programu, innowacji lub innych działań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych lub innych związanych z oświatą, powiązanych ze specyfiką szkoły, w szczególności na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi;

---

<sup>58</sup> Tamże, § 8 ust. 3 pkt 1–4.

Wyżej wymienione działania muszą być powiązane ze specyfiką szkoły oraz w szczególności dotyczyć pracy na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

- B.** wykonywanie obowiązków opiekuna stażu, opiekuna praktyk pedagogicznych, nauczyciela-doradcy metodycznego, przewodniczącego zespołu nauczycieli, koordynatora wolontariatu, koordynatora projektu, kuratora społecznego, egzaminatora okręgowej komisji egzaminacyjnej, rzeczoznawcy do spraw podręczników, a w przypadku nauczycieli szkół artystycznych — także nauczyciela-konsultanta współpracującego z Centrum Edukacji Artystycznej,

Należy tutaj zwrócić uwagę, że poszerzono katalog zadań o takie, które pojawiły się w szkołach w ostatniej dekadzie (koordynator wolontariatu, koordynator projektu). Niewątpliwie nauczyciele szkół artystycznych powinni skorzystać z możliwości pełnienia roli nauczyciela konsultanta współpracującego z Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie. W chwili obecnej następuje finalizacja prac nad tak zwaną „listą konsultantów”. Nadal można zgłosić swój akces w każdej specjalności, ze szczególnym uwzględnieniem między innymi altówki, fagotu, fletu, harfy, kontrabas, saksofonu, tuby oraz specjalności jazzowych (fortepian, perkusja, gitara, skrzypce, kontrabas, flet i wokalistyka). Formularze wniosków o wpis na listę konsultantów dostępne są na stronie Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie<sup>59</sup>, pod adresem <https://cea-art.pl/zarządzenie-dyrektora-cea-z-dnia-31-lipca2020-r>.

- C.** uzyskanie umiejętności posługiwania się językiem obcym na poziomie podstawowym, a w przypadku nauczycieli języków obcych — umiejętności posługiwania się drugim językiem obcym na poziomie podstawowym;

Dokonując wyboru tego zadania, należy pamiętać, że w zakresie prawnym obowiązuje tutaj z jednej strony *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 roku*<sup>60</sup>, zaś z drugiej *Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 roku*<sup>61</sup>. Analiza rozporządzenia MEN pozwala stwierdzić, że obniżono w tym zakresie oczekiwania. Nauczyciel powinien posługiwać się językiem obcym na poziomie podstawowym. Nauczyciele muszą zwrócić również uwagę na *Załącznik do Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 roku poz. 784 — Świadczenia potwierdzające znajomość języków obcych*<sup>62</sup>. Wnikliwa i umiejętna analiza zapisu w zakresie wymaganych doku-

<sup>59</sup> <https://cea-art.pl/zarządzenie-dyrektora-cea-z-dnia-31-lipca2020-r> w sprawie-listy konsultantów (dostęp: 23.02.2020).

<sup>60</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r.*, dz. cyt.

<sup>61</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r.*, Dz.U. z 2014 r., poz. 784.

<sup>62</sup> Tamże.

mentów na poziomie podstawowej znajomości języka obcego nowożytnego zapewni załączenie właściwego dokumentu.

- D.** przygotowanie autorskiej pracy z zakresu oświaty lub rozwoju dziecka i opublikowanie w czasopiśmie branżowym lub w formie innej zwartej publikacji.

Analiza powyższego zapisu uświadamia nam, że musi to być publikacja w czasopiśmie branżowym lub w formie innej zwartej publikacji (np. książki). Należy zatem pamiętać, że:

- Komisja kwalifikacyjna nie uzna tak zwanych publikacji internetowych.
- Komisja kwalifikacyjna uzna publikacje opracowane przez nauczyciela od czasu uzyskania poprzedniego stopnia awansu. Zatem jeśli nauczyciel opublikuje opracowanie w okresie tak zwanej przerwy (nauczyciel mianowany może rozpocząć staż na stopień nauczyciela dyplomowanego po przepracowaniu w szkole co najmniej roku od dnia nadania poprzedniego stopnia awansu zawodowego)<sup>63</sup>, to komisja kwalifikacyjna to uzna.

Komisja kwalifikacyjna zapoznaje się z oceną pracy nauczyciela i jego sprawozdaniem z realizacji planu rozwoju zawodowego oraz analizuje dorobek zawodowy nauczyciela na podstawie przedłożonej przez niego dokumentacji oraz przeprowadzonej rozmowy podczas której:

- Prezentuje sposób realizacji wybranego przez siebie zadania określonego w § 8 ustęp 3, którego opis i analiza nie były dołączone do wniosku o podjęcie postępowania kwalifikacyjnego.

Choć nie jest to egzamin (jak w przypadku ubiegania się o stopień nauczyciela mianowanego), to wyżej wymieniona prezentacja musi być przygotowana z odpowiednią starannością. Prezentacja musi być spójna, z wyraźną i różnorodną strukturą, nasycona odpowiednią ilością informacji. Należy zastanowić się, czy to jest dobry moment na tak zwane „metafory”. W prezentacji oczywiście powinny paść argumenty, najlepiej rzeczowe (fakty, statystyki) i logiczne, z pominięciem argumentów emocjonalnych. W myśl przytoczonego zapisu nauczyciel prezentuje sposób realizacji, a zatem nie czyta i nie recytuje z pamięci. W ten sposób unikniemy tak zwanego zablokowania, to znaczy nauczyciel nie pogubi się, jeśli zapomni pewnej frazy czy wyrażenia. Zalecane jest posiadanie krótkiego konspektu wystąpienia wraz z najważniejszymi notatkami. Notatki mają być zwarte, tak aby nauczyciel nie miał problemu ze znalezieniem potrzebnych informacji. Podsumowanie lub zakończenie wybranego zadania powinno koncentrować się na efektach, na przykład dla nauczyciela, jego uczniów i szkoły, w której pracuje. Komisja potwierdzenia na spełnienie pozostałych dwóch wymagań poszukuje w dokumentacji, to jest w ocenie dorobku zawodowego lub w sprawozdaniu z realizacji planu

<sup>63</sup> *Karta Nauczyciela*, dz. cyt., art. 9d ust. 4.

rozwoju zawodowego. W przypadku niezalezienia potwierdzenia uzupełnia wiedzę na ten temat podczas rozmowy z nauczycielem.

- Nauczyciel odpowiada na pytania członków komisji dotyczące wpływu działań i zadań przez niego realizowanych w okresie stażu na podniesienie jakości pracy szkoły, w której odbywał staż.

Pytania są „wehikułem”, za pomocą którego nauczyciel w trakcie postępowania i wspólnie z komisją kwalifikacyjną podróżują w określonym kierunku<sup>64</sup>. Nie należy się spodziewać uporządkowanej listy pytań hierarchicznie ułożonych od najistotniejszych do najmniej ważnych. Przepisy prawa również nie określają ich liczby przypadającej na poszczególnych członków komisji. **Bank niezwykle sympatycznych** pytań powstaje w wyniku zapoznania się z oceną pracy nauczyciela, jego sprawozdaniem z realizacji planu rozwoju zawodowego i po analizie dorobku zawodowego na podstawie przedłożonej dokumentacji. Celem komisji nie jest też postawienie nauczycielowi jak największej liczby pytań. Pytania mogą służyć choćby uchwyceniu kwestii, które są powiązane z zaprezentowanym zadaniem, ale nie zostały wprost wyartykułowane w rozmowie, prezentacji lub załączonej dokumentacji. Mogą pojawić się tak zwane „pytania autentyczne”, pełniące funkcję poznawczą, czyli zadawane przez osobę, która naprawdę czegoś nie wie i chce się tego dowiedzieć<sup>65</sup>. Postawienie pytania może wynikać z dostrzeżenia pewnych wątpliwości dotyczących wpływu działań i zadań zrealizowanych przez nauczyciela w okresie stażu na podniesienie jakości pracy szkoły, nad którym inni przeszli już do porządku dziennego lub nie postrzegają ich jako problemu. Z pewnością uczestnik tego postępowania nie może spodziewać się pytań o charakterze egzaminującym. Należy pamiętać, że każdy z członków komisji ocenia spełnienie przez nauczyciela wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia awansu zawodowego<sup>66</sup>. Zatem na ocenę niebagatelny wpływ ma także rozmowa (w równym stopniu, co przedstawiona dokumentacja). Może ona niewątpliwie pomóc nauczycielowi. Dlatego też nauczyciel musi zadbać zarówno o odpowiednią jakość merytoryczną odpowiedzi, jak i o jakość języka<sup>67</sup>. Wojewódzki Sąd Administracyjny w Warszawie w swoim wyroku z dnia 5 grudnia 2019 roku jasno wskazał: *Oczywistym jest, że nauczyciel (niezależnie od wykładanego przedmiotu), winien całą swoją postawą,*

<sup>64</sup> B. Sajduk, *Kilka uwag o zadawaniu pytań i ich roli w dydaktyce akademickiej*, <http://psw.whus.pl/wp-content/uploads/2017/05/testPSW-mumer-2-z-2016.docx.pdf> (dostęp: 23.02.2021), s. 117.

<sup>65</sup> A. Pobjowska, *Waga pytań w procesie edukacji*, <http://kronika.uni.lodz.pl/pliki/waga-pyta-w-procesie-edukacji1-tekst-zainspirowany-cwiczeniem-berri-hessena-oraz-roberta-pilata.pdf> (dostęp: 23.02.2021).

<sup>66</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r.*, dz. cyt., § 13 ust. 2.

<sup>67</sup> II SA/Wa 1160/19, *Dopuszczalność oceny sposobu wystawiania się kandydata na stopień nauczyciela dyplomowanego*. Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie.

zachowaniem i językiem dawać jak najlepszy przykład uczniom. Winien bowiem w każdej z powyższych sfer kształtować w możliwie najlepszy sposób uczniów. To zaś uzasadnia tezę, że organ wydając skarżoną decyzję, był uprawniony do tego, aby poddać ocenie także sposób wystawiania się kandydata na stopień nauczyciela dyplomowanego. Dokonując oceny w tym zakresie, organ nie naruszył więc przepisów prawa. Należy zatem pamiętać o zbiorach zasad, które określają, jak posługiwać się środkami językowymi (normy językowe) i wystrzegać się kolokwializmów, nadużywania niektórych wyrazów (wynikającego z błędnego założenia, że są to słowa tak zwane atrakcyjne), artefaktów językowych (język, jakim się posługuje grupa społeczna, którą są nauczyciele), innowacji językowych oraz odbiegania od tematu. Pomocna również będzie umiejętność wyboru odpowiedniego stylu, adekwatnego do sytuacji, celu wypowiedzi i cech odbiorcy. Nauczyciel stając przed komisją (czy to egzaminacyjną, czy też kwalifikacyjną), powinien również być świadomy swoich artefaktów behawioralnych (sposobów zachowania).

- Wykazuje się umiejętnością rozwiązania wskazanego przez komisję problemu związanego z wykonywaną pracą, z uwzględnieniem przepisów prawa.

W tym przypadku sytuacja wygląda tak samo, jak podczas postępowania egzaminacyjnego.

Przyjrzyjmy się zatem przykładowemu problemowi do rozwiązania. Komisja może zadać następujące pytanie: *Jakie zapisy i którego aktu prawnego zostaną przez panią/pana zastosowane podczas organizacji wycieczki przedmiotowej?*<sup>68</sup> Niewątpliwie komisja będzie odnosiła się tu do kwestii podejmowanych działań przez nauczyciela, jego refleksji i wartościowania<sup>69</sup>.

- Określa cele dalszej pracy i własnego rozwoju.

Podobnie jak w przypadku prezentacji sposobu realizacji wybranego zadania, także tutaj należy przygotować na potrzeby postępowania krótką wypowiedź, która wskaże, że zakończenie postępowania kwalifikacyjnego nie kończy ambitnych planów nauczyciela. Nauczyciel dyplomowany to nauczyciel **mistrz**, który jasno i precyzyjnie planuje dalszy rozwój swojej kariery. Może warto zaskoczyć komisję, wskazując, że celem jest uzyskanie — oczywiście na wniosek Kapituły do Spraw Profesorów Oświaty — tytułu honorowego profesora oświaty (nadawanego przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania)<sup>70</sup>. Brak określenia przez nauczyciela celów dalszej

<sup>68</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki, Dz. U. z 2018 r., poz. 1050, § 4 ust. 1 pkt 1.

<sup>69</sup> T. Garstka, *Wybrane psychologiczne aspekty egzaminu i rozmowy kwalifikacyjnej. Szkolenie ekspertów ds. awansu zawodowego nauczycieli. Materiały edukacyjne*, ORE, Warszawa 2017, s. 5.

<sup>70</sup> *Karta Nauczyciela*, dz. cyt., art. 9i ust. 1.

pracy i własnego rozwoju nie zwalnia członków komisji z obowiązku realizacji tego punktu postępowania. Komisja kwalifikacyjna dopyta nauczyciela o cele dalszej pracy i rozwoju zawodowego.

Należy pamiętać, że w przypadku postępowania kwalifikacyjnego rozporządzenie nakłada w § 14 obowiązek sporządzenia protokołu z przebiegu pracy, zawierającego między innymi *uzasadnienie rozstrzygnięcia komisji*<sup>71</sup>. Zatem w przypadku prac komisji kwalifikacyjnej powinien znaleźć się na przykład zapis: *analiza dokumentacji oraz przeprowadzona rozmowa potwierdziły spełnienie wymagań niezbędnych do uzyskania stopnia nauczyciela dyplomowanego zgodnie z wyżej wymienionym rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej. Na szczególne podkreślenie zasługuje aktywność nauczyciela w zakresie dzielenia się wiedzą i doświadczeniem poprzez prowadzenie zajęć otwartych, udostępnianie własnych opracowań, pełnienie funkcji opiekuna praktyk studenckich.*

Zmiany sprzed dwudziestu lat miały na celu przeprowadzenie niezbędnej reformy systemu oświaty na miarę XXI wieku. Tej reformy oczekiwało całe środowisko, upatrując w niej między innymi szansę na przywrócenie prestiżu zawodu nauczyciela. Założeniem nowej koncepcji statusu zawodowego nauczyciela był prawdziwy awans zawodowy i płacowy<sup>72</sup>. Uzyskanie kolejnego stopnia awansu zawodowego zostało uwarunkowane określonym dorobkiem merytorycznym i zawodowym<sup>73</sup>. Od tej pory rzesze dyrektorów, nauczycieli i ekspertów mierzyły się z samą reformą. Sprawą dyskusyjną jest, czy reforma osiągnęła zamierzone cele i czy wprowadzony system awansu zawodowego spełnił pokładane w nim nadzieje na nową zawodową rzeczywistość. Sukces został osiągnięty, pozostała pasja i marzenia o nowoczesnej szkole. Niewątpliwie zawód nauczyciela, ścieżka awansu zawodowego oraz sama szkoła będą się wciąż zmieniać i ewaluować. Jedyne, co jest pewne w edukacji, to zmiana, ponieważ kształcimy nowe pokolenia, nazwane X, Y, Z, które mają inne spojrzenie na otaczający nas świat. Nauczyciele i rodzice szukają właściwego języka do komunikacji z młodym człowiekiem. Szkoła to zmiany i nieustająca konieczność ciągłego poszukiwania właściwej drogi dla nowych sposobów uczenia. Na chwilę obecną z przebiegu pracymiłość do tego zawodu otwiera drogę do niełatwej ścieżki awansu. Indywidualne plany rozwoju zawodowego są sposobem na wyznaczenie sobie nowych celów zawodowych, co stanowi parasol ochronny przed syndromem „wypalenia zawodowego” wśród nauczycieli w tych trudnych chwilach covidowej rzeczywistości.

---

<sup>71</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r., dz. cyt.

<sup>72</sup> B. Śnieżek, *Karta nauczyciela — komentarz do ustawy*, PWN Wydawnictwo Szkolne, Warszawa 2009, s. 53–54.

<sup>73</sup> Tamże.

## Akty prawne

- [1] *Ustawa z dnia 18 lutego 2000 r. o zmianie ustawy — Karta Nauczyciela oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz. U. z 2000 r., nr 19, poz. 239, nr 111, poz. 1194, nr 154, poz. 1794.
- [2] *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dz. U. z 2020 r., poz. 910 i poz. 1378 oraz z 2021 r. poz. 4.
- [3] *Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 sierpnia 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego*, Dz. U. z 2020 r., poz. 1551.
- [4] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. w sprawie dofinansowania doskonalenia zawodowego nauczycieli, szczegółowych celów szkolenia branżowego oraz trybu i warunków kierowania nauczycieli na szkolenia branżowe*, Dz. U. z 2019 r., poz. 1653.
- [5] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 27 marca 2019 r. w sprawie specjalistycznej jednostki nadzoru*, Dz. U. z 2019 r., poz. 607.
- [6] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, Dz. U. z 2018r., poz. 1574.
- [7] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 2018 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki krajoznawstwa i turystyki*, Dz. U. z 2018 r., poz. 1050.
- [8] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 21 grudnia 2017 r. w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne szkoły i placówki artystyczne dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji*, Dz. U. z 2017 r., poz. 2474.
- [9] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych*, Dz. U. z 2014 r., poz. 784.
- [10] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 marca 2013 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, Dz. U. z 2013 r., poz. 393.
- [11] *Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Warszawie — II SA/Wa 1160/19, Dopuszczalność oceny sposobu wystawiania się kandydata na stopień nauczyciela dyplomowanego*.
- [12] *Wystąpienie pokontrolne NIK Delegatura we Wrocławiu*, file:///C:/Users/Domi/App-Data/Local/Temp/P-16-021-LWR-410.004.05.2016-01.pdf (dostęp: 23.02.2021).

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Garstka Tomasz, *Wybrane psychologiczne aspekty egzaminu i rozmowy kwalifikacyjnej. Szkolenie ekspertów ds. awansu zawodowego nauczycieli. Materiały edukacyjne*, ORE, Warszawa 2017.
- [2] Jamka Beata, *Kierowanie kadrami — pozyskiwanie i rozwój pracowników*, Szkoła Główna Handlowa, Warszawa 1997.

- [3] Osińska Małgorzata, *Praca zespołowa w szkole*, ORE, Warszawa 2002; file:///C:/Users/Domi/AppData/Local/Temp/praca-zespoowa-w-szkole\_m\_osiska.pdf (dostęp: 23.02.2020).
- [4] *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2018/2019*, Główny Urząd Statystyczny — Urząd Statystyczny w Gdańsku, Gdańsk 2019.
- [5] Pawlak Zbigniew, *Personalna funkcja firmy. Procesy i procedury kadrowe*, Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2003.
- [6] Piwowar-Sulej Katarzyna, *Zarządzanie personelem nauczycielskim w oświacie*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.
- [7] Pobjewska Aldona, *Waga pytań w procesie edukacji*, <http://kronika.uni.lodz.pl/pliki/waga-pyta-w-procesie-edukacji1-tekst-zainspirowany-cwiczeniem-berri-hessena-oraz-roberta-pilata.pdf> (dostęp: 23.02.2021).
- [8] Sajduk Błażej, *Kilka uwag o zadawaniu pytań i ich roli w dydaktyce akademickiej*, <http://psw.whus.pl/wp-content/uploads/2017/05/testPSW-mumer-2-z-2016.docx.pdf> (dostęp: 23.02.2021).
- [9] Śnieżek Bogusław, *Karta nauczyciela — komentarz do ustawy*, PWN Wydawnictwo Szkolne, Warszawa 2009.



# System szkolnictwa artystycznego w Czechach

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie obrazu czeskiego szkolnictwa artystycznego, obejmującego kształcenie dzieci i młodzieży na poziomie szkół podstawowych i średnich. Historia szkolnictwa muzycznego na czeskich terenach sięga XVII wieku, natomiast edukacja z zakresu sztuk plastycznych, tańca oraz literacko-dramatyczna jest znacznie młodszą dziedziną i rozwija się tam od lat 70. XX wieku. Dzieci rozpoczynają swą przygodę ze sztuką w wieku około sześciu lat, w podstawowych szkołach artystycznych. Nauka w nich trwa najczęściej do piętnastego roku życia, kiedy uczniowie mają możliwość wyboru edukacji w podstawowej szkole artystycznej drugiego stopnia, gdzie nauka trwa cztery lata, albo w sześcioletnim (w przypadku tańca — ośmioletnim) konserwatorium dającym wyższe wykształcenie zawodowe.

W czeskim systemie kształcenia funkcjonują szkoły na poziomie podstawowym, średnim i wyższym. Obowiązkiem szkolnym są objęte dzieci między szóstym a piętnastym rokiem życia. W tym okresie życia kształcenie ich jest podzielone na dwa etapy. Mogą one być realizowane w szkole podstawowej w I (1–5 rok) i II stopniu (6–9 rok) lub w szkole podstawowej ukończonej wcześniej i niższej szkole średniej (1–4 rok szkoły średniej)<sup>1</sup>.

Szkoła średnia może być realizowana po zakończeniu szkoły podstawowej (dwóch stopni — czyli po dziewięciu latach bądź wcześniejszym jej ukończeniu, czyli po pięciu lub siedmiu latach) i spełnieniu stawianych przez daną szkołę wymagań. Trwa więc w zależności od sytuacji uczniów od czterech do ośmiu lat. Szkoła na poziomie średnim umożliwia zdobycie wykształcenia średniego i uzyskanie dyplomu zawodowego lub matury<sup>2</sup>.

W przypadku szkół specjalizujących się w różnych dziedzinach, oferują one oprócz wykształcenia ogólnego również wykształcenie zawodowe. Średnie szkoły artystyczne należą do tego typu szkół i edukacja w nich wygląda podobnie jak kształcenie w polskich ogólnokształcących szkołach artystycznych II stopnia.

---

<sup>1</sup> *Zasady przeprowadzania przeglądów z rysunku, malarstwa i rzeźby dla uczniów publicznych i niepublicznych szkół plastycznych*, s. 2.

<sup>2</sup> Tamże.

W odróżnieniu od czeskich podstawowych szkół artystycznych (obejmujących dwa stopnie) kształcących w kilku kierunkach artystycznych, średnie szkoły specjalizują się zwykle w poszczególnych dziedzinach sztuki<sup>3</sup>. W związku z tym, że są one podobne do polskich ogólnokształcących szkół artystycznych, nie zostały opisane w niniejszym artykule. Szczególne miejsce w edukacji zajmują konserwatoria, ze względu na to, że łączą edukację dwóch poziomów — średniego, do którego formalnie należą, oraz wyższego zawodowego.

Czesi mogą podjąć studia po zdaniu egzaminu dojrzałości, który kończy etap szkoły średniej. Podobnie jak w przypadku polskiej matury, obowiązkowymi przedmiotami, z których wiedza poddana jest sprawdzianowi, są: język ojczysty (czeski), język obcy i matematyka<sup>4</sup>.

W pierwszej części pracy zawarte zostały informacje na temat prawnych podstaw funkcjonowania czeskich szkół artystycznych oraz instytucji odpowiedzialnych za ich prowadzenie. W kolejnej części omówiono etapy kształcenia młodzieży, a także program realizowany w szkołach. W trzeciej części opracowania znalazła się analiza danych statystycznych obejmująca lata 2008–2019.

Autorka posłużyła się w opracowaniu aktualnymi danymi czeskiego i polskiego urzędu statystycznego oraz aktami prawnymi obowiązującymi w czeskim szkolnictwie artystycznym.

## I. Prawne podstawy i instytucje odpowiedzialne za czeskie szkolnictwo artystyczne

Szkolnictwo w Republice Czeskiej jest podległe Ministerstwu Edukacji, Młodzieży i Sportu<sup>5</sup>. Jako organ administracji państwowej Ministerstwo zajmuje się ogólnym wyznaczaniem kierunków rozwoju edukacji i kieruje finansami szkolnictwa. Zarządzanie oświatą w Czechach zostało podzielone zgodnie z administracyjnym podziałem państwa — na regiony i gminy. Zapewnienie dostępu do nauki na pierwszych etapach kształcenia — podstawowe szkoły artystyczne — należy do obowiązków najniższego szczebla czeskiej administracji. Konserwatoria są prowadzone przez administrację regionalną<sup>6</sup>.

Instytucją państwową odpowiedzialną za prowadzenie podstawowego szkolnictwa artystycznego w Czeskiej Republice jest Departament Przedszkolnej,

---

<sup>3</sup> *Schemat systemu edukacji w Czechach, strona Eurydice*, <https://www.naerasmusplus.cz/cz/reformy-a-systemy-vzdelavani-eurydice/skolstvi-v-cr/> (dostęp: 8.10.2020).

<sup>4</sup> *Zákon o předškolním, základním, středním*, dz. cyt., paragraf 78.

<sup>5</sup> Tłumaczenie pochodzi ze strony Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji Narodowej Agencji Programu Erasmus+, <https://eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie/czechy-2/> (dostęp: 9.07.2020).

<sup>6</sup> Główne cechy systemu edukacji w Czechach, strona Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji Narodowej Agencji Programu Erasmus+, <https://eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie/czechy-2/> (dostęp: 10.07.2020).

Podstawowej, Podstawowej Artystycznej i Specjalnej Edukacji<sup>7</sup> (cz.: *Odbor předškolního, základního, základního uměleckého a speciálního vzdělávání*) przy Sekcji Edukacji, Sportu i Młodzieży (cz.: *Sekce vzdělávání, sportu a mládeže*) Ministerstwa Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego (cz.: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*)<sup>8</sup>. W odróżnieniu od Polski, podstawowe szkolnictwo artystyczne w Czechach obejmuje naukę młodzieży w szkołach I i II stopnia. Kolejną różnicą w kwestii organizacji kształcenia artystycznego młodzieży jest istnienie konserwatoriów, uznawanych do 2004 roku za typ szkoły średniej, a obecnie traktowanych jako równoległe do średniego szkolnictwo artystyczne<sup>9</sup>. Oprócz tych dwóch typów szkół artystycznych istnieją również ogólnokształcące artystyczne szkoły średnie.

Czeskie podstawowe szkolnictwo artystyczne jest zorganizowane na podstawie *Rozporządzenia Ministra Szkolnictwa, Młodzieży i Wychowania Fizycznego z dnia 9 lutego 2005 roku* (cz.: *Vyhláška ze dne 9. února 2005 o základním uměleckém vzdělávání*), którego ostatnia nowelizacja była w 2016 roku<sup>10</sup>. Zgodnie z paragrafem 1. podstawowe szkoły artystyczne (cz.: *základní umělecká škola*) mogą prowadzić kształcenie w czterech oddziałach — muzycznym, tanecznym, plastycznym i literacko-dramatycznym.

Innym ważnym dokumentem Ministerstwa Szkolnictwa jest *Ramowy program kształcenia w podstawowych szkołach artystycznych* (cz.: *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání — RVP ZUV*), w którym zawarto między innymi charakterystykę poszczególnych oddziałów szkół, informacje na temat organizacji szkolnictwa i programy nauczania<sup>11</sup>.

Konserwatoria czeskie znajdują umocowanie prawne w *Rozporządzeniu Ministra Szkolnictwa o kształceniu średnim i w konserwatoriach z 2004 roku* (cz.: *Vyhláška č. 13/2005 o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři ze dne 29.12.2004*)<sup>12</sup>. Znalazły się w nim między innymi ogólne zasady dotyczące dzia-

---

<sup>7</sup> Tłumaczenia nazw instytucji i dokumentów dokonała autorka opracowania.

<sup>8</sup> *Struktura organizacyjna Ministerstwa Szkolnictwa*, dokument dostępny na oficjalnej stronie ministerstwa, <https://www.msmt.cz/file/53095/> (dostęp: 8.07.2020).

<sup>9</sup> *Strona Eurydice*, [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-conservatoires-arts-education-4\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-conservatoires-arts-education-4_cs) (dostęp: 15.07.2020).

<sup>10</sup> Oficjalna strona szkoły we Frýdku-Místku, [www.zusfm.cz/index.php/files/81/Dokumenty-ZUS/11/Vyhlasaka-o-ZUS.pdf](http://www.zusfm.cz/index.php/files/81/Dokumenty-ZUS/11/Vyhlasaka-o-ZUS.pdf) (dostęp: 8.07.2020).

<sup>11</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (Ramowy program kształcenia w podstawowych szkołach artystycznych)*, Výzkumný Ústav Pedagogický v Praze, Praha 2010, dostępne w wersji elektronicznej: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se> (dostęp: 8.07.2020).

<sup>12</sup> *Vyhláška o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři ze dne 29. prosince 2004*, Sbíрка zákonů z roku 2005, položka 13, (*Rozporządzenie o kształceniu średnim i w konserwatorium z 29 grudnia 2004*, Dziennik Ustaw z 2005 roku, poz. 13), dostępne w wersji elektronicznej: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-13#cast2> (dostęp: 13.07.2020).

lania tego typu szkół, liczebności grup oraz tworzonych oddziałów — muzyki, śpiewu, tańca i sztuki muzyczno-dramatycznej.

Drugim dokumentem ministerialnym z tego samego roku jest *Rozporządzenie Ministra Szkolnictwa o ukończeniu kształcenia w szkołach średnich egzaminem końcowym i o ukończeniu konserwatorium uzyskaniem absolutorium* (cz.: *Vyhláška č. 47/2005 o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou z kouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem ze dne 18.1.2005*).

## II. Organizacja szkolnictwa artystycznego w Czechach

### I. Podstawowe szkoły artystyczne

Czeskie podstawowe szkoły artystyczne umożliwiają zwykle kształcenie w czterech kierunkach — muzycznym, tanecznym, plastycznym i literacko-dramatycznym. W związku z tym szkoły składają się z oddziałów specjalizujących się w danej dziedzinie sztuki. Zajmują się one kształceniem ogólnoartystycznym bez możliwości zdobycia wykształcenia ogólnego.

#### I.1. Etapy kształcenia młodzieży w czeskich podstawowych szkołach artystycznych

Nauczanie w podstawowych szkołach artystycznych (cz.: *základní umělecká škola — ZUŠ*) jest podzielone na kilka etapów — studium przygotowawcze (cz.: *přípravné studium*), podstawowe studium I stopnia i studium II stopnia (cz.: *základní studium I a II stupně*). Ponadto istnieje możliwość kształcenia się w studium ze zwiększoną liczbą godzin nauki (cz.: *studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin*) i w studium dla dorosłych (cz.: *studium pro dospělé*)<sup>13</sup>. Poniżej przedstawiono krótkie opisy kolejnych etapów.

##### ■ Studium przygotowawcze

Kształcenie w podstawowej szkole artystycznej podzielone jest na dwa etapy — pierwszy i drugi stopień. Pierwszy stopień poprzedza studium przedszkolne, które trwa najwyżej dwa lata, a przyjmowane do niego są dzieci od piątego roku życia (§ 1 pkt 2)<sup>14</sup>. Przed drugim stopniem również przewidywany jest jednoroczny etap przygotowawczy. Mogą go realizować dzieci, które nie uczęszczały do szkoły pierwszego stopnia (§ 1 pkt 4)<sup>15</sup>.

<sup>13</sup> *Rámcový vzdělávací program*, dz. cyt., s. 7.

<sup>14</sup> *Vyhláška o základním uměleckém vzdělávání ze dne 9. února 2005*, Sběrka zákonů z roku 2005, položka 71 (*Rozporządzenie Ministra Szkolnictwa z 9 lutego 2005 o podstawowym szkolnictwie artystycznym*, Dziennik Ustaw z 2005, poz. 71), dostępne w wersji elektronicznej: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-71> (dostęp: 8.07.2020).

<sup>15</sup> Tamże.

Przyjmowanie do studiów przygotowawczych służy dokładniejszemu zbadaniu zdolności potrzebnych w dalszej nauce w szkole właściwej, poprzedzone jest jednak wstępnym badaniem przydatności (§ 2 pkt 1)<sup>16</sup>.

### ■ Szkoła artystyczna I i II stopnia

Do szkoły I stopnia są przyjmowane dzieci, które ukończyły siódmy rok życia. Etap ten trwa od czterech do siedmiu lat. Drugi stopień szkoły artystycznej jest przewidziany dla młodzieży mającej co najmniej czternaście lat i trwa od trzech do czterech lat. Dostanie się do szkoły artystycznej jest uwarunkowane zdaniem komisyjnych egzaminów wstępnych (§ 2 pkt 2)<sup>17</sup>.

## I.2. Programy oddziałów szkół artystycznych

### ■ Oddział muzyczny

Muzyczne oddziały podstawowych szkół artystycznych kształcą młodych muzyków w dwóch ze sobą powiązanych dziedzinach — interpretacji muzycznej i kompozycji (cz.: *Hudební interpretace a tvorba*) oraz odbioru muzyki (cz.: *Recepce a reflexe hudby*), zajmującej się kwestiami teoretycznymi<sup>18</sup>. Istnieje możliwość wyboru kierunku. Wśród nich jest gra na instrumentach klawiszowych, smyczkowych, dętych, strunowych, perkusyjnych, na akordeonie, cymbałach, dudach, śpiew solowy i zespołowy, elektroniczne przetwarzanie muzyki i produkcja dźwięku oraz kompozycja<sup>19</sup>.

Ciekawym kierunkiem kształcenia uczniów oddziałów muzycznych czeskich szkół artystycznych jest elektroniczne przetwarzanie muzyki, odpowiadające na potrzeby współczesnego przemysłu muzycznego. Młodzież może się rozwijać w jednej z trzech specjalizacji (cz.: *modul*) — gra na instrumentach elektronicznych, technika zapisu, przetwarzania i reprodukcji dźwięku oraz tworzenie muzyki przy wykorzystaniu technologii cyfrowych<sup>20</sup>.

Przedmioty muzyczne w szkołach artystycznych są realizowane w ramach zajęć indywidualnych (nauka gry na instrumencie) oraz zespołowych (orkiestra, chór, zespół kameralny, zajęcia teoretyczne). Minimalna liczba godzin danego przedmiotu jest uzależniona od etapu kształcenia. W studium I stopnia trwającym siedem lat w każdym roku uczniowi przysługuje co najmniej jedna godzina tygodniowo zajęć z instrumentu głównego. Na tym etapie *Ramowy program* przewiduje dziewięć godzin tygodniowo w całym cyklu do dyspozycji szkoły na realizację przedmiotów teoretycznych i zespołowych (do wyboru). W szkole średniej przewidzianych jest osiem godzin tygodniowo w całym cyklu na realizację

---

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> *Rámcový vzdělávací program...*, dz. cyt., s. 12.

<sup>19</sup> Tamże, s. 1.

<sup>20</sup> Tamże, s. 20.

**Tabela 1** Minimalna liczba godzin tygodniowo w cyklu kształcenia w oddziałach muzycznych czeskich szkół artystycznych

		Minimalna liczba godzin tygodniowo						Minimalna liczba godzin do dyspozycji szkoły
		1 rok	2 rok	3 rok	4 rok	5 rok	6 rok	
Zajęcia instrumentalne	Zajęcia instrumentalne	1	1	1	1	1	1	9
	Zajęcia grupowe	Liczba godzin ustalona przez szkołę						
Przedmioty teoretyczne	Zajęcia grupowe	Liczba godzin ustalona przez szkołę						

Źródło: *Ramowy program kształcenia w podstawowych szkołach artystycznych*, s. 29, dostępny na stronie Ministerstwa Szkolnictwa, <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se> (dostęp: 15.07.2020)

zajęć z instrumentu głównego i gry w różnego rodzaju zespołach<sup>21</sup>. Minimalna liczba godzin zajęć z przedmiotów obowiązujących w szkole I stopnia została przedstawiona w tabeli 1.

#### ■ Oddział sztuk plastycznych

Analogicznie do programu oddziałów muzycznych — przedmioty z dziedziny sztuk plastycznych można podzielić na praktyczne i teoretyczne. Zajęcia praktyczne (cz.: *Výtvarná tvorba*) umożliwiają uczniom poznanie różnych technik, pracę z różnymi materiałami i narzędziami używanymi w sztukach pięknych, a także zdobycie potrzebnych umiejętności w dalszej pracy twórczej. Przedmioty teoretyczne kształcące odbiór sztuki (cz.: *Recepce a reflexe výtvarného umění*) pozwalają na zapoznanie się z ważnymi dla kultury światowej dziełami sztuki, współczesnymi problemami artystycznymi i historią sztuki<sup>22</sup>.

Łączna minimalna liczba godzin zajęć tygodniowo w całym cyklu kształcenia (bez rozróżniania na przedmioty praktyczne i teoretyczne) w szkołach I stopnia wynosi 20. W szkołach artystycznych II stopnia jest to już jedynie 12 godzin. Studium ze zwiększoną liczbą godzin przewidują dla ucznia szkoły I stopnia — 23 godziny, natomiast na wyższym etapie — 16 godzin<sup>23</sup>.

#### ■ Oddział taneczny

Podział na przedmioty teoretyczne i praktyczne jest również widoczny w dziedzinie tańca. Czeskie szkoły artystyczne prowadzą zajęcia twórczości tanecznej

<sup>21</sup> Tamże, s. 27.

<sup>22</sup> Tamże, s. 35.

<sup>23</sup> Tamże, s. 38.

i interpretacji (cz.: *Taneční tvorba a interpretace*) oraz odbioru tańca (cz.: *Recepce a reflexe tanečního umění*).

W całym cyklu szkoły artystycznej I stopnia uczniowie uczęszczają na zajęcia w wymiarze 20 godzin tygodniowo bez podziału szczegółowego na przedmioty, natomiast w przypadku szkoły II stopnia liczba godzin zajęć w tygodniu w całym czteroletnim cyklu wynosi 12. Studium ze zwiększoną liczbą godzin przewiduje w I stopniu 26 godzin, a w II stopniu — 16<sup>24</sup>.

### ■ Oddział literacko-dramatyczny

Kształcenie w dziedzinie sztuki dramatycznej obejmuje naukę aktorstwa w zakresie mowy i ruchu, pracę ze środkami lalkarskimi, łączenie aktorstwa z muzyką i sztukami pięknymi. Podobnie jak w przypadku innych oddziałów szkół artystycznych program kształcenia obejmuje zajęcia praktyczne — interpretacja i twórczość (cz.: *Interpretace a tvorba*) oraz przedmioty teoretyczne (cz.: *Recepce a reflexe*). Integralną częścią nauczania w oddziałach literacko-dramatycznych jest praca z poezją, prozą, monologiem i dialogiem (wybór przedmiotu należy do ucznia)<sup>25</sup>.

Siedmioletni cykl kształcenia w szkole artystycznej I stopnia przewiduje minimalną liczbę 18 godzin zajęć tygodniowo, a w szkole II stopnia — 12. Studium ze zwiększoną liczbą godzin przeznaczają na ucznia szkoły I stopnia 22 godziny w całym cyklu, natomiast w przypadku szkoły II stopnia — 16 godzin<sup>26</sup>.

## 2. Konserwatoria

Konserwatoria są szkołami artystycznymi zapewniającymi wykształcenie średnie z możliwością uzyskania świadectwa dojrzałości. Kształcenie w konserwatorium trwa sześć lat, a adepci rozpoczynają je w wieku piętnastu lat. Wyjątek stanowią konserwatoria taneczne, w których nauka jest przewidziana na osiem lat i rozpoczyna się po piątej klasie szkoły podstawowej, czyli w wieku jedenastu lat<sup>27</sup>.

Uczniowie konserwatoriów mogą zdawać maturę po czterech latach nauki, a w przypadku edukacji w zakresie tańca — po sześciu. Zaliczenie całego programu kształcenia pozwala na zdobycie wyższego wykształcenia zawodowego — tytułu dyplomowany specjalista (cz.: *diplomovaný specialista*)<sup>28</sup>.

Przedmioty w konserwatoriach można podzielić na cztery rodzaje: przedmioty profilowe (cz.: *PPF — předmět profilový*), przedmioty ogólnoteoretyczne

---

<sup>24</sup> Tamże, s. 43.

<sup>25</sup> Tamże, s. 45.

<sup>26</sup> Tamże, s. 48.

<sup>27</sup> *Česká-republika: Organizace vzdělávání v konzervatoři (Umělecké vzdělávání)*, Strona Eurydice, [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-conservatoires-arts-education-4\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-conservatoires-arts-education-4_cs) (dostęp: 14.07.2020).

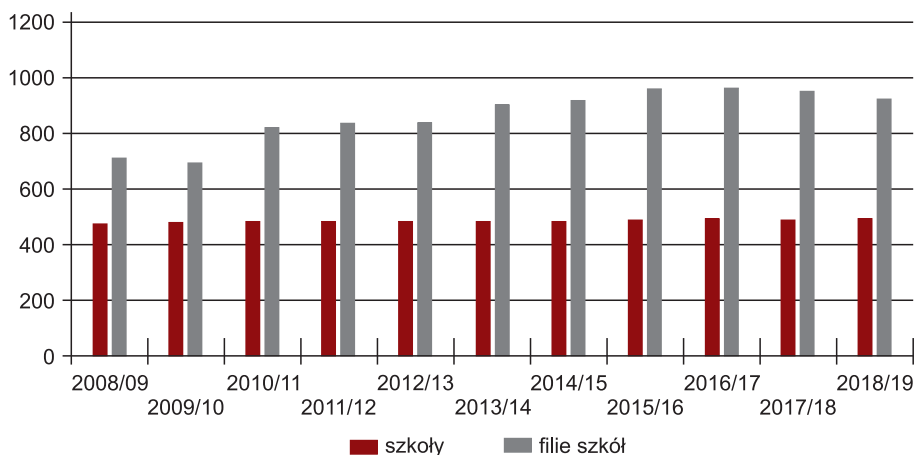
<sup>28</sup> Tamże.

(cz.: *PVT — předmět všeobecné teorie*), przedmioty pedagogiczne (cz.: *PPP — předmět pedagogické přípravy*) i przedmioty przygotowujące do zawodu (cz.: *POP — předmět odborné přípravy*).

W zależności od kierunku, w jakim kształcą się adepci szkoły, różna jest liczba godzin, które w całym cyklu powinien on zaliczyć. W przypadku praskiego konserwatorium liczba ta mieści się między 154 godzinami z 33 przedmiotów (na przykład kierunek akordeon) a 227 godzinami z 41 przedmiotów (na przykład kierunki muzyczno-dramatyczny i aktorstwo)<sup>29</sup>.

### III. Dane statystyczne szkolnictwa artystycznego w Czechach

#### I. Podstawowe szkoły artystyczne



**Wykres 1.** Liczba szkół artystycznych i ich filii w latach 2008–2019

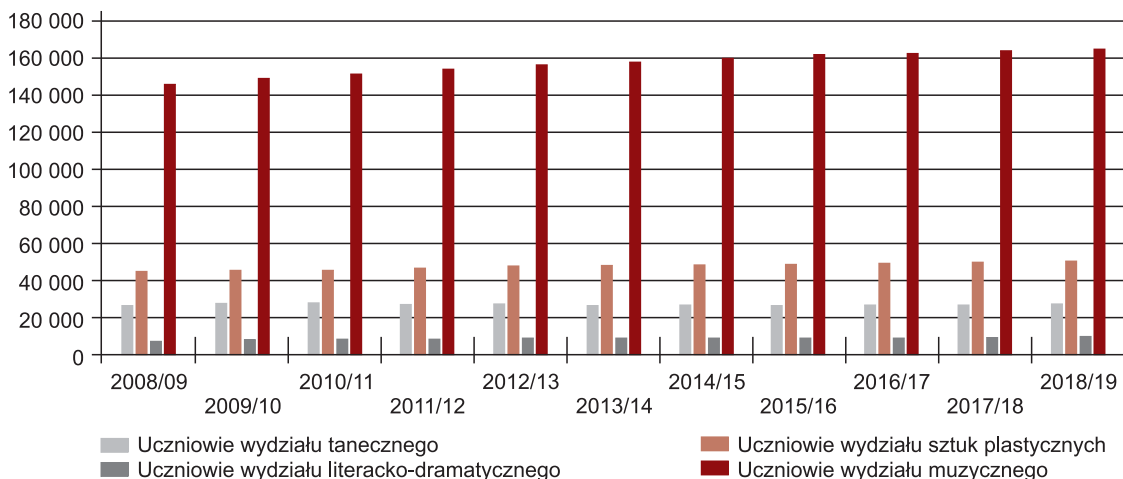
Opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Czeski Urząd Statystyczny (cz.: *Český Statistický Úřad*): <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/23004219133.pdf/10cd2e65-42e6-4726-8639-953c193f5ebd?version=1.0> (dostęp: 17.07.2020)

Jak wynika z danych Czeskiego Urzędu Statystycznego, przedstawionych na wykresie 1, liczba podstawowych szkół artystycznych wzrosła od 2008 roku o 18 i w 2019 roku wynosiła 496.

W większym stopniu zmieniła się natomiast liczba filii. W roku szkolnym 2008/2009 było ich 710, a dziesięć lat później 924. Najwięcej oddziałów szkół otwarto w Czechach w roku szkolnym 2016/2017, kiedy ich liczba osiągnęła 965.

<sup>29</sup> Oficjalna strona praskiego konserwatorium, <http://www.prgcons.cz/rozvrhy> (dostęp: 14.07.2020).

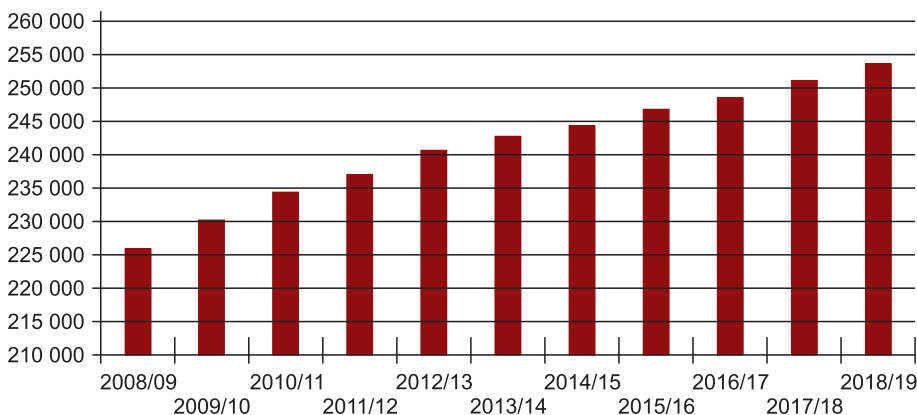




**Wykres 2.** Liczba uczniów szkół artystycznych z podziałem na oddziały specjalnościowe

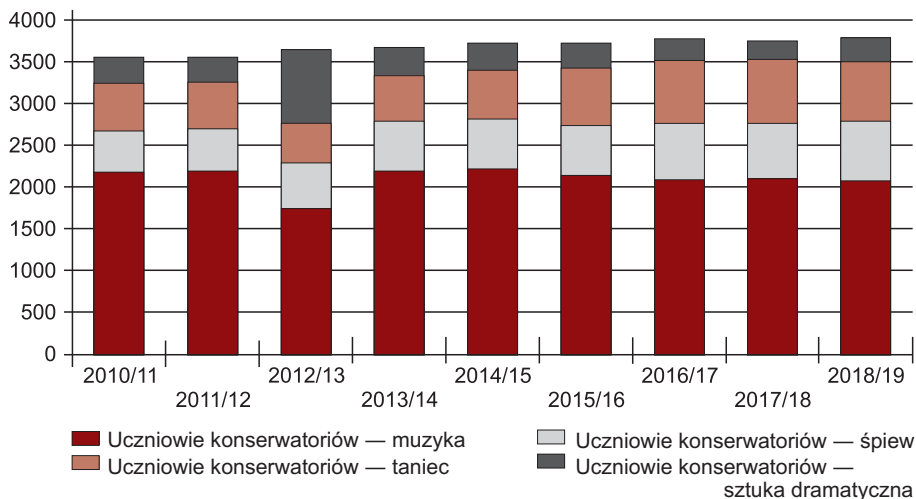
Opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Czeski Urząd Statystyczny (cz.: *Český Statistický Úřad*): <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/23004219133.pdf/10cd2e65-42e6-4726-8639-953c193f5ebd?version=1.0> (dostęp: 17.07.2020)

Z wykresu 2 przedstawionego powyżej można wysnuć kilka wniosków. Jeden z nich dotyczy tego, że liczba uczniów oddziałów muzycznych jest największa i cały czas rośnie — od 145 814 w roku szkolnym 2008/2009 do 164 839 w roku szkolnym 2018/2019. Wynika z tego, że w tych latach nastąpił wzrost liczby uczniów o 19 025.



**Wykres 3.** Ogólna liczba uczniów podstawowych szkół artystycznych w Czechach

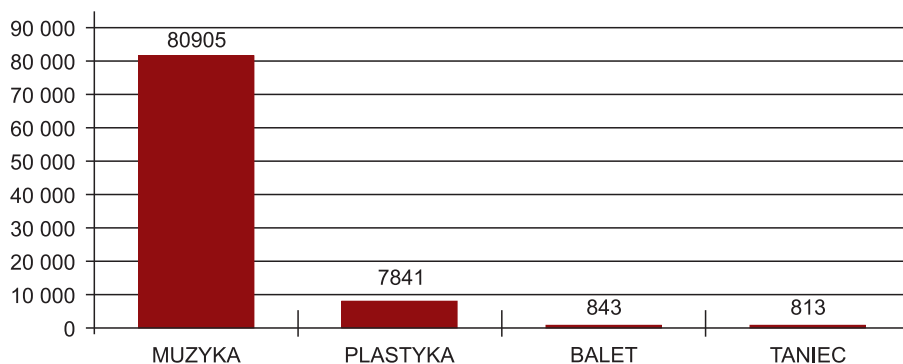
Opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Czeski Urząd Statystyczny (cz.: *Český Statistický Úřad*): <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/23004219133.pdf/10cd2e65-42e6-4726-8639-953c193f5ebd?version=1.0> (dostęp: 17.07.2020)



**Wykres 4.** Liczba uczniów czeskich konserwatoriów w latach szkolnych 2010/2011–2018/2019

Opracowanie własne na podstawie danych udostępnionych przez Czeski Urząd Statystyczny (cz.: *Český Statistický Úřad*): <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/23004219133.pdf/10cd2e65-42e6-4726-8639-953c193f5ebd?version=1.0> (dostęp: 17.07.2020)

Oddział, który jako drugi cieszy się nieśląbnącym zainteresowaniem, zajmuje się kształceniem w zakresie sztuk plastycznych (*výtvarný obor*). W roku szkolnym 2008/2009 liczba osób kształcących się w tym kierunku wynosiła 45 337, a dziesięć lat później było to już 50 562 młodych adeptów sztuki.



**Wykres 5.** Liczba uczniów uczących się w polskich szkołach artystycznych (bez szkół policealnych) z podziałem na dziedziny

Opracowanie własne na podstawie danych Głównego Urzędu Statystycznego: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html> (dostęp: 9.10.2020)

Trzecim oddziałem pod względem liczby uczniów jest oddział kształcący przyszłych tancerzy (*taneční obor*).

Jak widać na wykresie 4, liczba uczniów kształcących się w konserwatoriach od roku szkolnego 2010/2011 jest większa niż 3500. Należy zwrócić uwagę, że jest to wąska grupa osób w porównaniu z liczbą uczniów podstawowych szkół artystycznych obydwu stopni, która przekracza 250 000 osób i od dziesięciu lat stale się zwiększa.

Z tych danych wynika, że liczba profesjonalistów kształcących się w czeskich konserwatoriach jest mniejsza niż w Polsce, gdzie wynosi ona ponad 100 000<sup>30</sup> osób. Na uwagę zasługuje jednak liczba osób z podstawowym dwunastoletnim przygotowaniem artystycznym, gdyż jest ona w przypadku Czech imponująca, szczególnie biorąc pod uwagę, że w porównaniu z Polską jest to małe państwo — liczba ludności Czech jest około czterech razy mniejsza od liczby Polaków (ok. 10,65 mln Czechów; 37,97 mln Polaków)<sup>31</sup>.

## Podsumowanie

Czeska wizja szkolnictwa artystycznego zakłada budowanie wrażliwości młodych ludzi na sztukę. Sprzyja to kształtowaniu publiczności świadomej wagi sztuki. Podstawowe szkolnictwo artystyczne, w sumie trwające dwanaście lat w dwóch stopniach, daje szansę na powstanie dużej grupy odbiorców sztuki w życiu dorosłym (ponad 250 000 uczniów corocznie), a kształtowanie wrażliwości w szkołach podstawowych posiadających oddziały zajmujące się różnymi dziedzinami sztuki — muzyką, tańcem, sztukami plastycznymi i literaturą z dramatem — sprawia, że młodzi Czesi są wychowani w środowisku korespondencji sztuk, co daje im podstawy ogólnoartystycznego wykształcenia.

W odróżnieniu od czeskiego systemu polska wizja kształcenia artystycznego młodzieży jest nastawiona na profesjonalizację uczniów. Czesi kształcą profesjonalistów w szkołach zwanych konserwatoriami, a nauka w nich rozpoczyna się w piętnastym roku życia (w przypadku tańca — od jedenastego roku życia). Należy podkreślić, że jednolity system kształcenia w Polsce — bez podziału na profesjonalizację i dwunastoletnie podstawowe wykształcenie artystyczne — sprawia, że ogólna wiedza każdej osoby po dwunastu latach nauki w polskiej szkole artystycznej jest na wysokim poziomie.

Brak jednak w polskim systemie realizacji przekazywania podstawowej wiedzy ze sztuki wśród młodzieży, która nie zamierza zajmować się sztuką w sen-

---

<sup>30</sup> Autorka uznała system kształcenia w polskich szkołach artystycznych jako skupiony na kształceniu profesjonalistów w dwóch stopniach ze względu na różnorodność przedmiotów w ich programach. Dane liczbowe pochodzą ze strony polskiego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, <https://www.gov.pl/web/kultura/szkoly-artystyczne> (dostęp: 17.07.2020).

<sup>31</sup> Oficjalna strona Eurostat, [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=demo\\_pjan&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=demo_pjan&lang=en) (dostęp: 17.07.2020).

sie zawodowym. Jest to kluczowy aspekt w budowaniu publiczności coraz bardziej nastawionej na wysoką kulturę. W programie kształcenia w szkołach ogólnokształcących są wprowadzane przedmioty artystyczne, lecz są one traktowane zarówno przez młodzież, jak i przez pracowników szkolnictwa jako mało ważne. Stąd wynika, jakże często odczuwany przez polskich artystów, brak należytego szacunku dla ich pracy, a także niewystarczający popyt ze strony Polaków na kulturę wysoką, wyrażający się między innymi niewielkim uczestnictwem w wernisażach czy koncertach.

Zaglądając do południowego sąsiada, można zachwycić się tym, jak bardzo poważana jest tam sztuka i jak dużą wagę czeskie społeczeństwo przykłada do kształcenia jej odbiorców. Podobnie jak Polakom, to ona pozwoliła przetrwać narodowi czeskiemu trzysta lat pod zaborem habsburskim (od tragicznej bitwy pod Białą Górą w 1620 roku)<sup>32</sup>. Mając na uwadze możliwości, jakie daje uwzględnienie w szkołach ogólnokształcących w Polsce przedmiotów artystycznych, można byłoby podnieść ich poziom poprzez zatrudnianie wykwalifikowanej artystycznej kadry (absolwentów szkół artystycznych i uczelni artystycznych). Należy podkreślić, że wykształcenie — zarówno ogólne, jak i artystyczne — jest w Polsce bezpłatne, co jest elementem odróżniającym nasze szkolnictwo artystyczne<sup>33</sup>. Fakt, że płatne szkoły artystyczne w Czechach cieszą się tak dużym powodzeniem, pozwala mieć nadzieję na rozkwit zainteresowania kulturą i w naszym społeczeństwie.

Z pewnością kontakt uczniów szkół ogólnych z kadrami, której treścią życia jest sztuka, wpłynęłyby na zwiększenie wrażliwości wśród społeczeństwa, a jednocześnie absolwenci szkół artystycznych i uczelni znaleźliby naturalnego odbiorcę swej sztuki.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Organizační struktura MŠMT k 15.6.2020 (Struktura organizacyjna Ministerstwa szkolnictwa stan z 15.06.2020)*, dokument dostępny na oficjalnej stronie ministerstwa, <https://www.msmt.cz/file/53095/> (dostęp: 8.07.2020).
- [2] Przeperski Michał, *Nieznośny ciężar braterstwa. Konflikty polsko-czeskie w XX wieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2016.
- [3] *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání (Ramowy program kształcenia w podstawowych szkołach artystycznych)*, Výzkumný Ústav Pedagogický

---

<sup>32</sup> M. Przeperski, *Nieznośny ciężar braterstwa. Konflikty polsko-czeskie w XX wieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2016, s. 14.

<sup>33</sup> Czeskie szkoły artystyczne wyznaczają opłaty za kształcenie ucznia. W paragrafie 8 *Rozporządzenia Ministra o podstawowym kształceniu artystycznym nr 71/2005* zawarto przepis o maksymalnej opłacie wynoszącej 110% kosztów utrzymania ucznia w szkole. Nie są brane pod uwagę koszty związane z pensjami nauczycieli czy inwestycje.

- v Praze, Praha 2010, dostupné v verzi elektronické: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/opatreni-ministryne-skolstvi-mladeze-a-telovychovy-kterym-se> (dostup: 8.07.2020).
- [4] *Vyhláška o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři ze dne 29. prosince 2004*, Sbírka zákonů z roku 2005, položka 13 (*Rozporządzenie o kształceniu średnim i w konserwatorium z 29 grudnia 2004*, Dziennik Ustaw z 2005 roku, poz. 13), dostupné v verzi elektronické: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-13#cast2> (dostup: 13.07.2020).
- [5] *Vyhláška o základním uměleckém vzdělávání ze dne 9. února 2005*, Sbírka zákonů z roku 2005, položka 71 (*Rozporządzenie Ministra szkolnictwa z 9 lutego 2005 o podstawowym szkolnictwie artystycznym*, Dziennik Ustaw z 2005, poz. 71), dostupné v verzi elektronické: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-71> (dostup: 8.07.2020).
- [6] *Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004*, Sbírka zákonů z roku 2004, položka 561 (*Ustawa o kształceniu przedszkolnym, podstawowym, średnim, wyższym kierunkowym i innym /ustawa o szkolnictwie/ z 24 października 2004 roku*, Dziennik Ustaw z roku 2004, poz. 561), dostupná v verzi elektronické: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561#cast3> (dostup: 13.07.2020).
- [7] <http://www.prgcons.cz/rozvrhy> (dostup: 17.07.2020).
- [8] [https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=demo\\_pjan&lang=en](https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=demo_pjan&lang=en) (dostup: 17.07.2020).
- [9] [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-conservatoires-arts-education-4\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-conservatoires-arts-education-4_cs) (dostup: 14.07.2020).
- [10] <https://eurydice.org.pl/systemy-edukacji-w-europie/czechy-2/> (dostup: 9.07.2020).
- [11] <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20182019,1,14.html> (dostup: 9.10.2020).
- [12] <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/23004219119.pdf/53324161-1479-450a-aa28-189e87cc5f9d?version=1.0> (dostup: 17.07.2020).
- [13] <https://www.czso.cz/documents/10180/90577081/23004219133.pdf/10cd2e65-42e6-4726-8639-953c193f5ebd?version=1.0> (dostup: 17.07.2020).
- [14] <https://www.gov.pl/web/kultura/szkoly-artystyczne> (dostup: 17.07.2020).
- [15] [www.zusfm.cz/index.php/files/81/Dokumenty-ZUS/11/Vyhlaska-o-ZUS.pdf](http://www.zusfm.cz/index.php/files/81/Dokumenty-ZUS/11/Vyhlaska-o-ZUS.pdf) (dostup: 08.07.2020).





# Miscellanea







# Aksjologia wciąż aktualna, czyli o wartości dzieła sztuki

Jedną z największych zasług Romana Ingardena na polu estetyki — jak to już zauważyliśmy w pierwszej części tego opracowania<sup>1</sup> — jest bez wątpienia wnikliwe studium ontologii dzieła sztuki, a konkretnie ontologiczne rozróżnienie pomiędzy utworem artystycznym jako przedmiotem intencjonalnym a jego konkretyzacją, czyli przedmiotem realnym. Oczywiście rozróżnienie takie już wcześniej w jakiejś postaci dochodziło do głosu w filozofii sztuki, jednak dopiero Ingarden nadał mu tak konkretny i jednoznaczny kształt. I właśnie na fundamencie owego rozróżnienia udało się krakowskiemu filozofowi zbudować zupełnie nowatorską i niepowtarzalną teorię wartości dzieła sztuki, która dość skutecznie — jak się wydaje — zażegnała dyskusję nad tematem *de gustibus*. Mówiąc krótko, klasyczne stwierdzenie, że o gustach się nie dyskutuje, gdybyśmy chcieli je stosować do dzieł sztuki (a przecież często to czynimy), zdaniem Ingardena nie tylko nie wytrzymuje krytyki, ale jest *de facto* dla rozważań o sztuce zupełnie bezużyteczne. Nie ulega oczywiście wątpliwości, że wytwór artystyczny, który jednej osobie wydaje się piękny, drugiej może się jawić jako wręcz brzydki, lecz z tego jeszcze nie wynika, że sam ów wytwór może być zakwalifikowany jako wartościowy bądź nie.

## W obronie piękna

*Bo piękno na to jest, by zachwycało* — napisał Norwid w *Promethidionie*. Czy to nie wystarczy? Czy nie wystarczy, że dzieło sztuki budzi w nas jakieś pozytywne (a może nawet wzniosłe) lub negatywne (czy wręcz nieprzyjemne) odczucia, że dostrzegamy w dziełach sztuki jakąś jakość (dodatnią lub ujemną), która sprawia, że jedne się nam podobają, a inne nie? Otóż nie. Podejście takie jest zupełnie niewystarczające, bowiem nic nam nie mówi o samym dziele. Podobać lub nie podobać może się nam bowiem zarówno obraz, który oglądamy w galerii sztuki, jak i drzewo, które zauważymy za oknem, przechodząc z jednej

<sup>1</sup> Por. „Szkoła Artystyczna”, nr 4(12)/2020.

sali do drugiej. Lecz czy to oznacza, że piękno drzewa będzie miało dla nas tę samą wartość co piękno obrazu?

*Gdyby dzieła sztuki rzeczywiście były czymś takim jak rzeczy fizyczne* — mówił Ingarden podczas odczytu na Międzynarodowym Kongresie Filozoficznym w Wenecji w 1958 roku — *to byłoby rzeczą naturalną, że nie można by im przypisać w sposób uprawniony żadnej wartości estetycznej. I to już z czysto ontycznych względów. To bowiem, co fizyczne, może posiadać [...] tylko „fizyczne” własności*<sup>2</sup>. Drzewo — jak to już sobie poprzednio powiedzieliśmy — ma określony kształt i kolor liści, taką czy inną grubość pnia i rozłożystość gałęzi. Te i inne jego fizyczne właściwości jawią nam się jako pewna — ładna lub brzydka — całość, lecz zawsze będą to tylko właściwości, czyli atrybuty aksjologicznie obojętne, nie zaś wartości (atrybuty aksjologicznie walentne), których wszak oczekujemy od obrazu. Co więcej, ponieważ przychodząc do galerii sztuki, przychodzimy do niej ze względu na obrazy, nie zaś na drzewa, które wokół niej rosną, oczywistą jest rzeczą, że nawet jeśli jakieś drzewo uznamy za piękne, nie będzie ono dla nas piękne w taki sam sposób jak obraz. A jeśli ktoś nam powie, że drzewo to wcale piękne nie jest, wzruszymy tylko ramionami, bo przecież o gustach się nie dyskutuje. I w tym wypadku będziemy mieli całkowitą rację. **Piękno dzieła sztuki nie jest bowiem tym samym pięknem co piękno drzewa...**

Otóż próbując odpowiedzieć na pewne fundamentalne pytania aksjologiczne, a mianowicie, czy wartość dzieła sztuki jest jakością prawdziwą, obecną w rzeczach, czy też iluzją błędnego sposobu ich postrzegania, czy jest ona obecna w rzeczach samych w sobie, czy może jedynie w podmiocie te rzeczy postrzegającym, wreszcie czy jest dostępna i poznawalna dla wszystkich możliwych podmiotów postrzegających, czy też jedynie dla tych, które cechuje jakieś szczególne uzdolnienie percepcyjne, doszedł Ingarden do wniosku, że tak jak w aspekcie ontologicznym, tak również w wymiarze aksjologicznym dzieło sztuki wykazuje pewną dwoistość. Innymi słowy, dzieło sztuki nosi w sobie dwa rodzaje wartości — artystyczne i estetyczne — z których pierwsze są atrybutami samego dzieła (jako przedmiotu intencjonalnego), drugie zaś mają charakter wtórny, zostają bowiem *uruchomione* przez te pierwsze podczas jego konkretyzacji<sup>3</sup>. I tak jak różne konkretyzacje powstałe na podłożu tego samego dzieła sztuki będą różnić się między sobą co do sposobu wypełnienia miejsc niedookreślonych, tak również będą się one różnić co do ilości i jakości wartości este-

<sup>2</sup> R. Ingarden, *Uwagi o estetycznym sądzie wartościującym*, [w:] tegoż: *Przeżycie, dzieło, wartość*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1966, s. 42.

<sup>3</sup> Przy czym „wtórny” nie oznacza tu „służebny”. Przeciwnie, to wartości artystyczne mają charakter służebny wobec wartości estetycznych, jako że dzięki nim te drugie mogą się w ogóle ukonstytuować (czytaj zaistnieć w konkretnym przedmiocie estetycznym), o czym będzie jeszcze mowa.

tycznych, jakie ze sobą niosą. Lecz fakt ten nie jest dla Ingardena argumentem na rzecz subiektywności czy relatywności wartości dzieła sztuki, a jedynie impulsem do poszukiwania czegoś, co kryje się głębiej niż one same, a co będzie atrybutem samego dzieła, nie zaś jego akcydentalnych konkretyzacji. Właśnie tym czymś są wartości artystyczne. One to — w myśl teorii Ingardena — są w sztuce wartościami niezbywalnymi i niezmiennymi, a choć istnieją w dziele jedynie w formie potencjalnej, to jednak są całkowicie autonomiczne, niezależne od chwilowego widzimisię, czy nawet widzi-nam-się podmiotów przeżycia estetycznego.

Nie oznacza to rzecz jasna, że dzieło sztuki nie może w nas wzbudzać i nie wzbudza określonych — pozytywnych lub negatywnych — odczuć, i nie sposób zaprzeczyć, że właśnie te odczucia stają się z reguły pierwszym impulsem do wartościowania samego dzieła jako „dobre” lub „złe”. Jednak Ingarden uważa, że tego typu wartościowanie nie ma wiele wspólnego z rzeczywistą wartością samego dzieła, że mamy tu do czynienia jedynie z wartością pochodną, która pojawia się niejako obok tego, co w nim samym wartościowe.

*Tego rodzaju pochodna wartość — pisze Ingarden — bywa z reguły przypisywana pewnym narzędziom, przy prawie zupełnej nieznanomości budowy i własności przedmiotu będącego tym narzędziem. Można się, innymi słowy, zupełnie na sztuce nie rozumieć ani też dobrze nie wiedzieć, z jakim właściwie dziełem mamy do czynienia, i na ogół mało nas to wówczas interesuje. Wystarczy, iż odbiorca ulega wpływowi działania danego dzieła w sposób dlań emocjonalnie przyjemny (pozytywny) i że — niejako — jest wdzięczny temu czemuś, co go np. w zachwyt wprowadza, by doszło do przypisania owej pochodnej wartości narzędziu ten zachwyt wywołującemu<sup>4</sup>.*

Taka wartość *narzędzia*<sup>5</sup> jest oczywiście względna, relatywna i subiektywna, a tym samym ulotna i nietrwała. Czy jest więc wartością, nad którą warto się dłużej zatrzymywać, zwłaszcza wtedy, gdy dzieło sztuki chcemy traktować jako przedmiot naszego wielostronnego rozwoju osobowego, jak ma to miejsce w szczególności na gruncie szkolnictwa artystycznego? Czy wartość taka jest nas w stanie w jakiś sposób ubogacić, czegoś nauczyć, dać nam coś, czego wcześniej nie mieliśmy, otworzyć na coś, czego dotąd nie zauważaliśmy? Czy w ogóle jest nam w stanie powiedzieć cokolwiek o samym dziele, skoro *de facto* nie jest wartością przynależną temu dziełu, lecz tylko w jego kontekście się pojawia? Nie, z pewnością nie.

---

<sup>4</sup> R. Ingarden, *Wartości artystyczne i wartości estetyczne*, [w:] tegoż, *Przeżycie, dzieło, wartość*, dz. cyt., s. 144.

<sup>5</sup> Czyli pewnego, mniej lub bardziej określonego aspektu danego nam w doświadczeniu estetycznym przedmiotu.

## W stronę rzemiosła

Jakich zatem wartości winniśmy w dziele sztuki poszukiwać? Otóż takich, które nie ulotnią się wraz z naszym jednostkowym — często przypadkowym i powierzchnowym — doświadczeniem estetycznym. W dziele sztuki powinniśmy poszukiwać tego, co występuje w samym dziele i w nim samym ma ugruntowanie bytowe<sup>6</sup>. Czymś takim są wartości artystyczne. To one decydują nie tylko o jakości i o charakterze dzieła sztuki, lecz stanowią wręcz o jego kwalifikacji bytowej. Bowiem wartości artystyczne są tym czymś, *co obecnością swą w dziele sprawia, iż ono należy do istności całkiem swolstego rodzaju, przeciwstawiającego się wszelkim innym tworum kulturowym*, natomiast ich zupełny brak oznacza, że dany przedmiot w ogóle dziełem sztuki nie jest<sup>7</sup>. Nie mówimy już zatem ani o odczuciach, ani o uczuciach, ani nawet o wyobrażeniach odbiorcy, lecz poszukujemy tego, co jest ukryte wprawdzie, lecz całkiem realnie obecne w przedmiocie, który jest nam dany w konkretnym przeżyciu estetycznym. A wartości te — jak wyjaśnia Ingarden — *ujawnić się mogą perceptorowi dopiero w chwili, gdy ten uzyska pewne, choćby częściowe, poznanie samego dzieła, gdy jego obcowanie z nim doprowadzi do odsłonięcia własnych — i to nieraz w pierwszym chwycie nie narzucających się — rysów dzieła. Dopiero zrozumienie budowy dzieła i jego właściwości dostrzec pozwala jego istotne, dla danego dzieła właściwe wartości, które o nim, jako o dziele sztuki, świadczą i [...] jego artystyczność stanowią*<sup>8</sup>.

Byłem u Ciebie w te dni przedostatnie  
 Niedocieczonego wątku  
 Pełne, jak mit,  
 Blade — jak świt..  
 — Gdy życia koniec szepce do początku:  
*Nie stargam Cię ja — nie! — Ja... u-wydatnię!...*

Byłem u Ciebie w dni te, przedostatnie,  
 Gdy podobniałeś... co chwila — co chwila —  
 Do upuszczonej przez Orfeja liry,  
 W której się rzutu-moc z pieśnią przesila,  
 I rozmawiają z sobą struny cztery,  
 Trącając się,  
 Po dwie — po dwie —

<sup>6</sup> Por. R. Ingarden, *Wartości artystyczne i wartości estetyczne*, dz. cyt., s. 147.

<sup>7</sup> Por. tamże, s. 146.

<sup>8</sup> Tamże, s. 145.

I szemrząc z cicha:  
 Zacząłże on  
 Uderzać w ton?...  
 Czy taki Mistrz!... że gra... choć — odpycha?

Byłem u Ciebie w te dni, Fryderyku!  
 Którego ręka — dla swojej białości  
 Alabastrowej... i wzięcia, i szyku,  
 I chwiejnych dotknięć — jak strusiove pióro —  
 Mieszała mi się w oczach z klawiaturą  
 Z słoniowej kości...<sup>9</sup>

Anafora, niedopowiedzenia, antropomorfizacja, metafora, wielokropki, wykrzykniki, myślniki — to z pewnością pierwsze elementy, które zauważymy, które wręcz się nam narzucają, gdy rozpoczynamy lekturę *Fortepianu Chopina*. One właśnie stanowią o szczególnym charakterze poematu Norwida, konstytuują — jakby to powiedział Ingarden — **indywidualne artystyczne dzieła**, lecz również — dodajmy — decydują o jego przesłaniu. Czy można mówić o nich jako o wartościach artystycznych? Nie. Są to elementy aksjologicznie neutralne, podobnie jak sama struktura dzieła (w tym przypadku podział na 10 rymowanych strof). Te i inne jeszcze elementy językowe, formalne, treściowe i tak dalej składają się na coś, co Ingarden określa mianem **neutralnego szkieletu** dzieła sztuki, *bez którego by ono w ogóle nie istniało i nie było akurat tym jedynym dziełem sztuki*<sup>10</sup>. On sam nie jest jeszcze jakościowo walentny, elementy, które składają się na jego indywidualny kształt są pod względem wartości zupełnie neutralne, lecz nie są przecież bez znaczenia dla jakości i wartości, jakich się w dziele dopatrzymy. Przeciwnie, mają one znaczenie kluczowe, bowiem to właśnie od nich, od ich właściwego ukształtowania i doboru (np. w *Fortepianie Chopina* od liczby i miejsc występowania wykrzykników i wielokropków, charakteru anafory czy porównań) zależy, czy dzieło sztuki uznamy za dobre czy złe, mistrzowskie czy hochsztaplerskie. Otóż te właśnie wartości, które wyłaniają się niejako zza szkieletu dzieła, bądź — mówiąc ściślej — mogą się wyłonić, jeśli ten, kto z danym dziełem obcuje, wykazuje odpowiednie predyspozycje ku temu, by ów szkielet na drodze analizy odpowiednio nazwać i zdefiniować, nazywamy wartościami artystycznymi. Bytują one w dziele sztuki autonomicznie, niezależnie od tego, czy ktoś owo dzieło właśnie ogląda, czyta, słucha, są bowiem bezpośrednim rezultatem działań twórcy, który je w swoim dziele — świadomie bądź intuicyjnie — umieszcza.

<sup>9</sup> C.K. Norwid, *Fortepian Chopina*, strofy I–III.

<sup>10</sup> R. Ingarden, *Wartości artystyczne i wartości estetyczne*, dz. cyt., s. 149.

I — oto — pieśń skończyłeś — i już więcej  
 Nie oglądam Cię — jedno — słyszę:  
 Coś?... jakby spór dziecięcy —  
 — A to jeszcze kłóć się klawisze  
 O niedośpiewaną chęć:  
 I trącając się z cicha  
 Po ośm — po pięć —  
 Szemrzą: *począłże grać? czy nas odpycha??...*

O Ty! — co jesteś Miłości-profilem,  
 Któremu na imię Dopelnienie;  
 Te — co w Sztuce mianują Stylem,  
 Iż przenika pieśń, kształci kamienie...  
 O! Ty — co się w dziejach zowiesz Erą,  
 Gdzie zaś ani historii zenit jest,  
 Zwiesz się razem: Duchem i Literą,  
 I *consummatum est...*  
 O! Ty... Doskonałe-wypełnienie,  
 Jakikolwiek jest Twój i gdzie?... znak...  
 Czy w Fidaszu? Dawidzie? czy w Szopenie?  
 Czy w Eschylesowej scenie?...  
 Zawsze — zemści się na tobie... Brak!  
 — Piętnem globu tego — niedostatek (...) <sup>11</sup>.

*Ważne [...] jest to, aby wykryć pozytywną lub negatywną wartościowość pewnego momentu dzieła, nie wystarczy rozpatrywać sam ten moment w jego wartościowości, trzeba poznać całe dzieło w różnych występujących w nim jakościach artystycznie wartościowych. Jakości tego rodzaju mogą, a czasem nawet muszą się wzajemnie w swej wartościowości modyfikować i wzięte dopiero w całym zespole dzieła (jego momentów neutralnych i wartościowych) ujawniają swą ostateczną postać. [...] momenty artystycznie wartościowe ujawniają się w swej właściwej roli dopiero na podstawie poznania i zrozumienia dzieła, co nie jest możliwe wówczas, gdy po prostu oddajemy się jedynie takim lub innym przyjemnościom przez dzieło nam akurat dostarczanym [...]*<sup>12</sup>.

Takie poznanie i zrozumienie dzieła sztuki łatwe jednak nie jest. Trzeba się na nie przede wszystkim zdobyć, wychodząc poza proste doświadczenie przyjemności bądź przykrości, które dany przedmiot estetyczny w nas wywołuje, a żeby to uczynić, trzeba mieć nie tylko chęć szczerą, lecz również pewne

<sup>11</sup> C.K. Norwid, dz. cyt., strofy VI–VII.

<sup>12</sup> R. Ingarden, *Wartości artystyczne i wartości estetyczne*, dz. cyt., s. 155.

(i to wcale niemałe) predyspozycje, a na pewno przygotowanie<sup>13</sup>. Bowiemy dopiero wówczas, kiedy będziemy rzeczowymi i kompetentnymi krytykami oglądanych czy słuchanych utworów, będziemy mogli rzeczywiście wyrokować o ich wartości.

## Wartości i emocje w utworach muzycznych

Jeśli chcielibyśmy przedstawić obrazowo zjawisko zwane dziełem sztuki, tak jak jawi się ono w koncepcji Ingardena, z pewnością najlepszym wyobrażeniem byłaby linia ciągła, biegnąca od zamysłu twórczego artysty poprzez zapis owego zamysłu na papierze (lub nośniku cyfrowym), na płótnie, na desce, w bryle czy w jakimkolwiek innym materiale, którego artysta zechce użyć, by ów zamysł wyrazić, dalej poprzez percepcję dzieła (przez co rozumiemy zarówno odczytanie czy zagranie, bądź jakiegokolwiek inne wykonanie, jak i wysłuchanie go czy obejrzenie), a kończąca się na szeroko pojętym przeżyciu (a może również recepcji), to jest zaistnieniu dzieła w świadomości indywidualnej i zbiorowej. Dzieło sztuki nie jest zatem ani wyłącznie ideą twórcy, ani jej materialną realizacją, nie jest też tym, co odbiorca słyszy, widzi, czyta i przeżywa. Nie jest żadną z tych rzeczy z osobna, lecz w każdej z nich ujawnia się jako przedmiot, którego w rzeczywistości poszukujemy.

Takie postawienie sprawy ma daleko idące konsekwencje zwłaszcza w przypadku muzyki, w której konkretyzacja dzieła w postać przedmiotu brzmieniowego odbywa się za pośrednictwem wykonawcy. Tu bowiem wykonawca jest z jednej strony odbiorcą dzieła muzycznego dla siebie samego, ale zarazem jego pierwszym krytykiem, czyli tym, który poszukuje wartości artystycznych niejako na użytek innych, po to, by je następnie przekształcić w konkretne wartości estetyczne podane odbiorcy w doświadczeniu słuchowym. Łatwo wyciągnąć stąd wniosek, że aby wykonawca mógł dobrze wykonać utwór muzyczny (czyli, upraszczając, w zgodzie z zamysłem twórcy), powinien doskonalić swoje umiejętności w dwóch kierunkach — biegłości technicznej, która pozwoli mu na opanowanie zapisu muzycznego i samego instrumentu, oraz — mówiąc językiem Ingardena — **wczucia artystycznego**, dzięki któremu będzie on w stanie rozpoznać w utworze wartości rzeczywiście w nim zawarte, by następnie przekazać je odbiorcy.

Przejdźmy więc teraz do wartości drugiego typu, tych, które nie są już li tylko konsekwencją działań twórcy, lecz które dla swojego zaistnienia w takiej a nie innej jakości domagają się aktywnego współdziałania odbiorcy, współkonstytuującego przedmiot estetyczny. Wartości takie nazywa Ingarden estetycznymi, a ich cechą szczególną i wyraźnie odróżniającą od wartości artystycznych jest to, że ujawniają się one odbiorcy nie na drodze wnikania w strukturę,

---

<sup>13</sup> Nie od rzeczy w estetyce Ingardena pojawia się termin odbiorcy idealnego.

formę i wszystko to, co obejmuje czynność analizy dzieła, lecz w bezpośredniej naoczności, jako atrybuty konkretnego przedmiotu estetycznego.

O jakich konkretnych wartościach mówimy i kiedy się one pojawiają? Otóż wtedy na przykład, gdy słuchana przez nas muzyka jawi nam się jako dramatyczna lub liryczna, wzniosła lub wzruszająca, spokojna bądź burzliwa.

Oto ciszę oczekiwania na muzykę przerywa mocno zaatakowany dźwięk skrzypiec, który wygasa powoli pod naturalnym, słabnącym pociągnięciem smyczka. Lecz nie zamiera zupełnie. Po chwili narasta i wylania się z niego pełna spokoju, powolna i delikatna melodia współbrzmień modalnych, melodia, w której pobrzmiwiają interwały starej religijnej pieśni. Melodia szybko jednak wygasa, a jej miejsce zajmuje kilka ostrych, gwałtownych i dosadnych współbrzmień kwintowych, jakby akompaniament jakiegoś góralskiego tańca, z którego po chwili znów pozostaje tylko jeden dźwięk skrzypiec. Teraz powraca cicha, liryczna, izorytmiczna, prowadzona w kanonie pieśń, lecz nie na długo, bo przerywa ją powrót kwintowego brzmienia kapeli góralskiej, która rozkręca się powoli w skandowanym pulsie harmonicznym. Lecz oto znów zamiera w pojedynczym dźwięku, z którego po chwili wylania się czterogłosowy kanon o łagodnym, quasi-modalnym brzmieniu. Ten instrumentalny śpiew stopniowo i powoli rozwija się w niezmiennym, jednostajnym rytmie ćwierćnutowym, zaczyna obejmować coraz to większą przestrzeń, staje się coraz jaśniejszy i mocniejszy i zaczyna piąć się w górę, by u szczytu swej powolnej wędrówki przerodzić się całkiem naturalnie w burdon góralski. A więc te dwie, tak silnie ze sobą pod każdym względem skontrastowane struktury — powiedzieć by można te dwa światy dźwiękowe — połączyły się ze sobą i zespoliły w jedno. Subtelny, spokojny, niemal mistyczny śpiew duszy osiągnął ludową surowość, przemienił się w gęstą materialność kwartetowego brzmienia, w dynamiczną, nagą — chciałoby się powiedzieć — pustą (bo kwinty są w jakimś sensie „puste”) dźwiękowość...

Przedstawiłam tu początek kwartetu smyczkowego *Już się zmierzcha* Henryka Mikołaja Góreckiego<sup>14</sup>. Nie jest to analiza strukturalna czy formalna utworu, lecz raczej jego impresja, próba oddania słowami brzmienia i charakteru muzyki. Próba taka nie będzie oczywiście nigdy doskonała ani w pełni adekwatna do samego utworu muzycznego, bowiem — jak słusznie zauważył Debussy — muzyka zaczyna się tam, gdzie kończą się słowa, lecz jednak daje pewne o nim pojęcie. Czytając ją, można — przy pewnej dozie muzycznego wczucia — wyobrazić sobie, jak ów utwór brzmi, jak się rozwija, jaki typ muzycznej ekspresji jest w nim dominujący, zwłaszcza zaś jakie wrażenia, odczucia, może nawet emocje wywołuje w tym, kto jest jej autorem<sup>15</sup>.

*Nie ma prawie dzieła muzycznego, w którym nie pojawiłyby się jakości emocjonalne* — pisze Ingarden muzyk — *i to zazwyczaj różnorodne i wybijające się*

---

<sup>14</sup> Kwartet powstał w 1988 roku.

<sup>15</sup> W tym wypadku jestem nim ja sama.



[...] na czoło utworu. Jakości te nie są [...] dźwiękowej natury, ale zarazem są tak ściśle zespolone z tworami dźwiękowymi, że ulegają jakby same przez to głębszej modyfikacji. Są specyficzne dla muzyki i jedynie podobne do analogicznych jakości występujących np. w krajobrazie, w wyglądzie żywej twarzy człowieka, który przeżywa jakiś wstrząs uczuciowy itp. [...] Mimo bowiem całego ich podobieństwa do jakości, które pojawiają się bądź jako determinacja pewnych stanów lub procesów psychicznych [...] jakości emocjonalne pojawiające się w utworach muzycznych są w tak szczególny sposób wtopione w twory dźwiękowe, iż to niejako odbija się na ich zabarwieniu, w którym występują jedynie w muzyce i nigdzie indziej. Można by tedy powiedzieć, że są one właśnie **specyficznie muzycznymi** jakościami emocjonalnymi, i to posiadającymi w sobie taką siłę i dynamikę występowania, iż są tak „przejmujące”, jak w żadnej innej sztuce<sup>16</sup>.

Jakości emocjonalne wtopione w twory dźwiękowe... Oto zasadniczy rys i podstawowe przesłanie Ingardenowskiej koncepcji dzieła muzycznego. Liryzm czy dramatyczność, spokój czy burzliwość utworu muzycznego nie są — zdaniem krakowskiego filozofa — jakościami niezależnymi, nadbudowanymi tylko na jego formy dźwiękowe, lecz są z nimi **istotowo zespolone**. Oto dlaczego muzyka jest zdaniem Ingardena sztuką jednowarstwową; nie ma w niej bowiem niczego, co by było niezależne od dźwięku samego, od jej dźwiękowego ukształtowania.

Wróćmy do naszego kwartetu. Tym, co jawi się w nim jako jakość podstawowa, decydująca o charakterze utworu (i — dodajmy — o charakterze całej muzyki Góreckiego ostatniego okresu jego twórczości) jest przede wszystkim kontrast, powtarzalność i nawrót, przy jednoczesnej prostocie i świadomej redukcji materiału muzycznego. Dwie czy trzy wartości rytmiczne, kilka dźwięków, kilka prostych tonalnych połączeń harmoniczných, dwie (dosłownie dwie) wartości dynamiczne, kilka barw, dwa rodzaje artykulacji. To wszystko składa się na — mówiąc językiem Ingardena — dźwiękowe podłoże dzieła, które jest bardzo proste, a nawet ubogie. Lecz to właśnie ta prostota i selektywność materiału muzycznego pozwala Góreckiemu stworzyć utwór o niezwykle silnej ekspresji. Walorem muzyki Góreckiego nie jest subtelna, arabeskowa linia melodyczna, pastelowa barwa, migotliwa harmonika czy muzyczna elegancja, lecz wartości zupełnie przeciwstawne — surowość, ostrość, dosadność, dynamizm, wybuchowość. Górecki tak długo, niemal obsesyjnie powtarza swoje proste struktury, tak długo drażni dźwięk i uporczywie do niego powraca, aż osiągnie maksymalne natężenie jego wyrazu, aż dotrze do samego jądra jego ekspresji. Dzięki ostrym kontrastom krótkich fraz, dzięki ich powtarzalności z jednoczesnym narastaniem dynamicznym, wreszcie dzięki uporczywym powrotom kilkadźwiękowych motywów melodyczno-rytmicznych kompozytor osiąga poziom emocjonalny utworu, który w niczym nie ustępuje intensywnym emocjom zawartym w nasyconej harmonicznym, rytmicznym i melodycznym bogactwem muzyce Chopina.

<sup>16</sup> R. Ingarden, *Utwór muzyczny i sprawa jego tożsamości*, PWM, Kraków 1973, s. 115.

Kwartet *Już się zmierzcha* pokazuje dobrze, jak bardzo Górecki lubi skrajności i sprzeczności. Być może jest to również wyraz chęci dotarcia do tajemnicy dźwięku, jego specyficznej natury bytowej, muzyczna próba odpowiedzi na pytanie, dlaczego dźwięk porusza nas bardziej i wywołuje silniejsze emocje niż obraz czy słowo. Wydaje się bowiem, że nie gdzie indziej, ale właśnie pośród skrajności rodzi się najsilniejsza ekspresja: szybko — wolno, cicho — głośno, gwałtownie — spokojnie, długo — krótko...

*Świadomie wybieram proste środki, chłodne dźwięki, eksploatuję prosty materiał. Widzę coś w jakości, nie w ilości, nie w bogactwie wrażenia* — powiedział kiedyś Górecki do swoich młodszych kolegów kompozytorów<sup>17</sup>. Ingarden również widział „coś w jakości” i z pewnością taka wypowiedź bardzo by mu się spodobała.

Wśród momentów — jak to określa filozof — estetycznie wartościowych pojawiają się momenty emocjonalne — coś może być liryczne, smutne, dramatyczne, straszliwe, pogodne, wesołe i tak dalej, następnie intelektualne — o nich mówimy, gdy jakiś element dzieła sztuki jawi się nam jako dowcipny czy ciężki, lekki, płytki czy głęboki — wreszcie materialne, gdy dźwięki wydają się nam blade, pełne, srebrzyste, szlachetne, surowe i tym podobne. Również w naszej impresji kwartetu smyczkowego tego typu momenty się pojawiają. Melodię pieśni religijnej określiliśmy mianem spokojnej, powolnej i delikatnej, podczas gdy następujące zaraz po niej współbrzmienia kwintowe ostrymi, gwałtownymi i dosadnymi. Oczywiście nawet jeśli określenia te czerpiemy z atrybutów przysługujących światowi przyrody (delikatne są na przykład płatki róży) lub przedmiotom codziennego użytku (ostre na ogół bywają noże), to jednak nie jest to taka sama delikatność i taka sama ostrość, jak w tamtych przypadkach. Ingarden wyraźnie to podkreśla. I podobnie jak w przypadku wartości artystycznej, która jest pewnym doбором jakości ufundowanym na gruncie obojętnego aksjologicznie szkieletu formalnego dzieła sztuki, również wartość estetyczna, której doświadczamy w przeżyciu konkretnego przedmiotu estetycznego, jest zawsze dodatnią sumą (syntezą) odpowiednio dobranych, wybranych i uporządkowanych jakości emocjonalnych występujących w danym dziele.

*Wartości estetyczne — takie jak piękno, łagodność, wdzięk itp. — różnią się między sobą właśnie tą syntetyczną determinacją, a odróżniają się gatunkowo od wartości innych podstawowych rodzajów (np. wartości „moralnych”, poznawczych, użytecznościowych, życiowych itp.) przez to, że cała rola ich istnienia i materialnego uposażenia wyczerpuje się w tym, iż będąc szczególnymi fenomenami, są wyłącznie do oglądania i do delektowania się nimi, nie mają zaś żadnego znaczenia praktycznego, nie służą realizacji żadnych dóbr moralnych czy życiowych*<sup>18</sup>. I właśnie na tym, zdaniem Ingardena, polega różnica między obiektami przyrod-

<sup>17</sup> Cytat z materiałów własnych, *Wakacyjne kursy dla młodych kompozytorów*, Palczewo 1998.

<sup>18</sup> R. Ingarden, *Wartości artystyczne i wartości estetyczne*, dz. cyt., s. 159.

niczymi i wytworami kultury spoza kręgu sztuki a przedmiotami artystycznymi, że te ostatnie nie służą niczemu innemu, jak tylko oglądaniu, słuchaniu i delektowaniu się nimi. Nie są one narzędziami do żadnych praktycznych celów, bowiem ich natura wyczerpuje się w byciu przedmiotem wartościowym i to wartościowym na tyle, że owa wartość sama z siebie domaga się zobaczenia i uznania w akcie podziwu bądź odrzucenia w akcie wstrętu. Lecz nie oznacza to bynajmniej, że przedmiot estetyczny istnieje po to, by poprzez swoją wartość wywoływać w odbiorcy jakieś pozytywne lub negatywne doznania. Przeciwnie. To raczej odbiorca (człowiek-perceptor, jak go nazywa Ingarden) jest swego rodzaju narzędziem potrzebnym do tego, by owe wartości — najpierw estetyczne, a w końcu również artystyczne — w dziele sztuki odkryć i oddać im sprawiedliwość w geście uznania lub odrzucenia<sup>19</sup>.

Tyle Ingarden. Nowość, a wręcz rewolucyjność jego koncepcji polega więc w szczególności na tym, że wartości estetycznych i jakości emocjonalnych (czyli tych danych w bezpośrednim oglądzie) nie przypisuje — jak to dotąd bywało i nadal często bywa — przeżyciom odbiorcy, lecz doszukuje się ich w samej strukturze dzieła. Co więcej, jakości emocjonalnych obecnych w muzyce nie utożsamia z tymi, które człowiek przeżywa na co dzień, lecz wyraźnie je od siebie oddziela<sup>20</sup>. Nie mówimy zatem już dłużej o emocjach, które **wywołuje** muzyka (czyli ulotnym doświadczeniu podmiotowym), bo nim zajmuje się psychologia sztuki, lecz o tych emocjach, specyficznie muzycznych, które rzeczywiście (choć potencjalnie) są **w niej zawarte**. A to przecież wielka różnica.

Warto również zauważyć, jak szerokie perspektywy otwiera ta Ingardenowska koncepcja nie tylko dla analizy, lecz również dla interpretacji (czytaj wykonania) utworu muzycznego. Podczas gdy dotychczasowa, klasyczna (uczona również w szkołach artystycznych) analiza dzieła muzycznego koncentruje się niemal wyłącznie na — mówiąc językiem Ingardena — elementach dźwiękowych (wysokość, rytm, dynamika, agogika itp.) i ich wzajemnych powiązaniach, dzięki „odkryciom” krakowskiego filozofa możemy teraz równie obiektywnie i rzeczowo pochylać się nad całością lub poszczególnymi częściami utworu muzycznego w jego aspektach emocjonalnych, bez lęku przed enigmatycznym i nieprofesjonalnym bujaniem w obłokach subiektywizmu. Zadbąć należy jednak o to, by podczas analizy jakości emocjonalnych utworu muzycznego umiejętnie odróżnić je od własnych (czytaj wykonawcy i słuchacza) uczuć i emocji, co *de facto* nie jest zadaniem łatwym.

---

<sup>19</sup> Por. tamże, s. 160.

<sup>20</sup> Smutek linii melodycznej nie jest tym samym istotowo smutkiem co ten, który widzimy na twarzy zmartwionej czymś osoby. To oczywiste. I nigdy nam nie przyjdzie do głowy, by współczuć muzyce, że jest smutna, przeciwnie — ucieszymy się raczej, smutek jej jest bowiem **smutkiem muzycznym**, po to nam właśnie danym, byśmy się nim mogli zachwycić.



# Gordonowskie założenia edukacji muzycznej

Aby lepiej zrozumieć różnice pomiędzy edukacją muzyczną opartą na założeniach Edwina Gordona a edukacją muzyczną, którą obserwujemy w szkołach muzycznych, warto przytoczyć kilka spostrzeżeń Gordona z jego głównego dzieła pod tytułem *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*. Przede wszystkim zajmuje się w nim teoretyczną oraz praktyczną stroną samej teorii uczenia się muzyki, ale też, niejako „przy okazji”, Gordon wymienia najbardziej charakterystyczne problemy tradycyjnej edukacji muzycznej pozbawionej audiacji i nauczania sekwencyjnego, w której główne akcenty położone są na dekodowanie zapisu, trening techniki instrumentalnej i uczenie teorii muzyki.

To jest typowe, że doświadczenia związane z własną edukacją pomagają przyszłym badaczom zauważyć problemy, których wcześniej nikt nie potrafił nazwać. Tak było w przypadku Gordona. W swojej autobiografii opisuje drogę, która wiodła go od kariery zawodowego muzyka do uniwersyteckiej pracy badawczej w dziedzinie edukacji muzycznej i psychologii muzyki. Wyraźnie widać, że był to ciąg logicznie następujących po sobie zdarzeń prowadzących do odkrywania kolejnych zasad dotyczących właściwej edukacji muzycznej oraz istoty uzdolnienia muzycznego, umiejętności muzycznych i ich relacji do zjawiska, które nazwał audiacją. Szczęśliwe zbiegi okoliczności powodowały, że trafiał na nauczycieli, którzy pomagali mu dostrzec istotę własnych problemów wykonawczych, ale też umożliwiali zrozumienie ogólnych praw dotyczących audiacji muzyki. Do najważniejszych osób zalicza wybitnego perkusistę jazzowego Gene'a Krupę, w którego zespole Gordon grał na kontrabasie. Dla Krupy to ruch był najistotniejszym elementem rytmu. Bez niego nie moglibyśmy audiaować wszelkich aspektów warstwy rytmicznej, ale też stylu czy ekspresji. Jednakże ruch ten nie ma odwzorowywać wartości rytmicznych, absolutnych długości nut wynikających z podziału arytmetycznego czy ich zapisu (jak u Dalcroze'a), ale ma być oparty na fizycznym odczuwaniu elementów ruchu sklasyfikowanych przez Rudolfa Labana — to jest przepływu, ciężaru, przestrzeni i czasu. Wywiedzione z ruchu nieustanne odczuwanie pulsu (ciężar nałożony na przepływ) i metrum (odczucie przestrzeni z wykorzystaniem przepływu i ciężaru)

— w postaci siatki makro- i mikrouderzeń — daje możliwość rozwinięcia audiacji rytmu muzycznego. Philip Sklar, koncertmistrz sekcji kontrabasów w orkiestrze NBC prowadzonej przez Toscaniniego, udzielający Gordonowi lekcji gry na kontrabasie, często powtarzał, że aby grać z dobrą intonacją, trzeba stale audiować dźwięk spoczynkowy tonalności. Albert Hieronymus, profesor Uniwersytetu Iowa, w którym Gordon podjął pracę w 1956 roku, wprowadził Gordona w arkana badań nad uzdolnieniami muzycznymi.

Podstawowym zadaniem gordonowskiej edukacji muzycznej jest naprowadzanie i otwieranie uczniów na audiację. Audiacja — słowo stworzone przez Gordona w latach 70., określa umiejętność słuchową posiadaną przez każdego kreatywnego muzyka, zarówno w przeszłości, jak i obecnie. Zjawisko to jednak do czasów Gordona nie zostało opisane i wyjaśnione. Nauka audiacji zakłada rozwój muzycznego, kontekstowego myślenia, rozumienia i odczuwania — słuchowych umiejętności i wrażliwości w zakresie warstwy tonalnej, metryczno-rytmicznej, formalnej oraz wyrazowej, co w efekcie ma doprowadzić do pełnej literalizacji muzycznej (w tym czytania i pisania ze zrozumieniem). Audiacja jednak sama w sobie jest tylko narzędziem. Celem ostatecznym edukacji muzycznej w ujęciu Gordona jest kreatywność i twórczość. Tylko one — razem z audiacją — są w stanie dać pełną satysfakcję w obcowaniu z muzyką, zarówno słuchaczom, jak też wykonawcom. Tylko one powodują, że muzyka staje się naszą własnością. Satysfakcja ta natomiast pozwala człowiekowi docenić muzykę w pełni, doprowadzić do estetycznego w nią wglądu. Estetyczny wgląd z kolei to krok w kierunku zrozumienia nas samych.

Mimo że Gordon uznawany jest głównie za teoretyka muzycznego uczenia się (Music Learning Theory — MLT) i badacza edukacji muzycznej, a nie za filozofa i metodyka muzycznej edukacji, jego dzieło zawiera również głębokie przemyślenia na temat roli muzyki i jej wartości w życiu każdego człowieka, w tym i muzycznej edukacji.

*Kiedy oceniamy muzykę ze zrozumieniem jej istoty, to nie wyciągamy znaczenia z muzyki; to muzyka „słyszy” nas, a nie my muzykę. Nadajemy znaczenie muzyce, a ona, w zamian, prowadzi nas do wiedzy o nas samych, poprzez oczyszczenie naszych uczuć i naszego procesu rozumowania nie tylko o samej muzyce, ale o życiu w ogólności. Ciało dostarcza mózgowi informacji potrzebnych w procesie przetwarzania. W rezultacie to, co otrzymujemy, to zrozumienie samych siebie. Mamy wgląd w siebie i naszą relację do środowiska, w którym żyjemy. Ponieważ muzyka tak naprawdę ciągle się zmienia i odchyła od głównego nurtu, audiujemy i odzwierciedlamy w niej nas samych. Rozwijamy w sobie wewnętrzne centrum równowagi poprzez poczucie swobody, ciszy, odprężenia oraz zaspokojenia i oczekiwania bez niepokoju. A kiedy już intuicyjnie jesteśmy w stanie uchwycić i utrzymać w pamięci to, co usłyszeliśmy w danym utworze muzycznym, aby następnie połączyć wszystko z tym, co także intuicyjnie, przewidujemy, że za chwilę nastąpi — czujemy się oszołomieni i zachwyceni naszą nową zdolnością. Wyzwalamy siebie po to, aby stać się mikrokosmosem natury poprzez wejście*

*i zjednoczenie z nią. Krótko mówiąc, stajemy się tym dla muzyki, czym ona już jest dla natury*<sup>1</sup>.

## Założenia teoretyczne

Gordon dość precyzyjnie określił warunki, których spełnienie jest niezbędne do tego, abyśmy mogli mówić o edukacji zmierzającej do rozwinięcia audiacji, w zgodzie z założeniami teorii uczenia się muzyki. Przytoczymy kilka najważniejszych tego typu aspektów, aby ułatwić zrozumienie jej istoty.

**1.** Po pierwsze, audiacja jest tym zjawiskiem, które tak naprawdę umożliwia istnienie i rozwój muzyki. Tym samym wszelka działalność muzyczna, zarówno twórcza, jak też odtwórcza, powinna być na audiacji oparta: *Dźwięk sam w sobie nie jest muzyką. Staje się muzyką dopiero dzięki audiacji, kiedy to — analogicznie jak w języku — przełożony zostanie w umyśle na określone znaczenia*<sup>2</sup>. Tak pokrótce Gordon definiuje zjawisko audiacji. Dodaje też, że nie tylko kompozytorzy powinni audiować. To „obowiązek” wszystkich obcujących z muzyką, zarówno twórców, wykonawców, jak i słuchaczy.

**2.** Gordon zauważa jednak, że audiacja nie jest tym samym, co bezpośrednia percepcja muzyki, wewnętrzne jej słyszenie, ani też tym, co moglibyśmy określić jako wyobraźnia muzyczna. Percepcja, wewnętrzne słyszenie i wyobraźnia muzyczna zatrzymują nas na poziomie zewnętrznym muzyki, w jej wymiarze akustycznym — pozwalają nam jedynie doznawać wyobrażonych, figuralnych obrazów dźwiękowej reprezentacji muzyki<sup>3</sup>. Również osoby uczące się gry za pomocą układu rąk na instrumencie lub dekodowania zapisu (zapamiętywania układu nut na pięciolinii lub rozpoznawania interwałów i wartości nut) nie budują audiacji, a jedynie wytwarzają w sobie wrażenia dotykowe bądź też obrazowe instrumentu lub zapisu w umyśle, co rzekomo ma im umożliwić poprawne wykonywanie muzyki. Jedynie audiacja, która jest procesem o wiele głębszym: zakładającym asymilację i zrozumienie muzycznych znaczeń warstwy dźwiękowej<sup>4</sup> — umożliwia świadome obcowanie z muzyką i jej wewnętrznymi treściami. Dzięki audiacji doświadczamy prawdziwego zjednoczenia z muzyką.

**3.** Gordon podkreśla, że słuchanie, wykonywanie oraz czytanie i pisanie muzyki w audiacji odbywa się w podobny sposób, jak ma to miejsce w przypadku mowy ojczystej. **Muzyka w jego koncepcji jest rodzajem języka, resulta-**

<sup>1</sup> E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy. Teoria uczenia się muzyki*, przeł. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtova, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999, s. 57–58.

<sup>2</sup> Tamże, s. 24.

<sup>3</sup> Tamże, s. 22.

<sup>4</sup> Tamże, s. 22.

tem potrzeby komunikowania się. Wykonanie jest sposobem, w jaki to komunikowanie zachodzi, a audiacja jest tym, co my sami chcemy zakomunikować lub pragniemy usłyszeć i odczuć jako słuchacze<sup>5</sup>.

Warto podkreślić, że audiacja nie jest też tym samym, co zapamiętywanie i imitacja. Zaangażowanie audiacji w procesie uczenia się wymaga zrozumienia słuchowego. Kiedy uczymy się muzyki na pamięć lub ją wykonujemy dzięki naśladowaniu, w imitacji (np. nauczyciela), robimy to bez zaangażowania audiacji. Gordon szczególnie podkreśla to, że audiacja i imitacja nigdy nie zachodzą w tym samym czasie. Natomiast zawsze dodaje, że imitacja i uczenie się pamięciowe poprzedzają audiację, bez nich audiacja nie mogłaby się rozwinąć. Jednakże to, co audiujemy, nigdy nie ulegnie zapomnieniu, a to, czego nauczyliśmy się w imitacji i zapamiętując bez audiacji, szybko zapominamy. Gordon zauważył, że większość uczniów i prawdopodobnie także większość muzyków mechanicznie zapamiętuje utwory muzyczne bez rozumienia syntaktycznego znaczenia muzyki.

## Założenia metodyczne

Aby łatwiej zastosować założenia teoretyczne w praktyce edukacyjnej, Gordon opracował i przedstawił wiele rozwiązań technicznych i systemowych związanych z edukacją muzyczną, które opisał w podręcznikach metodycznych, między innymi takich jak *Jump Right in: The Music Curriculum*, *Jump Right in: The Instrumental Series*, *Improvisation in the Music Classroom*, *The Aural/Visual Experience of Music Learning*. Poniżej wymienimy wybrane aspekty praktyczne nauczania prowadzącego do rozwoju audiacji:

**1.** Nauka muzyki zawsze powinna zaczynać się od audiacji wstępnej (akulturacja, imitacja, asymilacja), a dopiero po osiągnięciu konkretnych umiejętności można przejść do audiacji właściwej w nauczaniu formalnym w szkole. Do takich umiejętności wstępnych należy koordynacja oddechowo-ruchowo-głosowa, jak również swobodna imitacja motywów tonalnych i rytmicznych, w tonalnościach durowej i molowej harmonicznnej oraz w metrach dwu- i trójdzielnym. Bez osiągnięcia tego poziomu nie powinno się przechodzić do nauki audiacji właściwej, niezależnie od wieku ucznia. Gordon zauważa, że bardzo wiele dzieci uczonych jest muzyki w sposób formalny w szkole, bez zakończenia procesu audiacji wstępnej, co jest dla nich niekorzystne. Takie dzieci nie uczą się poprzez audiację, a jedynie poprzez swą inteligencję ogólną, pozamuzyczną — a więc nie wykorzystują swojego właściwego potencjału do uczenia się muzyki.

**2.** Nauka audiacji podlega nauczaniu sekwencyjnemu, to znaczy, że zawsze umiejętność wcześniejsza musi zostać opanowana, aby można było uczyć się

---

<sup>5</sup> Tamże, s. 25.



kolejnych umiejętności. Jest to warunek konieczny, aby uczniowie mogli nabudowywać kolejne umiejętności w sposób logiczny i naturalny. Kolejność uczenia się następnych, coraz trudniejszych umiejętności oparta jest na modelu podobnym jak w nauce mowy ojczystej. Kolejność ta pozwala nam wypełnić i rozbudować zasób naszego muzycznego słownictwa: słuchowego, wykonawczego, związanego z myśleniem, czytaniem i pisaniem. Gordon zauważył, że zasoby naszego słownictwa muzycznego poszerzane są praktycznie do końca życia — ze względu na bogactwo otaczającej nas muzyki. Ciekawym aspektem budowanego słownictwa muzycznego jest to, że bez nabycia obszernego i przyswojonego w zrozumieniu słownictwa związanego ze słuchaniem, wykonywaniem muzyki ze słuchu oraz muzycznym myśleniem, uczeń nie będzie mógł rozbudować słownictwa związanego z czytaniem i pisaniem zapisu muzycznego<sup>6</sup>. Nauczyciele gordonowscy doskonale rozumieją, że najważniejszym słownictwem muzycznym w życiu dziecka, a później dorosłego człowieka, będzie jego słownictwo słuchowe. W nomenklaturze gordonowskiej słownictwo to nazywane jest *akulturacją*. Dlatego tak ważnym elementem nauczania w szkole gordonowskiej jest nieustanne zanurzanie dziecka w repertuarze słuchanym na żywo w trakcie koncertów czy nawet z nagrań. Gordon przede wszystkim zaleca śpiewanie do dziecka (wtedy najlepiej przekazujemy sens muzyki i zachęcamy do dialogowania), ale wspomagająco zaleca również odtwarzanie muzyki z nagrań. Nagrania takie powinny cechować się odpowiednimi walorami zarówno formalnymi, jak też brzmieniowymi. Utwory powinny być dość krótkie, z dużymi kontrastami tempa, dynamiki i barwy. Zaleca wykorzystywanie nagrań instrumentalnych (a nie piosenek, w których pojawiają się słowa, które odwracają uwagę dziecka od audiacji warstwy muzycznej). Im więcej dajemy dziecku okazji do słuchania, tym lepiej. Dlatego można takie nagrania odtwarzać dziecku (po cichu w tle) nawet do snu.

**3.** Nauczanie gordonowskie (a tak naprawdę proces samego uczenia się muzyki) opisane zostało w teorii uczenia się muzyki. Zakłada ona sekwencyjne uczenie się umiejętności audiacyjnych, takich jak: wykonywanie muzyki ze słuchu, uczenie się skojarzeń słownych w postaci solmizacji, sylab rytmicznych oraz nazw tonalności i metrów, rozwój słuchowego myślenia (uogólnianie, twórczość i improwizacja) oraz czytanie i pisanie. Zrozumienie teoretyczne — ostatnia, ósma sekwencja uczenia się umiejętności muzycznych opisana przez Gordona w podręczniku *Learning Sequences in Music* — wieńczy tak naprawdę cały proces uczenia się.

Według Gordona audiacyjne zrozumienie teoretyczne nie jest możliwe bez rozwinięcia wcześniejszych umiejętności praktycznych, ale nie jest też koniecz-

---

<sup>6</sup> E.E. Gordon, *Untying Gordian Knots*, Edwin E. Gordon Archive/Thomas Cooper Library, University of South Carolina, 29208, Columbia, South Carolina, s. 16.

ne do tego, aby z powodzeniem zajmować się muzyką. Mimo że audiować możemy wiele aspektów muzyki, począwszy od tonalności i metrum (warstwy melodyczno-rytmicznej) poprzez harmonię, ekspresję (agogikę, dynamikę, artykulację) — a także frazowanie, formę, styl, instrumentację czy barwę — to Gordon zauważył, że uczenie się sekwencyjne dokonuje się tylko w obszarze rytmu i tonalności. Pozostałe elementy dzieła uważane są za addytywne, a nie sekwencyjne, dlatego nie uczymy się ich w jednej określonej kolejności. To nauczyciel decyduje, w jakiej kolejności będzie ich nauczał. Aczkolwiek — należy to podkreślić — elementów tych uczymy się zawsze w kontekście tonalno-metrycznym w połączeniu z motywami rytmicznymi i tonalnymi.

4. Sekwencyjne nauczanie gordonowskie zakłada oddzielenie aspektu tonalnego od rytmicznego. Według Gordona proces uczenia się audiacji jest utrudniony, czy wręcz niemożliwy, kiedy łączy się zawartość tonalną i rytmiczną w jedną melodyczną całość w czasie sekwencyjnego nauczania (działania w kolejności uczenia się — 5–10 minut każdej lekcji muzyki). Dlatego Gordon zaleca uczenie motywów tonalnych bez rytmu, a motywów rytmicznych bez określonych wysokości. Melodia, jako wynik złożenia warstwy tonalnej i rytmicznej, cały czas obecna jest w wykonywanym repertuarze w pozostałej części lekcji (*classroom activities*), względnie w trakcie nauki wykonawstwa muzycznego (*performace activities* — chór, lekcja gry na instrumencie, zespół instrumentalny). Część lekcji, podczas której uczniowie uczą się audiować, przeplata się z częścią lekcji, w której uczniowie wykonują konkretny repertuar — obie aktywności wzajemnie się wzmacniają.

5. Dla Gordona najmniejszą jednostką znaczeniową w muzyce jest motyw: rytmiczny, tonalny, harmoniczny. Audiacji możemy uczyć tylko z użyciem owych motywów, dodatkowo podzielonych przez Gordona na trzy grupy pod względem trudności. Koncepcja nauczania zindywidualizowanego, w zależności od różnic między uczniami, nakazuje wyodrębnienie materiału łatwego, średniego i trudnego, odpowiednio dla uczniów z niskim, średnim i wysokim potencjałem do nauki.

6. Kiedy uczymy sfery tonalnej, zawsze dbamy o to, aby motywy (zawartość) miały oparcie w kontekście, czyli konkretnych tonalnościach. Ważnym składnikiem kontekstowym jest dźwięk spoczynkowy, który w zależności od tonalności przyjmuje sylabę solmizacyjną: „do” dla tonalności durowej, „la” dla tonalności molowej, „so” dla tonalności miksolidyjskiej, „re” dla tonalności doryckiej i tak dalej. Istotna w nauczaniu kontekstu jest też umiejętność słyszenia (audiowania) prym motywów tonalnych, czyli tak zwanego basu fundamentalnego (co odkrył i opisał Jean-Philippe Rameau w 1722 roku). Kiedy dzieci zaczynają audiować te trzy podstawowe elementy — dźwięk spoczynkowy, motywy tonalne oraz ich prymy, wtedy zaczynają też rozumieć słuchowo samą zawartość tonalną muzyki osadzoną w kontekście tonalnym.

7. W nauce rytmu również mówimy o kontekście i zawartości. Kontekstem rytmicznym w muzyce są: przepływ, tempo i metrum. Metrum, jako całościowa nazwa dla audiowanego kontekstu rytmicznego, ustalane jest za pomocą udeżeń makro- i mikrobitowych, które zawsze są bazą, fundamentem dla budowania rozumienia słuchowego rytmu. Motywy rytmiczne organizowane są za pomocą funkcji rytmicznych, czyli znaczenia, jakie konkretne dźwięki (wartości rytmiczne) pełnią w motywie. Relacje pomiędzy wartościami rytmicznymi decydują o tym, jaką funkcję rytmiczną konkretne dźwięki pełnią w motywie rytmicznym. Każda z wartości może pełnić różne funkcje w zależności od kontekstu (relacji), w którym występuje. Przykładowo, ćwierćnuta może pełnić funkcję makrobitu, ale również mikrobitu, a także rozdrobnienia. Nauka audiacji funkcji rytmicznych wspomagana jest za pomocą systemu sylab rytmicznych (na poziomie skojarzeń słownych) opracowanych przez Gordona. Gordon wymienia siedem funkcji rytmicznych, które w nauczaniu wprowadzane są w kolejności co do ich trudności:

- makro-/mikrobity,
- rozdrobnienia,
- rozdrobnienia/wydłużenia,
- wydłużenia (w obrębie motywu dwumakrobitowego),
- pauzy,
- ligatury (wydłużenia pomiędzy dwoma motywami dwumakrobitowymi),
- przedtakty.

Motywy tonalne zostały również usystematyzowane przez Gordona i ułożone w poniżej przedstawionej sekwencji nauczania. Przykładowo dla dur i moll harmonicznego wyglądają następująco:

- tonika,
- dominanta,
- subdominanta,
- motywy kadencyjne,
- motywy złożone,
- motywy modulacyjne,
- motywy chromatyczne,
- motywy rozszerzone.

Sama kolejność wprowadzania tonalności i metrów też jest ułożona sekwencyjnie, to znaczy nauczana jest według stopnia trudności audiacyjnej. Kolejność nauczania tonalności:

- durowa,
- molowa harmoniczna,
- miksolidyjska,
- dorycka,
- lidyjska,
- frygijska,

- eolska,
- lokrycka,
- muzyka multitonalna i multitonacyjna,
- muzyka politonalna i politonacyjna.

Kolejność nauczania metrum:

- proste dwudzielne,
- proste trójdzielne,
- proste łączone,
- nietypowe parzyste,
- nietypowe nieparzyste,
- nietypowe parzyste z makrobitem niepodzielnym,
- nietypowe nieparzyste z makrobitem niepodzielnym,
- muzyka unimetryczna, unitemporalna, multimetryczna i multitemporalna,
- muzyka monometryczna, monotemporalna, polimetryczna i politemporalna.

Dodatkowo w nauczaniu rytmu wykorzystuje się wspomnianą koncepcję ruchu Rudolfa Labana, który opisał elementy ruchu współtworzące warstwę rytmiczną. Laban określił składowe faktory ruchu jako: przepływ, ciężar, przestrzeń i czas. Gordon uczula, że aby dobrze audiować ekspresję i stylistykę w muzyce, prócz długości wartości rytmicznych (czas), trzeba też w sposób ruchowy uświadamiać sobie, w jaki sposób muzyka płynie, jaki ma ciężar oraz w jakiej jest przestrzeni<sup>7</sup>. Według Labana, ale też według Gordona, czas muzyczny rozumiemy dzięki sekwencyjnie (w odpowiedniej kolejności) audiowanym wcześniejszym elementom ruchowym — są to przepływ, ciężar i przestrzeń. Jest on (czas muzyczny) tak naprawdę wypadkową owych wcześniejszych elementów. Dziecko powinno wchodzić w audiację rytmu poprzez odczuwanie tych elementów. Aby nadawać muzyce rytmiczny kontekst, musimy nieustannie audiować makro- i mikrobity (duże uderzenia pulsu i małe uderzenia miary) równocześnie z wykonywanymi motywami rytmicznymi, a nie akcentować wybrane wartości pulsu według ich miejsca w takcie (np. pierwsza miara). Według Gordona, akcenty nie tworzą metrum. One tylko pomagają ustalić metrum w audiacji<sup>8</sup>. Czynnikiem łączącym ruch z audiowaną, a następnie wykonywaną muzyką jest oddech oraz odczucie symetrii własnego ciała (równowagi). Dlatego Gordon mówi o koordynacji słuchowo-ruchowo-oddechowej. W tym celu naukę zaczynamy od ruchowego uaktywnienia dużych części ciała — prawa i lewa połowa ciała, ruch pleców, bioder, głowy, ramion. Ćwiczenia z początku odbywają się w miejscu bez odrywania stóp od podłogi, a następnie w ruchu w więk-

<sup>7</sup> Zob. np.: B. Pazur, *Relatywna solmizacja rytmiczna Edwina E. Gordona*, „Szkoła Artystyczna”, kwartalnik CEA, nr 1/2018, str. 27–32.

<sup>8</sup> E.E. Gordon, *Rhythm — Contrasting the Implications of Audiation and Notation*, GIA, Chicago 2009, s. 41–42.

szej przestrzeni. Gordon twierdzi, że audiacji rytmu nie można nauczyć się poprzez arytmetykę, teorię (definicje), notację czy za pomocą myślenia o wartościach nut.

**8.** Charakterystyczna dla edukacji gordonowskiej jest rezygnacja z nauczania słuchowego interwałów i liczenia wartości nut. Zamiast nazw literowych i nazw wartości rytmicznych w nauczaniu stosuje się solmizację relatywną tonalną oraz sylaby oparte na funkcjach rytmicznych, jakie uderzenia pełnią w motywach rytmicznych. Jest to ogromne ułatwienie i pomoc w nauce audiacji. Dzięki tym nazwom (tzw. skojarzeniom słownym, nauczonym w drugiej sekwencji uczenia się umiejętności) dzieci są w stanie tak naprawdę zapamiętywać, a następnie audiować motywy oraz — co jeszcze ważniejsze — mogą zacząć uczyć się nowych motywów samodzielnie. Skojarzenia słowne to ważne narzędzie w samodzielnej nauce audiacji. Warto podkreślić, że Gordon zauważył, że muzyki nie audiujemy linearnie za pomocą interwałów. Jego podstawowym założeniem jest to, że audiujemy cyrkularnie, zawsze odnosząc słuchowe znaczenie motywów tonalnych do dźwięku spoczynkowego tonalności oraz motywów rytmicznych do uderzeń makro- i mikrobitowych w danym metrum.

**9.** Ważnym założeniem Gordona jest to, aby w nauce audiacji używać tylko systemu tonalnego określanego jako „ruchome »do« z sylabą »la« jako oparciem dla minoru”. Jest to koncepcja znana i szeroko stosowana na świecie, w Polsce ciągle nieznaną i niezrozumianą, mimo tradycji zapoczątkowanej jeszcze w dwudziestoleciu międzywojennym<sup>9</sup>. Nauczyciele gordonowscy dostrzegają niezwykle korzyści ze stosowania tego systemu, Gordon jest przy tym jednoznaczny — tylko ten system umożliwia rozwój audiacji tonalnej (nazwy literowe są „nieszkodliwe”, natomiast solmizacja absolutna wstrzymuje rozwój audiacji). Kiedy spojrzymy na systemy tonalne używane w nauce własnej audiujących muzyków, to albo dostrzeżemy tam ruchome „do”, albo tak zwany relatywny system numeryczny (mniej doskonały zdaniem Gordona, ponieważ według niego system ten nie pomaga w rozwoju audiacji tonalnej, poprzez tonalne różnicowanie, a bardziej skupia się na umiejętności rozpoznawania relacji pomiędzy akordami).

**10.** W nauczaniu gordonowskim rezygnuje się z uczenia zasad muzyki od razu na początku edukacji formalnej — czyli tego wszystkiego, co towarzyszy nauczaniu zapisu. Według Gordona muzyki nie uczymy się „za pomocą” notacji lub definicji jej towarzyszących. Gordon uważa, że przedwczesne uczenie muzyki z pomocą teorii i definicji przeszkadza w rozwoju audiacji. Dość krytycznie określił nauczanie teorii muzyki w szkole jako „ignorancję audiacji”<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> Pisał o tym Wojciech Jankowski w jednym ze swoich artykułów na temat koncepcji kodałowskiej — zob. „Szkoła Artystyczna”, nr 1, 2018.

<sup>10</sup> E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce...*, dz. cyt., s. 27.

Jeszcze bardziej radykalne jest podejście Gordona do uczenia notacji. Jak wspomniałem wcześniej, naukę czytania nut bez audiacji Gordon określał jako naukę dekodowania zapisu za pomocą definicji teoretycznych, która nie ma nic wspólnego z właściwą audiacją notacyjną, czyli czytaniem nut ze zrozumieniem audiacyjnym<sup>11</sup>. Według Gordona zapis nutowy nie powinien służyć do nauki gry na instrumencie na etapie wstępnym. Odwrotnie, dzięki wcześniej nabytym umiejętnościom audiacyjnym możemy uczyć się czytania i zapisywania muzyki. O zapisie Gordon mówił, że tak naprawdę służy do zapisania tego, co audiujemy, a następnie może pomóc nam w przypomnieniu sobie tego, co wcześniej wyaudiowaliśmy. Dekodowanie zapisu (odbywające się w sposób mechaniczny za pomocą instrumentu) jedynie nas od audiacji notacyjnej oddala.

**11.** Innym ważnym założeniem gordonowskim jest to, że nauczanie indywidualne gry na instrumencie powinno zostać poprzedzone nauczaniem grupowym, jako bardziej efektywnym i przydatnym w nauczaniu audiacji. Gordon na początku swojej kariery naukowej w latach 50. przeprowadził w tym zakresie badania, które to jednoznacznie potwierdziły. Warto dodać, że ta koncepcja nie spotkała się z przychylnością środowiska. Powszechnie uznaje się takie nauczanie za mniej efektywne. Rozwój techniki instrumentalnej nie jest może tak szybki, jak w nauczaniu indywidualnym, jednak dzieci biorące udział w zbiorowym nauczaniu gry na instrumencie zdecydowanie przewyższają swoich kolegów rozwojem audiacji. Gordon zaobserwował, że tylko w nauczaniu grupowym dzieci rozwijają swą audiację poprzez wzajemne słuchanie się i wspólne muzykowanie. Tą drogą aktywizuje się również w sposób naturalny poczucie rytmu u dzieci.

**12.** Nauka słyszenia harmonicznego odbywa się od początków nauczania wraz z nauką audiowania prostych motywów toniki i dominanty w dur i moll harmonicznym. Dzięki audiowaniu prym motywów dzieci osiągają gotowość do audiowania wielogłosu w motywach harmonicznym. Kiedy uczniowie śpiewają w trzygłosie motywy harmoniczne, a następnie bardziej złożone sekwencje harmoniczne, inni uczniowie w tym czasie improwizują melodycznie (głosem, ale też na instrumencie) na tle polifonicznie śpiewanych przez pozostałych uczniów przebiegów harmonicznym. W ten sposób następuje nauka harmonii w audiacji — nie na tablicy, poprzez zapis lub indywidualnie przy instrumencie, ale w wielogłosowym śpiewie. Odstępstwem od tradycyjnego uczenia harmonii jest to, że akordy (pionowe współbrzmienia kilku dźwięków) dla Gordona pozbawione są same w sobie sensu syntaktycznego. Ów sens pojawia się dopiero, kiedy zastosujemy motywy harmoniczne — złożenie toniki, akordu docelowego (akordu nowego, którego chcemy nauczyć) i z powrotem toniki. Śpiewanie motywów harmonicznym w trzygłosie uczy dzieci poczucia syntaksy i ciężer har-

---

<sup>11</sup> Zob. np.: B. Stencel, *Od solmizacji do audiacji*, AMKS, Katowice 2013, str. 117–130.

monicznych, które dopiero w ruchu, w przepływie zaczynają tworzyć muzyczne znaczenia, które audiujemy. Motywy harmoniczne zawsze uczone są linearne (polifonicznie), a nie jako zbiór dźwięków w układzie pionowym.

**13.** W nauce audiacji kluczowy jest rozwinięty, zdrowy głos śpiewu. Gordon odróżnia głos śpiewu od głosu mowy, przyznając temu pierwszemu naczelną rolę w rozwoju audiacji.

**14.** W nauczaniu warstwy tonalnej wykorzystujemy wszystkie tonalności — tak naprawdę im więcej, tym lepiej. Różnorodność jest kluczem. Nie ograniczamy się do dur i sporadycznie używanego moll. Można powiedzieć, że wszystkie tonalności w nauczaniu audiacji są równoprawne i wskazane. Im więcej dźwięków spoczynkowych i układów motywicznych dziecko najpierw będzie imitować, a następnie audiować, tym lepiej zrozumie istotę i znaczenie najczęściej używanych tonalności dur i moll. Nonatebe stosowana i tak polecana w koncepcji kodalyowskiej pentatonika nie jest uważana przez Gordona za tonalność przydatną w edukacji wstępnej z powodu braku określonego dźwięku spoczynkowego oraz dźwięku prowadzącego — tym samym użycie pentatoniki uznaje on za niekorzystne i niepotrzebnie opóźniające rozwój audiacji.

**15.** O improwizacji Gordon mówił, że jest substancją i treścią muzyki. Twórczość i improwizacja w gordonowskiej hierarchii są przedostatnim (siódmym) poziomem umiejętności muzycznych. Można powiedzieć, że stanowią one zwieńczenie i cel całego procesu uczenia się muzyki. Improwizacja, często używana przez Gordona jako synonim audiacji, przenika wszystkie aspekty muzyki. Według Gordona, kiedy słuchamy muzyki, tak naprawdę wykorzystujemy podczas tej czynności nasze umiejętności improwizacyjne, czyli myślowe (podobnie jak w języku). Te same umiejętności improwizacyjne potrzebne są w trakcie czytania zapisu nutowego oraz w czasie śpiewania czy grania na instrumencie. Improwizacja i interpretacja mają wiele wspólnego. Natomiast osiągnięcia improwizatorskie wykonawców i kompozytorów Gordon określa jako szczyt rozwoju muzykalności.

Dwa aspekty improwizacji są dla Gordona szczególnie ważne i pomocne w nauce audiacji. Po pierwsze, improwizacja wraz z uogólnianiem (poziom wnioskowania) używane są przez Gordona do wzmacniania nauczania na niższych poziomach: słuchowo-głosowym, skojarzeń słownych oraz czytania/pisania. Każdy z tych poziomów powinien być wzmacniany za pomocą ćwiczeń improwizacyjnych. Po drugie, audiacja wyrażona w improwizacji (muzycznej konwersacji) jest niezbędnym elementem przygotowującym do nauki czytania i pisania zapisu ze zrozumieniem audiacyjnym. Improwizacja stanowi gotowość do nauki czytania i pisania zapisu, tak samo jak konwersacja jest gotowością czytania i pisania tekstów, które reprezentują język. Improwizacji samej w sobie nie można jednak nauczyć, można jedynie przygotować ucznia do samodzielnego uczenia się improwizacji. Uczeń zdobywając słownictwo muzyczne w postaci moty-

wów rytmicznych, tonalnych, melodycznych i harmonicznyc, cały czas buduje gotowość do własnej nauki improwizacji. Tak jak w całym nauczaniu opartym na teorii uczenia się muzyki, również improwizacja podlega nauczaniu sekwencyjnemu. Według Gordona, aby robić to skutecznie, należy uczyć tylko jednej umiejętności w danym momencie. Niezmiernie ważnym wstępem do nauki improwizacji jest umiejętność grania ze słuchu wielu zróżnicowanych rytmicznie, tonalnie oraz formalnie melodii (tematów).

Wymienione wyżej (w skrócie) założenia edukacji muzycznej oparte na GTML stały się przed dziesięcioma laty podstawą zorganizowania w Poznaniu Społecznej Szkoły Muzycznej, której — za zgodą profesora Gordona — nadał jego imię.



Autor Marek Runowski ze swoją szkołą gordonowską na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Fot. ze zbiorów autora



## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bluestine Eric, *The Ways Children Learn Music: An Introduction and Practical Guide to Music Learning Theory*, GIA, Chicago 2000.
- [2] Bonna Beata, *Podstawy gordonowskiej metody zespołowego nauczania gry na instrumentach muzycznych*, UKW, Bydgoszcz 2011.
- [3] Gordon Edwin E., *The Aural/Visual Experience of Music Literacy: Reading and Writing Music Notation*, GIA, Chicago 2004.
- [4] Gordon Edwin E., *Discovering Music from the Inside Out. An Autobiography*, GIA, Chicago 2006.
- [5] Gordon Edwin E., *Essential Preparation for Beginning Instrumental Music Instruction*, GIA, Chicago 2010.
- [6] Gordon Edwin E., *Learning Sequences in Music. A Contemporary Music Learning Theory*, GIA, Chicago 2012.
- [7] Gordon Edwin E., *Rhythm — Contrasting the Implications of Audiation and Notation*, GIA, Chicago 2009.
- [8] Gordon Edwin E., *Sekwencje uczenia się w muzyce. Umiejętności, zawartość i motywy*, przeł. A. Zielińska-Croom, E. Klimas-Kuchtowa, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999.
- [9] Gordon Edwin E., *Teoria uczenia się muzyki. Niemowlęta i małe dzieci*, przeł. E. Klimas-Kuchtowa, Harmonia, Gdańsk 2016.
- [10] Gordon Edwin E., *Untying Gordian Knots*, Edwin E. Gordon Archive/Thomas Cooper Library, University of South Carolina, 29208, Columbia, South Carolina.
- [11] Jankowski Wojciech B., *Kłopoty z tak zwaną metodą relatywną kształcenia słuchu w Polsce*, „Szkoła Artystyczna”, nr 1, Warszawa 2018.
- [12] *Podstawy teorii uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Materiały z III Seminarium Gordonowskiego, Zamość 2–12 sierpnia 1998 roku, pod red. E. Zwolińskiej, Bydgoszcz 2000.
- [13] *Teoria uczenia się muzyki według Edwina E. Gordona*, Materiały II Seminarium Autorskiego w Krynicy 27 kwietnia–3 maja 1995 roku, pod red. E. Zwolińskiej i W. Jankowskiego, Bydgoszcz–Warszawa 1995.



# Kariera muzyczna — droga czy cel? Rozważania pedagoga

Uprawiając zawód muzyka oraz pedagoga od ponad 25 lat, niejednokrotnie zastanawiałam się nad tym, co w karierze muzyka jest ważniejsze — droga czy cel. Rozważałam, jakie wartości wpajać moim uczniom, którzy będą wychowywać następne pokolenia młodych artystów, ludzi kultury. Osobiście uważam, że droga jest ważniejsza niż cel, który się osiąga. I choć niewątpliwie osiągnięcie celu jest bardzo ważne, jednak większość naszego życia zawodowego i osobistego zabiera podróż. Radość dotarcia do celu jest tylko chwilą...

Wspaniała kariera to ta, która przynosi satysfakcję, niesie ze sobą rozwój i dobro oraz przyczynia się do poprawy świata, w którym przyszło nam żyć.

## Rozwój kariery zawodowej

Praca stanowi istotną część naszego życia. Marzeniem każdego młodego człowieka jest, a z pewnością powinno być, znalezienie takiej pracy, którą będzie wykonywał z przyjemnością, a nie tylko z konieczności zarobku. Dla jednych pracą marzeń jest wysokie stanowisko, dla innych posada niezależna — niepodlegająca niczyjej kontroli, dla jeszcze innych tak zwany bezpieczny etat.

Warto pamiętać, że ścieżka kariery w dużej mierze zależy od nas samych i związana jest ściśle z wyznawanymi przez nas wartościami. Nie inaczej jest w przypadku zawodu muzyka.

Jeśli wartością jest dla nas uzyskiwanie wpływu i władzy nad innymi, to będziemy dążyć do stanowisk kierowniczych. Taka osoba powinna być obdarzona cechami przywódczymi, mieć zmysł organizacyjny. W przypadku muzyka można być na przykład dyrygentem, impresario, dyrektorem instytucji kulturalnej i tym podobne.

Jeśli dla kogoś wartością jest nawiązywanie relacji z ludźmi, to źródłem zadowolenia będzie dla niego ścieżka kariery umożliwiająca te kontakty, na przykład praca w orkiestrze, praca pedagogiczna.

Jeśli zaś dla kogoś nadrzędną wartością jest niezależność, to najlepsze dla niego będzie wykonywanie wolnego zawodu, prowadzenie własnej firmy, na przykład agencji artystycznej, bycie solistą bądź tak zwanym „wolnym strzelcem”.

Timothy Ferriss — wykładowca na Uniwersytecie Princeton, autor poradników o rozwoju osobistym — mówił, że *należy planować styl życia, a nie karierę*<sup>1</sup>.

W moim przekonaniu każdy człowiek ma w życiu swoje własne powołanie, ponieważ jest niepowtarzalną jednostką. Nie można nikogo zastąpić ani powtórzyć niczyjego życia. Z tego powodu należy wziąć odpowiedzialność za własne życie i poniekąd je zaprogramować.

W tym celu warto zwerbalizować swoje pragnienia oraz wyobrażenia o własnej karierze; wyrazić słowami — zapisać to, kim chcemy być i co chcemy w życiu robić. Powinny to być cele krótko- i długoterminowe. Co jakiś czas należy je weryfikować i dokonywać niezbędnych poprawek. Da nam to poczucie bycia „panem” własnego losu i swoistej wolności. Szczególnie ważne jest określenie celów krótkoterminowych. Dają one podstawę do skutecznego ustalania i osiągnięcia celów w codziennym zarządzaniu życiem i czasem.

Planuj i realizuj plany zgodnie z priorytetami! Inaczej będzie wyglądać plan dzienny, nieco inaczej tygodniowy, miesięczny czy roczny. Ważne, byś zmierzał w wyznaczonym sobie kierunku!

Filozof Dariusz Duma twierdzi, że *prawdziwą karierę robi ten, kto umie z zawodowej części życia uczynić wartość, a nie obszar poświęceń*<sup>2</sup>, a także ten, kto jest zadowolony z tego, czym się zajmuje.

Dla wielu ludzi najważniejsza jest praca dająca satysfakcję i pozwalająca żyć na określonym poziomie, bez konieczności ponoszenia strat w innych dziedzinach życia, na przykład w życiu rodzinnym. Moim zdaniem niezwykle ważne jest osiągnięcie równowagi między życiem zawodowym a prywatnym. Wymaga to zdobycia umiejętności doskonałego zarządzania czasem, elastycznego podejmowania decyzji w oparciu o priorytety oraz dostosowywania się do sytuacji życiowych niezależnych od nas. Zawsze pomaga optymizm oraz zbudowanie relacji przyjacielskich, tak zwanej grupy wsparcia w sytuacjach kryzysowych.

## Warunki osiągnięcia trwałego sukcesu

Do osiągnięcia trwałego sukcesu w każdej dziedzinie niezbędne są: ciężka praca, samodyscyplina, motywacja oraz odrzucenie lęku przed porażką.

### Ciężka praca

Szwedzki psycholog Anders Ericsson postawił tezę, że aby zostać ekspertem w jakiejś dziedzinie, trzeba na to poświęcić 10 tysięcy godzin. Badał on wybitnych specjalistów z różnych branż i zawodów (szachistów, sportowców, muzyków).

---

<sup>1</sup> T. Ferriss, *4-godzinny tydzień pracy*, MT Biznes, b.m.w. 2011.

<sup>2</sup> D. Duma, „Gazeta Wyborcza”, dodatek „Wysokie Obcasy”, 2020, nr 2.

W latach 90. XX wieku przeprowadził badania wśród studentów Akademii Muzycznej w Berlinie. Zadawał muzykom proste pytanie: *Ile godzin ćwiczysz?*, a następnie zestawiał ich osiągnięcia z częstotliwością ćwiczenia. Ośmioletni uczniowie ćwiczili średnio 6 godzin tygodniowo, 10–12-letni — 8 godzin, 13–14-letni — 16 godzin, a młodzież od 15 do 20 roku życia ponad 30 godzin w tygodniu. W wieku 20 lat artyści ci należeli do elity i mieli na swoim koncie 10 tysięcy przećwiczonych godzin, podczas gdy ich rówieśnicy — dobrzy wykonawcy — mieli w tym samym czasie przećwiczone 8 tysięcy godzin, a przeciętni 4 tysiące.

Wniosek był prosty i potwierdził się w kolejnych badaniach — żeby zostać światowej klasy ekspertem w jakiejś dziedzinie, należy trenować co najmniej 10 tysięcy godzin. I choć ta teza jest podważana przez współczesnych badaczy<sup>3</sup>, wszyscy zgadzają się, że długotrwała i systematyczna praca niezbędna jest do zdobycia ponadprzeciętnych umiejętności. Oczywiście nie da się tak intensywnie ćwiczyć w młodym wieku bez niczyjej pomocy. Potrzeba zachęty oraz wsparcia nauczycieli i rodziców. Duży szacunek i respekt dla ćwiczenia — pracy muzyka — miał Ignacy Jan Paderewski. Niejednokrotnie w wywiadach mówił, że na jego niebywały sukces złożyły się: 1 procent talentu, 9 procent szczęścia oraz aż 90 procent pracy.

## Samodyscyplina

Najważniejsze, jak mawiał Anders Ericsson, by *...zmusić się do tego, co powinieneś, wtedy, kiedy powinieneś, czy ci się tego chce, czy nie*<sup>4</sup>. Systematyczność i konsekwencja prowadzą do sukcesu w każdej dziedzinie, w muzyce oczywiście również.

Jest to cecha charakteru, nad którą należy pracować przez całe życie. W młodości pomagają nam w tym rodzice, uświadamiając, jak ważna jest samodyscyplina, zaś w dorosłym życiu należy tę cechę rozwijać osobiście z premedytacją i wytrwałością.

## Motywacja

Zazwyczaj siła motywacji zależy od atrakcyjności celu oraz od przekonania o możliwości jego osiągnięcia. Wiara we własne możliwości również często skłania do podejmowania wyzwań o wyższym stopniu trudności.

Niezwykle ważne jest zainteresowanie dziedziną, którą mamy się zajmować, oraz czerpanie z tej pracy przyjemności. Pomocne jest również poczucie, że

---

<sup>3</sup> Brooke Macnamara — psycholog Western Reserve University, USA; Guillermo Campitelli — psycholog Murdoch University, Australia.

<sup>4</sup> A. Ericsson, R. Pool, *Droga na szczyt*, Fjorr Publishing, Wrocław 2020.

ma się wpływ na własny rozwój, poprzez możliwość podejmowania samodzielnych decyzji. Osiągnięcia i nagrody również przyczyniają się do wzrostu motywacji oraz — co za tym idzie — do rozwoju. Bardzo ważną rolę w motywowaniu ucznia odgrywa nauczyciel. Jeśli jest on autorytetem dla ucznia, jest człowiekiem z pasją, to bardzo łatwo jest mu inspirować ucznia do ciężkiej pracy nad rozwojem. Ponadto nauczyciel przypomina uczniom o tym, że trudności można przezwyciężać, wierzy i dostrzega każdy sukces ucznia, zauważa i chwali próby zwiększenia efektywności pracy, oczekuje od swego wychowanka większego wysiłku, zachęca do samodzielnego myślenia, pomaga w wyznaczaniu nowych celów i umożliwia weryfikowanie umiejętności podczas konkursów.

## Odrzucenie lęku przed porażką

Bez pokonania tego lęku nie jest możliwe podejmowanie wyzwań, które powinny prowadzić do rozwoju. Popęchanie błędów, bycie niedoskonałym jest absolutnie normalne w procesie uczenia się. Z porażek należy wyciągać konstruktywne wnioski. W momencie porażki niezbędne jest wsparcie ze strony bliskich, zaufanych osób oraz autorytetów (najczęściej do tej grupy zaliczają się rodzice i pedagodzy), które potrafią na porażkę spojrzeć obiektywnie oraz z należyтым dystansem. Widząc porażkę w szerszej perspektywie, potrafią dostrzec jej pozytywne aspekty, których uczeń w trudnym dla niego momencie dostrzec nie potrafi.

Należy dbać o równowagę pomiędzy poziomem wymagań a poziomem stresu. Dobry stres (eustres) to stres motywujący; pomaga nam w wykonaniu trudnego zadania.

Czasami jednak stres wiąże się z nieprzyjemnymi doznaniem, jak bóle głowy, kołatanie serca, biegunki, kłopoty ze snem. Tych symptomów nie należy bagatelizować, lecz bacznie je obserwować, niekiedy nawet korzystając z pomocy specjalisty. Ponieważ stresu nie da się wyeliminować z codziennego życia, musimy się nauczyć z nim żyć i znaleźć sposoby na jego opanowanie lub przynajmniej zmniejszenie, a przede wszystkim — nauczyć się bronić przed jego szkodliwymi skutkami.

W tym celu należy opanować techniki relaksacji, rozładowywania napięć, wyrażania uczuć i pozytywnego myślenia. Bardzo istotna jest świadomość motywów, jakie nami kierują podczas wykonywania zadań. Czasami wystarczy zmienić słowo „muszę” na „nie muszę”, „powinienem” na „chcę” — a zmieni się nasze psychiczne nastawienie do zadania. Warto uzmysłowić uczniowi i każdemu człowiekowi będącemu w drodze do celu, że ma prawo do popełniania błędów i bycia niedoskonałym — to w żaden sposób nie umniejsza jego wartości. Zawsze jednak trzeba wyciągać wnioski z popełnionych błędów i po analizie na nowo próbować jak najlepiej wykonać zadanie. Każdy człowiek powinien być swoim przyjacielem, dać sobie prawo do chwil słabości, bezradności, spadku formy, cierpienia, samotności...

Gdybym miała wybrać najważniejszy warunek niezbędny do odniesienia sukcesu, wybrałabym pracę. Jak mawiał Tomasz Edison: *Ciężka praca nie ma swojego substytutu.*

Droga do sukcesu to także dobre nawyki. *Jesteśmy tym, co w swoim życiu powtarzamy, doskonałość nie jest jednorazowym aktem, lecz nawykiem* (Arystoteles). Nawyk to zbiór trzech elementów: wiedzy, umiejętności i pragnienia. Wiedza — co robić i dlaczego, umiejętności — jak to robić, pragnienie — chcieć to zrobić.

Dobre nawyki wypracowuje się poprzez bardzo systematyczną i świadomą, pełną refleksji pracę. Wewnętrzny imperatyw, głód wiedzy i pokora w jej zdobywaniu prowadzą nas do doskonałości.

## Planowanie kariery

W życiu należy mieć inicjatywę, nie tylko się dostosowywać. Kariere należy planować, mając również wizję jej końca, czyli z jasnym zrozumieniem własnego przeznaczenia. Trzeba wiedzieć, dokąd się podąża, by lepiej zrozumieć, gdzie jest się teraz, i stawiać krok we właściwym kierunku. Niezwykle łatwo jest wpaść w pułapkę aktywności — pracować coraz ciężiej i wspinać się po szczeblach drabiny sukcesów po to tylko, by odkryć, że przystawiona jest do złej ściany. Czasami okazuje się, że zwycięstwa są puste w środku, pozbawione głębszej treści, a za sukces przyszło nam zapłacić znacznie więcej, niż był on wart (na przykład motywacja finansowa bywa często rozczarowująca).

## Troska o swoje życie

Aby móc się rozwijać, trzeba stale „ostrzyć piłę”. Wyobraźmy sobie sytuację: widzimy w lesie kogoś, kto ścina drzewo tępą piłą; jest bardzo zmęczony. Proponujesz, aby usiadł i naostrzył swoją piłę, a praca pójdzie dużo szybciej. On jednak odpowiada, że nie ma czasu, żeby usiąść i to zrobić, ponieważ ścina drzewo... Takiej właśnie metafory użył pedagog, mówca motywacyjny, autor teorii, a zarazem książki pod tym samym tytułem *7 nawyków skutecznego działania* — Stephen R. Covey<sup>5</sup>, w celu przypomnienia o konieczności odnowy w czterech wymiarach:

- fizycznym — ćwiczenia gimnastyczne, odżywianie, kontrola poziomu stresu;
- umysłowym — czytanie, wizualizowanie, planowanie, pisanie, granie;
- społeczno-ekonomicznym — służenie, empatia, synergia, poczucie bezpieczeństwa;
- duchowym — jasne wartości, oddanie, studiowanie, medytacja.

<sup>5</sup> S.R. Covey, *7 nawyków skutecznego działania*, Medium, Poznań 2016.

Jeśli uważamy, że nie mamy czasu na gimnastykę, czytanie, odżywianie, to jest to spaczony paradygmat. Tak naprawdę nie mamy czasu, aby tego nie robić! Trzeba przede wszystkim zadbać o siebie. To początek drogi do sukcesu.

## Zaangażowanie i pasja

To one czynią z nas profesjonalistów! Trzeba **nauczyć się chcieć**, pomimo przeciwności losu. Dopiero wówczas, gdy będziemy zdolni do poświęceń wykraczających poza granice codziennego wysiłku fizycznego i psychicznego, odniesiemy sukces. Często najtrudniej jest zrobić pierwszy krok, ale nawet najdłuższa podróż od niego właśnie się zaczyna.

Ponieważ uważam, że droga jest ważniejsza niż cel, chciałabym zwrócić uwagę na jeszcze jeden, niezmiernie ważny aspekt — sposób realizacji celu. Niezależnie od tego, jak ważny jest cel, do którego podążamy, nie wolno naruszać podstawowych wartości i zasad.

Cel nie uświęca środków! Należy także zadbać o szczęśliwe życie. Nie ma bowiem sprzeczności między życiem szczęśliwym a pełnym sukcesów. Należy dążyć do jednego i drugiego konsekwentnie i zgodnie z zasadą *fair play*.

Droga to rozwój, nabywanie doświadczenia, przewyżczanie słabości, wierność zasadom, dokonywanie trudnych wyborów, przyjaźnie, przeżywanie, uczenie się, odkrywanie i błędzenie...

Droga to miejsca, ludzie, chwile, których nie zaznalibyśmy i nie zobaczyli, gdybyśmy nie podjęli marszu. To właśnie jest istotą naszego życia!

Jeśli robimy to, co lubimy, i za naszą pracą kryje się prawdziwa pasja, wówczas bez uczucia znużenia będziemy wytrwale dążyć do sukcesu.

Życzę Państwu, abyście pod koniec swojej kariery mogli powtórzyć słowa wielkiego wynalazcy Thomasa Edisona: *Nie przepracowałem ani jednego dnia w swoim życiu. Wszystko, co robiłem, to była czysta przyjemność.*

Swoje refleksje napisałam po przeczytaniu inspirujących lektur (przedstawionych poniżej), a także w oparciu o własne doświadczenia i przemyślenia.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Covey Stephen R., *7 nawyków skutecznego działania*, Medium, Poznań 2016.
- [2] Duma Dariusz, podczas wywiadu udzielonego Joannie Mosiej-Sitek pt. *Chcielibyśmy przepracować w jednym miejscu do emerytury, ale czy to jest w ogóle jeszcze możliwe?*, „Gazeta Wyborcza”, dodatek „Wysokie Obcasy”, 2020, nr 2.
- [3] Ericsson Anders, Pool Robert, *Droga na szczyt*, Fijorr Publishing, Warszawa 2020.
- [4] Ferris Timothy, *4-godzinny tydzień pracy*, MT Biznes, 2011.
- [5] Lachowski Sławomir, *Droga ważniejsza niż cel*, EMKA, Warszawa 2012.
- [6] Mach Maria i Braun Marcin, *Zdolne dziecko. Pierwsza pomoc*, KFnRD, Warszawa 2012.
- [7] Nęcka Edward, *Psychologia twórczości*, GWP, Warszawa 2012.







---

Barbara Kęsek — 65x50, węgiel, pisak — I nagroda

---

# Galeria

---

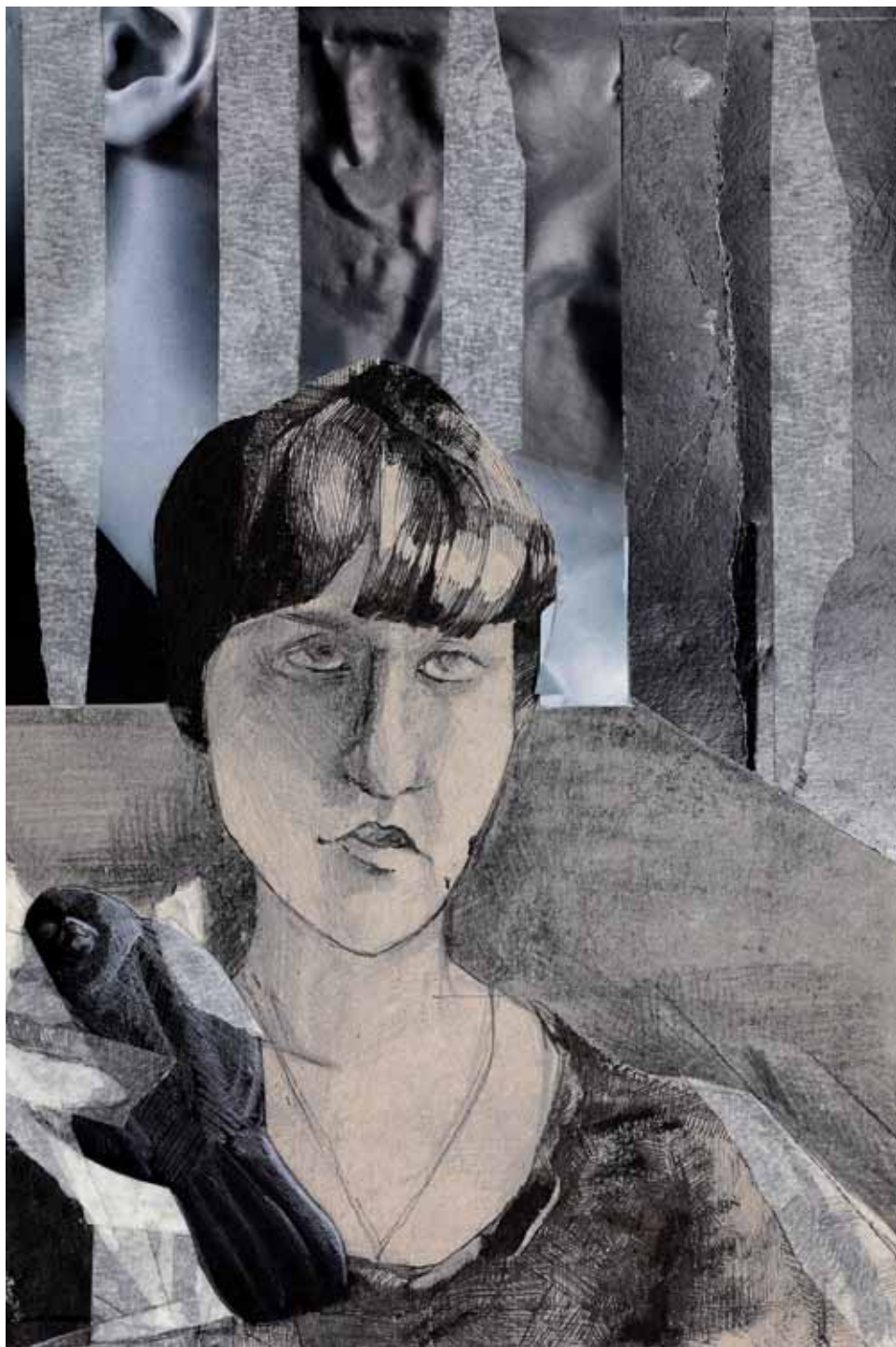
## Szkolny Rysunkowy Konkurs na Autoportret

Zespół Państwowych  
Szkół Plastycznych w Krakowie



Aleksandra Woźniczka — 70 x 100, technika własna  
— II nagroda

---



Amelia Jawień — 30x21, technika mieszana — III nagroda

# Mały konkurs z historią

Temat autoportretu zajmuje w twórczości każdego artysty szczególne miejsce. Jest wyzwaniem sprawiającym wiele problemów, trudnych do rozwiązania: *Jak uchwycić swój wizerunek? Gdzie szukać prawdy o sobie? Czy wystarczy jedynie odwzorować swoje rysy, wykonać reprezentację? Jak nie popaść przy tym w maskę i czy jest to w ogóle możliwe?*

Na tak skomplikowane, wręcz filozoficzne pytania trudno znaleźć jednoznaczną odpowiedź. To wątek powracający nieraz przez całe życie twórcy. Świetnym przykładem może być cykliczność autoportretów Rembrandta. Od technicznych studiów nad mimiką po głęboko symboliczne osobiste wizerunki. Wydawać by się mogło, że wyczerpał temat, jednak autor sam zdaje się w to wątpić. W jednym z ostatnich obrazów cyklu przybiera postać roześmianego starca, malującego kobietę. Idea tego obrazu ma swoje źródło w legendzie o malarzu Zeuksisie, który pod koniec życia zaczął malować tak dziwne obrazy, że widząc wykonany przez siebie portret starszej kobiety, dostał śmiertelnego ataku śmiechu. Czyżby Rembrandt, utożsamiając się z Zeuksisem, przyznawał się do porażki? Kolejny autoportret okazał się jedynie nowszą wersją starej maski. Czy możliwe jest więc powiedzenie prawdy o sobie samym w wizerunku na obrazie?

Przed tymi samymi pytaniami i dylematami zostają co roku postawieni uczniowie Państwowego Liceum Plastycznego w Krakowie, uczestniczący w Szkolnym Rysunkowym Konkursie na Autoportret. Wydarzenie to ma już przeszło 24-letnią tradycję i na stałe zagościło w kalendarzu szkolnym, motywując do pracy kolejne pokolenia uczniów.

Konkurs powstał z inicjatywy Pani Dyrektor Małgorzaty Hołównki i nauczycielki rysunku i malarstwa, Pani Magdaleny Hoffmann. W swoim założeniu wspiera rozwój rysunku. Podnosi jego rangę, ukazując, że może stać się autonomiczną dziedziną. Konkurs zachęca do poszukiwania nowych form wyrazu, eksperymentowania z różnymi narzędziami, wykraczania poza utarty schemat. Poszerza rozumienie rysunku, daleko poza klasyczny „ołówek na kartce papieru”.

Konkursy są dla młodych twórców świetną okazją do tego, aby przekonać się i uświadomić sobie podstawowy fakt, że prace plastyczne podlegają nieustannej ocenie i weryfikacji. Szkolny Rysunkowy Konkurs na Autoportret oddziałuje podobnie, choć na mniejszą skalę. Uczestnicy mają szansę do autoportretacji wobec znanego im grona pedagogicznego oraz własnych kolegów.

Jest to okazja do manifestu, pierwszych prób określenia swojego *status quo* w świecie sztuki.

Temat autoportretu zmusza do osobistej refleksji i daje możliwość bardziej intymnego podejścia do rysowania. Tu już nie chodzi o poprawnie wykonany, grzeczny szkolny rysunek, który spełnia wytyczone sztywno normy i wymogi egzaminacyjne. Trzeba się określić, coś o sobie powiedzieć.

Bez wątpienia nieformalnym patronem konkursu jest Adam Hoffmann, wybitny pedagog związany z Krakowskim Liceum Plastycznym. Artysta, który rysunek upodobał sobie szczególnie. Jego motto — *trzy szkice dziennie* — przeszło już do legendy szkolnej i jest przekazywane kolejnym adeptom liceum jako swego rodzaju *challenge*.

O randze konkursu może świadczyć skład jego jury. W ciągu minionych 24 edycji do tego grona byli zapraszani najwybitniejsi twórcy. Wśród nich między innymi: Zbylut Grzywacz, Jacek Waltoś, Leszek Sobocki, Sławomir Karpowicz, Jan Rzehak, Andrzej Pietsch, Stanisław Rodziński, Barbara Skąpska, Włodzimierz Kotkowski, Roman Banaszewski, Stanisław Wejman, Romuald Oramus, Adam Brincken, Teresa Szyngiera, Monika Niwelińska, Henryk Ożóg, Dariusz Vasina, Piotr Korzeniowski, Magdalena Kulesza-Fedkowicz, Jacek Mrowczyk, Katarzyna Karpowicz, Mikołaj Moskal, Paweł Olszczyński, Damian Nowak, Dawid Czyz, Justyna Mędrała.

Dorobkiem licznych edycji Szkolnego Rysunkowego Konkursu na Autoportret jest niepowtarzalna kolekcja autoportretów uczniów Krakowskiego Liceum Plastycznego. Tworzy ona zestaw bardzo różnorodny, mający dużą wartość nie tylko rysunkową i historyczną, lecz także sentymentalną, budującą tożsamość szkolnej wspólnoty.



Patrycja Boruch — 32 x 74, odprysk (tusz, tempera) — wyróżnienie



---

Oliwia Gregorczyk — 20 x 21, tusz — wyróżnienie



Amelia Jawień — 87x60, technika mieszana — wyróżnienie





Gabriela Mucha — 43 x 30, tusz — nominacja do nagrody

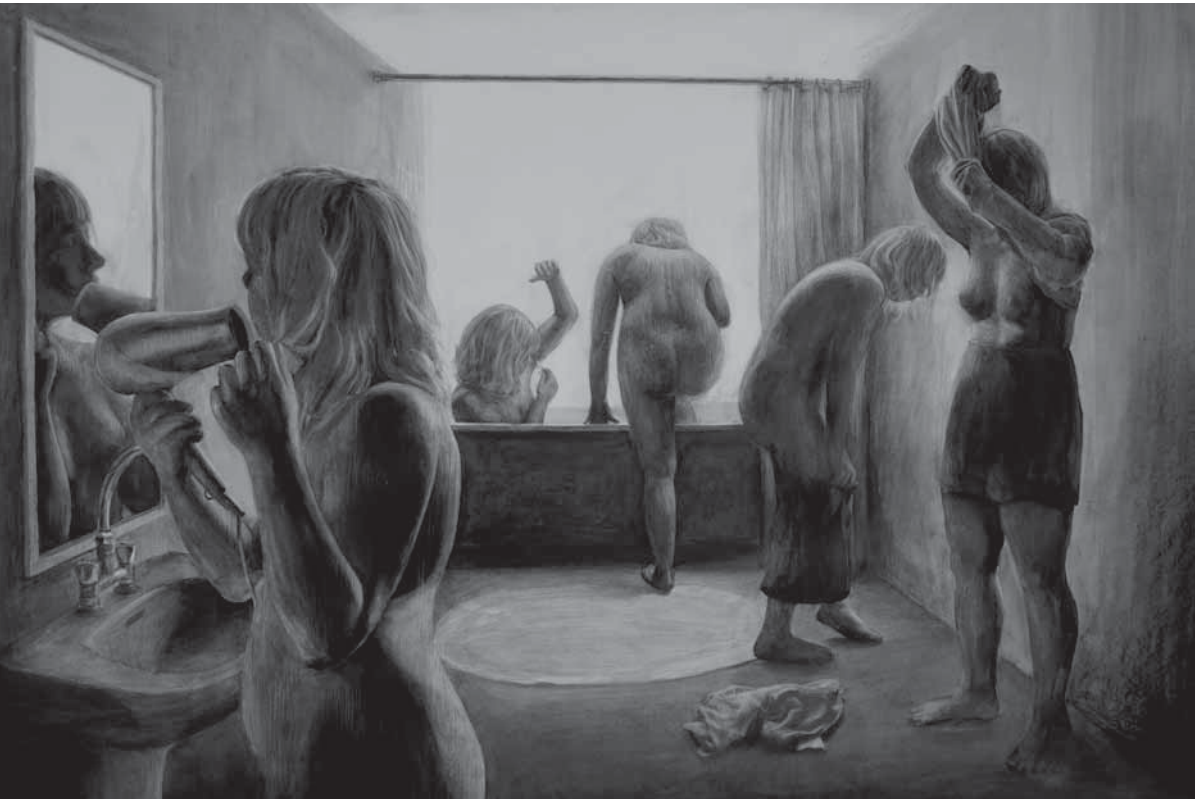


ks. Kablak

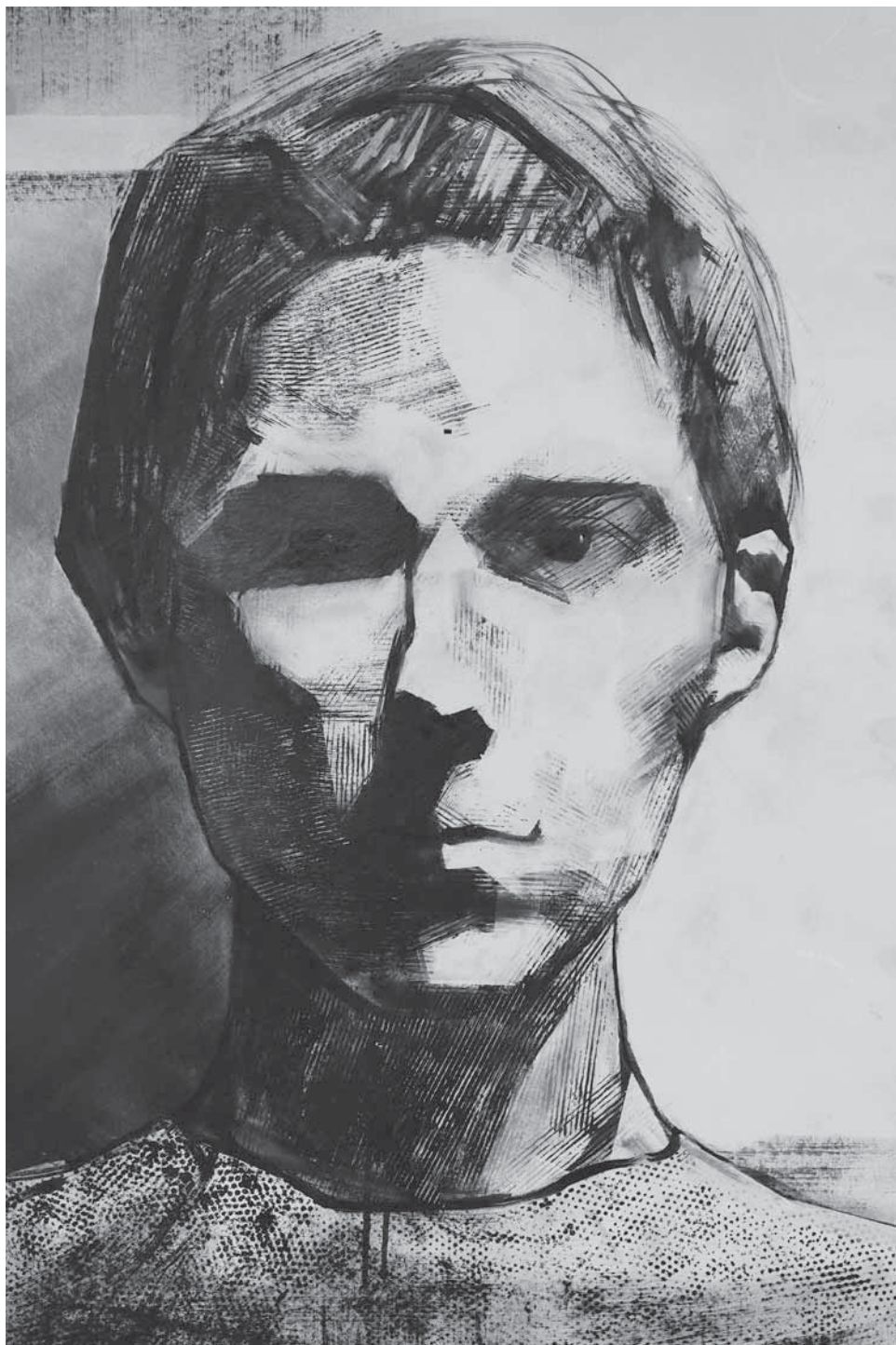
GALERIA SZKOŁA ARTYSTYCZNA 1(3)/2021 — SERIA WYDAWNICZA CEA

Dominika Kablak-Ziembicka — 20 x 80, tusz — nominacja do nagrody \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Katarzyna Janczewska — 100 x 70, węgiel, kredka — nominacja do nagrody







Daniel Kopeć — 100 x 70, tusz — nominacja do nagrody



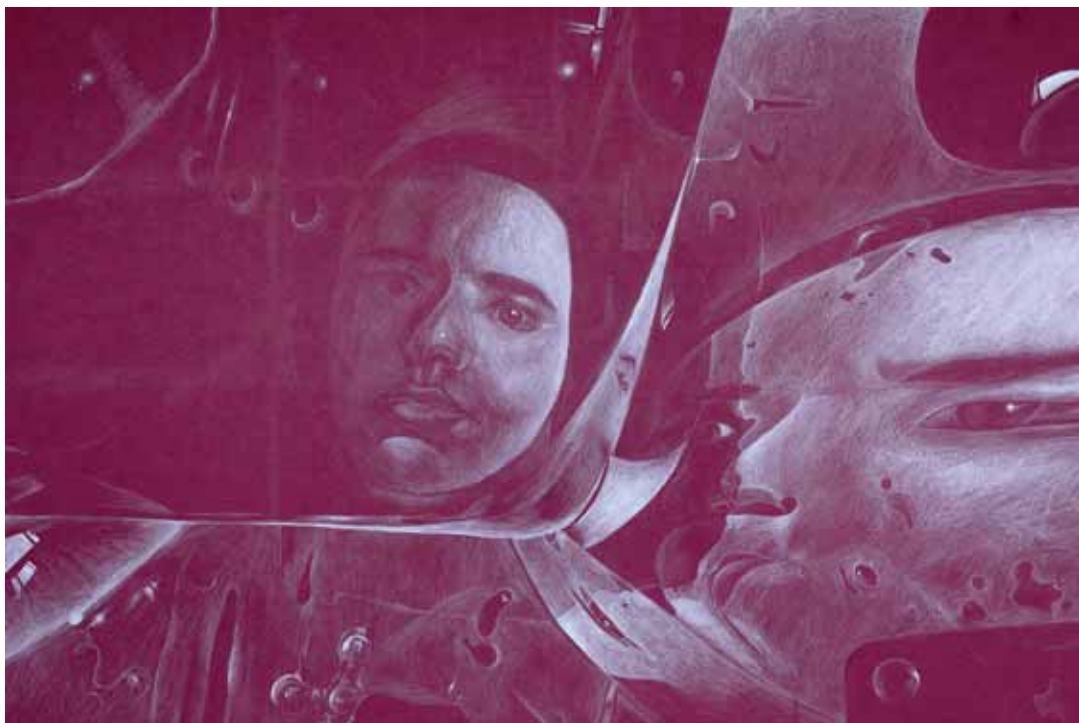
Małgorzata Jakiela — 60 x 46, ołówek, tusz — nominacja do nagrody



---

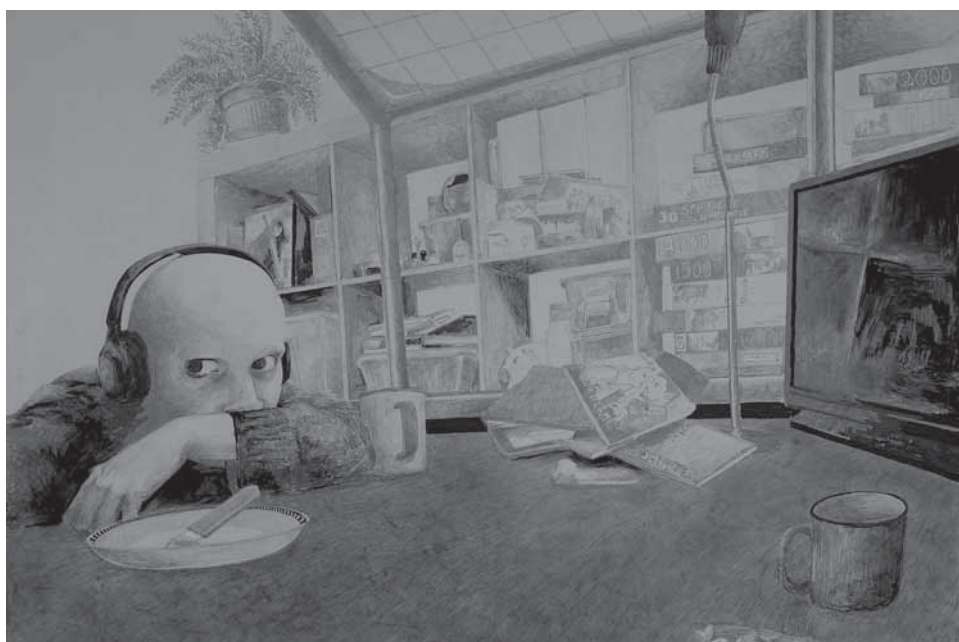
Konrad Urbański — 70 x 70, collage — nominacja do nagrody

---



Wiktoria Kopytowska — 70x50, kredka — nominacja do nagrody

SZKOŁA ARTYSTYCZNA I (B)/2021



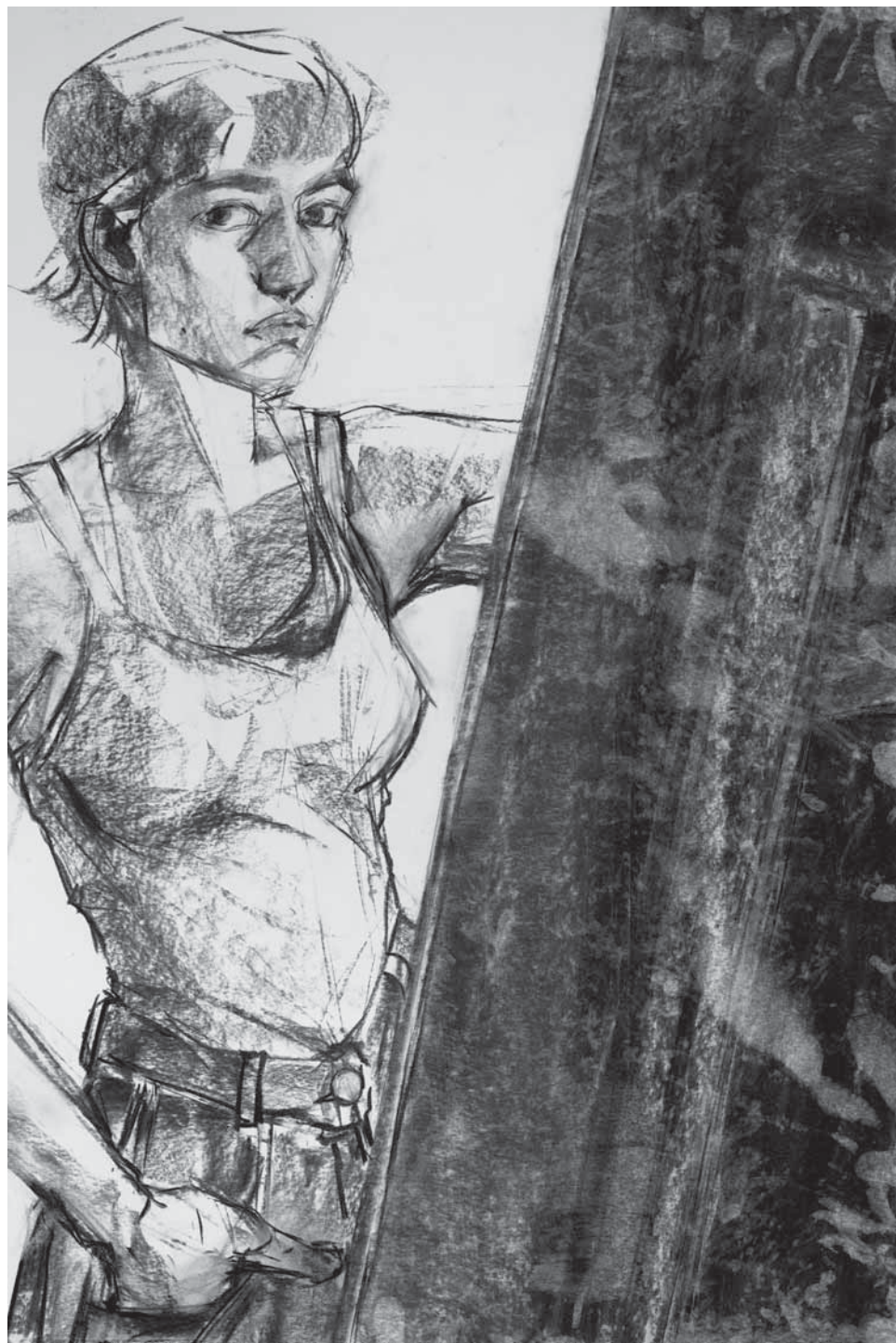
Karolina Moran — 100x70, ołówek, tusz — nominacja do nagrody

GALERIA





Natalia Brażkiewicz — 100 x 70, węgiel — nominacja do nagrody



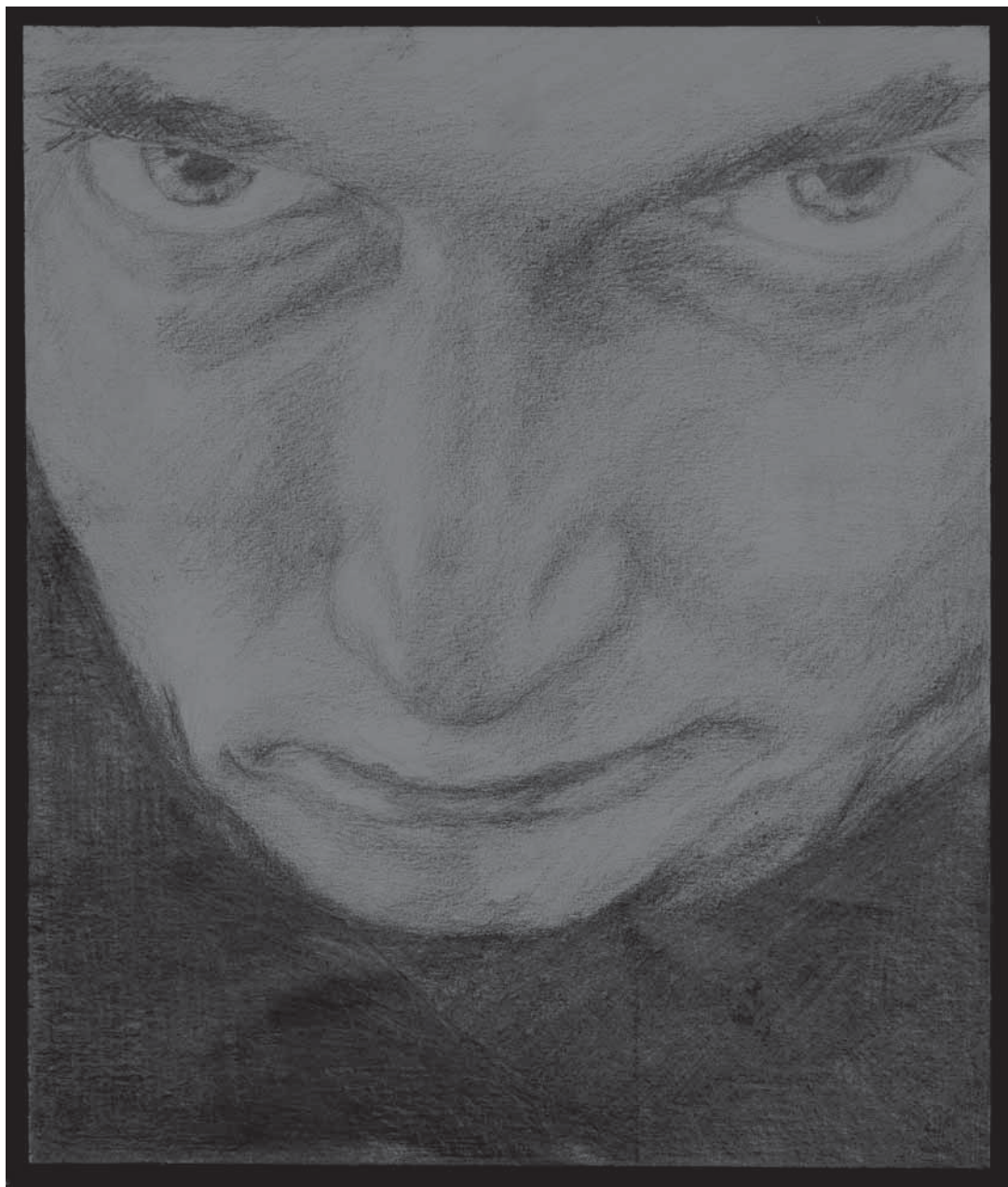
Weronika Jurek — 70 x 50, węgiel — nominacja do nagrody



Magdalena Pyła — 100 x 70, technika mieszana — nominacja do nagrody



Natalia Zabdyr-Jamróż — 25 x 56, odprysk (tusz, tempera) — nominacja do nagrody





Aleksandra Żmuda — 100 x 70, węgiel — nominacja do nagrody

# Noty o autorach

**Kazimierz Borkowski** — urodzony w Nowym Sączu w 1989 roku. Absolwent Państwowego Liceum Plastycznego w Krakowie (2009) oraz Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie (2014). Uczestnik wielu wystaw w kraju i za granicą. Zajmuje się malarstwem i rysunkiem. Nauczyciel rysunku i malarstwa w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych w Krakowie.

**Marek Bracha** — pianista i pedagog, absolwent Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie i Royal College of Music w Londynie. W swojej działalności artystycznej chętnie sięga po zapomniany polski repertuar pianistyczny, wykonując go zarówno na fortepianach współczesnych, jak i historycznych. Zaangażowany jest w promowanie muzyki polskiej za granicą.

**Joanna Derenda-Łukasik** — pianistka. Absolwentka Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy (2006) w klasie fortepianu profesora Jerzego Godziszewskiego. W 2020 roku obroniła dzieło artystyczne i rozprawę doktorską na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie. Jest autorką wielu artykułów metodycznych z zakresu gry na fortepianie i sztuki muzycznej.

**Dagmara Jagodzińska** — nauczyciel tańca i absolwentka Ogólnokształcącej Szkoły im. Feliksa Parnella w Łodzi. Ukończyła Akademię Muzyczną w Warszawie na Wydziale Wychowania Muzycznego ze specjalnością pedagogika baletu. Jest także absolwentką Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej na Wydziale Terapii Ruchowej z Gimnastyką Kompensacyjno-Korekcyjną oraz Wyższej Szkoły Edukacji Zdrowotnej i Nauk Społecznych w Łodzi na Wydziale Edukacji Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej.

**Bożena Janiszewska** — psycholog z 56-letnim doświadczeniem zawodowym, wieloletni pracownik wyższych uczelni, współpracownik Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, autorka książek-pomocy dla nauczycieli, rodziców i dzieci. Nadal współpracuje z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, prowadzi szkolenia dla nauczycieli i rodziców. Współpracuje z Fundacją PASE skupiającą nauczycieli języka angielskiego. Pasjonuje się swą pracą.

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

**Jolanta Hołownia** — nauczycielka języka angielskiego z 27-letnim stażem i doradca zawodowy w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu. Koordynatorka projektów eTwinning i Erasmus+.

**Dorota Krawczyk** jest doktorem nauk humanistycznych w specjalności nauk o sztuce, muzykologiem, publicystką i pisarką, nauczycielką muzyki, absolwentką Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Jest autorką licznych artykułów i książek z dziedziny sztuki, w tym również podręczników i programów nauczania muzyki.

**Anna Antonina Nogaj** — doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Jest psychologiem i skrzypaczką. Pracuje jako starszy wizytator do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego CEA w Warszawie oraz jako adiunkt na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Współpracuje z licznymi instytucjami artystycznymi jako psycholog-praktyk do spraw Artystycznych. Jest autorką licznych artykułów naukowych i popularnonaukowych z zakresu psychologii muzyki oraz redaktorem książek.

**Mariusz Ostrowski** — psycholog, specjalista do spraw uzależnień, z 20-letnim doświadczeniem w pracy zawodowej. Autor i realizator programów profilaktycznych i edukacyjnych. Prowadzi szkolenia dla nauczycieli i pedagogów w Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli „Kangur” w Krakowie. Ukończył Szkołę Trenersko-Coachingową, posiada umiejętności niezbędne do projektowania i prowadzenia szkoleń oraz coachingu.

**Marek Runowski** — teoretyk muzyki. Absolwent Akademii Muzycznej w Poznaniu (1991). Prezes Fundacji Wspierania Powszechnej Edukacji Muzycznej. Od 2010 roku dyrektor i nauczyciel w Społecznej Szkole Muzycznej I stopnia nr 1 im. Edwina E. Gordona w Poznaniu. W swojej pracy skupia się na badaniu możliwości adaptacji Teorii Uczenia się Muzyki Edwina Gordona dla potrzeb polskiego systemu szkolnictwa muzycznego.

**Maria Sterczyńska** — pianistka kameralistka, absolwentka Akademii Muzycznej w Katowicach, nauczyciel dyplomowany w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, wykładowca na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie. Prowadzi intensywną działalność pedagogiczną i ożywioną działalność koncertową. Jest współtwórczynią sukcesów konkursowych około 90 laureatów konkursów krajowych i międzynarodowych.

**Alicja Szumowiecka** — absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego na kierunku dyplomacja współczesna. Zajmuje się między innymi polityką i dyplomacją kulturalną Czech w Europie Środkowej. Ponadto absolwentka Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Fryderyka Chopina w Opolu w klasie skrzypiec, występująca i współorganizująca imprezy artystyczne.

**Marcin Walicki** jest historykiem. Ukończył także studia podyplomowe w zakresie wiedzy o społeczeństwie i zarządzania nieruchomościami. Przez wiele lat nauczał historii i był dyrektorem Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Łodzi. Obecnie pełni funkcję wizytatora Centrum Edukacji Artystycznej.

**Marta Wasilczyk** pracuje jako nauczyciel tkaniny artystycznej. Jest autorką licznych programów nauczania uzupełniających edukację w zakresie tej specjalizacji, jak również pomysłodawcą warsztatów artystycznych *Wokół tkaniny*, licznych wystaw tkaniny artystycznej i innowacji. Za swoje osiągnięcia pedagogiczne została uhonorowana tytułem Profesora Oświaty w 2018 roku.

**Dorota Żołnacz** — klarncistka, nauczyciel klarnetu w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 w Warszawie, ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej do spraw awansu zawodowego, konsultant Centrum Edukacji Artystycznej, juror konkursów, wykładowca kursów metodycznych. Za swoje osiągnięcia nagrodzona honorową odznaką „Zasłużony dla Kultury Polskiej”, nagrodami Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej.