

Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

I(21)/2023

centrum
edukacji 
artystycznej

WARSZAWA, MARZEC 2023

ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

Iwona Skowron — wicedyrektor CEA, przewodnicząca 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

Sylwia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Fotografię na okładce wykonał

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2022

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

WYDZIAŁ WYDAWNICTW

e-mail: szkola.artystyczna@cea.art.pl lub bala@cea.art.pl

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

ISSN 2525-1707

ISBN 978-83-62156-60-3 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-61-0 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa: UNIDRUK, ul. Bronowicka 117, 30-121 Kraków

Spis treści

Od Redakcji	5
Kształcenie w szkole artystycznej	11
Paulina Garlińska Utwory na duet gitara i klawesyn jako propozycja muzyki kameralnej w szkolnictwie muzycznym — analiza wybranych dzieł	13
Piotr Rodowicz Wewnętrzna gra w muzyce	25
Elżbieta Dudek Podstawy projektowania. Jak zacząć?	35
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	45
Anna Antonina Nogaj Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego	47
Katarzyna Grelak, Alicja Chabowska Życzliwy Listopad — czyli o tym, jak budujemy dobry klimat w naszej szkole. Życzliwość jako źródło siły psychicznej	71
Renata Rachwał Trening uważności jako metoda radzenia sobie ze stresem	81
Wioleta Kapuścińska Dlaczego warto oglądać filmy z młodzieżą?	91
Baza i organizacja: szkoła artystyczna jako system	103
Joanna Rutkowska Działania promocyjne i reklamowe Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Zygmunta Nos- kowskiego w Gdyni	105
Małgorzata Bosek, Katarzyna Michaluk, Paweł Zapart Rekrutacja w Zespole Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Łodzi	109
Ks. Michał Roman Szulik Działania rekrutacyjne w Zespole Szkół Muzycznych w Siedlcach	113
Martyna Krawczyk Rekrutacja do szkoły muzycznej na przykładzie Państwowej Szkoły Muzycznej I stop- nia im. Witolda Lutosławskiego w Pruszkowie	117

Agnieszka Niesler Marketingowe podejście do promocji szkoły artystycznej. Jak zwiększyć rozpoznawalność placówki w środowisku lokalnym na przykładzie działań w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Wojciecha Kilara w Wodzisławiu Śląskim	123
Anna Mucha Działania związane z rekrutacją w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Raciborzu	127
Elżbieta Kucybała Działania promocyjne Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu realizowane w celu zwiększenia naboru uczniów do klas pierwszych	131
Wojciech Sokółski Działania rekrutacyjne Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu	135
Grażyna Pikus <i>Abakanowicz. Konfrontacje</i> — choreografia i wystawa	139
Aleksandra Mielewczyk <i>Szkoła baletowa — czyli balet i ...?</i>	147
Wojciech Kowalczyk Państwowa Szkoła Sztuki Cyrkowej w Julinku	151
Miscellanea	155
Bożena Mierziak Wspomnienie o Profesorze Stanisławie Czajce	157
Maria Elwira Twarowska Przedszkole muzyczne. Dlaczego warto je organizować i warto kończyć	161
Wojciech Jankowski Szkoła artystyczna dzisiaj — w świetle analizy uczniowskich esejów wyróżnionych w Konkursie CEA	169
Joanna Derenda-Łukasik <i>Symfonia Czasu</i> Marcina Gumieli w interpretacji bydgoskiej szkoły muzycznej. Światowe prawykonanie	187
Sylwia Okaryńska <i>Spotkania III^o</i> , czyli co dalej po szkole muzycznej?	197
Galeria	205
Ewa Manuszewska Oko w oko z Galerią Debiut. Przestrzenie wystawiennicze w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Magdaleny Abakanowicz w Gdyni na wybranych przykładach wystaw	207
Noty o autorach	255

Od Redakcji

Najnowszy numer „Szkoły Artystycznej” — 1(21)/2023, ma charakter specjalny ze względu na to, że w dużej mierze dotyczy zbliżającej się rekrutacji do szkół. Wiele artykułów poświęcono tutaj zagadnieniu promocji szkoły artystycznej, aby — ukazując jej atrakcyjność jako wartościowej drogi kształcenia i wychowania — uświadamiać jednocześnie zarówno przyszłym jej adeptom i absolwentom, jak i ich rodzicom, co w tej szkole ich czeka. Jakie mogą być szkolne drogi do celów życiowych, związanych z wychowaniem, kulturą artystyczną czy wręcz pracą zawodową — podejmowaną bezpośrednio po szkole — czy też pośrednio, po dalszych studiach.

Z powyższych względów również dobór i układ materiałów, tekstów i ilustracji jest nieco inny niż zazwyczaj. Chociaż zachowujemy, ogólnie biorąc, zwykły schemat działów, szczególny akcent kładziemy na dwa z nich, a mianowicie: *Baza i organizacja; szkoła artystyczna jako system* oraz *Miscellanea*, a to z powodu chęci przybliżenia Czytelniczkom i Czytelnikom „Szkoły Artystycznej” działań i zadań, jakie wykonują same szkoły w celu promocji kształcenia w różnych ich typach. Nie znaczy to, że lekceważymy inne, wymienione działy. Odwrotnie jednak niż zazwyczaj, będą miały charakter uzupełniający — wtórny.

I tak: w dziale *Kształcenie w szkole artystycznej* znajdują Państwo artykuł Pauliny Garlińskiej poruszający ważną kwestię z zakresu kształcenia muzycznego — potrzebę rozwijania kameralistyki, na przykładzie duetów w oryginalnym składzie — na gitarę i klawesyn. Kolejnym artykułem z zakresu kształcenia muzycznego jest *Wewnętrzna gra w muzyce* autorstwa Piotra Rodowicza. Dość intrygujący tytuł odnosi się tu do nowych i typowych dla amerykańskiej pedagogiki muzycznej podejść do nauczania, wypływających z ogólnopedagogicznej tendencji „wychowania bez porażek” Thomasa Gordona, którą między innymi znamy z naszych lektur, kontaktów i doświadczeń z profesorem Edwinem E. Gordonem. Autor swe wywody opiera jednak na innej, też amerykańskiej literaturze. Dział ten uzupełnia owocnie krótki, ale niezwykle treściwy artykuł Elżbiety Dudek na temat kształcenia w zakresie przedmiotu podstawy projektowania w liceach sztuk plastycznych. Dodać tutaj trzeba, że swojego czasu Centrum Edukacji Artystycznej dużo uwagi poświęcało temu przedmiotowi, publikując na łamach „Biuletynu Plastik” efekty kształcenia w zakresie tego przedmiotu w pracowni Ryszarda Bojarskiego, wówczas nauczyciela w Zespole Państwowych Szkół Plastycznych w Warszawie — dziś emeryta.

W dziale *Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne* spotkamy się jeszcze raz z teżami na temat korzyści z kształcenia muzycznego, dawniej i tu-

taj przedstawianych i komentowanych przez doktor Annę Nogaj. Artykuł na ten temat był już zamieszczony w 2017 roku w ostatnim numerze Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych serii wydawniczej CEA. Mamy nadzieję, że teraz będzie równie przydatny. Tekst ten warto wykorzystać w działaniach promocyjnych szkół. Bardzo ciekawym i pożytecznym *pendant* do tego artykułu jest sympatyczna propozycja autorstwa Katarzyny Grelak i Alicji Chabowskiej pod tytułem *Życzliwy listopad*. To samo można również powiedzieć o kolejnych artykułach — autorstwa Renaty Rachwał o treningu uważności (jako „sposobie na stres”) oraz Wiolety Kapuścińskiej *Dlaczego warto oglądać filmy z młodzieżą*.

Dział *Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów* tym razem pozostaje pominięty, lecz — jak wspomniano na wstępie — znacznemu rozbudowaniu uległ dział *Baza i organizacja; szkoła artystyczna jako system*. Szkoły artystyczne w Polsce funkcjonują w różnych uwarunkowaniach i środowiskach. Są to szkoły w dużych miastach i małych ośrodkach. Podstawowe zasady rekrutacji do nich opracowane zostały przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, ale z doświadczenia dyrektorów szkół wynika, że ogłoszenie o sposobach przyjmowania kandydatów umieszczone w Biuletynie Informacji Publicznej jest niewystarczające. Aby pozyskać kandydatów, a także zadbać o przyjęcie takich, którzy rzeczywiście będą kontynuować kształcenie i nie będą wycofywać się z toku edukacyjnego, szkoły muszą podejmować i podejmują **działania promocyjne** o bardzo różnym charakterze. Zależne to jest od typu szkoły, środowiska, w którym szkoła funkcjonuje, wieku potencjalnego kandydata i miejsca, w które można z promocją dotrzeć. Istotne znaczenie mają klasyczne ulotki informacyjne, ale znacznie ważniejsze jest dotarcie do potencjalnego kandydata z różnymi działaniami o charakterze interdyscyplinarnym i włączaniem się w życie artystyczne, czego przykładem jest wystąpienie uczniów Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Gdańsku w Zamku Królewskim w Warszawie, towarzyszące wystawie twórczości Magdaleny Abakanowicz. Niekonwencjonalne działania wiążą się też ze szkoleniami dla nauczycieli i spotkaniami z pedagogami szkół, do których uczęszczają potencjalni kandydaci. Teksty zamieszczone w tym dziale mogą być przykładem i inspiracją w podejmowanych działaniach dotyczących promocji i rekrutacji. Mają one różny charakter — od sprawozdawczych, informujących o podejmowanych akcjach, po eseje ukazujące wpływ, jaki artystyczne kreacje mają na odbiorców. Przystane zostały z różnych środowisk. Duże miasta reprezentują szkoły muzyczne w Gdyni i Łodzi oraz szkoła baletowa w Gdańsku. Mniejsze środowiska, w których nabór jest o wiele trudniejszy, reprezentują autorzy tekstów dotyczących szkół muzycznych z Wodzisławia Śląskiego czy Siedlec. Szkolnictwo plastyczne w tym przypadku reprezentują autorzy informujący o podejmowanych działaniach w Supraślu i Nowym Wiśniczu. Wśród tekstów zamieszczonych na naszych łamach ze szczególnym uznaniem i serdecznością witamy pierwszy tekst dotyczący szkoły cyrkowej.

Dział *Miscellanea* otwiera wspomnienie Bożeny Mierziak, poświęcone zmarłemu niedawno, w wieku 97 lat, Stanisławowi Czajce, długoletniemu i za-

służonemu nauczycielowi rysunku i malarstwa w warszawskim Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych. Profesor był szanowanym, cenionym i wręcz ukochanym nauczycielem i wychowawcą młodzieży liceum, znawcą kształcenia plastycznego. Tym, co Go specjalnie wyróżniało i co zdaniem wielu uczniów, ale także nauczycieli, odcisnęło niezatarte piętno na ich osobowości, wrażliwości czy w ogóle postawie życiowej, były systematycznie organizowane i prowadzone przez Profesora Czajkę wycieczki po kraju i za granicę. To była — zdaniem wielu — druga ich szkoła życia, przyrody, architektury i sztuki. Żegnaj, Profesorze, żegna Cię również jak najserdeczniej Redakcja „Szkoły Artystycznej”, na łamach której, w numerze 2(6) z 2019 roku powtórzono Twój cenny artykuł *Wychowanie plastyczne w szkole muzycznej*, jeszcze z czasów COPSA (1972).

Drugą pozycją w tym dziale jest artykuł Marii Elwiry Twarowskiej o przedszkolu muzycznym, pod wiele znaczącym (zwłaszcza z punktu widzenia rekrutacji i promocji nauki w szkole muzycznej I stopnia) tytułem: *Przedszkole muzyczne. Dlaczego warto je organizować i warto kończyć?* Ten tytuł jest nie tylko znaczący, ale i szczególnie istotny, gdyż kryje się za nim poważny i pionierski program badawczy, który autorka niegdyś przeprowadziła i z którego wyników czerpie wiele konstatacji.

Kolejna pozycja w dziale *Miscellanea* to artykuł naszego konsultanta i członka redakcji — Wojciecha Jankowskiego. Jest to studium analityczne esejów uczniowskich, stanowiących wyróżniony plon konkursu Centrum Edukacji Artystycznej na takie eseje, które pisano w związku z trzema tematami: *Moja szkoła — moje miejsce*, *Szkolne ścieżki młodego artysty* oraz *Nauka w czasach koronazarazy*. Wybrane z bólem teksty zamieściliśmy w numerze 3(11) „Szkoły Artystycznej” z 2020 roku. Słowo „z bólem” nie oddaje w pełni konsternacji redaktorów, którzy musieli dokonać wyboru, a wiele esejów zasługiwało na publikację. Młodzi autorzy identyfikują się emocjonalnie ze środowiskiem szkół, do których uczęszczają i uczęszczali (niektórzy są już absolwentami). Płyne z tego wniosek, że szkoły artystyczne rozwijają wszelkie predyspozycje uczniów — kształcą i wychowują w duchu szacunku dla kultury. Plon konkursu był nader obfity i pozwolił na wiele wniosków i refleksji, które — nawet w przypadku ocen krytycznych — stanowią trwały wkład w naszą i środowisk szkół artystycznych wiedzę o systemie naszego szkolnictwa artystycznego, jego funkcjonowaniu i wynikach. Nieprzypadkowo tę właśnie analizę zamieściliśmy w bieżącym wydaniu, ponieważ dyrektorzy szkół artystycznych i nauczyciele biorący udział w promocji i rekrutacji mogą się w rozmowach z potencjalnymi kandydatami i ich rodzicami wesprzeć sądem uczniów na temat kształcenia w szkołach artystycznych.

Oryginalnym i wielce znaczącym uzupełnieniem obrazu szkół artystycznych i ich potencjału artystyczno-pedagogicznego jest sprawozdanie-recenzja Joanny Derendy-Łukasik pod tytułem *Symfonia czasu Marcina Gumieli w interpretacji bydgoskiej szkoły muzycznej. Światowe prawykonanie*. Prawykonanie nie tylko znakomicie ukazało walory dzieła (na wskroś współczesnego), ale też zaprezentowało

w sposób niepodlegający dyskusji potencjał artystyczny szkoły. To piękny gest, zarazem promujący szkołę i środowisko oraz działanie na rzecz jego kultury.

I w końcu krótki artykuł Sylwii Okaryńskiej, podejmujący temat brzmiący nieśmiało i skromnie (zwłaszcza po entuzjastycznym artykule poprzednim), a jednocześnie zwykle pomijany: *Co dalej po szkole muzycznej?* Autorka nie pisze jednak o bezradności w tych kwestiach, tylko o akcji spotkań, które tę bezradność zamieniają (na ogół) w odwagę poszukiwania dalszych dróg życiowych i artystycznych. Świetny temat i jakże potrzebny po artykułach o promocji szkół artystycznych.

Niejako podsumowaniem i nawiązaniem do poprzedniego artykułu jest ostatnia już pozycja — tekst Ewy Manuszewskiej pod tytułem *Oko w oko z Galerią „Debiut”. Przestrzenie wystawiennicze w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Magdaleny Abakanowicz w Gdyni* na wybranych przykładach wystaw. Ze względu na materiał ilustracyjny reprezentuje on *Galerię „Szkoły Artystycznej”*, ale tak naprawdę jest świetnym sposobem promocji zarówno szkoły, jak i środowiska artystycznego, które z niej wyrosło i/lub które utrzymuje z nią kontakt artystyczny.

Zespół redakcyjny





**Kształcenie
w szkole
artystycznej**



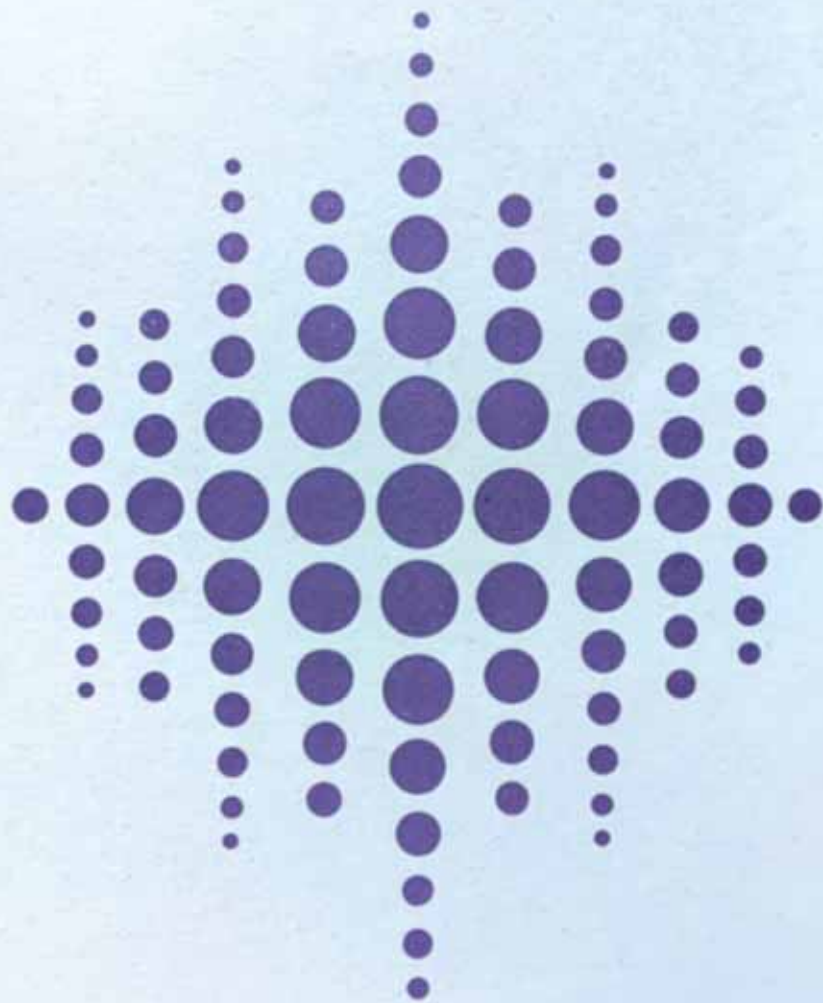
PRZYBYLSKI

WSPÓŁCZESNA MUZYKA POLSKA
CONTEMPORARY POLISH MUSIC

AA

FOLKLORE II

na gitarę i klawesyn
for guitar and harpsichord



Utwory na duet gitara i klawesyn jako propozycja muzyki kameralnej w szkolnictwie muzycznym — analiza wybranych dzieł

Gitara i klawesyn jest stosunkowo nowym i jeszcze nie w pełni docenianym zestawieniem instrumentów. Od lat osiemdziesiątych XX wieku w Polsce zaczęły powstawać utwory na ten duet. Były to kompozycje jak na tamte czasy eksperymentalne. Zostały wykonane tylko raz i często pozostały w prywatnych archiwach kompozytorów lub zaginęły. Wśród literatury na tego typu skład znajdują się utwory o różnym stopniu trudności. Mogą one być ciekawą propozycją na zajęcia kameralistyki w szkołach muzycznych, które posiadają zarówno klasę klawesynu, jak i gitary, oraz w akademiach muzycznych.

Utwory te są w większości adresowane do uczniów zdolnych i zaawansowanych technicznie w klasach 5–6 w państwowych szkołach muzycznych II stopnia (klasy 3–4 w ogólnokształcących szkołach muzycznych II stopnia) oraz do studentów. Zapis w niektórych utworach może stanowić wyzwanie, gdyż są to kompozycje często neoklasyczne, nieraz zawierające elementy sonorystyczne lub improwizowane. Artykuł ten ma za zadanie przybliżyć zawitości tekstu i przekonać odbiorców, że nie są one aż tak trudne, jak to wygląda w partyturze.

Trzeba podkreślić, że wymagania dotyczące klawesynu mogą być ograniczeniem, gdyż część utworów jest oparta na szerokiej skali w górze, aż do f3. Nie każdy klawesyn posiada taką szeroką skalę. Dlatego też można dokonywać uproszczeń i przenosić dźwięki spoza skali do niższych oktaw. Utwory, o których mowa, można wykonywać z powodzeniem zarówno na kopiach klawesynów historycznych, jak i na klawesynie współczesnym.

Duży wkład w muzykę na omawiany skład kompozytorzy polscy, szczególnie wywodzący się z Akademii Muzycznej w Łodzi, którzy pisali na zamówienie duetu Jan Oberbek i Elżbieta Stefańska. Był to duet działający w Krakowie, który jako jeden z pierwszych wykonywał współczesne kompozycje w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Kompozytorami tworzącymi na za-

mówienie duetu byli: Jerzy Bauer (ur. 1936), Bronisław Kazimierz Przybylski (1941–2011) i Stanisław Mroński (1926–2005). Kompozycje ostatniego twórcy są niestety niekompletne i znajdują się jedynie na płycie wydanej przez wspomniany duet. Kompozycje Jerzego Bauera wymagają od grającego wysokiego kunsztu i wirtuozerii oraz dojrzałości artystycznej. Tekst jest mocno skomplikowany rytmicznie, dlatego z wykonywaniem tych dzieł proponuję poczekać na koniec studiów. Kompozycje Bronisława Kazimierza Przybylskiego, które mogą być wykonywane przez młode pokolenie gitarzystów i klawesynistów, to *Folklore II*¹ oraz cykl *24 Preludiów wiosennych*² [ilustr. nr 1].

Na suitę *Folklore II* składają się cztery części, oparte na znanych melodiach ludowych, w których kompozytor zastosował szereg współczesnych środków wykonawczych, takich jak efekty perkusyjne w partii gitary (np. stukanie w pudło rezonansowe), klastery w partii klawesynu czy aleatoryzm w obu partiach (fragmenty) [ilustr. nr 2].

Pierwsza część suit — *Melodia* — zawiera dwa skontrastowane ze sobą tematy — pierwszy temat liryczny, pojawiający się w partii gitary i przypominający trochę zaśpiew ludowy, kontrastuje z tematem drugim, w charakterze oberka, grany przez klawesynistę. Tytuł drugiej części *Koziołek* nawiązuje do Podkoziółka, czyli zabawy ludowej z Wielkopolski i Pomorza oraz tańca tańczonego podczas tej zabawy (jest to zabawa ludowa urządzana w ostatni wtorek karnawału). Kozioł jest zwierzęciem symbolizującym w Wielkopolsce witalność. Kawalerowie obwożący po wsi koziołka (kukłę z kozłimi rogami) zatrzymywali się przed

a piacere - andante

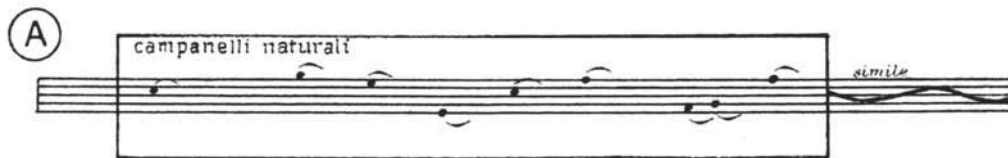
Ilustracja 2. Bronisław Kazimierz Przybylski *Folklore II* — Część druga — *Koziołek*

¹ B.K. Przybylski, *Folklore II*, seria „Współczesna Muzyka Polska”, Wydawnictwo Muzyczne Agencji Autorskiej, Warszawa 1987.

² B.K. Przybylski, *24 Preludia wiosenne na gitarę i klawesyn*, Accent Edition 2008, nuty dostępne na portalu nuty.pl.

PIEŚŃ PASTUSZKA * SONG OF THE SHEPHERD BOY

largo - molto rubato



Ilustracja 3. Bronisław Kazimierz Przybylski *Folklore II* — Część trzecia — *Pieśń pastuszka*

chatami dziewcząt, które podczas mijającego karnawału nie wyszły za mąż, i wyciągali je na tańce. Podczas tańców panny składały ofiary pieniężne podkoziółkowi — figurce stojącej przed muzykantami. Forma tej części utworu Przybylskiego (*Koziołek*) polega na przeplataniu się melodii granej na gitarze w różnych rejestrach przy akompaniamencie klawesynu z fragmentami *a piacere* improwizowanymi na obu instrumentach. Zatem część ta przywodzi na myślową wędrówkę z kozłem, przerywaną zatrzymywaniem się co jakiś czas przed domami pańien.

Część trzecia, zatytułowana *Pieśń pastuszka*, jest spokojna i liryczna. W partii gitary kompozytor zaleca użycie dzwonek janczarskich, mających imitować odgłosy bydła pasącego się na górskich halach [ilustr. nr 3]. Jednak efekt dzwonek janczarskich można uzyskać na gitarze, używając dwóch technik — można zagrać sztuczne flażolety (w partyturze są podane orientacyjne wysokości dźwięków) bądź wykorzystać efekt brzmienia przypominającego odgłos dzwonek zawieszonych na szyjach owiec pasących się na hali. Polega to na nałożeniu palcami lewej ręki drugiej struny na pierwszą w okolicy dziesiątego progu, a następnie na uderzeniu tych strun palcami prawej ręki *ad libitum*. W partii klawesynu w tym czasie poprowadzona jest melodia imitująca śpiew pasterza.

Ostania część, *Taniec*, jest oparta na znanej melodii dziecięcej *Stary niedźwiedź mocno śpi*. W partii klawesynu wchodzi ona w bardzo wysokie rejestry. Tu przydaje się instrument o bardzo szerokiej skali. Odnosi się wrażenie, że

kompozytor posługiwał się bardziej skalą fortepianu. Gitarzysta wykonuje w tym czasie — stukając w pudło rezonansowe — zapisane wariacje rytmiczne (oparte na ćwierćnutach i ósemkach). Fragmenty te przeplatane są rytmicznymi klasterami granymi na klawesynie solo”³.

Jak widać, utwór ma nie tylko ciekawe efekty dźwiękowe, które mogą uczniom poszerzyć wiedzę na temat ekspresji instrumentu i współczesnych technik kompozytorskich. Istotną wartość poznawczą stanowi również nawiązanie do tradycji i melodii ludowych.

Tak o muzyce ludowej i jej znaczeniu we współczesnych kompozycjach napisał we wstępie do swoich *Sześciu melodii ludowych* Marek Pasieczny (ur. 1981):

*Zainteresowanie folklorem często stanowi pewien etap lub epizod w twórczości kompozytora. Ale folklor zawsze był mi podporządkowany jako twórcza estetyka. W utworach muzycznych można wyróżnić trzy ogólne typy potraktowania materiału ludowego: cytata, stylizacja i synteza. Cytowanie występuje powszechnie w utworach w celach praktycznych, łącząc schematyczny akompaniament, wstęp i zakończenie z przybliżoną melodią oryginalnej melodii ludowej. Bardziej powszechnym zjawiskiem jest stylizacja. W tym przypadku mamy do czynienia ze świadomą znajomością ducha muzyki ludowej. Jednak kompozytorzy zwracający się ku muzyce ludowej mają zwykle większe potrzeby artystyczne niż stylizacja czy proste opracowanie melodii ludowych. Dla tych, którzy czerpią inspiracje z muzyki ludowej, najważniejsze jest oddanie ducha tej muzyki. Uwzględniane są nie tylko cechy melodyczne i rytmiczne, ale także aspekty dźwiękowe, dynamiczne i harmoniczne. Chodzi o „wrażenie muzyki”, jak powiedział Fryderyk Chopin. W tym konkretnym przypadku „doznanie muzyczne” osiągnięte jest także za pomocą XX-wiecznych technik kompozytorskich, jak w epoce postromantyzmu, postmodernizmu, ale także w szerokim zakresie języka harmonicznego (impresjonizm, jazz). Chodzi o „odświeżenie” warsztatu kompozytora poprzez nadanie mu wyrazu, poprzez zróżnicowanie rytmiczne muzyki ludowej, a jednocześnie dodanie wyrafinowanej harmonii do prostoty melodii ludowych. W wyniku mojej epizodycznej symbiozy z polskim folklorem powstało Sześć melodii ludowych. Sześć części opartych na kilku mało znanych melodiach ludowych i inspirowanych polskim folklorem*⁴.

Kolejnym utworem Bronisława Kazimierza Przybylskiego są *24 Preludia wiosenne*. Kompozycja ta stanowi nawiązanie do popularnego wśród kompozytorów zestawienia preludii (i fug) w jeden cykl utworów — podobnie jak to miało miejsce u Bacha czy Chopina. Przybylski nie uszeregował jednak swoich

³ P. Garlińska, M. Bąk, *Twórczość łódzkich kompozytorów XX i XXI wieku na duet gitara i klawesyn*, „Notes Muzyczny”, nr 2(12), 2019, Łódź.

⁴ M. Pasieczny, *Six Folk Melodies for Guitar and Harpsichord*, Signature Limited Edition 2011, przedmowa, Londyn 2014, tłum. Paulina Garlińska, nuty dostępne na stronie pasieczny.com [dostęp: 6.02.2023].

utworów według znanych wcześniej koncepcji. Każde jego preludium to krótki utwór, przypominający raczej małe scherzo lub kompozycje w stylu Steve'a Reicha. Każde ma jakiś własny (stały) schemat konstrukcyjny i odmienne od innych preludium metrum (metrum zmienia się także wewnątrz pojedynczych utworów, czasem kilkakrotnie), co daje wrażenie zróżnicowania całego cyklu. W niektórych preludiach kompozytor zastosował ciekawe rozwiązania (pomysły techniczne), takie jak „mijanie się” (przemienność) obu partii instrumentów czy — jak w preludium 11 — granie w „tonacjach” oddalonych od siebie o półton albo w rytmach uzupełniających się.

Kolejnym utworem z łódzkiego ośrodka jest Pezzo alla tango⁵ Sławomira Kaczorowskiego. Kompozytor, pisząc ten utwór, zainspirował się modnym wówczas aleatoryzmem rytmicznym oraz strukturą (rytmem, charakterem) konkretnego tańca — tanga, czemu dał wyraz w tytule. Pezzo alla tango to z włoskiego utwór [kawałek] w formie tanga (na sposób tanga). Istotnym elementem koncepcji twórczej tego dzieła miało być ponadto utrzymanie przewagi współbrzmień dysonansowych w całym przebiegu oraz użycie tonalnych akordów na początku i na końcu utworu. Utwór rozpoczyna się charakterystycznym dla tanga rytmem w partii klawesynu (rodzaj akordowego akompaniamentu), na którego tle gitara rozwija różne motywy melodyczne budowane z drobnych komórek, które to motywy poddawane są następnie modyfikacjom [ilustr. nr 4].

Później motywy te przechodzą do partii klawesynu (odcinek ad libitum con moto będący swego rodzaju popisową kadencją klawesynisty). Charakterystyczny rytm tanga powraca we fragmencie tempo I. Po nim następuje po raz kolejny odcinek ad libitum, tym razem grany przez oba instrumenty. Sygnalizowane oznaczeniem lento uspokojenie dynamiki ruchu jest tylko chwilowe, bowiem wraz ze wskazaniem tempo I powraca rytm ognistego tanga (najpierw w partii gitary i zaraz potem w partii klawesynu). Całość kończy się dosyć lekkim, wręcz żartobliwym akcentem⁶.

Kompozytorem, który ma ogromny wkład w tworzenie kompozycji na duet gitara i klawesyn w XXI wieku, jest Marek Pasieczny. Jego trzy kompozycje na ten duet stanowią ciekawe wyzwanie dla wykonawcy oraz — przy regularnym ćwiczeniu i dobrej technice — mogą stanowić ważny punkt w doborze programu na tego typu duet.

Sześć melodii ludowych jest bezpośrednim nawiązaniem do melodii ludowych pochodzących z różnych regionów Polski w kolejności:

- *A tam koło młyńca rośnie jarzębina* — melodia ze Starego Zamościa,
- *Pod zielono miedzo ptaszki owis jedzo* — melodia z Nedeżowa,
- *Na suchej topoli ptaszek głowę zwiesił* — melodia z Rachan,

⁵ S. Kaczorowski, *Pezzo alla tango* [wersja II] na gitarę i akordeon, Wydawnictwo Agencji Autor-skiej, Warszawa 1993, wersja na gitarę i klawesyn znajduje się w prywatnych zbiorach kompozytora.

⁶ P. Garlińska, M. Bąk, dz. cyt.

PEZZO ALLA TANGO

na gitarę i klawesyn

SŁAWOMIR KACZOROWSKI
(1991)

allegro

cht.

cmb.

Ilustracja 4. Sławomir Kaczorowski — *Pezzo alla tango*

- *Tam w polu przy drodze rośli jagody* — melodia z Nedeżowa,
- *Oj, kołysz mi si, kołysz, kolibejko lipowa* — melodia z Lubczy,
- *Polka Wściekła* — taniec z Lachów Sądeckich.

Kompozytor zastosował w *Sześciu melodiach ludowych* cały szereg zabiegów artykulacyjnych brzmieniowych, jak staccata, rasgueada, sztuczne fałzolety, pizzicato bartokowskie czy tapping na podanych dźwiękach. Niektóre melodie wchodzą też wysoko w pozycje. W melodii czwartej, *Tam w polu przy drodze rośli jagody*, trzeba skrzyżować piątą i szóstą strunę oraz postawić drugi palec lewej ręki na XV progu [ilustr. nr 5]. Melodia piąta, kołysanka *Oj, kołysz mi si*,

IV. "Tam w polu przy drodze rosli jagody" / "In the Field grew Berries"

(melodia z Nedezowa / melody from Nedez)

Marek Pasieczny

Skocznie/Lively

♩. = 104

Guitar

⑥ + cross strings (6th/5th) on
⑤ 15th bar press with 2nd finger

③

The musical notation is for guitar in 3/8 time, key of C# minor. It features a series of chords and a melodic line. A circled 3 indicates a specific fretting technique.

Ilustracja 5. Marek Pasieczny — *Sześć melodii ludowych* — melodia czwarta, *Tam w polu przy drodze rośli jagody*

V. "Oj Kolysz mi si ,kolysz kolibejko lipowa" / "Oh swing, swing Linden Cradle"

(melodia z Lubcza / melody from Lubcze)

Marek Pasieczny

Delikatnie płynac/Gently flowing

♩. = 33

full ring sempre
sempre arp.

Guitar

p *mp*

The musical notation is for guitar in 3/8 time, key of C# minor. It features a series of chords and a melodic line. Dynamics markings *p* and *mp* are present.

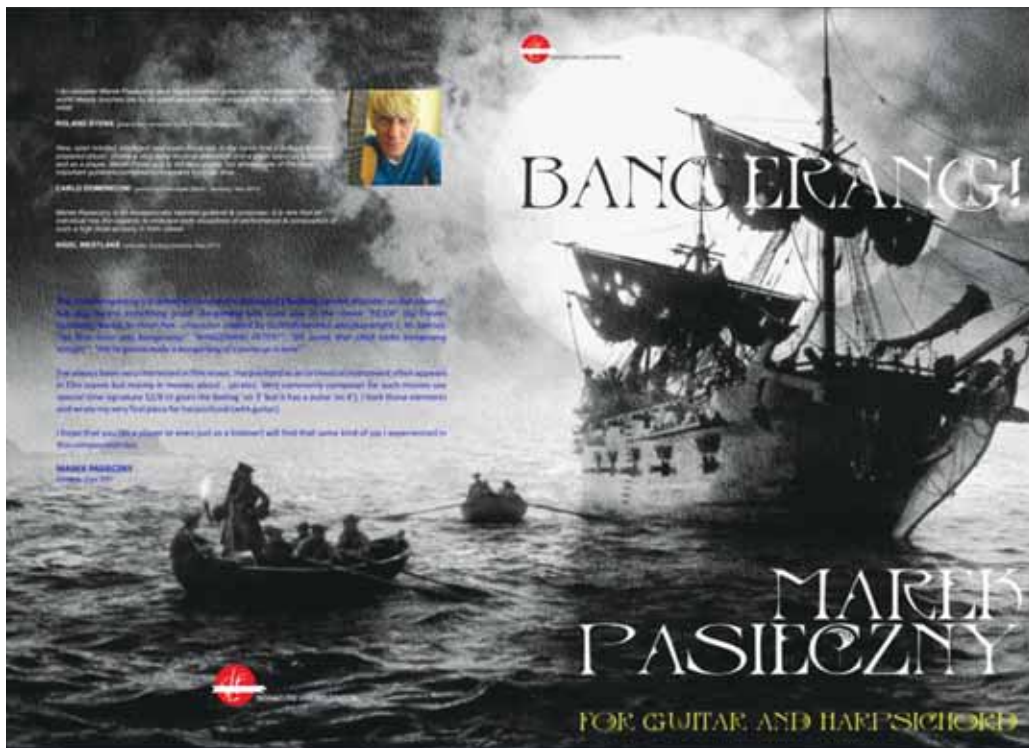
*guitar with Capo on 9th fret
do not transpose! (C# means C#)

Ilustracja 6. Marek Pasieczny — *Sześć melodii ludowych* — melodia piąta, *kołyszanka Oj, kołysz mi si, kołysz, kolibejko lipowa*

kołysz, kolibejko lipowa, jest grana z kapodastrem na IX progu, co może być dosyć kłopotliwe dla uczniów, którzy go wcześniej nie używali, jednak po pokonaniu tego problemu palcowanie i tekst nie są bardzo skomplikowane [ilustr. nr 6].

Nie trzeba oczywiście wykonywać całego cyklu. Można wybrać z niego łatwiejsze dla ucznia melodie [ilustr. nr 7].

Następnym utworem Marka Pasiecznego, który powstał w czasie gdy autor przebywał w Szkocji na studiach kompozytorskich, jest *Bangerang*. Utwór ten został skomponowany na zamówienie Piotra Pałaca i Urszuli Stawickiej. Jak mówi sam kompozytor: *Słowo „Bangerang” pochodzi z Jamajki i oznacza zgiełk, wrzawę, bałagan, chaos, ale także coś wspaniałego. Słowo to zostało także użyte w filmie*



Ilustracja 7. Marek Pasieczny — *Bangerang* (okładka płyty CD)

Hook *Stevena Spielberga* na podstawie powieści *Piotruś Pan* brytyjskiego pisarza i autora sztuk teatralnych *J.M. Barrie*. Yo the meal was bangernag, Bangerang Peter, Oh word, that chick looks bangernag tonight, We're gonna make a bangarang of a party up in here⁷.

Jak pisze w przedmowie do utworu sam kompozytor: *Zawsze bardzo interesowałem się muzyką filmową. Klawesyn jako instrument orkiestrowy często pojawia się w partyturze filmowej, ale przede wszystkim w filmach o... piratach. Bardzo często kompozytor do tego typu filmów używa specjalnego oznaczenia metrycznego 12/8 (co daje poczucie na 3, ale w rzeczywistości puls jest na 4).*

Zebrałem te wszystkie elementy i tak powstał mój pierwszy utwór na klawesyn z gitarą.

Mam nadzieję, że grający, ale także słuchacz znajdą w tym utworze ten sam rodzaj radości, jakiego ja doświadczyłem przy komponowaniu go⁸.

⁷ M. Pasieczny, *Bangerang for guitar and harpsichord*, Signature Limited Edition 2007, przedmowa do utworu Glasgow 2007, nuty dostępne na stronie pasieczny.com [dostęp: 6.02.2023].

⁸ Tamże.



Ilustracja 8. Marek Pasieczny — *Casa a donde vive miedo* — fragment nawiązujący do *cadency* z *Concierto de Aranjuez* J. Rodriga

Druga wersja tego utworu znajduje się w trzecim wydaniu podręcznika *Gitara ekstra klasa* Tatiany Stachak⁹, jest skomponowana na trzy gitary i nosi tytuł *Piraci*.

Utwór dzieli się na kilka części, jednak kompozytor zaznacza, że nie jest to suita i nie należy oddzielać ich od siebie¹⁰. Pierwsza część to *Lento Grandioso* — 11 taktów, które przechodzi w motyw piracki *Grave alla Marcia*. Tu kompozytor wykorzystuje tamburo oraz w pewnym momencie dźwięki w bardzo wysokiej testaturze, aż do końca skali gitary. Trzecia część oznaczona jest *Allegro vigoroso con espressione* i jest to fragment, który przypomina falujące morze. Zakończenie stanowi *cadenza*. We fragmencie tym występuje motyw oktaw w wysokim rejestrze.

Sam kompozytor podkreśla, że jeśli coś jest bardzo trudne do wykonania, to można to uprościć¹¹.

Myślę, że utwór jest wart tego, aby go wykonywać, i może zachęcić młodego człowieka do sięgnięcia po muzykę współczesną oraz filmową.

Trzecią kompozycją na ten duet jest *Casa a donde vive miedo*¹². Ze względu na stopień trudności, zarówno techniczny, jak i pod względem potrzeby dużej wrażliwości grającego, a także z powodu rozbudowanej formy, utwór ten jest przeznaczony dla studentów. W jednym z fragmentów utworu Marka Pasiecznego

⁹ T. Stachak, *Gitara ekstra klasa*, wyd. III, Wydawnictwo Euterpe, Kraków 2006–2011.

¹⁰ Wszystkie uwagi kompozytora dotyczące sposobu wykonywania utworów pochodzą z lekcji mistrzowskich na kursie gitarowym w Krzyżowej w 2019 roku, gdzie autorka artykułu pracowała nad opisanymi utworami pod okiem kompozytora.

¹¹ Tamże.

¹² M. Pasieczny, *Casa a donde vive miedo — homenaje a Joaquin Rodrigo*, wersja na gitarę i klawesyn, Signature Limited Edition 2010, nuty dostępne na stronie pasieczny.com.

go mamy nawiązanie do fragmentu kadencji z *Concierto de Aranjuez* Joaquina Rodrigo [ilustr. nr 8].

W szkolnictwie muzycznym bardzo istotne jest kształtowanie współpracy pomiędzy grającymi, co zapewnia granie w zespole kameralnym. Gitarzyści z racji tego, że gitara jest instrumentem harmonicznym, wykonują muzykę głównie z fletem lub skrzypcami. Prawie w ogóle nie zdarza się wykonywanie programu z drugim instrumentem harmonicznym. Jest to zrozumiałe, gdyż chociażby specyfika fortepianu czy akordeonu, który w zespole zagłusza gitarę, uniemożliwia w pełni czerpanie radości ze wspólnego muzykowania. Jednak inaczej sprawa ma się z gitarą i klawesynem. Z powodu podobnego sposobu wydobywania dźwięku, barwa obu instrumentów współgra doskonale, dając grającemu balans w dynamice pomiędzy nimi. W klawesynie dźwięk wydobywa się poprzez szarpnięcie struny piórkim umiejscowionym w skoczku w mechanizmie instrumentu. Gitarzysta poprzez szarpnięcie struny paznokciem pobudza strunę do drgania. Oba instrumenty nie są zbyt głośne. W szkołach muzycznych często znajdują się klasy klawesynu, jak i gitary. Dla gitarzysty granie z drugim instrumentem harmonicznym jest bardzo przyjemnym doświadczeniem, gdyż można się cieszyć pełniejszymi, niż to się dzieje w połączeniu z instrumentem melodycznym, harmonią i brzmieniem.

Utwory, o których pisałam, stanowią spore wyzwanie, jednak satysfakcja po ich wykonaniu na pewno wynagrodzi trud i pracę włożone w opracowanie omówionych w artykule kompozycji.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bęben Aleksandra i in., *Łódzkie środowisko kompozytorskie 1945–2000*, Łódź 2001.
 - [2] Garlińska Paulina, Bąk Magdalena, *Twórczość łódzkich kompozytorów XX/XXI wieku na duet gitara–klawesyn*, „Notes Muzyczny”, nr 2 (12), 2019, Łódź.
 - [3] Janyst Janusz, *Kompozytorzy łódzcy. Portret zbiorowy*, Łódź 1994.
 - [4] Kowalska-Zajac Ewa, *Kompozytorzy polscy 1918–2000*, Gdańsk–Warszawa 2005.
 - [5] Kowalska-Zajac Ewa, Szoka Marta, *Kompozytor i jego świat. Bronisław Kazimierz Przybylski in memoriam*, Łódź 2012.
 - [6] T. Stachak, *Gitara ekstra klasa*, wydanie III, Wydawnictwo Euterpe, Kraków 2006–2011.
- Strony internetowe:
- [7] <https://www.pasieczny.com/> [dostęp: 6.02.2023].
 - [8] A. Bilińska, *Katalog polskich utworów inspirowanych folklorem* [online], http://imit.org.pl/uploads/materials/utwory_inspirowane_folklorem.pdf [dostęp: 10.03.2019].
 - [9] *Katalog kompozycji* [online], http://www.bkprzybylski.pl/sites/default/files/pliki/K_Przybylski_kameralna_solowa.pdf [dostęp: 10.03.2019].

Popisy uczniów sekcji smyczkowej i gitary w sali koncertowej Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Karola Kurpińskiego w Kutnie ►

Fot. Małgorzata Szadkowska





Wewnętrzna gra w muzyce

Wszyscy zachwycamy się, jak szybko, bezstresowo i bez wysiłku dzieci uczą się muzyki. Czy jesteśmy w stanie przypomnieć sobie dziecięcy entuzjazm i bez troskę w pierwszym kontakcie z instrumentem, z żywą słuchaną muzyką? Czy pamiętamy radość po wykonaniu pierwszego utworu muzycznego? Nikt nam wtedy nie mówił, jak trudny utwór wykonaliśmy, nikt nie wytykał prawdopodobnych pomyłek, ani nie myśleliśmy o przyszłej konkurencji, karierze i pieniądzach. Czy nie byłoby wspaniale, gdybyśmy w procesie uczenia się połączyli naszą dorosłość i wiedzę z dziecięcą radością i otwartością ucznia?

Współczesna praktyka szkolnictwa muzycznego naszpikowana jest od początku rygorystycznymi wskazówkami nauczyciela dla ucznia, na przykład: *graj czysto, graj równo, graj ładnie, trzymaj rękę wysoko, nie garb się, skup się, musisz więcej pracować, to jest trudne, ale..., twój kolega już dawno to zagrał*, i inne tym podobne „twórcze” uwagi.

W ten sposób zabijane są w uczniu młodzieńczy entuzjazm, niewinny zapał i radość z grania. Można dołożyć do tego wygórowane ambicje i oczekiwania rodziców, stresy wyniesione z domu, by zrozumieć rozstrojony stan młodego muzyka w czasie nauki lub koncertu.

Te błędy w nauczaniu muzyki w tradycyjnym szkolnictwie omawiają Barry Green i Tim Gallwey w książce pod tytułem *The Inner Game of Music*¹, czyli *Wewnętrzna gra w muzyce*².

Dwie gry — dwa głosy w nas

Istnieją w nas, muzykach, „dwie gry”, lub poprawniej — „dwa głosy”³. „Głos zewnętrzny” — jego celem jest: osiągnięcie zamierzonego sukcesu, dobre zagra-

¹ B. Green, T. Gallwey, *The Inner Game of Music*, Anchor Press, New York 1986, s. 11.

² Tłum. własne.

³ Tamże, s. 16. Autor nazywa to: *inner game basics — self 1 i self 2*, czyli *ja 1 i ja 2*, tłum. własne.

nie koncertu, pisanie dobrej muzyki, efektywne ćwiczenie i dobre zdanie egzaminu, będąc zrelaksowanym.

Opisując inaczej — jest to nasz prawdziwy potencjał muzyczny, czyli posiadany talent. „Głos wewnętrzny” to przeszkody uniemożliwiające dobre wykonanie muzyki, takie jak: zwątpienie w siebie, strach przed odbiorcą, strach przed porażką i niepokój emocjonalny. Jest to negatywne, zapamiętane doświadczenie z czasów szkolnych. Oba głosy wpływają na siebie nawzajem, ale to szkodliwy głos wewnętrzny w większym stopniu decyduje o sukcesie lub porażce głosu zewnętrznego.

Doświadczenie pomyłek, nakazów i pouczeń wyniesione z procesu uczenia się muzyki, a także destruktywne wątpliwości i przyzwyczajenia w każdym z nas podczas grania i ćwiczenia muzyki autor nazywa *Self 1* — „wewnętrznym ja”⁴. Określa to jako wewnętrzny głos, stresujący dialog wewnętrzny, stale przeszkadzający nam w wykonywaniu muzyki podczas koncertów czy egzaminów. Prawdziwe zdolności i umiejętności muzyczne, posiadany talent, potencjał twórczy, radość z muzykowania, Barry Green nazywa *Self 2* — „zewnątrznym ja”⁵, określając to właściwym potencjałem muzycznym osoby.

Aby muzycy mogli w pełni wykorzystać swój potencjał, muszą ograniczyć głos „wewnętrznego ja”, ponownie stać się radosnymi, spontanicznymi dziećmi w procesie tworzenia muzyki. Celem jest więc połączenie zdobywanej artystycznej dojrzałości i wiedzy z dziecięcą beztrioską, z nieskrępowaną radością.

Czym jest wykonanie muzyczne?

Prawda o naszym finalnym wykonaniu muzycznym sprowadza się do zrozumienia, jak bardzo naszemu zewnętrznemu ja, czyli naszym umiejętnościom i zdolnościom muzycznym, przeszkadza to wewnętrzne ja, czyli głos nakazów i wątpliwości nabytych w procesie uczenia. Można to wyrazić równaniem: $Wm = Pm - Zg$, gdzie: **Wm** — wykonanie muzyczne (efekt końcowy), **Pm** — właściwy potencjał muzyka, **Zg** — zakłócający głos wewnętrzny (przeszkadzający głos).

Na ogół muzycy starają się zwiększyć **Wm** (wykonanie muzyczne) poprzez zwiększenie **Pm** (potencjału), pracując nad swoimi umiejętnościami i ćwicząc jak najwięcej. Jest to zrozumiałe i logiczne, ale Barry Green przedstawia alternatywne rozwiązanie dla zwiększenia **Wm**, pokazując, jak ważne jest zredukowanie **Zg** (głosu przeszkadzającego). Okazuje się, że łatwiej wówczas jest osiągnąć wyższy poziom wykonania muzycznego **Wm**, bliższego prawdziwemu potencjałowi. Autor następnie identyfikuje, czym jest i skąd się bierze **Zg** (zakłócający głos wewnętrzny, *Self 1*).

⁴ Tamże, s. 17. *Self 1 — the inner interference* — głos zakłócający nasz potencjał muzyczny, tłum. własne.

⁵ Tamże, s. 17. *Self 2 — expresses our potential* — wyraża nasz potencjał muzyczny, tłum. własne.

Z doświadczenia koncertowego, jak też i z rozmów ze swoimi studentami, Green zebrał i wymienia kilka powtarzających się elementów przeszkadzających każdemu muzykowi w graniu⁶:

- zwątpienie we własne umiejętności,
- obawa, że utraci kontrolę nad utworem,
- poczucie, że nie ćwiczył utworu wystarczająco długo,
- obawa, że nie będzie dobrze słyszeć innych muzyków,
- strach przed rozstrojeniem się instrumentu lub jego wadami,
- zwątpienie w akceptację publiczności lub egzaminatorów.

Można utworzyć też drugą listę fizycznych efektów tego przeszkadzającego wewnętrznego dialogu w trakcie koncertu⁷:

- brak kontroli nad oddechem,
- przyspieszone bicie serca,
- pocące się i trzęsące ręce,
- usztywnienie ciała i napięcie mięśni,
- utrata poprawnego widzenia i słyszenia,
- utrata wrażliwości i kontroli palców,
- ogólne poczucie, że jest się chorym,
- zapomnianie znanego wcześniej tekstu muzycznego,
- utrata kontroli równego i czystego grania,
- utrata ogólnej koncentracji muzycznej.

Dorośli muzycy, aby ograniczyć wpływ destrukcyjnego głosu **Zg**, często stosują fatalne w skutkach środki pozamuzyczne, takie jak alkohol, narkotyki lub inne używki. Mają w ten sposób złudną nadzieję na polepszenie końcowego wykonania muzycznego **Wm**.

Z doświadczenia muzyków wynika, że najlepiej grają lub najefektywniej ćwiczą, gdy są wyciszeni, zrelaksowani, w dobrym nastroju, na przykład niedługo po przebudzeniu, lub też gdy są zmęczeni wieczorem lub trochę chorzy. W tych stanach umysłu i ciała ten przeszkadzający głos **Zg** odchodzi od nas i ma najmniejszy negatywny wpływ.

Techniki i metody przedstawione w książce *Wewnętrzna gra w muzyce* mają na celu zredukowanie efektów tego wewnętrznego głosu stresującego i poprowadzenie muzyka do jak najlepszej kondycji psychofizycznej. Ta dobra kondycja ułatwia wykonywanie i ćwiczenie muzyki na poziomie naszego potencjału muzycznego. Chodzi też o zwiększenie naszego zaufania do własnych umiejętności. Ten stan psychofizyczny można też określić jako bycie świadomym, reagującym, radosnym, skoncentrowanym i zrelaksowanym.

⁶ Tamże, s. 15. *Identifying self interference* — określenie wewnętrznego głosu przeszkadzającego, tłum. własne.

⁷ Tamże, s. 16. *Physical problems* — fizyczne problemy wynikające ze stresu, tłum. własne.

Trzy elementy: świadomość, wola i zaufanie

Metoda przedstawiona przez autora polega na doskonaleniu i opanowaniu trzech elementów⁸:

1. **Świadomość** — bycie świadomym tego, co się dzieje (bycie uważnym):
 - a) wizualna,
 - b) dźwiękowa,
 - c) czuciowa,
 - d) rozumienia.
2. **Wola** — określenie kierunku i intensywności pracy:
 - a) wyjaśnienie celu — nabycie doświadczenia efektywniejszego uczenia się;
 - b) określenie celów pracy krótko-, średnio- i długoterminowych;
 - c) nauka rozumienia tekstu muzyki, dramaturgii, brzmienia, notacji itp.
3. **Zaufanie** — świadoma praca przez próby i błędy. Bez osądzania:
 - a) odkrywanie własnych barier — przyczyn braku zaufania do siebie;
 - b) rozwijanie świadomości poprzez próby i błędy bez oceniania;
 - c) planowanie pracy etapami, wyznaczenie jasnych celów, określenie strategii uczenia się, odzyskanie kontroli nad własnymi barierami;
 - d) przegląd najgorszych możliwych zdarzeń i pomyłek;
 - e) ponowne zweryfikowanie celów wykonawczych — zbadanie wizualnej strony utworu, jego formy, artykulacji, frazowania, dynamiki itp.;
 - f) pozwolenie sobie na pomyłki, odpuśczenie napięć, oddanie się artyzmowi muzyki oraz dopuszczenie uczucia, które przekazuje utwór.

Jak osiągnąć wytyczone cele?

Mamy zadanie: wyłączyć zakłócający (destrukcyjny) głos **Zg**, tak zwany *Self 1* (wewnętrzne ja), by nasz potencjał mógł zaistnieć w pełni. Świadomość, zaufanie i wola to podstawowe umiejętności, które pomagają zwiększyć stan zrelaksowania i koncentracji, pozwalają przezwyciężyć nerwowość, wątpliwości i strach oraz pełniej wykorzystać nasz potencjał. Zrelaksowanie połączone z koncentracją są niezbędne do właściwego rozwoju artystycznego muzyka.

Aby poprawnie kształtować rozwój muzyczny i świadomość młodego człowieka, nauczyciele i opiekunowie powinni unikać instrukcji nakazowych i stresowych typu⁹:

- *Zrób tak i tak;*
- *To jest trudne, ale...;*

⁸ Tamże, s. 28–29. *Inner game basics 4: Awareness, will and trust* — świadomość, wola i zaufanie, tłum. własne.

⁹ Tamże, s. 135. *How to change „Do this” instructions* — jak zmienić instrukcje „zrób to”, tłum. własne.

- *Graj w ten sposób;*
- *Postaraj się lepiej;*
- *Pracuj więcej;*
- *Graj czysto i równo;*
- *Powinieneś już.*

Instrukcje nakazowe wywołują u ucznia napięcie, zwątpienie we własne możliwości i niezrozumienie intencji nauczyciela, są zapominane co do szczegółów. Należy je zastąpić alternatywnymi instrukcjami odwołującymi się do świadomości i uczuć¹⁰:

- *Bądź świadom tego, że...;*
- *Wsluchaj się w...;*
- *Jak odczuwasz to, podczas gdy...;*
- *Wskaż zauważone różnice pomiędzy...;*
- *Zwróć uwagę na to...;*
- *Zobaczmy, czy można by...;*
- *Czy dasz radę?*

Alternatywne instrukcje odnoszące się do świadomości, wyobraźni i uczuć odwołują się do doświadczenia muzycznego, fizycznego lub emocjonalnego ucznia, nakierowują jego uwagę na obiektywne i zapamiętywane zdarzenia. Motywują do dalszej pracy.

Co można zrobić w relacji nauczyciel–uczeń?¹¹

Kształtowanie świadomości ucznia wymaga zwrócenia uwagi na to, co się dzieje obecnie, a nie na to, co jest słuszne lub złe. Należy rozwijać wspierającą relację, pomagać uczniom zaufać ich zdolnościom muzycznym. Wyeliminować oceniające komentarze. Pomagać uczniom ustalić jasne cele, na przykład zapisywane w ich dziennikach. Przekazywać wiedzę o tym, jak brzmi utwór, używając wzorcowych nagrań. Przedstawiać muzyczne cele jako dobrą zabawę, granie dla innych, tworzenie opowieści do muzyki. Zadawać pytania, aby zwiększyć świadomość muzyczną uczniów związaną z dźwiękiem i uczuciem. Pozbywanie się — usypianie — wewnętrznego głosu przeszkadzającego **Zg** (*Self 1*) powinno nastąpić poprzez: koncentrację na oddechu, wtopienie się w muzykę, lekceważenie otoczenia, pozwalanie ciału na przejęcie kontroli nad wykonywaniem utworu, granie poznanego wcześniej materiału muzycznego, dopuszczanie elementu zabawy.

¹⁰ Tamże, s. 136, 137. *Awareness Instructions* — instrukcje kierowane do świadomości, tłum. własne.

¹¹ Tamże, s. 162. *Relationship between a parent or coach and pupil* — relacja między rodzicem lub nauczycielem a uczniem.

Doskonałość bez wysiłku — Kenny Werner

Podobne bezstresowe podejście do nauczania muzyki prezentuje wybitny pianista jazzowy Kenny Werner w swojej książce pod tytułem *Effortless Mastery*¹². Autor jest absolwentem Manhattan School of Music w Nowym Jorku i Berklee College of Music w Bostonie. Jest muzykiem z ogromnym dorobkiem artystycznym. Poza byciem aktywnym artystą, jego pasją jest nauczanie jazzu jako nowej formy wyrażania własnej ekspresji i twórczości muzycznej. W swoich wykładach uczy także rozwoju duchowego muzyka poprzez medytację, pokonywania wewnętrznych barier i odnajdywania autentycznej energii i motywacji w uprawianiu muzyki. Uważa on, że obecnie błędnym punktem wyjścia w nauczaniu muzyki w szkołach jest to, że dzielimy uczniów na utalentowanych i nieutalentowanych¹³. Konsekwencją takiego podejścia jest tworzenie wymagającego programu i skomplikowanych metod nauczania muzyki oraz kierowanie ich głównie do utalentowanych uczniów. Statystyki uczniów i absolwentów szkół muzycznych pokazują, że większość uczącej się młodzieży muzycznej nie będzie wybitnymi artystami, a tylko mały procent zrobi karierę zawodową jako uznani muzycy. W Polsce pod koniec XX wieku ponad 70 procent muzyków musiało mieć kilka źródeł utrzymania, niekoniecznie związanych z wyuczonym zawodem. Obecnie ten procent jest niewątpliwie znacznie większy¹⁴.

Kenny Werner podaje wiele przykładów z własnej edukacji na to, w jaki sposób wczesne etapy szkolnictwa powszechnego eliminują w dzieciach ich radość, inwencję, wrażliwość, niekonwencjonalne twórcze myślenie, wiarę w siebie, wesołe i pełne zaufania nastawienie do świata. Dyscyplina i system szkolny odcinają młodzież od życia rodzinnego, pełnego miłości, wsparcia i radości. Atmosfera w wymagającej i przepełnionej konkurencją szkole jest sprzeczna z radością i spontanicznością dzieciństwa, czyli z naturą, z jaką człowiek przychodzi na świat. Ta sprzeczność jest bardziej oczywista, gdy od dorosłego artysty muzyka oczekuje się właśnie tych „dziecięcych” cech wcześniej wyeliminowanych przez szkołę. Przyglądając się rozwojowi obecnego młodego pokolenia, można dostrzec destruktywne działanie, jakiego dokonuje elektroniczna i konsumpcyjna cywilizacja oraz masowa pop kultura. Poprzez środki masowego przekazu, a szczególnie telewizję i Internet, dokonuje się proces największej dehumanizacji społeczeństw w całej historii ludzkości, porównywalnej do upadku Cesarstwa Zachodniorzymskiego po najeździe barbarzyńców germańskich.

Sukcesem strategicznym i marketingowym tych mediów i globalnych korporacji jest utrzymywanie społeczeństwa w jak największym stopniu intelektualnie

¹² K. Werner, *Effortless Mastery — Liberating the Master Musician Within*, Jamey Abersold Inc., New Albany 1996.

¹³ Tamże, s. 9.

¹⁴ S. Kaczmarek, J. Posłuszna, *Marzenia a rzeczywistość — kariery współczesnych muzyków*, www.journals.umcs.pl, 2017, s. 5.

wygłodniałego, podnieconego pragnieniami, a zarazem nieskoncentrowanego na prawdziwych wartościach. Kult konsumpcji, komercyjności, pogoń za sukcesem i wartościami materialnymi, kult wolności, wszechobecna przemoc w mediach, zanik wartości w sztuce i etyce społecznej, to tylko niektóre z grzechów ciężkich współczesnych mediów i dzisiejszej cywilizacji.

Dlatego też Kenny Werner odwołuje się do przykładów aktywności człowieka z dalekich, tradycyjnych lub starych kultur. W kulturach tych, mniej zepsutych przez współczesną cywilizację, niemal każdy człowiek jest muzykiem. Wiąże się to ze sposobem naturalnego wprowadzania muzyki w życie dziecka czy młodego człowieka w tych etnicznych enklawach. Werner proponuje odkrywanie zupełnie nieznanymi nam potencjałów wewnętrznego rozwoju człowieka poprzez na przykład praktykowanie medytacji, hinduskiej jogi¹⁵ lub medytację zen¹⁶. Przywołuje też wspólnotowe afrykańskie muzykowanie i obrzędy, indiańskie tradycje i rytuały, południowoamerykańskie śpiewy i transowe, rytmiczne tańce. To niektóre przykłady poszukiwania prawdziwego, intuicyjnego, kreatywnego, nieskrępowanego nakazami i strachem człowieka, który może osiągnąć w swej twórczości artystycznej doskonałość bez wysiłku i stresu.

Pokonywanie strachu

Werner następnie szeroko omawia rodzaje strachu towarzyszącego uprawianiu muzyki — strach w ćwiczeniu i graniu muzyki, strach w nauczaniu muzyki, czy strach w słuchaniu i komponowaniu muzyki, a także sposoby opanowywania różnych jego rodzajów. Jeżeli przeanalizować stany strachu, jakim ulegamy, przyczyny społeczne ich powstawania, przyczyny zwyczajowe środowiska muzycznego oraz własne stresy, wtedy można lepiej opanować te destruktywne siły. Autor pokazuje na przykładach słynnych jazzmanów ich własne metody budowania wiary w siebie i w swoją muzyczną indywidualność¹⁷. Metody dowartościowania samego siebie pomagają artystom uciekać od paraliżującego strachu, budują zaufanie i wiarę w siebie, pomagają im stawać się wielkimi muzykami i porywać publiczność.

¹⁵ Joga — hinduska duchowa i ascetyczna dyscyplina, której część, obejmująca kontrolę oddechu, prostą medytację i przybieranie określonych postaw ciała, jest powszechnie ćwiczona dla zdrowia i relaksu. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/yoga> [dostęp: 6.02.2023]; tłum. własne.

¹⁶ Zen — forma buddyzmu, rozwinięta w Japonii, która podkreśla, że wiedzę religijną osiąga się poprzez oczyszczenie umysłu z myśli i skupienie się tylko na tu i teraz — nie ma rozpamiętywania przeszłości czy analizowania przyszłości, a skupia się na teraźniejszości i czerpaniu radości ze zdarzeń, dziejących się dokładnie w tej chwili. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/zen> [dostęp: 6.02.2023]; tłum. własne.

¹⁷ *Every note I play is the most beautiful sound I've ever heard* — Miles Davis, K. Werner, dz. cyt., s. 92.

Ja jestem ważny, ja jestem mistrzem

Autor cytuje wypowiedzi Milesa Davisa z jego autobiografii. Davis uważa, że nie ma „złych dźwięków”, bo poprawność dźwięków dyktuje umysł¹⁸. Inaczej mówiąc, każda nuta, którą gra, jest najpiękniejszym dźwiękiem w danym momencie. Nie obawia się błędów muzycznych, bo ich właściwie nie ma. Ten wybitny trębacz uważał także, że jeżeli udało mu się na koncercie zagrać jeden dźwięk dobrze, to uznaje ten koncert za udany. A przecież będąc tak bardzo krytycznym wobec siebie, uznał przed sobą, że „wystarczył” mu niejako jeden dobry trafiony dźwięk, by być zadowolonym.

Podobnie ciekawą i barwną jest „koncepcja Monka”, genialnego pianisty Theloniousa Monka¹⁹. Osiągnął on wyjątkowość swej muzyki, oryginalność kompozycji, specyficzną rytmikę pianistyki i głębię oryginalnych dysonujących brzmień harmonii poprzez pewnego rodzaju nowatorską „artystyczną arogancję” — siłę przekonania, by grać to, co chce się grać. Nie był skrzepowany krytyką i oceną innych, ale wzmocniony swym duchem artystycznym. Jego niezwykłe granie było odwzorowaniem jego osobowości, wynikało z intuicyjnego przekonania, że jego muzyka jest dobra i wyjątkowa, gdyż to właśnie on sam ją gra. Pragnął być sobą przy fortepianie i także nie wierzył w „złe dźwięki”.

Słynny kontrabasista Gary Peacock w czasie wykładu w Berklee²⁰ powiedział, że powrócił do grania muzyki za namową pianisty Keitha Jarretta (po dłuższej przerwie w latach 70.) pod warunkiem, który sobie postawił: wolno mu się mylić w graniu (pozwolił sobie na granie „błędnych dźwięków”). Ale nie chodziło mu o to, aby grać bezkrytycznie złe dźwięki, tylko aby wyzwolić się ze stresu „pomyłek”. Dało to efekt w postaci relaksu, a zarazem koncentracji w trakcie gry. Peacock popełniał dużo mniej błędów, a był za to bardziej kreatywny.

Stąd już tylko krok do praktycznej i cudownej w swych skutkach metody lub konkluzji. Należy powtarzać sobie jak mantrę: „Ja jestem ważny, ja jestem osobowością, ja jestem mistrzem, chociaż jeszcze w trakcie rozwoju”. Nabieramy w ten sposób zaufania do siebie w swojej pracy nad muzyką. Jest to także rodzaj prześmiewczego przyzwolenia sobie na popełnianie błędów, ale nie po to, by te błędy popełniać. Można często zaobserwować na koncertach, gdy wspaniali muzycy robiąc jakiś błąd, uśmiechają się do siebie ze zrozumieniem. Chodzi o wyzwolenie się ze stresu, że potknięcie muzyczne ma jakieś straszne konsekwencje. Taki wyzwolony ze stresu stan umysłu znacznie lepiej kontroluje nasze zdolności muzyczne, umiejętności gry na instrumencie i naszą koncentrację. W efekcie popełniamy znacznie mniej błędów. Jest to więc jakby powrót

¹⁸ *Do not fear mistakes, there are none* — Miles Davis, tamże, s. 87.

¹⁹ *The Monk principle*, tamże, s. 89. Thelonious Monk — współtwórca rewolucyjnych zmian w jazzie w latach 1950–1970.

²⁰ Wykład i spotkanie z Garym Peacockiem w Berklee College of Music, Boston, lato 1991 roku.

muzyka do jego dziecięcej radości z muzykowania bez strachu, powrót twórczego człowieka do jego właściwych nieskrępowanych zdolności artystycznych.

Mindfulness — uważność

Omawiane tutaj procesy wpływające na rozwój młodych muzyków są niezwykle uniwersalne, bo odnoszą się do ogólnych metod nauczania i rozwoju w każdej dziedzinie, nie tylko muzycznej. Ostatnio modny stał się termin *mindfulness*²¹ (uważność). Jest to termin funkcjonujący w świecie szkolenia biznesowego i w praktykach medycznych leczących stres. Kurs *mindfulness* pomaga nabrać większego dystansu do własnych negatywnych myśli, polepsza koncentrację, poprawia relacje z innymi osobami, pokazuje, jak efektywniej się uczyć i odpoczywać. Warto przenosić techniki rozwoju osobowego z innych dziedzin do nauczania i praktykowania muzyki, gdyż dotyczą tego samego współczesnego wrażliwego i zestresowanego człowieka.

Nasz mózg jest zaprogramowany na przyznawanie priorytetu silnym emocjom, takim jak strach, złość, uraza czy zwątpienie. Pod wpływem tych emocji pozostajemy z mniejszą ilością zasobów mentalnych niezbędnych do realizowania ważnych, artystycznych spraw. Życie pełne konkurencji i wyzwań wytworzyło w nas fałszywy podział na rzeczy ważne i trudne oraz na trywialne i łatwe. Uważamy niesłusznie, że rzeczy ważne są trudne do osiągnięcia, a trywialne są łatwe. Umysł przeciwstawia się opanowaniu tego, co trudne, a chętnie przyjmuje to, co łatwe. Należy więc sprawić, aby ważny czy tak zwany „trudny” projekt okazał się łatwy. Nie musimy męczyć się trudem ważnych rzeczy, bo można się nimi cieszyć, realizując je etapami. To kwestia połączenia realizowanego zadania z pracą bezwysiłkową. To umiejętność rozłożenia ważnego i prawdopodobnie dużego działania na drobne i wolno czynione kroki.

Kiedy skupiamy się na tym, czego nam brakuje, czego nie umiemy, tracimy to, co mamy lub umiemy. A kiedy skupimy się na tym, co mamy lub umiemy, dostajemy to, czego nam brakuje.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Green Barry, Gallwey Timothy, *The Inner Game of Music*, Anchor Press, New York 1986.
- [2] Werner Kenny, *Effortless Mastery*, Jamey Abersold Jazz Inc., New Albany 1996.

²¹ *Mindfulness* — praktyka bycia świadomym swojego ciała, umysłu i uczuć w chwili obecnej, mająca na celu stworzenie uczucia spokoju. Uważność może być stosowana do łagodzenia uczucia niepokoju i depresji. <https://dictionary.cambridge.org/mindfulness> [dostęp: 6.02.2023], tłum. własne.



Podstawy projektowania. Jak zacząć?

Podstawy projektowania graficznego to jeden z najważniejszych przedmiotów, który jest realizowany na początku edukacji artystycznej uczniów w liceach plastycznych. Poprzez zadania praktyczne i część teoretyczną ma przygotować uczniów do samodzielnych działań twórczych w późniejszych latach nauki. Jest też istotny z punktu widzenia absolwentów, kiedy już wejdą na rynek pracy i będą kształtować przestrzeń publiczną poprzez reklamę wizualną oraz wszelkie działania projektowe i artystyczne. Aby takie działania były udane, uczeń musi mieć zakodowaną świadomość estetyczną, którą będzie dzielił się ze społeczeństwem. Być twórcą, ale i świadomym odbiorcą sztuki.

Mówimy dużo o cywilizacji obrazkowej. Żyjemy w czasach rewolucji cyfrowo-technologicznej, szybko i dynamicznie, zawsze w gotowości do zmian, nie mając wielu punktów stałych. W wirtualnej rzeczywistości, w której spędzamy wiele godzin, najbardziej pożądanym towarem jest informacja, a obraz jest jej nośnikiem. Współczesny świat serwuje nam eksplozję obrazów, które często nachalnie wdzierają się w naszą sferę percepcji. Obraz, kolor i ruch są wszechobecne. Młodzież, która przychodzi po szkole podstawowej do liceum, jest niejako oswojona z obrazem. Żyje w ścisłej koegzystencji z różnorodnymi jego formami, ale nie zawsze rozumie, że zanim on powstał, poprzedziła go długa i żmudna faza koncepcyjna, której nie można pominąć. Uczeń dowiaduje się, że zanim przystąpi do realizacji zadania przy pomocy narzędzi cyfrowych lub manualnie, powinien mieć wypracowaną koncepcję projektową. I tu zaczyna się rola naszego przedmiotu — podstaw projektowania. Jego celem jest budowanie wrażliwości i świadomości projektowej oraz umiejętności abstrakcyjnego, syntetycznego i krytycznego myślenia, a te są nieodzowne w zawodzie projektanta. Istotną kwestią kształcenia w zakresie tego przedmiotu jest dawanie podstaw projektowania — zasad, które obowiązują, od kiedy powstawały pierwsze pisma obrazkowe lub nawet pojedyncze znaki rysowane na piasku albo ryte w glinianych tabliczkach. Jego celem jest nauczanie odczytywania i tworzenia

◀ *Kompozycja 3D, fragment* — Maja Pośpiech, klasa 1B, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie

Fot. ze zbiorów Elżbiety Dudek

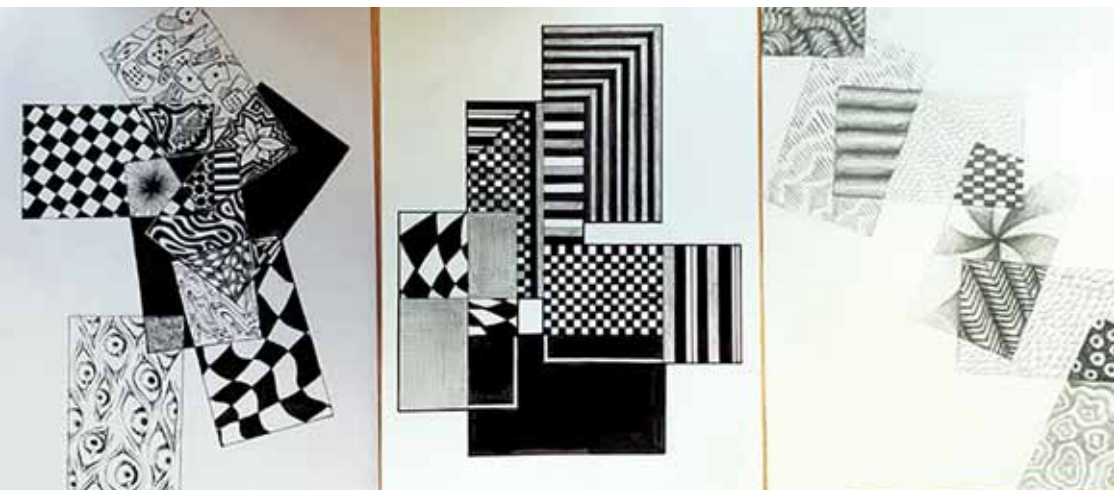
języka obrazu — poprzez żmudne poszukiwania, eliminację, zmianę i syntezę umożliwia znalezienie idealnej odpowiedzi na dane hasło, problem czy zagadnienie.

Uczniowie do liceum przychodzą z różnym poziomem wiedzy plastycznej. Wchodzą w świat artystyczny, opierając się na intuicji. Czy mają wiedzę, jak powstaje projekt graficzny aplikacji, która wyświetla się na ekranie ich smartfona? Raczej nie. Żyją w przekonaniu, że projekt tworzy grafik w programie graficznym, siedząc przed komputerem. Owszem, tak jest, ale ten moment poprzedza praca intelektualna. Dobry projekt to konglomerat kilku niebywałych wartości — wytwór intelektu i kreatywności twórcy w odpowiedzi na konkretne zamówienie klienta dla określonego odbiorcy.

Uczniowie znają programy graficzne i chcieliby szybko przystąpić do realizacji pomysłów opartych na pierwszych skojarzeniach, bez głębszej refleksji. I tu mówimy stop. Stop dla takiego schematu myślenia. Dlatego ten etap, etap kreacji w pracy z uczniem jest pewnego rodzaju wyzwaniem — ma nakierować i przekonać ucznia, że często przez zaprzeczenie, odwrócenie, negację, selekcję i uproszczenie dochodzi się do ostatecznej koncepcji. Podczas pracy na tym etapie ważny też jest aspekt psychologiczny — zaufanie do wykładowcy, fascynacja oraz pasja, która powinna narodzić się podczas pracy. Tu też wchodzimy w bardzo delikatną i wrażliwą sferę psychologiczną osobowości ucznia. Korekta wykładowcy jest niezbędna. Ale ma być inspirująca, pozytywna, nie destrukcyjna, by nie zniszczyć świeżości i entuzjazmu ucznia. Powinna być otwarta, powinna uczyć wypowiadania opinii, przeciwstawiania się i obrony przed krytyką. Ma uczyć posługiwania się językiem plastycznym i zdobywania odporności na krytykę niezbędną w pracy artystycznej. Stąd tak ważne są wzajemne zaufanie, szacunek i autorytet prowadzącego.

Zgodnie z podstawą programową wśród wielu zagadnień, które omawiamy i realizujemy w klasie pierwszej są działania kompozycyjne na płaszczyźnie i w przestrzeni, psychofizjologia widzenia, zasady perspektywy, podstawy typografii, dokumentacja projektowa i zespołowe działania twórcze. Poniżej omówię niektóre z nich w oparciu o własne doświadczenia.

Pracę z uczniami warto zacząć od kompozycji. Kompozycja jest podstawą w procesie projektowania i najważniejszym, elementarnym aspektem procesu twórczego w każdej dziedzinie sztuk — nie tylko plastycznych. Jest to aspekt decydujący. Nawet najlepszy, najbardziej wyrafinowany projekt nie będzie dobry, jeśli nie będzie się opierał na wyważonej i świadomej kompozycji. Tak więc już na początku wiele uwagi należy poświęcić temu zagadnieniu. Trzeba omówić takie zagadnienia jak: harmonia i rytm, statyka, dynamika, symetria i asymetria, kontrast, faktura, komponowanie w ramach założonego obszaru oraz wychodzenie poza jego obręb. Zadania kompozycyjne można połączyć z wyborem określonych środków wyrazu plastycznego — linia, kreska, plama, walor, z których budujemy kompozycję, i tak dalej. Takie ćwiczenia na początku pracy w ramach przedmiotu doskonale porządkują wiedzę uczniów, którzy zwykle

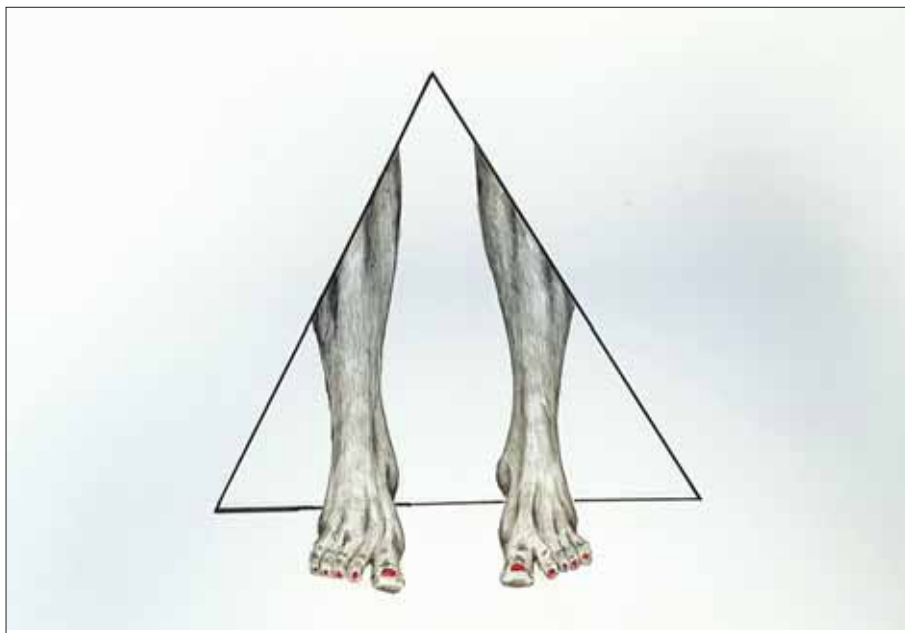


Kompozycja w obszarze — prace uczniów z klasy 1A i 1B, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie

Fot. ze zbiorów Elżbiety Dudek

odwołują się do intuicji w procesie twórczym. Dają też silny impuls do kreatywnego myślenia. Są odbierane z wielkim entuzjazmem i dają doskonałe efekty wizualne.

Założeniem pierwszym, po rozpoczęciu nauki w szkole, zadania dla uczniów jest stworzenie kompozycji na płaszczyźnie, która ograniczona jest białym polem, obszarem prostokąta formatu A4. Główne jej elementy to powtarzające się moduły w formie mniejszych prostokątów, które wypełnią obszar kompozycji. Te podstawowe składniki mają obrazować różne sposoby komponowania — kompozycje otwarte i zamknięte, diagonalne lub wertykalne, rytmiczne i inne. Podziały płaszczyzny dokonują się przez różnorodne kierunki linearne, co — jeśli są pionowe i poziome — potęguje wrażenie statyki, spokoju i harmonii, a jeśli idą po skosie, dają odczucie ruchu, dynamiki. Kolor ograniczony do różnych walerów czerni i bieli nie zaburza tychże podziałów, a często podbija zamierzony efekt wizualny. Dodatkową wartością dodaną w tym ćwiczeniu jest możliwość swobodnego wykorzystania różnorodnych środków wyrazu plastycznego do wypełnienia pól tworzących kompozycję — linii, kresek, kropek, plam o zróżnicowanym walorze. Celem głównym ma być kompozycja, której obszar przestaje być tłem, a staje się jej integralnym elementem, ważnym tak samo jak prostokąty wykorzystane do podziałów danego obszaru. Ma to swoją wagę, ponieważ, jak obserwuję, uczniowie na początku swych działań dość zachowawczo traktują płaszczyznę kompozycji. Odczuwają wyraźny strach przed kompozycją otwartą, ostrym kadrem, cięciem elementów i naruszeniem krawędzi płaszczyzny. Są przywiązani do pewnego rodzaju „ramek obrazka”. Ale dzięki rozmowom i eksperymentom udaje się tę barierę przełamać. Co do



Kompozycja poza obszarem — Nadia Dąbrowska, klasa 1B, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie

Fot. ze zbiorów Elżbiety Dudek

techniki wykonania, to dopuszczalne są techniki realizacyjne zgodne z wyborem ucznia. Wykonując to zadanie uczeń poznaje i rozróżnia podstawowe pojęcia związane z komponowaniem na płaszczyźnie, stosuje poznane środki wyrazu plastycznego w sposób świadomy i kreatywny.

Naturalnym, kolejnym etapem pracy po tych pierwszych doświadczeniach jest zadanie nastawione na wychodzenie z obszaru, czyli zupełnie inny rodzaj kształtowania płaszczyzny. Wyjście poza obszar elementów kompozycji to ciekawe i intrygujące wyzwanie dla ucznia. Wybiera on z prostych figur geometrycznych obszar kwadratu, trójkąta bądź koła i stara się wpisać dowolną formę w wybrany kształt, tak by częściowo niejako wychodziła ona na zewnątrz, wylewała się z wybranego kształtu lub była jego częścią. Założenie proste, ale nieoczywiste, pozwala na dość swobodną interpretację. Narzędzia realizacji są dowolne, istnieje też możliwość zastosowania koloru. Efekty pracy uczniów zazwyczaj są bardzo dobre, gdyż w zadaniu tym otrzymują to, co najbardziej lubią — możliwość wykazania się w małej formie ilustracyjnej, iluzję trójwymiarowości i operowanie kolorem. A co najważniejsze, to ćwiczenie uświadamia, że czasem trzeba pójść pod prąd, przełamywać ustalone schematy i przyzwyczajenia. Tego typu myślenie z pewnością będzie pomocne przy projektowaniu nowoczesnej typografii i logotypów.



Różne rodzaje kompozycji — Alexandra Vialichka, klasa 1B, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie

Fot. ze zbiorów Elżbiety Dudek

Realizując następną część ćwiczeń dotyczących zagadnienia kompozycji — a mianowicie wykonanie dziesięciu różnych układów kompozycyjnych, uczniowie korzystają z niemal nieskrępowanej kreacji. Cykl ogranicza wyłącznie narzucony format — A5. Środki wyrazu i techniki są dowolne. Uczniowie mają możliwość stosowania kolażu, bogactwa fakturowego i efektów malarskich. Istotą tego praktycznego ćwiczenia jest tworzenie obrazu poprzez dobór środków wyrazu właściwy dla określonego rodzaju kompozycji. To już niemal zabawa dla uczniów, którzy na tym etapie sprawnie i bezbłędnie wcielają w życie wiedzę, którą przyswoili, tworząc rodziny kompozycyjne.

Zadania z kompozycji można poszerzyć o wejście w trzeci wymiar, czyli za projektowanie i zbudowanie form przestrzennych obrazujących „układ zamknięty, układ otwarty” i „układ statyczny, układ dynamiczny”. Zaprojektowanie i zbudowanie przestrzennych form, przykładowo na twardym podłożu kwadratu, powinna poprzedzać faza szkicowa rysunków bryły w perspektywie, dlatego zadanie to należałoby rozpocząć po ćwiczeniach z perspektywy, co w znacznym stopniu ułatwi pracę. W działaniach kompozycyjnych w przestrzeni należy zwrócić uwagę na płaszczyznę i bryłę jako środki wyrazu artystycznego, zwłaszcza na różnicowanie kierunków i podziałów, wprowadzanie rytmu, efektów kolorystycznych i tych, które buduje światło, padające na bryły. Celem sta-



Kompozycja 3D — prace uczniów z klasy 1A, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie

Fot. ze zbiorów Elżbiety Dudek

je się uzyskanie interesujących relacji wizualnych w oparciu o kontrast, rytmizację, fakturę, różnice kształtu i wielkości elementów. Budowanie przestrzennych form cieszy się uznaniem uczniów, choć nastrocza też trochę problemów z realizacją manualną w przestrzeni. Ponieważ jest to często pierwsze doświadczenie ucznia w budowaniu formy trójwymiarowej, dlatego jest wskazane by nauczyciel mógł go wesprzeć własnym doświadczeniem i pomocą techniczną.

Wróćmy do rozważań ogólnych. Kolejne ważne zagadnienie związane z obszarem projektowania to nakierowanie uczniów na odchodzenie od natury i jej mimetycznego odtwarzania na rzecz traktowania natury jako bazy — punktu wyjścia. Jest to czynienie pierwszych, nieśmiałych kroków w kierunku abstrakcyjnego myślenia przy wizualizacji danych pojęć. To się zwykle udaje przy kolejnych zadaniach, w których poprzez uproszczenia, syntezę formy dochodzimy do wyrafinowanego symbolu, lapidarnego znaku. Transformacja wybranego przedmiotu od realistycznego sposobu obrazowania do znaku plastycznego jest kolejnym krokiem milowym w poznawaniu zasad i reguł projektowania. Odnalezienie, a właściwie wykreowanie idealnej, uproszczonej, syntetycznej i czytelnej dla widzów formy nie jest zadaniem łatwym. Osiągnąć to można poprzez eliminację elementów mało istotnych, aby uzyskać syntezę — jądro formy. Takie ćwiczenie jest bazowe dla dalszej nauki projektowania na niemal wszystkich



Kompozycja 3D — Maja Pośpiech, klasa 1B, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie

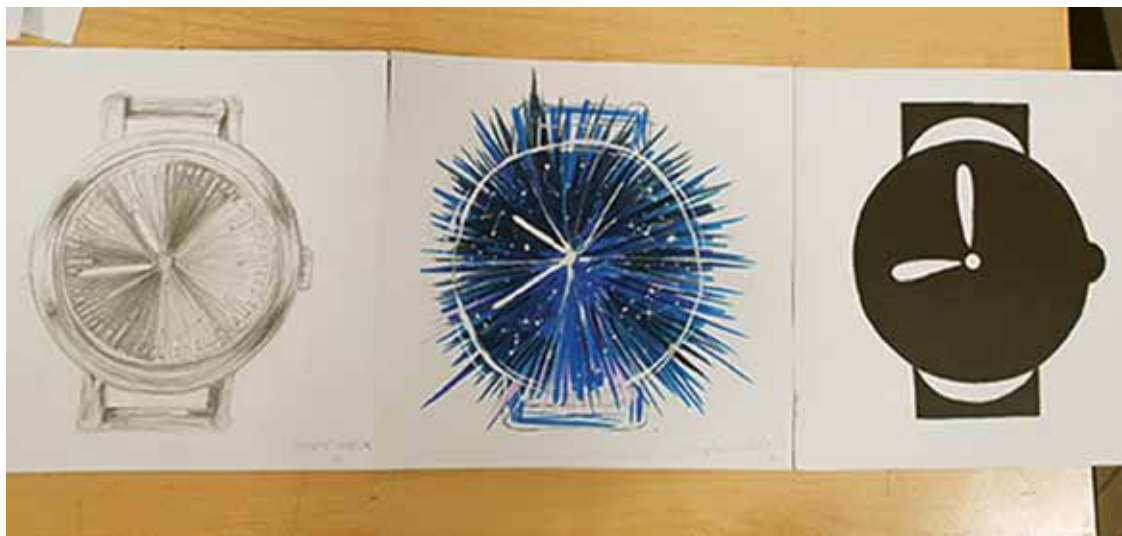
Fot. ze zbiorów Elżbiety Dudek

przedmiotach specjalizacyjnych, a także ogólnoplastycznych, na przykład w rzeźbie i malarstwie. W specjalizacji projektowanie graficzne jest to najważniejsze zagadnienie, a uzyskane umiejętności uczniowie będą wykorzystywali w wielu dalszych zajęciach, m.in. podczas tworzenia znaków graficznych, identyfikacji wizualnych i innych projektów.

Zarówno przy tym zadaniu, jak i przy wszystkich innych, bezcenna jest pomoc pedagoga, zwłaszcza po wprowadzeniu do zagadnienia, kiedy po fazie szkicowej przychodzi czas na realizację. Trzeba się tutaj wykazać precyzją, odpowiednim doбором narzędzi i estetyką wykonania.

Wszystkie te ćwiczenia uczniowie podejmują chętnie i osiągają efekty, które ich samych zadowolają. A co sprawia uczniom trudność? Prowadzę rozmowy z wychowankami i wiem, że na lekcjach podstaw projektowania najwięcej trudności sprawiają im rysunki w perspektywie i praca z manualnymi narzędziami, czyli techniczne aspekty wykonania projektu.

Kiedy realizacja przebiega w formie cyfrowej, problem się niweluje.



Transformacja przedmiotu — Viyaleta Krupen, klasa IA, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie

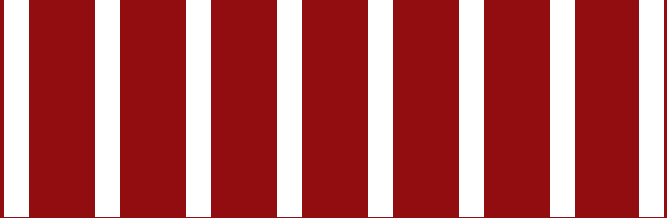
Fot. ze zbiorów Elżbiety Dudek

Podsumowując, jesteśmy w centrum rewolucji cyfrowej, która pogrzebała dawny świat, dając nam nowe narzędzia, a one w tempie błyskawicznym obejmują kolejne przestrzenie naszego życia, w tym również projektowanie graficzne. Programy ułatwiają pracę i poszerzają możliwości. Ale kiedy sięgamy do historii projektowania graficznego — od wynalezienia pisma przez pierwsze formy świadomego projektowania w okresie rewolucji przemysłowej w XIX wieku aż po dziś dzień zauważamy, że wartością nadrzędną i stałą jest i będzie kreatywna myśl wiążąca tekst czy informację z obrazem. I właśnie tej myśli w pierwszej fazie edukacji artystycznej na podstawach projektowania graficznego poszukujemy razem z uczniami.

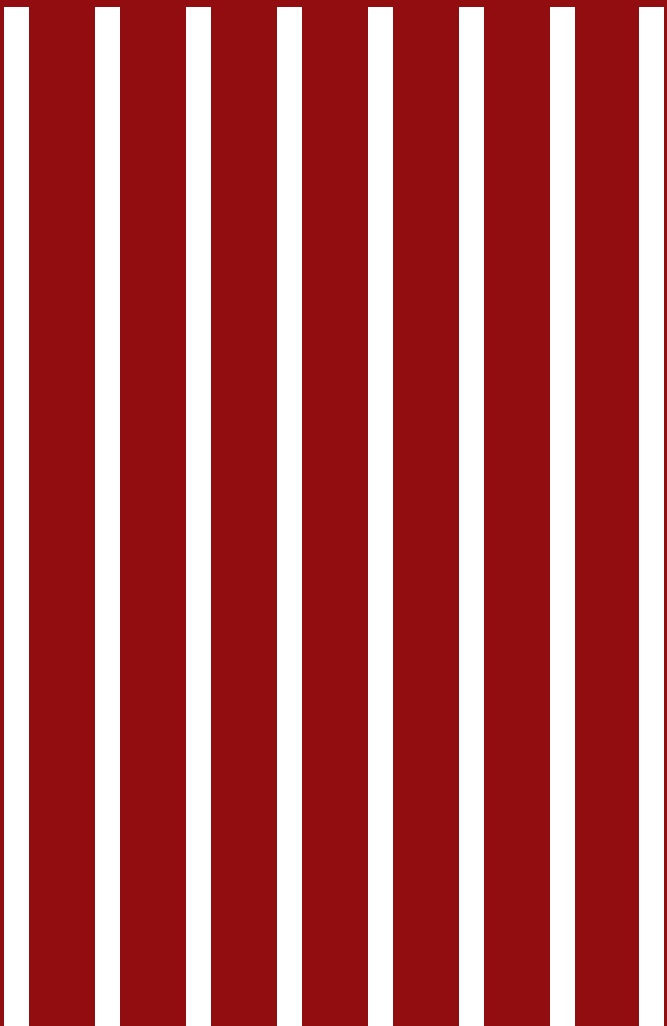


Różne rodzaje kompozycji — Ola Pawlak, klasa 1B, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie

Fot. ze zbiorów Elżbiety Dudek



**Psychologia
i pedagogika
a szkolnictwo
artystyczne**





X
ZACHODNIOPOMORSKI
FESTIWAL
KLARNETOWY



MAHA

Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego¹

Na wstępie należy podkreślić, że artykuł koncentruje się na zaprezentowaniu korzyści wynikających z kształcenia się dzieci i młodzieży w wymiarze tylko jednej ze sztuk — sztuki muzycznej. Nie porusza on kwestii korzyści wynikających z nauki plastyki czy rozwijania kompetencji psychofizycznych w tańcu. Jednym z tego powodów jest fakt, że literatura przedmiotu w największym stopniu wskazuje na występowanie szczególnych korzyści rozwojowych dzięki doświadczaniu (słuchaniu i wykonywaniu) muzyki. Wartym uwagi jest także to, że stymulacja muzyczna możliwa jest do zastosowania już w okresie prenatalnym, co nie jest możliwe w kontekście kształtowania wrażliwości plastycznej czy tanecznej. Sztuki plastyczna i baletowa także ujawniają wiele walorów pozaartystycznych, które mogą pozytywnie wpływać (i wpływają) na rozwój dzieci i młodzieży od najwcześniejszych lat życia, ale wymagałoby to odrębnego opracowania.

Polskie szkoły muzyczne, niemal od początków swojego istnienia², cieszą się niestabnym zainteresowaniem społecznym. Priorytetem w kształceniu muzycznym zawsze było i jest odkrywanie talentów i zapewnianie warunków rozwoju dzieciom i młodzieży uzdolnionym muzycznie, przede wszystkim po-

¹ Niniejszy artykuł to przedruk tekstu autorki, zamieszczonego w niewydawanych już „Zeszytach Psychologiczno-Pedagogicznych CEA”, z roku 2017. Niniejszy tekst uwzględnia także treści publikowane w artykułach i innych opracowaniach autorki, jak: (1) *Psychologiczny portret młodego muzyka — na podstawie analizy korzyści wynikających z kształcenia muzycznego*, [w:] *Poradnik CENSA 2013*, Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych, Warszawa oraz (2) *Wpływ muzyki na pozamuzyczne sfery funkcjonowania*, [w:] *Znaczenie muzykoterapii w procesie leczenia uzdrawiskowego i rehabilitacji*, red. Sz. Kubiak, „Zeszyty Naukowo-Historyczne Towarzystwa Przyjaciół Ciechocinka”, nr 3/2013, s. 153–160.

² Pierwsza publiczna szkoła muzyczna powstała w 1810 roku w Warszawie, przy Szkole Dramatycznej Teatru Narodowego, w okresie Księstwa Warszawskiego (za: Jankowski, 2002).

◀ Koncert Inauguracyjny X Zachodniopomorskiego Festiwalu Klarinetowego — Sala Koncertowa Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie — 6 kwietnia 2022 roku

przez naukę gry na instrumencie i wykonawstwo (w tym zespołowe), a także poprzez poszerzanie wiedzy teoretyczno-muzycznej. Ponadto, szkoły muzyczne niezmiennie są postrzegane jako środowiskowe kolebki kultywowania kultury wysokiej, w których kształtuje się nie tylko podstawową wiedzę i umiejętności muzyczne, lecz także przekazuje się wartości umiłowania sztuki i wrażliwość na kulturę muzyczną [por. Jankowski, 1999, 2002, 2012; Konaszkiewicz, 2008].

Istotna rola sztuki — a przede wszystkim muzyki

W ostatnich latach wzrost atrakcyjności szkolnictwa muzycznego można zaobserwować wśród rodziców, którzy świadomi są pozamuzycznych korzyści wynikających z nauki gry na instrumencie. Powszechna staje się bowiem wiedza, że stymulacja muzyczna poprzez naukę gry na instrumentach od wczesnych lat życia dziecka przynosi różnorodne, w tym poznawcze, korzyści. Dzięki rozwojowi technologii i diagnostyki medycznej, dzięki przeprowadzaniu licznych badań naukowych z wykorzystaniem technik neuroobrazowania mózgu, coraz częściej upowszechniane są informacje o korzystnym wpływie muzyki na rozwój dzieci i młodzieży oraz na funkcjonowanie człowieka, w różnorodnych sferach [za: Czerniawska, 2012; Wilsz, 2012; Rauscher, 2009; Cross, 2009; Thompson, 2009]. Badania te koncentrują się bardzo często na sile oddziaływania słuchanej (odtworzonej) muzyki w procesie edukacji, wspomaganie zdrowia czy w różnych kontekstach zawodowych [Gluska, 2009]. Jednak celem niniejszego artykułu jest podkreślenie korzyści wynikających z aktywnego uczenia się muzyki, przez wskazanie na bezcenne doświadczenia wynikające z nauki gry na instrumentach muzycznych i muzykowania, nauki śpiewu i śpiewania — np. w chórze) oraz uczenia się logicznego myślenia i analizowania, w oparciu o materiał konkretny i abstrakcyjny realizowany w ramach zajęć teoretyczno-muzycznych.

Priorytetowym celem nauczania szkolnego jest przede wszystkim poszerzenie kompetencji poznawczych dzieci i młodzieży. W szkole muzycznej źródłem poznania — na równoważnym poziomie jak przedmioty ogólnokształce — staje się muzyka. Sztuka muzyczna stanowi jednocześnie wartość samą w sobie, a obcowanie z nią ma na celu poszerzenie u ucznia szkoły muzycznej kręgu wartości i horyzontów artystycznych. Bezpośrednim celem edukacji muzycznej jest nabywanie fachowej wiedzy teoretyczno-muzycznej i umiejętności techniczno-wykonawczych [por. Konaszkiewicz, 2001]. Żadna bowiem inna dziedzina sztuki tak silnie nie oddziałuje na człowieka w wymiarze psychofizycznym jak muzyka, ponieważ bodźce dźwiękowe aktywizują nie tylko korę słuchową, ale także inne struktury mózgowia — odpowiedzialne na przykład za pamięć, myślenie, wyobrażenia — oraz doznania kinestetyczne [por. Czerniawska, 2012; Altenmüller, 2009]. Co więcej, muzyka w sposób naturalny stymuluje rozwój

człowieka od okresu prenatalnego i może być czynnikiem aktywnie wspomagającym rozwój na kolejnych etapach życia [Parncutt, 2008; Kierzkowski, 2010].

Przegląd międzynarodowych badań, dotyczących nauki gry na instrumentach muzycznych przez dzieci i dorosłych, potwierdza korzystny wpływ muzycznej aktywności na realizację przez nich zadań pamięciowych i poznawczych o charakterze czasowo-przestrzennym i wizualno-motorycznym [za: Wilsz, 2012]. Gra na instrumencie muzycznym wymaga bowiem złożonych procedur manualnych i intelektualnych, co w efekcie wpływa na reorganizację wybranych struktur mózgu [Pascal-Leone, 2009].

Jedną z najczęściej weryfikowanych zależności między muzyką a funkcjami poznawczymi jest korelacja muzyki z mową, z szeroko rozumianymi kompetencjami werbalnymi. Muzyka i mowa mają bowiem wiele wspólnych systemów przetwarzania. Efektem tego jest to, że doświadczenia muzyczne wpływają na postrzeganie języka i szybszy rozwój świadomości fonologicznej. Pozytywną konsekwencją jest także usprawnienie nauki czytania oraz poszerzenie zdolności pamięciowych w zakresie przetwarzania materiału werbalnego [Besson, Schön, 2009].

Muzyka — zmiany neuroanatomiczne — korzyści poznawcze

Wielu badaczy stara się udowodnić korzystny wpływ aktywności muzycznej na procesy związane z uczeniem się i przetwarzaniem informacji. Dowodem na występowanie pozytywnej zależności między tymi zjawiskami jest między innymi istotne poszerzenie objętości ciała modelowanego już u dzieci 7-letnich uczących się gry na różnych instrumentach muzycznych w porównaniu z dziećmi niepodjęjącymi muzycznych aktywności [Schalug, 2006]. Ciało modelowane jest strukturą odpowiedzialną za transfer informacji (m.in. o sensorycznym charakterze) między półkulami mózgowymi oraz uczestniczącą w integrowaniu tych informacji [Walsh, 2000]. Udowodniono, że wczesny trening muzycznych kompetencji w zakresie gry na instrumentach powoduje wzrost szybkości transferu informacji między półkulami mózgowymi. Jest to spowodowane zwiększoną intensywnością pracy rąk i koniecznością kontroli niezliczonej liczby sekwencji ruchowych, które aktywizują różne obszary modalności zmysłowych [Lee, Chen, Schlaug, 2003].

Równie istotną zmianą o neuroanatomicznym charakterze jest przekierowanie odbioru muzyki, przez osoby poddane co najmniej kilkuletniej edukacji muzycznej, z półkuli prawej do lewej [Martin, 2001]. Powszechną jest już bowiem wiedza, że prawa półkula mózgowa odpowiada za szeroko rozumiane myślenie artystyczne i twórcze, za analizę doznań o estetycznym charakterze, w tym — za muzykę. Natomiast lewa półkula mózgowa związana jest z analitycznym i logicznym przetwarzaniem informacji oraz uczestniczy w procesie kontroli mowy. W związku z intensywnym treningiem muzycznym i nabywaniem wiedzy

nie tylko praktycznej w zakresie gry na instrumencie, lecz także wiedzy teoretyczno-muzycznej, następuje wspomniane wcześniej przekierowanie odbioru muzyki z półkuli prawej do lewej. Jest ono rozpoznawane między innymi poprzez zwiększenie aktywności płata skroniowego lewej półkuli w zadaniach wymagających przetwarzania bodźców dźwiękowych. Tym samym wszelkie treści muzyczne poddawane są logicznej analizie, a osoby zajmujące się muzyką poszerzają w ten sposób zakres muzycznych kompetencji i wrażliwości na świat dźwięków i muzyki.

Ze względu na zintensyfikowaną aktywność manualną osób grających na instrumentach muzycznych, zauważalna jest kolejna zmiana neuroanatomiczna — zwiększenie objętości mózdzku [Jäncke, 2006]. Mózdzek odpowiada przede wszystkim za szeroko rozumianą koordynację ruchową, za płynność i precyzyjność ruchów oraz za równowagę. Bierze także decydujący udział w procesie uczenia się zachowań motorycznych i nabywania wszelkich sprawności manualnych [Walsh, 2000]. Truizmem jest stwierdzenie, że gra na instrumencie wymaga nieustannego doskonalenia precyzyjności ruchów, kontroli sekwencji ruchowych i dostrzegania drobnych niuansów wykonawczych podczas realizacji materiału nutowego. Jednak to właśnie z tego powodu, ze względu na dużą liczbę godzin spędzonych na kontrolowaniu wielu skomplikowanych czynności manualnych niezbędnych dla prawidłowego opanowania utworów muzycznych, następuje poszerzenie objętości i rozbudowywanie struktury mózdzku [Schlaug, 2009]. W tym kontekście pozytywny efekt wpływu wykonywania muzyki skutkuje poszerzeniem objętości mózdzku, a to usprawnia u osoby kontrolę i płynność ruchową oraz równowagę.

Opisując problematykę zmian neuroanatomicznych będących efektem oddziaływań muzyki, nie można pominąć zmian, jakie zachodzą w korze słuchowej. Kora słuchowa stanowi bowiem kluczową strukturę mózgu, odpowiedzialną za szeroko rozumiane doznania słuchowe, w tym między innymi za przetwarzanie bodźców dźwiękowych, rozróżnianie dźwięków oraz rozumienie ich struktury [Walsh, 2000]. W związku z doświadczeniami muzycznymi następuje istotny rozrost kory słuchowej, co przekłada się na znaczące poszerzenie wrażliwości na muzykę i wszelkie doznania słuchowe. Im wyższy poziom zaangażowania osoby w grze na instrumencie muzycznym, tym większa jest wrażliwość kory słuchowej na dostrzeganie choćby minimalnych różnic brzmieniowych [Palmer, 2006]. Wszelka stymulacja muzyczna ma znaczenie bezcenne dla kształtowania świadomości i percepcji muzycznej. Dla osób profesjonalnie zajmujących się muzyką jest to istotne w rozwoju zdolności muzycznych, będących podstawą dla kształtowania zawodowych kompetencji. Natomiast u osób słuchających muzyki z zamiłowania, stymulacja muzyczna przyczynia się do poszerzania wrażliwości na świadomy odbiór dźwięków i brzmienia muzyki, wpływając tym samym na sferę emocjonalną [Juslin, 2009].

Kolejną strukturą mózgu poddaną zmianom neuroanatomicznym pod wpływem muzyki jest obszar płata ciemieniowego. Jest on odpowiedzialny za po-

strzeżenie i analizę wrażeń somatycznych, integrację informacji z różnych modalności zmysłowych, w tym za orientację przestrzenną, ruchy intencjonalne, odczuwanie temperatury, dotyku i bólu oraz integrację wzrokowo-ruchowo-czuciową [Martin, 2001]. Większość spośród wymienionych powyżej funkcji płata ciemieniowego bezpośrednio lub pośrednio uczestniczy w procesie odbioru bodźców dźwiękowych. W związku z tym muzyczna stymulacja wszechstronnie aktywizuje proces przetwarzania informacji o sensorycznym charakterze. Jest to także powiązane z faktem, że muzyka jest zjawiskiem niewymiernym i wielostrukturalnym, a jej odbiór, przetwarzanie, rozumienie i interpretowanie nie zachodzą w jednej określonej strukturze mózgu [Sloboda, 2002]. Zwiększenie aktywność płata ciemieniowego może przynieść odbiorcom i wykonawcom muzyki wyższy poziom wrażliwości sensorycznej oraz integracji informacji pochodzących z różnych zmysłów, co korzystnie wpływa na ogólne funkcjonowanie psychospołeczne [Jäncke, 2006].

Co każdy rodzic wiedzieć powinien...

Jednak aby dziecko mogło doświadczać jak najwięcej korzyści z nauki w szkole muzycznej, bardzo ważne jest upowszechnianie wśród rodziców/opiekunów wiedzy o specyfice muzycznej edukacji. Usystematyzowanie zagadnień związanych z korzyściami wynikającymi ze środowiskowego i indywidualnego kontekstu uczenia się pozwoli Czytelnikowi, w tym rodzicowi — bez względu na poziom muzycznego wykształcenia — spojrzeć na edukację muzyczną z „lotu ptaka” i dostrzec wielość czynników oddziałujących na muzyczny rozwój ucznia.

Dla dziecka uzdolnionego muzycznie rodzice wykazujący się zrozumieniem jego muzycznych zainteresowań, podziwem dla jego zdolności i wrażliwości artystycznej na sztukę muzyczną oraz akceptujący specyficzne obowiązki wynikające z nauki w szkole muzycznej stanowią zasób bezcenny [por. Konkol, 1999; Sroczyńska, 1999; Creech, 2009; Sierszeńska-Leraczyk, 2011]. Reguły obowiązujące w rodzinie dziecka uczącego się w szkole muzycznej powinny niemal priorytetowo uwzględniać wymagania, oczekiwania i wyzwania, jakie wytycza edukacja muzyczna.

Ponadto, nieocenioną korzyścią edukacyjną dla dziecka będzie zaakceptowanie przez samych rodziców obowiązków i wyzwań, które na nich spoczywają. Jednym z podstawowych zadań staje się bardzo często — poza szeroko rozumianym wspieraniem dziecka — kształtowanie prawidłowych nawyków związanych z codziennym ćwiczeniem na instrumencie i mobilizowanie dziecka do samodzielnej pracy w domu [Jasińska, 2009]. Bezcenna jest tutaj wiara rodziców, że pomimo zróżnicowanego poziomu własnych zdolności muzycznych i niekiedy dużego poziomu niepewności co do własnych kompetencji muzycznych, są oni najważniejszymi i najbliższymi świadkami postępów edukacyjnych swoich dzieci. Ważne też, aby rodzice niemuzycy z odwagą podejmowali się roli towarzyszy swoich dzieci w procesie nabywania muzycznych kompetencji, a rodzice

muzycy potrafili zachować dystans do postawy „nadmiernie kontrolującej” proces ćwiczenia i unikali roli „drugiego nauczyciela” [por. Sroczyńska, 1999].

Aby ułatwić rodzicom wprowadzanie optymalnych zasad i reguł funkcjonowania rodziny, gdzie dziecko uczy się w szkole muzycznej, poniżej omówiono środowiskowy kontekst muzycznej edukacji, uwzględniający indywidualne właściwości rozwoju dziecka uzdolnionego muzycznie. Szkoła jest instytucją, której struktura pozornie wydaje się przejrzysta — składa się z uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrekcji i pracowników niepedagogicznych szkoły. W rzeczywistości jednak jest ona dużo bardziej złożona. Nie ma innej instytucji państwowej, w której współistnieją ze sobą osoby w tak zróżnicowanym wieku, z tak zróżnicowaną wiedzą, wykształceniem i sytuacją socjoekonomiczną, z tak indywidualnym zróżnicowaniem temperamentalno-osobowościowym, między którymi kształtują się formalne grupy zadaniowe i nieformalne grupy towarzyskie, a którym jednocześnie przyświeca jeden wspólny cel — edukacja i wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży [por. Jastrum, 2004].

Szkoły muzyczne do powyższej charakterystyki środowiska edukacyjnego „dodają” jeszcze jeden wymiar — wyzwania wynikające z nauki przedmiotów muzycznych. Wymiar ten jest wielopoziomowy, a poziomy te przenikają się wzajemnie, tworząc swoistą sieć interakcji, korzyści, trudności, wyzwań, przeciążeń, sukcesów lub porażek. Do środowiskowo-indywidualnego kontekstu muzycznej edukacji zaliczyć należy przede wszystkim:

- realizację wymagań edukacyjnych związanych z przedmiotami muzycznymi
 - zarówno wykonawczymi, jak i teoretycznymi, na poszczególnych etapach edukacji;
- zdolności adaptacyjne ucznia do zadań realizowanych w procesie edukacji muzycznej:
 - aktywne uczestnictwo w indywidualnej relacji ucznia z nauczycielem-instrumentalistą podczas lekcji muzyki, nazywanej bardzo często relacją mistrz–uczeń;
 - odporność na sytuacje trudne, wynikające z częstych ekspozycji publicznych, połączonych z oceną ekspertów;
 - ukształtowanie odpowiedniej motywacji w procesie codziennego ćwiczenia na instrumencie;
- wzajemną sieć wsparcia społecznego między członkami szkolnej społeczności, uwzględniającą zrozumienie specyfiki szkoły muzycznej;
- dysonans doświadczany przez uczniów pomiędzy potrzebą akceptacji grupy rówieśniczej a możliwością występowania rywalizacji na poziomie edukacji ogólnokształcącej i/lub muzycznej;
- strategię radzenia sobie z nauką w szkole muzycznej pomimo doświadczania indywidualnych trudności natury psychospołecznej;
- inne sytuacje, które aktualnie autorka pominęła, ale mogą stanowić indywidualne doświadczenie Czytelnika wynikające ze znajomości charakteru kształcenia muzycznego.

W szkołach muzycznych bogactwo treści zawartych w muzyce przekłada się na realizację poszczególnych przedmiotów szkolnych, których programy nauczania uwzględniają psychofizyczne możliwości dzieci i młodzieży. Poniżej zostaną wskazane korzyści edukacyjne i psychospołeczne dla uczniów, z uwzględnieniem charakterystyki etapów rozwojowych i edukacyjnych uzdolnionych muzycznie dzieci i młodzieży, a także z uwzględnieniem roli rodziców i nauczycieli.

U progu edukacji muzycznej — *romans z muzyką*

Dobrze by było, aby pierwszy etap muzycznego kształcenia rozwijał się zdecydowanie wcześniej, niż nastąpi formalne rozpoczęcie nauki muzyki. Jest to spowodowane naturalną podatnością niemowląt i małych dzieci na muzyczną stymulację i czerpanie z muzycznych doświadczeń autentycznej radości [Głuska, 2012]. Faza romansu z muzyką [Sośniak, za: Jaślar-Walicka, 1999] może uwzględniać zarówno wszystkie muzyczne doświadczenia z okresu prenatalnego i niemowlęcego, jak i pierwsze próby nauki gry na instrumencie w okresie przedszkolnym, ale przede wszystkim koncentruje się na pierwszych formalnych latach nauki muzyki — do około 10 roku życia. W pierwszym okresie kształcenia szkolnego, dla pomyślnej edukacji, zarówno muzycznej, jak i ogólnokształcącej, niezbędne jest osiągnięcie przez dziecko dojrzałości szkolnej, czyli takiego poziomu rozwoju w zakresie sfery fizycznej, psychomotorycznej, poznawczej, społecznej i emocjonalno-motywacyjnej, który umożliwi naukę i funkcjonowanie w szkole [Janiszewska, 2008; Brzezińska, za: Kołodziejczyk, 2011].

Dziecko dojrzałe pod względem psychofizycznym, w wieku 6–7 lat charakteryzuje się także naturalną potrzebą poznawania świata i czerpaniem radości z nabywanej wiedzy. Osiągnięcie przez dziecko wyzwań tego etapu rozwojowego stworzy jednocześnie niepowtarzalną szansę na satysfakcjonujący rozwój w zakresie sztuki. Dla dzieci poddanych muzycznej stymulacji w okresie wczesnoszkolnym następuje zasadnicza zmiana stosunku do muzyki. Muzyka przestaje być już tylko elementem zabawy, ale staje się przedmiotem zainteresowań, wykorzystując intelektualne operacje umysłowe [Manturzevska, Kamińska, 1990]. Młody muzyk zaczyna przejawiać aktywny i twórczy stosunek do muzyki, ustawnie rozwija swoją uwagę i wrażliwość słuchową, a także zwiększa tempo nabywania sprawności wykonawczych i intonacyjno-artystycznych [Astachowa, 1991]. Kształtuje się także jego słuch wysokościowy, doskonali percepcja rytmu oraz wiedza o podstawowych pojęciach metro-rytmicznych. W dalszej kolejności następuje doskonalenie umiejętności wokalnych [Kamińska, 1997].

Wymierną korzyścią profesjonalnej edukacji muzycznej jest przede wszystkim nabywanie sprawności w zakresie muzycznego wykonawstwa. Polega ono na kształtowaniu nawyków i automatyzmów ruchowych, których charakter jest uzależniony od specyfiki instrumentu [Sloboda, 2002; McPherson, Hallam, 2009].

Wybór instrumentu jest jednym z najważniejszych zadań u progu muzycznej edukacji, który powinien uwzględniać predyspozycje fizyczne dziecka, w tym manualne, a także jego preferencje brzmieniowe oraz indywidualną wygodę w zakresie ergonomii gry. Motywacja 6- i 7-latków w zakresie gry na określonym instrumencie jest często związana z chęcią naśladowania wybranego członka rodziny lub rówieśników, może być efektem walorów zewnętrznych instrumentu lub preferencji muzycznych ukształtowanych poprzez słuchaną przez dziecko muzykę [McPherson, Davidson, 2008]. W tym okresie rozwoju, regularne wprowadzanie zajęć muzycznych, równoległe do zajęć ogólnkształcących, powoduje, że dziecko ma szansę nabyć muzyczne kompetencje w taki sam naturalny sposób, jak kompetencje z zakresu czytania czy pisania [por. Manturzevska, Kamińska, 1990].

Dla odczuwania przez ucznia pełnej satysfakcji w wymiarze edukacyjnym i estetycznym w fazie romansu z muzyką, niezbędne jest już „tylko” wspierające otoczenie rodzinne i szkolne. Obowiązkiem dorosłych jest zadbanie o to, aby pierwsze kontakty dziecka z muzyką były źródłem silnych, ale i pozytywnych przeżyć, aby obcowanie ze sztuką muzyczną i nabywanie muzycznej wiedzy odbywało się w przyjemnej i inspirującej atmosferze [Jaślar-Walicka, 1999; Glińska-Rękawik, 2007]. Zajęcia z zakresu gry na instrumencie powinny polegać przede wszystkim na różnorodności muzycznych zabaw, wykorzystujących możliwości brzmieniowe instrumentu, a w obszarze zajęć teoretyczno-muzycznych warto wprowadzać jak najwięcej aktywnych metod słuchania, przetwarzania, odczuwania, wyrażania, rozumowania i analizowania muzyki.

Bezcenną korzyścią o charakterze poznawczym i społeczno-emocjonalnym dla całej rodziny dziecka uczącego się w szkole muzycznej jest otwarta postawa rodziców na współuczestnictwo w lekcjach muzyki. W wielu szkołach na terenie kraju znane są przypadki rodziców niemuzyków silnie zaangażowanych w edukację muzyczną swojego dziecka, która doprowadziła ich do autentycznego rozwinięcia własnych kompetencji wykonawczych (na podstawowym poziomie). Ich efektem było wykonanie wraz z dzieckiem (np. podczas audycji szkolnej) utworu w duecie. Poza oczywistą satysfakcją rodzica z przełamania własnych ograniczeń, tego rodzaju postawa i zaangażowanie prowadzą do szeregu innych — dobrych pod względem psychologicznym — konsekwencji, wśród których warto choćby wskazać [za: Sroczyńska, 1999] na:

- budowanie bliskiej relacji z dzieckiem w sferze rozwoju artystycznego;
- zapewnianie dziecku wysokiego poziomu poczucia bezpieczeństwa, zrozumienia i wsparcia w kontekście wyzwań i trudności związanych z nauką muzyki;
- zwiększenie świadomości rodzica o specyfice nauki gry na instrumencie;
- nawiązanie bliskiego i regularnego kontaktu z nauczycielem gry;
- większe zrozumienie przez rodzica wymagań nauczyciela i świadome kontrolowanie postępów w nauce gry w procesie codziennego ćwiczenia w do-

mu, szczególnie w zakresie pokonywania niewygod prowadzących do „doskonałości” aparatu i techniczno-wykonawczej;

- ale przede wszystkim — zapewnienie dziecku bliskości emocjonalnej, okazywanie autentycznej radości ze wspólnego podejmowania aktywności muzycznych, co sprzyja rozbudzaniu zamiłowania do muzyki i kształtuje prawidłowe nawyki związane z codziennym ćwiczeniem.

Obecność rodzica w procesie muzycznej edukacji jest bezcenna także ze względu na konieczność wspomagania naturalnego rozwoju psychofizycznego dziecka. Pierwsze lata nauki szkolnej to jednocześnie czas kształtowania się samooceny oraz rozwoju poczucia osobistych kompetencji. W tym czasie rozwijające się zdolności muzyczne, ze względu na powszechnie występujące porównania społeczne i rówieśnicze, mogą zostać poddane silnemu samokrytycyzmowi. Dlatego dbałość o zapewnienie optymalnych warunków rozwoju muzycznego oraz nabywania muzycznych kompetencji w atmosferze bezpieczeństwa, wsparcia, podziwu i unikania porównań negatywnych, daje szansę na ukształtowanie prawidłowej — realistycznej — samooceny, popartej wiarą dziecka we własne umiejętności. Przykładami oddziaływań wychowawczo-edukacyjnych na dziecko, umożliwiających rozwój prawidłowej samooceny [por. Appelt, 2005], są:

- wskazywanie mocnych i słabych stron nabywanych kompetencji i umiejętności (w tym muzycznych);
- pomaganie dziecku w odpowiednim ocenianiu jego możliwości;
- stawianie dziecku wymagań możliwych do osiągnięcia lub o lekko podwyższonym poziomie trudności;
- wskazywanie dziecku celowości określonych zadań i ich przydatności — jest to szczególnie istotne w procesie nauki przedmiotów muzycznych i nauki gry na instrumencie, bowiem podczas codziennej pracy dziecko może nie zauważać, że osiągnęło nową kompetencję, lub minimalnie poprawiło na przykład położenie ręki na instrumencie, albo doświadcza autentycznej trudności, która wymaga dłuższego czasu pracy; w tej sytuacji, aby nie wywołać w dziecku przedwczesnego zniechęcenia lub znużenia, warto wyjaśniać zasadność realizacji określonych ćwiczeń, zadań i „wprawek” [Chaffin, Lemieux, 2004];
- wsparcie w planowaniu działań i wytyczaniu realnych celów;
- okazywanie radości w sytuacji osiągniętych przez dziecko sukcesów, ale też udzielanie pomocy i wsparcia emocjonalnego w sytuacji doświadczania przez dziecko porażek;
- przekazywanie dziecku informacji zwrotnych na temat jego osiągnięć, umiejętności i możliwości;
- stosowanie systemu nagród i kar, adekwatnych do postępowania dziecka.

Powyższe oddziaływania i strategie postępowania rodziców, opiekunów i nauczycieli stwarzają dla dzieci szansę na wykorzystanie zajęć z zakresu muzycz-

- nej edukacji jako wspierających rozwój zarówno psychofizyczny, jak i specyficznie muzyczny. Ponadto stanowią one bazę korzyści o psychospołecznym charakterze, przynosząc efekty w sferze edukacyjnej i wychowawczo-społecznej dziecka. Do najważniejszych korzyści fazy romansu z muzyką warto zaliczyć:
- wykorzystanie muzyki jako naturalnego stymulatora rozwoju muzycznych i pozamuzycznych kompetencji;
 - uwrażliwienie dziecka na muzykę jako sztukę oraz rozbudzenie zainteresowania światem dźwięków;
 - zapewnienie dzieciom wszechstronnego rozwoju, uwzględniającego dyscypliny wiedzy ogólnokształcącej, jak i artystycznej;
 - poszerzenie zdolności słuchowych i techniczno-wykonawczych, skutkujących zwiększeniem wrażliwości zmysłowej oraz zwiększeniem kompetencji psychomotorycznych;
 - kształtowanie dojrzałych cech osobowości, ze względu na wdrażanie do systematycznej nauki i ćwiczenia na instrumencie, a także budowanie podstawowych umiejętności z zakresu organizacji czasu, budowanie zwiększonej odporności psychicznej i kompetencji z zakresu radzenia sobie z emocjami podczas występów publicznych, w oparciu o realistyczną samoocenę;
 - zapewnienie prawidłowego rozwoju społecznego dzięki kontaktom dziecka z rówieśnikami przejawiającymi podobne zainteresowania, uzdolnienia i aktywności;
 - poszerzanie wachlarza kompetencji społecznych dziecka poprzez kontakty z dorosłymi w ramach zajęć muzycznych — uczeń szkoły muzycznej posiada zdecydowanie bogatsze życie społeczne, bowiem poza rodzicami/opiekunami i „panią wychowawczynią” uczy się współpracy i podporządkowania w relacji indywidualnej z nauczycielem-instrumentalistą oraz w relacji grupowej z nauczycielami przedmiotów teoretyczno-muzycznych, często szybciej przechodząc etap uniezależniania się od rodziców.

Uwzględniając w procesie oddziaływań edukacyjnych i wychowawczych nie tylko sferę ogólnego rozwoju psychofizycznego, lecz także zamięrowanie do muzyki, zgodnie z założeniami fazy romansu z muzyką, dziecko — pełne pozytywnych emocji i przyjemnych doświadczeń wynikających z gry na instrumencie — będzie gotowe do wejścia w kolejną fazę rozwojową i etap edukacji muzycznej.

Perfekcjonizm a dorastanie

Dorastanie w sferze psychofizycznej, które następuje między 10/12 a 20 rokiem życia [za: Oleszkowicz, Senejko, 2011], przypada w edukacji muzycznej na fazę perfekcjonizmu [Sośniak, za: Jaślar-Walicka, 1999], obejmującą przede wszystkim czas od 10 do 14 roku życia. Z perspektywy psychologii rozwojowej warto myśleć o tym okresie życia jako o czasie przejściowym, niekiedy pełnym zmienności, w którym dziecko pod względem fizycznym, umysłowym i emocjonalnym ma stać się dorosłym człowiekiem [Bardziejewska, 2005]. W sferze zdolności

muzycznych jest to czas szczególny, ponieważ charakteryzuje się największą chłonnością i najszybszym rozwojem sprawności i umiejętności techniczno-wykonawczych w zakresie nauki gry na instrumencie [Manturzevska, Kamińska, 1990]. Przekłada się to jednocześnie na zwiększenie wymagań i oczekiwań w kontekście muzycznej edukacji [Sośniak, za: Jaślar-Walicka, 1999; Howe, Davidson, 2003].

Zmiany psychofizyczne okresu dorastania mogą mieć znaczący wpływ na proces uczenia się, utrudniając spokojny i harmonijny rozwój. Jednak wśród młodzieży muzycznie uzdolnionej zauważyć można, że jest to czas szczególnej stabilizacji zdolności i zainteresowań muzycznych [Manturzevska, Kamińska, 1990]. Jest to okres intensywnego rozwoju, między innymi pamięci melodyczno-rytmicznej [Lewandowska, 1978] i innych kompetencji słuchowych. Zwiększają się umiejętności młodzieży w zakresie muzycznej wrażliwości oraz emocjonalnego rozumienia i wyrażania muzyki [Schubert, McPherson, 2008]. Natomiast w sferze zainteresowań muzyka zaczyna pełnić powszechnie szczególne znaczenie — pozwala młodzieży na rozładowanie emocji, nawiązanie przyjaźni w grupach utożsamiających się z określonym rodzajem muzyki, doznawanie różnorodnych przeżyć i wzruszeń.

Czas dorastania jest jednocześnie okresem gromadzenia i poszukiwania nowych doświadczeń w każdej sferze funkcjonowania dzieci i młodzieży, a doświadczenia te stanowią niezbędny etap w procesie formowania się tożsamości [Bardziejewska, 2005]. Tożsamość rozwijać się może przede wszystkim w oparciu o indywidualną gotowość człowieka do poznawania świata oraz realizacji osobistych potrzeb i zainteresowań — w oparciu o oddziaływania społeczne, w tym o poziom otrzymywanego wsparcia. W edukacji muzycznej wsparcie społeczne ma znaczenie szczególne, bowiem zapewnia poczucie akceptacji, zrozumienia, stabilizacji i bezpieczeństwa, pomimo chwiejności emocjonalnej i dylematów nurtujących dorastającą młodzież [Ossowski, Gluska, 2011]. Dla psychospołecznego i muzycznego rozwoju uczniów szkół muzycznych korzystne jest, kiedy rodzice reprezentują swoją postawą wybrane wzorce wsparcia [Grolnick, za: Creech, 2009], wśród których znajdują się:

- wsparcie behawioralne (*behavioural support*) — polegające na kształtowaniu przez rodziców prawidłowych zachowań związanych ze zrozumieniem specyfiki gry na instrumencie, na monitorowaniu postępów dziecka w nauce muzyki, na pomaganiu mu w realizacji zadań domowych, organizowaniu czasu codziennej nauki i wypoczynku;
- wsparcie poznawczo-intelektualne (*cognitive/intellectual support*) — polegające na stwarzaniu różnorodnych okoliczności rozwijających wrażliwość muzyczną dziecka, poprzez uczestnictwo w koncertach i imprezach muzycznych, słuchanie nagrań, omawianie różnorodnych wykonań muzycznych;
- wsparcie osobisto-emocjonalne (*personal support*) — polegające na okazywaniu dziecku zrozumienia i silnego emocjonalnego zaangażowania, niesieniu pomocy w wyznaczaniu celów życiowych i oczekiwań, okazywaniu za-

dowolenia z aktywności muzycznej dziecka i wyrażaniu podziwu przy okazji doświadczania przez dziecko sukcesów.

Dla prawidłowego rozwoju zdolności muzycznych w okresie formowania się tożsamości, przypadającej w kształceniu muzycznym na fazę perfekcjonizmu, szczególne znaczenie ma także wsparcie otrzymywane od nauczycieli-instrumentalistów. W tej fazie relacja z nauczycielem charakteryzuje się zwiększeniem dyrektywności, wymagań i oczekiwań ze strony nauczyciela, dotyczących realizacji zadań o charakterze techniczno-wykonawczym [Jaślar-Walicka, 1999]. Dzieci i młodzież podkreślają, że ważne jest wsparcie informacyjne — to jest szczegółowy instruktaż pozwalający na zrozumienie różnorodnych zagadnień z zakresu sztuki muzycznej i wykonawstwa muzycznego. Ten rodzaj wsparcia, otrzymywanego szczególnie od nauczycieli-instrumentalistów, stanowi dla uczniów najwyższą wartość w procesie muzycznej edukacji, dając im poczucie kompetencji, zrozumienia i gotowości do wytyczania ambitnych celów edukacyjnych [Gluska, 2011].

Koncentrując się na roli wsparcia dla powodzenia w muzycznej działalności dzieci i młodzieży nie można pominąć wpływu grupy rówieśniczej. W okresie adolescencji i w procesie formowania się tożsamości nabiera ona szczególnego znaczenia, pełniąc funkcję między innymi zastępowania rodziny, dojrzewania tożsamości i osobowości, kształtowania poczucia własnej wartości, określania standardów zachowania i kompetencji społecznych [Obuchowska, 2000]. Wśród dzieci i młodzieży kształcących się na profesjonalnym poziomie w zakresie muzyki, grupa rówieśnicza w naturalny sposób stanowi środowisko wspierające, bowiem wszyscy uczniowie mogą doświadczać podobnych — muzycznych — trudności, związanych z przygotowaniem się do lekcji muzyki, audycji, koncertów i przesłuchań konkursowych. Z jednej strony uczniowie szkół muzycznych, ze względu na częstotliwość kontaktów, mają stworzone warunki do nawiązywania szczerych i bliskich przyjaźni ze szkolnymi kolegami. Z drugiej jednak strony koledzy z klasy mogą stanowić dla siebie źródło rywalizacji — przede wszystkim w zakresie instrumentalnego wykonawstwa.

Zdecydowanie bardziej sprzyjające dla osiągnięć muzycznych jest wspierająco-motywuujące oddziaływanie środowiska rówieśniczego, a nie rywalizacja [Austin, za: Lehmann, Sloboda, Woody, 2007]. Ponadto można zauważyć, że bliższe przyjaźnie oparte na relacji wspierającej nawiązują się wśród osób grających na różnych instrumentach [Crozier, 2009]. W praktyce szkolnej często przyjaźnie rozwijają się wśród uczniów na przykład ze względu na przynależność do tego samego zespołu kameralnego, w którym każdy uczeń grając na innym instrumencie, współpracuje ze swoimi rówieśnikami przy osiągnięciu jednego celu. Współpraca międzyrówieśnicza w zakresie sztuki muzycznej (wspólne muzykowanie w zespołach kameralnych, orkiestrach i chórach), możliwość rozwoju zainteresowań muzycznych, wymiana doświadczeń i poglądów z rówieśnikami i profesjonalistami jest przejawem autentycznego zaangażowania w muzykę.

Dzięki korzyściom wyniesionym z powyższych — pozytywnie rozwijających się — doświadczeń oraz dzięki czerpaniu autentycznej radości z muzycznej aktywności dorastający adepci sztuki muzycznej zaczynają doświadczać coraz bardziej dojrzałego rozwoju muzycznej tożsamości [Lamont, 2002]. Tożsamość muzyczna jest integralnym elementem rozwoju w środowisku muzycznym, na którą wpływ mają zarówno doświadczenia wynikające ze szkolnej edukacji, jak i z wszystkich relacji społecznych nawiązywanych przez uzdolnione muzycznie dzieci i młodzież [Borthwick, Davidson, 2009].

Analizując osiągnięcia rozwojowe okresu adolescencji i wymagania fazy perfekcjonizmu, zauważyć można, że do najważniejszych korzyści edukacji muzycznej o psychospołecznym i wychowawczo-emocjonalnym charakterze zaliczyć należy:

- ugruntowanie zamiłowania do muzyki jako sztuki;
- poszerzenie horyzontów wiedzy o teorii, historii i literaturze muzycznej;
- zwiększenie kompetencji techniczno-wykonawczych w zakresie gry na instrumencie, dzięki gotowości psychofizycznej do wyłożonej pracy, podejmowania wysiłku intelektualnego i zwiększonej koncentracji;
- zwiększenie świadomości gry na instrumencie lub podjęcie decyzji o zmianie instrumentu;
- zaadaptowanie się do nowych, zwiększonych wymagań pedagogicznych;
- poszerzenie kompetencji społecznych dzięki rozbudowanej sieci relacji międzyludzkich;
- poszerzenie kompetencji artystyczno-estradowych;
- pogłębianie korzystnego oddziaływania wpływu muzycznej stymulacji na pozamuzyczne sfery funkcjonowania, w tym na rozwój procesów poznawczych i uwagi — bezpośrednio przekłada się to na zmiany neuroanatomiczne, poszerzając plastyczność wybranych funkcji mózgu;
- łagodniejsze przejście okresu dojrzewania w sferze psychofizycznej, dzięki stabilizacji i przewidywalności doświadczeń wynikających z muzycznej edukacji;
- budowanie poczucia odpowiedzialności za podejmowane decyzje w zakresie muzycznej edukacji — co przekłada się na rozwój tożsamości osobistej i odpowiedzialności w innych wymiarach życia.

Pomyślne doświadczenia w powyższych okresach rozwojowych mogą poskutkować wejściem na kolejny etap muzycznej edukacji. Późna adolescencja nakłada się bowiem na ostatni etap muzycznego kształcenia, zwany fazą integracji.

Faza *integracji* jako zwieńczenie zasobów muzycznej edukacji

Późna adolescencja (od około 16/17 roku życia) w obszarze edukacji muzycznej przypada na okres kształtowania się artystycznej osobowości, formowania własnych koncepcji w zakresie muzycznej interpretacji oraz ugruntowania mu-

zycznej tożsamości [Jaślar-Walicka, 1999]. Faza integracji może trwać przez cały okres szkoły muzycznej II stopnia i studiów. Tym samym jest to czas wchodzenia w środowisko profesjonalnych muzyków i podejmowania współpracy zawodowej. Młody adept sztuki muzycznej osiąga najczęściej w tej fazie najwyższy poziom muzycznego wykonawstwa [Wroński, 1996].

Szczególnego znaczenia nabiera także relacja ucznia z nauczycielem-instrumentalistą. Często następują zmiany nauczycieli, bowiem uczniowie/studenci poszukują swoich mistrzów — dojrzałych artystów-pedagogów o bogatych doświadczeniach muzycznych. W relacji z nimi uczniowie nabywają często holistycznego rozumienia dzieła muzycznego, w swoich interpretacjach muzycznych integrują dotychczasową wiedzę teoretyczno-muzyczną oraz umiejętności techniczno-wykonawcze. Bardzo ważne jest, aby pedagog prowadzący ucznia — u schyłku jego formalnej edukacji — miał poczucie odpowiedzialności za jego kształcenie nie tylko specyficznie muzyczne, lecz także za modelowanie jego osobowości artystycznej [Konaszkiewicz, 1998]. W relacji z rodzicami najważniejsze jest w tym okresie doświadczanie autonomii, przy zachowaniu więzi emocjonalnej [Bardziejewska, 2005].

Można powiedzieć, że najważniejszą korzyścią tego okresu jest świadome i celowe wybranie sztuki muzycznej jako aktywności zawodowej i życiowej pasji. Niemożliwy jest bowiem rozwój w dziedzinie muzyki bez traktowania jej jako autentycznej, osobistej pasji. Zauważono, że uczniowie oraz studenci w fazie integracji, o ukształtowanej tożsamości muzycznej i o ugruntowanych celach co do swojego dalszego rozwoju, wskazują sześć wymiarów podkreślających świadomość własnych przekonań muzycznych:

- **zainteresowania** — wynikają one z osobistej satysfakcji z codziennego ćwiczenia i muzykowania indywidualnego lub zespołowego oraz z poznawania nowego repertuaru;
- **znaczenie/ważność** — określa poziom własnej gry oraz pozwala na wytyczenie celów, które młody adept sztuki muzycznej chciałby osiągnąć, uważając je za ważne;
- **przydatność** — poczucie, że nauka gry na instrumencie prowadzi do realizacji własnych pragnień teraz i w przyszłości;
- **trudność** — napotykanie na przeszkody uświadamia uczniowi/studentowi, że gra na instrumencie jest zajęciem zdecydowanie trudniejszym niż inne rodzaje aktywności, wymagającym poświęceń, ale jednocześnie dającym satysfakcję z ich pokonywania;
- **kompetencje** — gra na instrumencie oraz występy publiczne stają się aktywnością prowadzącą do poczucia osiągnięcia sukcesu oraz budującą realistyczną samoocenę i rozwijającą muzyczną tożsamość;
- **zaufanie** — inspirujące uczucie towarzyszące poszerzaniu własnych kompetencji wykonawczych, zwiększające poczucie własnej wartości w procesie radzenia sobie z wyzwaniem i trudnościami wynikającymi z presji podczas

występów publicznych; prowadzi też do budowania odporności psychicznej [za: McPherson, Davidson, 2008].

Korzyściami psychospołecznymi i emocjonalnymi wynikającymi z edukacji muzycznej u progu dorosłości są przede wszystkim:

- uformowanie się dojrzałej tożsamości, w środowisku zapewniającym poczucie bezpieczeństwa i zrozumienia dla indywidualnych zdolności i wrażliwości muzycznej;
- wzrastanie społeczne w oparciu o rozbudowaną relację z pedagogiem-mistrzem oraz o relacje z innymi osobami, wrażliwymi na sztukę muzyczną;
- ukształtowana osobowość w zakresie cech niezbędnych do aktywnego podejmowania zadań życiowych, w tym do zadań związanych z muzycznym rozwojem;
- stabilizacja emocjonalna i poczucie zrozumienia wyzwań środowiska artystycznego;
- odporność psychiczna na sytuacje trudne, wynikająca z częstej konieczności publicznych ekspozycji, przekładająca się też na inne sfery życia;
- poczucie identyfikacji i przynależności do określonej grupy społecznej;
- wzrastanie w muzycznym środowisku, dającym poczucie bezpieczeństwa psychicznego i fizycznego — szkoły muzyczne postrzegane są jako szkoły bezpieczne ze względu na niższy wskaźnik występowania zachowań ryzykownych wśród młodzieży, w porównaniu do edukacji powszechnej;
- autonomicznie ukształtowana motywacja do zadań znaczących dla rozwoju artystycznego i osobistego;
- świadomość trudności i radości związanych z wybraną aktywnością zawodową;
- poczucie wszechstronnych kompetencji w różnych obszarach sztuki muzycznej.

Psychologiczny portret młodego muzyka

Nauka muzyki klasycznej nie jest popularna wśród większości młodzieży, dlatego szkoła muzyczna stanowi pewnego rodzaju azyl dla tych, którzy posiadają podwyższone zdolności i wewnętrzną motywację do doskonalenia umiejętności muzycznych w formie profesjonalnego muzycznego kształcenia [Davidson, Howe, Sloboda, 2009]. Czy jednak można jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, jaka jest młodzież szkół muzycznych? Z jednej strony literatura z zakresu psychologii i pedagogiki muzycznej stara się wskazać pewne charakterystyczne wśród uczniów szkół muzycznych wskaźniki dotyczące: poziomu wybranych wymiarów zdolności (ogólnych i/lub muzycznych), dominujących cech osobowości, strategii postępowania czy funkcjonowania emocjonalnego. Z drugiej strony obserwacja zachowania uczniów w szkołach muzycznych wskazuje na ich silne zróżnicowanie w zakresie osobowości, temperamentu, poziomu zdolności (także muzycznych), stylów uczenia się, strategii motywacji do nauki i wielu innych

właściwości. Bogactwo indywidualnych doświadczeń natury społeczno-emocjonalnej jest także nie mniejsze niż wśród uczniów szkół ogólnokształcących. W powszechnym odbiorze o uczniach szkół muzycznych dominują opinie wskazujące na to, że są oni:

- bardziej wrażliwi na wszelkie doznania sensoryczne — nie tylko na sztukę;
- bardziej odpowiedzialni — ponieważ nauczyli się tego dzięki dużej liczbie obowiązków szkolnych i systematyczności ćwiczenia;
- raczej introwertykami — co wynika z wieloletniej praktyki samodzielnego ćwiczenia; choć istnieją wyniki badań wskazujące na silne zróżnicowanie temperamentalne i/lub osobowościowe ze względu na grę na instrumencie smyczkowym, klawiszowym lub dętym oraz ze względu na rodzaj muzycznej aktywności (koncertowanie solowe, kameralne lub orkiestrowe);
- częściej perfekcjonistami — ponieważ przygotowując utwór do publicznego wykonania, zawsze dbają o dokładne odtworzenie treści muzycznych, wykazując się przy tym wzmoczoną samoskutecznością;
- bardziej odporni na sytuacje stresogenne — ze względu na konieczność zmagania się ze stresem podczas publicznych występów; choć wyniki wybranych badań wskazują, że muzycy mogą też charakteryzować się wyższym poziomem neurotyczności, wynikającym z niepokoju co do poziomu przygotowania do występów publicznych;
- wytrwali i zdolni do długotrwałej koncentracji uwagi na zadaniach wymagających wysiłku intelektualnego;
- bardziej kreatywni i wykazują się większą plastycznością procesów poznawczych — dzięki wieloletniej i wszechstronnej stymulacji muzycznej.

Powyższe opinie, wynikające zarówno z wyników badań naukowych [por. Maturzewska, 1974; Lehmann i in., 2007], jak i z potocznych obserwacji przedstawicieli środowiska muzycznego, dają podstawy do zbudowania swoistego psychologicznego portretu adepta sztuki muzycznej. Doświadczenia, z którymi w procesie muzycznej edukacji spotyka się uczeń szkoły muzycznej, stwarzają niepowtarzalne warunki stymulujące rozwój zarówno w sferze muzycznej wrażliwości, jak i w sferze intelektualnej, społecznej, emocjonalnej i osobowościowej. Można z pełnym przekonaniem powiedzieć, że nie ma takiej sfery funkcjonowania psychofizycznego, na którą w bezpośredni lub pośredni sposób nie oddziaływałyby muzyczna edukacja.

Upředzając chęć polemizowania Czytelnika z przekonaniem o „jedynych i słusznych dobrodziejstwach” wynikających z nauki w szkole muzycznej, na zakończenie autorka postara się obalić lub co najmniej wyjaśnić kilka powszechnych mitów dotyczących specyfiki szkolnictwa muzycznego. Nie każde wyjaśnienie będzie satysfakcjonujące dla wszystkich Czytelników, jak i nie każdy mit będzie przez wszystkich oceniany jako „niosący zagrożenie”. Dlatego warto, aby przy interpretacji wybranych (nie wszystkich!) wyjaśnień od początku towarzyszyła Czytelnikowi refleksja, którą stosuje wielu psychologów przed odpowiedzią na pytanie... *To zależy...*

■ **Mit nr 1:** Szkoła muzyczna odbiera dzieciństwo. Jeśli zadania realizowane w szkole muzycznej będą przez dziecko i jego rodziców traktowane jako „bardzo trudne/ciężkie obowiązki” i nikt nie zadba o rozbudzenie w dziecku pozytywnych odczuć związanych z muzyką, wówczas mit się urzeczywistni. Na szczęście współczesna pedagogika kładzie bardzo duży nacisk na wprowadzanie metod dydaktycznych uwzględniających psychofizyczne możliwości najmłodszych, dbając o ich emocjonalny dobrostan i bardzo indywidualne podejście. Kontakty dzieci ze szkolnymi rówieśnikami, jak najszybsze wspólne muzykowanie zespołowe i otrzymywanie szeroko rozumianego wsparcia ze strony rodziny mogą raczej wzbogacić czas rozwoju w okresie wczesnoszkolnym, a nie odebrać dzieciństwo.

■ **Mit nr 2:** Szanse na powodzenie w muzycznej edukacji mają tylko dzieci muzyków. Nie ma wyników badań wskazujących, że wybitnymi muzykami zostały dzieci profesjonalnych muzyków, choć w historii muzyki znane są tak wybitne rodziny muzyczne, jak rodzina Bachów, Mozartów czy Straussów. Natomiast są wyniki badań [m.in. Manturzevska, 1974; Creech, 2009; Sierszeńska-Leraczyk, 2011] wskazujące, że powodzenie w muzycznej edukacji mają te dzieci, które otrzymują od rodziców dużo wsparcia emocjonalnego, zaangażowania w ich muzyczną edukację i zrozumienia. Autentyczne zaangażowanie rodziców w kształcenie muzyczne do 11–12 roku życia i w kolejnych latach edukacji procentuje wewnątrznie ukształtowaną motywacją dziecka do samodzielnego ćwiczenia [North, Hargreaves, 2008]. Powodzenie w muzycznej działalności mają przede wszystkim te dzieci, którym stworzono bezpieczne i przyjazne warunki do rozwijania ich muzycznych zainteresowań i zdolności, bez względu na poziom muzycznego wykształcenia rodziców.

■ **Mit nr 3:** Jeśli dziecko rozpocznie naukę na wybranym instrumencie, nie można już będzie tego instrumentu zmienić. Wybór instrumentu u progu muzycznej edukacji uzależniony jest przede wszystkim od indywidualnych predyspozycji słuchowych i psychofizycznych dziecka. W następnej kolejności bierze się pod uwagę preferencje brzmieniowe dziecka. Zdarza się, że po pewnym czasie, z różnych przyczyn, dzieci nie chcą kontynuować nauki gry na pierwotnie wybranym instrumencie. Wówczas nic nie stoi na przeszkodzie, aby stworzyć dziecku szansę na ponowny, bardziej świadomy i samodzielny wybór instrumentu, zgodnie z jego preferencjami, które mogły ewoluować w procesie rozwoju i kształcenia muzycznego. Już w latach siedemdziesiątych XX wieku, w ramach „reformy eksperymentalnej” szkół muzycznych I stopnia podkreślano, że ułatwienia w zmianie instrumentu sprzyjają kontynuacji nauki dziecka w szkole muzycznej. U podłoża czego leży pełniejsze rozwijanie zdolności i umiejętności, przede wszystkim zaś pozytywnej motywacji do nauki gry [Jankowski, 1979; Jankowska, Jankowski, 2016].

■ **Mit nr 4:** Szkoła muzyczna dostarcza wielu stresujących sytuacji. Występy publiczne rzeczywiście wiążą się z podwyższonym poziomem napięcia emocjonalnego. Jednak zgodnie z teorią stresu wyjaśniającą ten stan na *continuum* od „złego” stresu do „dobrego” stresu [Selye, za: Terelak, 2008], należy już u progu edukacji uczyć dzieci strategii mobilizacji i efektywnego radzenia sobie z emocjami zarówno podczas ćwiczenia, jak i podczas występów. Ponadto, zgodnie z teorią uczenia się społecznego, wiedzę o tym, „czym jest stres” w sytuacjach egzaminów i koncertów, dzieci nabywają, obserwując podenerwowanych tymi wydarzeniami rodziców. Dlatego aby uniknąć negatywnych objawów, a nawet i skutków stresu, warto pamiętać, że to od przyjaznej, pogodnej, pełnej ufności i optymizmu postawy rodziców w dużym stopniu zależy umiejętność radzenia sobie ze stresem przez dzieci.

■ **Mit nr 5:** W szkole muzycznej jest mniejszy nacisk na naukę przedmiotów ogólnokształcących, co ogranicza możliwość wyboru innego, niemuzycznego zawodu. Szkoły muzyczne (z profilem ogólnokształcącym) objęte są dokładnie tymi samymi egzaminami zewnętrznymi (przeprowadzanymi przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne) jak szkoły ogólnokształcące. W związku z tym nic nie stoi na przeszkodzie, aby uczeń na dowolnym etapie kształcenia zdecydował się na zmianę profilu kształcenia. Tylko poziom zaangażowania ucznia w naukę określonych przedmiotów może być czynnikiem pobudzającym lub ograniczającym możliwości dalszego rozwoju. Należy jednak pamiętać, że szkoły artystyczne są profilowane i w sposób szczególny koncentrują się na zapewnieniu uczniom wysokiego poziomu rozwoju artystycznego, co skutkuje pomyślnym radzeniem sobie absolwentów szkół muzycznych w akademiach muzycznych.

■ **Mit nr 6:** Nauka w szkole muzycznej pociąga za sobą niezliczoną liczbę obowiązków. Szkoła muzyczna charakteryzuje się określoną liczbą obowiązków, wynikających z realizacji indywidualnych i grupowych zajęć muzycznych. Zajęcia te, poza rozwojem muzycznych kompetencji, mają także silny czynnik stymulujący rozwój psychofizyczny. Ponadto ich realizacja stanowi podstawę do ukształtowania optymalnych zasad organizacji czasu nauki, pracy i wypoczynku. Od dobrej samoorganizacji ucznia i organizacji życia rodzinnego zależy pomyślność realizacji wymagań szkolnych.

■ **Mit nr 7:** Ćwiczenie na instrumencie kojarzy się uczniom tylko z ciężką pracą. Kształtowanie i upowszechnianie przez nauczycieli strategii efektywnego ćwiczenia na instrumencie może przyczynić się do sformułowania pozytywnego nastawienia do obowiązków związanych z codziennym ćwiczeniem ucznia. Rozumienie istoty ćwiczenia oraz wykorzystywanie ciekawych metod opartych na celowości ćwiczenia i poszerzaniu konkretnych kompetencji techniczno-wykonawczych zwiększy poczucie satysfakcji z realizacji tego obowiązku [Jørgen-

sen, 2009]. Efektem tego mogą być pozytywne skojarzenia uczniów szkół muzycznych na temat ćwiczenia, które ujawniają się w jego metaforycznym ujęciu, ale wskazującym na racjonalne myślenie o tym procesie, że: *ćwiczenie jest jak pralka — usuwa brudy*.

Powyższe mity tak długo będą funkcjonować w środowisku szkolnym, jak długo wybrani członkowie szkolnej społeczności będą podtrzymywać negatywne postawy lub nastawienia, potwierdzające te mity. Natomiast podjęcie decyzji o nauce dziecka w szkole muzycznej, jak każda życiowa decyzja, może mieć swoje dobre i złe strony. Autorka ma jednak nadzieję, że treści zawarte w niniejszym artykule podkreśliły dominującą liczbę różnorodnych korzyści muzycznej edukacji oraz że pomogą one odnaleźć wątpięcym lub niezdecydowanym rodzicom poczucie satysfakcji z tego, że czas spędzony na muzycznej edukacji zdecydowanie nie jest czasem straconym! Korzyści wynikające z muzycznej stymulacji w procesie rozwoju i edukacji stanowią jednak tak indywidualny zasób uczących się dzieci i młodzieży, że w zasadzie nie można go wycenić ani zmierzyć. Edukacja muzyczna jest wyjątkowa, a atmosfera w szkołach muzycznych — zdecydowanie niepowtarzalna... przynajmniej tak twierdzą nawet po latach ci, którzy z satysfakcją ukończyli szkołę muzyczną I stopnia lub uzyskali dyplom szkoły muzycznej II stopnia.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Altenmüller E.O., *How Many Music Centres Are in the Brain?*, [w:] I. Peretz, R.J. Zatorre (red.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (s. 346–353), Oxford University Press, New York 2009.
- [2] Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- [3] Astachowa G., *Gotowość dzieci do podjęcia działalności muzycznej*, [w:] K. Miklaszewski, M. Meyer-Borysewicz (red.), *Psychologia muzyki. Problemy — zadania — perspektywy* (s. 346–357), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1991.
- [4] Bardziejewska M., *Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków?*, [w:] A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 345–377), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- [5] Besson M., Schön D., *Comparison Between Language and Music*, [w:] I. Peretz, R.J. Zatorre (red.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (s. 269–293), Oxford University Press, New York 2009.
- [6] Boorthwick S.J., Davidson J.W., *Developing a Child's Identity as a Musician: A Family 'Script' Perspective*, [w:] R. Macdonald, D. Hargreaves, D. Miell (red.), *Musical Identities*, Oxford University Press, New York 2009.
- [7] Chaffin R., Lemieux A.F., *General Perspectives on Achieving Musical Excellence*, [w:] A. Williamon (red.), *Musical Excellence. Strategies and Techniques to Enhance Performance* (s. 19–39), Oxford University Press, New York 2004.

- [8] Creech A., *The Role of the Family in Supporting Learning*, [w:] S. Hallam, I Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 295–306), Oxford University Press, New York 2009.
- [9] Cross I., *Music, Cognition, Culture, and Evolution*, [w:] I. Peretz, R.J. Zatorre (red.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (s. 42–56), Oxford University Press, New York 2009.
- [10] Crozier W.R., *Music and Social Influence*, [w:] D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *The Social Psychology of Music* (s. 67–83), Oxford University Press, New York 2009.
- [11] Czerniawska E., *Czy słuchanie muzyki może wspomóc procesy poznawcze?*, [w:] E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka* (s. 69–88), Difin, Warszawa 2012.
- [12] Davidson J.W., Howe M.J.A., Sloboda J.A., *Environmental Factors in the Development of Musical Performance Skill over the Life Span*, [w:] D.J. Hargreaves, A.C. North (red.), *The Social Psychology of Music* (s. 188–206), Oxford University Press, New York 2009.
- [13] Gliniecka-Rękawik M., *Sylwetka pierwszego nauczyciela gry według uczniów szkoły muzycznej*, [w:] B. Kamińska (red.), *Psychologia rozwoju muzycznego a kształcenie nauczycieli* (s. 76–85), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2007.
- [14] Gluska A., *Muzyka jako terapia w różnych dziedzinach życia*, [w:] D. Kadłubiec, A. Adamski (red.), *Muzyka, światło, ruch w rozwoju osobowości człowieka* (s. 72–82), Compal, Bielsko-Biała 2009.
- [15] Gluska A.A., *Psychospołeczne korelaty osiągnięć muzycznych uczniów szkół muzycznych*, praca doktorska, nieopublikowana, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- [16] Gluska A.A., *Rozwój zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku przedszkolnego*, [w:] E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka* (s. 27–40), Difin, Warszawa 2012.
- [17] Howe M.J.A., Davidson J.W., *The Early Progress of Able Young Musicians*, [w:] R.J. Sternberg, E.L. Grigorenko (red.), *The Psychology of Abilities, Competencies and Expertise* (s. 186–212), Cambridge University Press, Cambridge 2003.
- [18] Janiszewska B., *Ocena dojrzałości szkolnej*, Wydawnictwo „Seventh Sea”, Warszawa 2008.
- [19] Jankowska M., Jankowski W., *Instytut Pedagogiki Muzycznej PWSM/AMFC w Warszawie (1974–1992)*, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2016.
- [20] Jankowski W., *Eksperymentalna reforma w szkołach muzycznych I stopnia*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1979.
- [21] Jankowski W., *O systemie szkolnictwa i wychowania muzycznego w Polsce*, [w:] M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 20–25), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1999.
- [22] Jankowski W., *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2002.
- [23] Jankowski W., *Wprowadzenie*, [w:] W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy, problemy, wnioski modelowe* (s. 7–18), Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.

- [24] Jäncke L., *The Motor Representation in Pianists and Strings Players*, [w:] E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (red.), *Music, Motor Control and the Brain* (s. 153–172), Oxford University Press, New York 2006.
- [25] Jasińska M., *Przygotowanie ucznia i rodzica do samodzielnej pracy w domu*, [w:] B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria — badania — praktyka* (s. 257–266), Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2009.
- [26] Jastrum E., *Dobra szkoła: szkoła w życiu — życie w szkole*, Dom Wydawniczy EGO, Warszawa 2004.
- [27] Jaślar-Walicka E., *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w świetle badań amerykańskich i polskich nad muzykami i talentami muzycznymi*, [w:] M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 163–170), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1999.
- [28] Jørgensen H., *Czy ćwiczenie czyni mistrza? Przegląd badań nad ćwiczeniem*, [w:] B. Kamińska, M. Zagrodzki (red.), *Ćwiczenie w rozwoju i działalności muzyka wykonawcy. Teoria — badania — praktyka* (s. 51–73), Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2009.
- [29] Juslin P.N., *Emotional Responses to Music*, [w:] S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 131–140), Oxford University Press, New York 2009.
- [30] Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży — ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1997.
- [31] Kierzkowski M., *Analiza wybranych czynników warunkujących rozwój muzyczny dziecka*, „Sztuka, Kultura, Edukacja”, 1, 2010, s. 16–29.
- [32] Konaszkiewicz Z., *Muzyk jako pedagog. Odpowiedzialność pedagoga-muzyka*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1998.
- [33] Konaszkiewicz Z., *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2001.
- [34] Konaszkiewicz Z., *Edukacja muzyczna w Polsce — samotna wyspa czy integralny element ładu wychowania*, „Wychowanie Muzyczne w Szkole”, nr 2, 2008, s. 4–15.
- [35] Konkol G.K., *Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej*, [w:] M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 137–146), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1999.
- [36] Kołodziejczyk A., *Późne dzieciństwo — młodszy wiek szkolny*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 234–258), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- [37] Lamont A., *Musical Identities and the School Environment*, [w:] R.A.R. MacDonald, D.J. Hargreaves, D. Miell (red.), *Musical Identities* (s. 41–59), Oxford University Press, New York 2002.
- [38] Lee D.J., Chen Y., Schalug G., *Corpus Callosum; Musician and Gender Effects*, „Neuroreport”, nr 14/2(10), 2003, s. 205–209.
- [39] Lehmann A.C., Sloboda J.A., Woody R.H., *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*, Oxford University Press, New York 2007.

- [40] Lewandowska K., *Rozwój zdolności muzycznych u dzieci w wieku szkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- [41] Manturzevska M., *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, [w:] *Materiały pomocnicze dla nauczycieli szkół i ognisk artystycznych. Materiały do psychologii muzyki*; zeszyt 147; Tom III, Centralny Ośrodek Pedagogiczny Szkolnictwa Artystycznego, Warszawa 1974.
- [42] Manturzevska M., Kamińska B., *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] M. Manturzevska, H. Kotarska (red.), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki* (s. 25–49), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- [43] Martin G.N., *Neuropsychologia*, Wydawnictwo Lekarskie PZWL, Warszawa 2001.
- [44] McPherson G.E., Davidson J.W., *Playing an Instrument*, [w:] G.E. McPherson (red.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (s. 331–351), Oxford University Press, New York 2008.
- [45] McPherson G.E., Hallam S., *Musical Potential*, [w:] S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 225–264), Oxford University Press, New York 2009.
- [46] North A., Hargreaves D., *The Social and Applied Psychology of Music*, Oxford University Press, New York 2008.
- [47] Obuchowska I., *Adolescencja*, [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 163–201), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- [48] Oleszkowicz A., Senejko A., *Dorastanie*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki* (s. 259–286), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- [49] Ossowski R., Gluska A., *Social Support as a Form of Psychological Aid in the Artistic Education*, [w:] H. Liberska (red.), *Current Psychological Problems* (s. 169–186), Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
- [50] Palmer C., *The Nature of Memory for Music Performance Skills*, [w:] E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (red.), *Music, Motor Control and the Brain* (s. 39–53), Oxford University Press, New York 2006.
- [51] Parncutt R., *Prenatal Development*, [w:] G.R. McPherson (red.), *The Child as a Musician. A Handbook of Musical Development* (s. 1–31), Oxford University Press, New York 2008.
- [52] Pascal-Leone A., *The Brain That Make Music and is Changed by it*, [w:] I. Peretz, R.J. Zatorre (red.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (s. 396–409), Oxford University Press, New York 2009.
- [53] Rauscher F.H., *The Impact of Music Instruction on Other Skills*, [w:] S. Hallam, I. Cross, M. Thaut (red.), *The Oxford Handbook of Music Psychology* (s. 244–252), Oxford University Press, New York 2009.
- [54] Schlaug G., *Brain Structures of Musicians: Executive Functions and Morphological Implications*, [w:] E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (red.), *Music, Motor Control and the Brain* (s. 141–152), Oxford University Press, New York 2006.
- [55] Schlaug G., *The Brain of Musicians*, [w:] I. Peretz, R.J. Zatorre (red.), *The Cognitive Neuroscience of Music* (s. 366–381), Oxford University Press, New York 2009.

- [56] Schubert E., McPherson G.E., *The Perception of Emotion in Music*, [w:] G.E. McPherson (red.), *The Child as Musician. A Handbook of Musical Development* (s. 193–212), Oxford University Press, New York 2008.
- [57] Sierszeńska-Leraczyk M., *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*, Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego, Poznań 2011.
- [58] Sloboda J.A., *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 2002.
- [59] Sroczyńska D., *Rola środowiska rodzinnego w kształceniu uczniów szkół muzycznych*, [w:] M. Manturzevska, M. Chmurzyńska (red.), *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego* (s. 147–155), Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1999.
- [60] Terelak J.F., *Człowiek i stres*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz–Warszawa 2008.
- [61] Thompson W.F., *Music, Thought, and Feeling. Understanding the Psychology of Music*, Oxford University Press, New York 2009.
- [62] Walsh K., *Neuropsychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- [63] Wilsz N., *Czy słuchanie muzyki ma korzystny wpływ na procesy poznawcze, strategie uczenia się i osiągnięcia w nauce?*, [w:] E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na człowieka* (s. 145–160), Difin, Warszawa 2012.
- [64] Wroński T., *Techniki gry skrzypcowej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa–Łódź 1996.



HDR

Tekst



A NIGHT

WIDEO

ZDJĘCIE

PORTRET

64M



DALEJ

DALEJ

Życzliwy Listopad — czyli o tym, jak budujemy dobry klimat w naszej szkole. Życzliwość jako źródło siły psychicznej

Myśląc o wychowaniu i profilaktyce w świetle naszych doświadczeń pracy w szkole artystycznej, coraz częściej zwracamy się w kierunku działań, które nie tylko dotyczą bezpośrednio tematów trudnych, lecz także w najlepszy możliwy sposób wspierają naszych uczniów i zapobiegają wszelkim trudnościom poprzez wzmacnianie i budowanie w nich tego, co dobre. Możemy śmiało nazwać to pracą skoncentrowaną na zasobach, a nie na deficytach. Istotnym jej elementem jest codzienne rozwijanie w uczniach swoistej odporności psychicznej i ukazywanie, gdzie mogą leżeć jej źródła. Jednym z takich niewyczerpanych źródeł wydaje się być zwyczajna ludzka życzliwość, tak prozaiczna, że często na co dzień pomijana i niezauważana. *Celowe życzliwe działanie na rzecz innych i zauważanie życzliwości w zachowaniach innych osób ma pozytywny wpływ na poziom zdrowia psychicznego, włączając w to zmniejszenie objawów depresyjnych, zwiększenie subiektywnie spostrzeganego poziomu szczęścia oraz satysfakcji z życia*¹ — pisze Anna Cwojdzirska.

Z kolei autorzy bestselleru *Przetrwają najżyczliwsi. Jak ewolucja wyjaśnia istotę człowieczeństwa?* dowodzą, że życzliwość może stanowić potężną strategię przetrwania. *Przyjazne nastawienie, definiowane jako pewien rodzaj zamierzonej lub niezamierzonej współpracy czy pozytywnego zachowania wobec innych, jest tak powszechne w naturze, ponieważ stanowi tak potężny mechanizm. W przypad-*

¹ A. Cwojdzirska, *Dobro tkwi w szczegółach — psychologiczna siła życzliwości*, web.swps.pl/strefa-psyche/blog/14145-dobro-tkwi-w-szczegolach-psychologiczna-sila-zyczliwosci?dt=1672834119900 [dostęp: 9.01.2023].

◀ Życzliwy Listopad na szkolnym korytarzu Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu — propozycje materiałów dla uczniów i nauczycieli udostępnianych za pomocą kodów QR

ku ludzi może to być równie proste, jak zbliżanie się do kogoś i chęć nawiązania kontaktu, jak i czytanie w myślach drugiej osoby, aby wspólnie osiągnąć cel. To prehistoryczna strategia².

Jak promować życzliwość w szkole — Życzliwy Listopad

Co ciekawe, życzliwości — rozumianej jako swoista kompetencja, umiejętność — można, a nawet trzeba się uczyć. A warto to robić, jeśli samemu sobie życzymy dobrego i wartościowego życia. Życzliwość bowiem odnajdziemy wśród tych cech, które sprzyjają dobremu życiu. A co robić, by stać się posiadaczem owej cechy? Nic prostszego. *Jeśli masz uznać się za właściciela tych cech, powinieneś je systematycznie wyrażać w codziennym życiu: w myśleniu, nastawieniu do siebie i innych, a przede wszystkim w działaniach³.*

Promowanie postaw otwartości, serdeczności, empatii i wzajemnej życzliwości już na stałe wpisało się w tradycję poznańskiego „Plastyka” poprzez zainicjowany kilka lat temu szkolny Dzień Życzliwości, obchodzony na całym świecie 21 listopada. Tegoroczny Dzień Życzliwości zatoczył wyjątkowo szerokie kręgi, pełne uśmiechu i dobrych działań, w ramach szkolnej akcji pod hasłem „Życzliwy Listopad”. Nasze nauczycielskie działania zostały wsparte przez radę rodziców oraz działające przy szkole Stowarzyszenie „Kreska”.

Życzliwość — podaj ją dalej...

Listopad rozpoczęliśmy swoistym oswojeniem uczniów i pracowników szkoły z tematem życzliwości. Stopniowo pojawiające się w przestrzeni szkolnej zapowiedzi różnych działań wprowadzały nastrój i budowały odpowiednie nastawienie. Na początku uczniowie mogli w różnych miejscach w szkole odnaleźć kody QR, które kierowały ich na strony internetowe poświęcone filmom, artykułom, wykładom lub podcastom dotyczącym tematu życzliwości i jej znaczenia w relacjach międzyludzkich. Dłuższe formy stanowiły propozycję do przesłuchania/obejrzenia w domu, a krótsze mogły śmiało zostać przesłuchane/obejrzone podczas przerw między lekcjami.

Równoległe z „życzliwymi” propozycjami z obszaru psychologii w formie dostępnej elektronicznie zaprezentowałyśmy we współpracy z bibliotekarzem szkolnym książki, które dostępne są w naszej szkolnej bibliotece, a które mogą stać się inspiracją w budowaniu życzliwej postawy wobec siebie i świata.

² B. Hare, V. Woods, *Przetrwają najżyczliwsi. Jak ewolucja wyjaśnia istotę człowieczeństwa?*, Wydawnictwo Copernicus Center Press, Kraków 2022, s. 13.

³ I. Kucharewicz, *Co z tym szczęściem? Psychologia pozytywna w praktyce*, Samo Sedno, Warszawa 2015, s. 116.

PODAJ DALEJ



Bycie miłym nic nie kosztuje

DZIEŃ ŻYCZLIWOŚCI I POZDROWIEŃ

21. 11. 2022



ODERWIJ I ZACHOWAJ LUB PODAJ DALEJ

MIŁO CIĘ SPOTKAĆ



DOBRZE, ŻE JESTEŚ



JAK SIĘ DZIŚ CZUJESZ?



CIESZĘ SIĘ, ŻE JESTEŚ



DOBRZE CIĘ WIDZIEĆ



MOŻESZ NA MNIE LICZYĆ



NIE JESTEŚ SAM



RAZEM MOŻEMY WIĘCEJ



DBAJ O SIEBIE



JESTEŚ WAŻNY



JESTEŚ WYJĄTKOWY



DZIEL SIĘ RADOŚCIĄ



Podaruj życzliwość sobie i innym — propozycja plakatu w formie zrywek z życzliwymi afirmacjami

Fot. Alicja Chabowska



Plebiscyt Życzliwości — karty do głosowania na najbardziej życzliwą osobowość w Plastyku

Fot. Katarzyna Grelak



Wyróżnienia i nagrody dla Życzliwych wybranych w plebiscycie przez szkolną społeczność Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu

Fot. Konrad Juściński

W gablocie bibliotecznej pojawiły się zarówno książki o tematyce psychologicznej, jak i pozycje beletrystyczne. Nie zabrakło *Porozumienia bez przemocy* Marshalla B. Rosenberga czy *Podaj dalej* Catherine Ryan-Hyde, której główny bohater w ramach szkolnego projektu przedstawia propozycję tego, co można zrobić, by świat stał się lepszy.

Nad gablotą biblioteczną przykleiliśmy, na wzór ogłoszenia, zrywki, które zachęcały do oderwania fragmentu dla siebie lub podarowania drugiej osobie wartościowych słów — *Miło Cię spotkać*, *Dobrze, że jesteś*, *Jak się dziś czujesz?*, *Jesteś ważny* czy *Razem możemy więcej*. Podobne zrywki pojawiły się w całej szkole, w różnych jej zakamarkach. Liczba odrywanych codziennie życzliwych słów i widok wręczanych sobie nawzajem karteczek wśród uczniów i nauczycieli stanowiły dla nas niezbyty dowód na to, że pomysł trafił w aktualne potrzeby naszej szkolnej społeczności. Dobre słowa mają (i dają!) siłę!

Filmoterapia

Jednym z głównych celów naszych działań było tworzenie warunków do utrzymywania się dobrego klimatu w szkole, a przez „dobry klimat” rozumiemy taką



Finał akcji Życzliwy Listopad w Dniu Życzliwości 21.11.2022 — uroczyste spotkanie całej społeczności szkolnej Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu połączone z galą wyróżnienia Życzliwych

Fot. Konrad Juściński

atmosferę, która sprzyja budowaniu i pielęgnowaniu relacji. *Edukacja [...] ma do odegrania kluczową rolę poprzez socjalizację. Szkoły i uniwersytety to idealne miejsca do utrzymywania przyjacielskich kontaktów*⁴ — przeczytamy w cytowanej już wcześniej publikacji Briana Hare'a i Vanessy Woods. Do nawiązywania trwałych relacji potrzebne jest wspólne przeżywanie, doświadczanie i działanie.

Jednym z takich działań była propozycja organizacji w szkole popołudniowego seansu filmowego dla uczniów i pracowników. W przestrzeni szkolnej pojawiły się najpierw plakaty informujące o wydarzeniu i gwarantujące wspólne pozytywne doświadczenie podczas seansu. Bilety na projekcję można było odebrać w gabinecie psychologa szkolnego, co miało dodatkowo na celu skrócenie dystansu w mentalności uczniów w kontakcie ze specjalistą. W naszej szkole staramy się, by rola psychologa szkolnego nie ograniczała się do roli gabinetowej. Osoby udzielające pomocy psychologiczno-pedagogicznej mają być realnie obecne w życiu szkoły i dostępne, widzialne — na szkolnym korytarzu, podczas uroczystości, wycieczek, akcji szkolnych, formalnych i mniej formalnych

⁴ B. Hare, V. Woods, dz. cyt., s. 186.

rozmów z uczniami. W związku z tym to psycholog szkolny wręczał zainteresowanym wejściówki na seans.

W ostatecznym rozrachunku rozdałyśmy dziesiątki wejściówek, uprzyżyłyśmy popcorn i zamieniłyśmy jedną z pracowni lekcyjnych w salę kinową. Pełen emocji film *Nietykalni*⁵ połączył nas we wspólnym przeżyciu na kilkadziesiąt minut i wzbudził ogromny entuzjazm wśród młodzieży. *Kiedy będzie w szkole następny seans?* — dopytywali uczniowie, wychodząc z sali i dojadając resztki popcornu. Może to właśnie ten popcorn, którego zapach przypominał nam szkolne wycieczki do kina i weekendowe wyjścia z przyjaciółmi, a może i sam film sprawił, że miało się wrażenie, że to spotkanie było dla uczestników bardzo kojące i budujące. Życzliwe. Opowieść filmowa, jaką zaproponowałyśmy naszym uczniom, to przede wszystkim historia o przyjaźni i o tym, że każda relacja w naszym życiu ma unikatowy i niepowtarzalny charakter. Bohaterowie filmu *Nietykalni* dzięki wzajemnej bliskości przekraczają swoje ograniczenia i znajdują poczucie sensu.

Plebiscyt życzliwości

Kolejnym przedsięwzięciem mającym na celu uwrażliwienie na drugiego człowieka oraz pewien trening uważności był plebiscyt na najbardziej życzliwą osobowość w „Plastyku”. W tym momencie mogą, a nawet powinny pojawić się skojarzenia ze znanym z korczakowskiej pedagogiki narzędziem, zwanym plebiscytem życzliwości. Warto pomyśleć o celu tego narzędzia — oddanie głosu wszystkim członkom społeczności wspiera budowanie samorządności wśród młodzieży, daje poczucie sprawczości, a wybieranie życzliwych osobowości promuje i nagradza pożądane w grupie zachowania, jednocześnie je wzmacniając.

Akcja, którą zaproponowałyśmy, miała swój tajemniczy początek w postaci plakatów, które niczym listy gończe pod hasłem POSZUKIWANY/POSZUKIWANA nawoływały o uwagę oraz wskazywały na znaki szczególne „ściganego”, takie jak: nieodłączny uśmiech, błysk w oku, serce na dłoni czy gotowość do niesienia pomocy. Chwilę później w przestrzeni szkoły pojawiła się skrzynka i druki głosów do wypełnienia. Wyborcy byli proszeni, by poza godnością swojego życzliwego kandydata podać także przykłady jego pozytywnych zachowań, co budziło w głosujących widoczną refleksję. Akcja nakierowana była na integrację środowiska szkolnego, którego nie tworzą przecież tylko uczniowie i nauczyciele, ale również pracownicy administracji i obsługi. Każdy mógł oddać swój głos. Wszyscy byliśmy potencjalnymi kandydatami do tytułu. Przez tydzień podczas przerw wokół stanowiska do głosowania wrzało. Codziennie uzupełniałyśmy punkt ze skrzynką w druki wyborcze. Gdy nadszedł moment rozpieczęto-

⁵ *Nietykalni* (Intouchables), 2011, scenariusz i reżyseria — Olivier Nakache, Éric Toledano.

wania plebiscytowego pudełka, byłyśmy zbudowane liczbą kartek, które ukazały się naszym oczom. Głosujący wskazali ze swojego szkolnego otoczenia kilkadziesiąt osób, ze strony których codziennie doświadczają różnych gestów życzliwości. Wśród najczęściej wymienianych osób były serdeczne uczennice i uczniowie, ale również oddany pan wicedyrektor, zaangażowana nauczycielka historii sztuki, nieoceniona specjalistka do spraw uczniowskich oraz pani z portierni, której uśmiech niezmiennie wita nas przy wejściu do szkoły.

Te najżyczliwsze osoby zostały uhonorowane podczas finału Życzliwego Listopada, który świętowaliśmy w dniu jego międzynarodowych obchodów, czyli 21 listopada. Tego dnia zaprosiliśmy całą społeczność szkolną na spotkanie i opowiedziałyśmy o pożytku, jaki niesie ze sobą ten fenomen, którym jest naturalna życzliwość międzyludzka. Postawiłyśmy życzliwość obok szczęścia i miłości, które dzielone — paradoksalnie się pomnażają. Wskazałyśmy na to, że codzienne przejawy życzliwości mogą redukować stres, niepokój i stany depresyjne. Wspomniłyśmy również o hormonach — takich jak serotonina, endorfiny i oksytocyna, które syntetyzują się w naszych organizmach, gdy jesteśmy życzliwi, i które przynoszą nam nie tylko spokój, zdrowie i szczęście, ale również energię do działania, odporność i pewność siebie.

Kulminacyjnym punktem spotkania ze szkolną, wyczuwalnie podekscytowaną społecznością stało się ogłoszenie wyników plebiscytu Poszukiwany/Poszukiwana oraz wręczenie najżyczliwszym nagród i dyplomów. Gromkim brawom, wybuchom radości i uśmiechom nie było końca. Na twarzach nagrodzonych dostrzegalnie rysowało się przejęcie i wzruszenie. Tego dnia miałyśmy świadomość, że wydarzyło się coś ważnego dla naszej szkolnej społeczności, że udało się coś wzmocnić, scementować.

Autorefleksja

Próbując odpowiedzieć na pytanie, co takiego zaszło w ciągu tych kilkunastu dni trwania akcji Życzliwy Listopad, zwierczonych szkolnym apelem, czujemy, że było to przede wszystkim pogłębienie poczucia więzi, wspólnoty, wzajemnej akceptacji, zaufania i bezpieczeństwa przy jednoczesnym podtrzymaniu przyjaznej atmosfery, o jaką dbamy w naszej szkole. To, co się wydarzyło, było z pewnością pozytywne i wartościowe. Z ust pracowników bezpośrednio po akcji padło zdanie: *Uczniowie częściej mówią teraz „dzień dobry”!* To symboliczne „dzień dobry” niech pozostanie z nami jako wyraz chęci wejścia w interakcję i dobry początek budowania każdej szkolnej relacji. Jak inaczej zmierzyć życzliwość? Jej wyrazem jest dla nas zaangażowanie w akcję całej społeczności szkolnej i poczucie, że mamy nową szkolną tradycję, która przetrwa. Zachęcamy do korzystania z naszych inspiracji i promowania życzliwości w każdym szkolnym środowisku.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Aronson Elliot, *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- [2] Cwojdzńska Anna, *Dobro tkwi w szczegółach — psychologiczna siła życzliwości*, Uniwersytet SWPS, 19.12.2016, <https://web.swps.pl/strefa-psyche/blog/14145-dobro-tkwi-w-szczegolach-psychologiczna-sila-zyczliwosci?dt=1672834119900> [dostęp: 9.01.2023].
- [3] Hare Brian, Woods Vanessa, *Przetrywają najżyczliwsi. Jak ewolucja wyjaśnia istotę człowieczeństwa?*, Wydawnictwo Copernicus Center Press, Kraków 2022.
- [4] Kucharewicz Iwona, *Co z tym szczęściem? Psychologia pozytywna w praktyce*, Samo Sedno, Warszawa 2015.
- [5] Nogaj Anna Antonina, *Dlaczego w szkole artystycznej potrzebny jest psycholog?*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, nr 2, 2014, Warszawa.
- [6] Nowicka Małgorzata, Wzorek Aleksandra, *Szkolny System Wsparcia Zdrowia Psychicznego — Program Promocji i Profilaktyki dla szkół ponadpodstawowych*, Fundacja Instytut Edukacji Pozytywnej, Warszawa 2017.
- [7] Peyton Sarah, *Towarzyszę sobie z życzliwością. Jak ukoić swój mózg i zmienić wewnętrznego krytyka w przyjaciela*, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2022.
- [8] Rosenberg Marshall B., *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2016.
- [9] Rosenberg Marshall B., *To, co powiesz, może zmienić świat. O języku pokoju w świecie konfliktów*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013.

Poszukiwany/Poszukiwana życzliwa osobowość ►
w poznańskim plastyku — wypełnione losy plebiscytowe

Fot. Katarzyna Grelak

WAGA NAGRODY



KTOKOLWIKI
WIDZIAŁ
PROSZONY
O INFORMACJĘ

POSZUKIWANY POSZUKIWANA

najbardziej życzliwa osobowość w plastyku

ZNAWI SZCZEGÓLNE
nieodłączny asystent
blisko w okolicy

Serce na dłoni
skłonność do niecierpliwego pomocy

OSTATNIO WIDZIANA

na korytarzu wiodącym
do salei lekcyjnej
na 1. piętrze...



POSZUKIWANY
POSZUKIWANA

imię i nazwisko ucznia, klasa / imię i nazwisko nauczyciela, pracownika szkoły
JEST ŻYCZLIWY/ŻYCZLIWA

*Dziękuję za pomoc
wstawię etykiety*

POSZUKIWANY
POSZUKIWANA

imię i nazwisko ucznia, klasa / imię i nazwisko nauczyciela, pracownika szkoły
JEST ŻYCZLIWY/ŻYCZLIWA

*Jestem zadowolony
dziękuję za pomoc*

POSZUKIWANY
POSZUKIWANA

JEST ŻYCZLIWY/ŻYCZLIWA

*dziękuję za pomoc
wstawię etykiety*

POSZUKIWANY
POSZUKIWANA

JEST ŻYCZLIWY/ŻYCZLIWA

Jestem zadowolony



Trening uważności jako metoda radzenia sobie ze stresem

Problemem ostatnich lat jest pogarszający się stan odporności psychicznej dzieci i młodzieży. Postęp technologiczny, zbyt wysokie aspiracje, egzaminy, nadmiar bodźców, ale i perfekcjonizm czy brak pewności siebie przyczyniają się do zbyt wysokiego poziomu stresu. Niestety, młodzi ludzie nie zawsze potrafią obniżyć napięcie emocjonalne i radzić sobie w trudnej sytuacji. Uczniowie szkoły muzycznej obciążeni są dodatkowo realizacją dwóch programów kształcenia — ogólnego i muzycznego. Specyfika szkoły wymaga od nich nieustannej ekspozycji społecznej (występy przed publicznością podczas koncertów, przesłuchań, egzaminu). Nie zawsze wiedzą, jak sobie poradzić w obliczu przemęczenia, stresu czy braku koncentracji. Często reagują ucieczką bądź walką. Optymalny poziom stresu jest mobilizujący, jednak gdy narasta i trwa zbyt długo, negatywnie wpływa na nasze funkcjonowanie. Pojawiają się wówczas skutki uboczne — w sferze fizycznej (ból różnych części ciała), psychicznej (problemy z koncentracją, niepokój) czy emocjonalnej (płaczliwość, uczucie bezsilności). Długotrwały stres jest niezwykle niszczącą siłą. Młodzież coraz częściej cierpi z powodu depresji, zaburzeń koncentracji, napadów lęku, autodestrukcyjnych zachowań. Traci zdolność do uczenia się, pogarsza się jej funkcjonowanie społeczno-emocjonalne. A przecież umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach jest kluczowa, by zachować dobrostan psychofizyczny.

I tu pomocna staje się technika uważności, dzięki której młodzi ludzie mogą zredukować stres, uświadomić sobie przeżywane emocje, poprawić samopoczucie, zachować spokój i kontrolę w sytuacjach trudnych. *Mindfulness* (trening uważności) to skupienie się na tym, co tu i teraz. Według Simona Parke'a: *Uważność to świadomość waszego teraźniejszego doświadczenia i jego akceptacja*¹.

¹ S. Parke, *Minuta uważności. 60-sekundowe ćwiczenia MINDFULNESS dla świadomego życia*, Wydawnictwo SAMSARA, Białystok 2016, s. 7.

Natomiast zdaniem Eline Snel: *Mindfulness to codzienne ćwiczenie świadomego odczuwania, jak funkcjonuje nasz umysł oraz jaki jest wpływ myślenia i uczuć na reakcje*².

Świadomość tego, co się dzieje z nami i wokół nas, umożliwia przerwanie nawykowego reagowania trudnymi emocjami na pojawiające się wewnętrzne i zewnętrzne bodźce. Dzięki uważności mamy bowiem możliwość bardziej świadomej i zrównoważonej reakcji na dane wrażenie. Jesteśmy w stanie zbudować pewien dystans, podejść mniej emocjonalnie do tego, czego doświadczamy. Nasz umysł się wycisza, co pozwala na wsłuchanie się we własne emocje, potrzeby i mowę ciała. *Mindfulness* poprawia koncentrację, uczy, jak radzić sobie ze swoimi problemami, gonitwą myśli, jak rozumieć i odczuwać swoje emocje. Praktyka uważności wzmocni wiarę dzieci we własne możliwości i uświadomi im, jaki mają potencjał do wykorzystania.

Nasze ciało reaguje na nasze myśli i emocje

Nasz krytyczny umysł zawsze produkuje myśli, a my od razu je interpretujemy, nie zawsze jednak zgodnie z rzeczywistością. Myśli są jak gawędziarz — nigdy nie przestają opowiadać, a wręcz nas straszyć. Dzięki praktyce uważności dzieci zdają sobie sprawę, że nie są swoimi myślami ani że nie muszą wierzyć wszystkim myślom. One przypiływają i odpływają. Nie zatrzymują ich, ale będą mogły przestać ich słuchać. Tu pomoże na przykład ćwiczenie fabryki trosk autorstwa Eline Snel. Dziecko uczy się, że nie musi wierzyć wszystkim swoim myślom.

Zazwyczaj działamy na autopilocie — jesteśmy nieświadomi tego, co myślimy, czujemy, robimy. Jeżeli zaczniemy zdawać sobie sprawę, że myśli przeważnie nie są prawdą, następnym razem zareagujemy inaczej. Dzięki praktyce uważności nie osądzamy i nie reagujemy automatycznie. Zaczynamy sobie uświadamiać, że rzeczy, które wydawały się nam oczywiste, wcale takie nie są. Uczymy się krytycznie myśleć o własnym umyśle i podawać w wątpliwość prawdziwość gonitwy myśli w naszej głowie.

Nasze ciało reaguje na nasze myśli i emocje. Informuje nas o tym, co dzieje się w naszej głowie. Dzięki samoświadomości zaczniemy przenosić uwagę z głowy do ciała, a z biegiem czasu zaczniemy zauważać sygnały płynące z ciała, zanim zaczniemy się czuć źle. Uświadommy dzieciom, że ciało i umysł są połączone. Wystarczy podać przykład cytryny. Na samą myśl o plasterku tego owocu w buzi dzieci krzywią się, czują napływającą ślinę. A przecież to tylko myśl. Uczucia są reakcją na to, co robimy, obserwujemy, myślimy. Odczuwamy je w ciele. Przeważnie od tych nieprzyjemnych chcemy uciec, a te przyjemne czuć cały czas. Im dłużej rozpamiętujemy uczucia, tym dłużej będą trwać. Nie

² E. Snel, *Daj przestrzeń... i bądź blisko*, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2014, s. 20–21.

uciekniemy od nich. *Mindfulness* uczy nas je akceptować — wszystkie. Nie jesteśmy swoimi uczuciami, tylko je mamy. Wszystkie są nieodłączną częścią nas samych. To nie one są problemem, a to, co o nich myślimy, i strategie, jakie stosujemy, by ich nie przeżywać. Gdy zaakceptujemy nie tylko te przyjemne, ale wszystkie uczucia, łatwiej nam będzie radzić sobie w trudniejszych momentach, pamiętając, że one też miną. A jak wytłumaczyć dzieciom, że każdy przeżywa nie tylko dobre chwile, ale i te gorsze? Można porównać nasz umysł do morza. Zdarzają się na nim wzburzone fale podczas sztormu i gładka tafla wody podczas słonecznej pogody. U nas również czasami pojawiają się gwałtowne uczucia niezbyt przyjemne, a czasami pogodne myśli. Dzięki treningowi uważności dziecko nauczy się nie odrzucać tych pierwszych, tylko je obserwować, bez interpretacji. Eline Snel nazywa to wewnętrzną prognozą pogody. *Rozpoznanie negatywnych odczuć pozwala zaakceptować fakt, że będą się pojawiać i że to jest okej*³. Dzieci uczą się nie identyfikować automatycznie ze swoim nastrojem, tylko obserwować, co czują.

Mindfulness pozwala również dostrzec negatywne schematy myślenia, dzięki czemu nie wpadniemy w spiralę automatycznych myśli, które wzbudzą w nas nieprzyjemne emocje. Zaczynamy mieć kontrolę nad swoim życiem. Przecież naturalnym stanem w życiu każdego człowieka jest to, że czasami czujemy się smutni czy nieszczęśliwi. Niestety pewne schematy myślenia mogą doprowadzić do pogorszenia samopoczucia i przerodzić się w długotrwały stres. Zaczynamy pogrążyć się w mrocznych myślach i negatywnych emocjach. Wystarczy wówczas obserwować negatywne myśli, nie interpretować, nie walczyć, a znikną w naturalny sposób. Nie oceniać, nie krytykować i pozwolić, by było tak, jak jest. Nie chodzi o postawę rezygnacji, a akceptację, że dane doświadczenie nie jest nami, jest tylko teraz, w tej chwili i minie.

Gdy nasi uczniowie mierzą się ze stresem przed występem publicznym, ich umysł rozpędza się jak rollercoaster, przewidują najgorszy scenariusz, który z reguły się nie wydarzy, ale ich już zdąży sparaliżować. Lęk zawsze zaburza percepcję rzeczywistości i wywołuje poczucie zagrożenia, wymuszając w nas reakcję ucieczki bądź walki. Często może również doprowadzić do ataku paniki. *Gdy jesteśmy przerażeni i zestresowani, automatycznie zaczynamy oddychać dużo płycej i szybciej, gdyż ma to związek z reakcją chemiczną typu ucieczka lub walka — nasz mózg odbiera informację o zagrożeniu i musi przygotować się do obrony. Tego rodzaju oddech daje początek reakcji łańcuchowej polegającej na szeregu reakcji fizycznych, podczas gdy nasze ciało sposobni się do obrony przed niebezpieczeństwem, co z kolei przygotowuje grunt pod atak paniki, będący następstwem poczucia utraty panowania nad własnym ciałem. Tym, co możemy zrobić w takich okolicznościach, to wykonać ćwiczenie polegające na zaczerpnięciu głębokich oddechów, dzięki którym przełamiemy automatyczną fizyczną*

³ E. Snel, *Uważność i spokój żabki*, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2015, s. 78.

reakcję naszego ciała. Tego rodzaju oddychanie niesie ze sobą wiele korzyści, gdyż daje początek pozytywnej pętli informacji zwrotnej w naszym organizmie poprzez wysłanie informacji o tym, iż nie jesteśmy w niebezpieczeństwie i nie ma potrzeby reagować w trybie alarmowym⁴. Tylko od nas zależy, jak zareagujemy w trudnej sytuacji. Możemy poddać się, zatopić się w doznaniach strachu i pozwolić, by nieustanny monolog wewnętrznego krytyka zamknął nas w potrzasku negatywności, doprowadzając do przewlekłego stresu. Możemy jednak zatrzymać ten schemat. Wystarczy, że uświadomimy sobie spiralę negatywnych uczuć, zaczniemy je obserwować i zaakceptujemy. Pozwoli to wyjść z błędnego koła, spojrzeć na sytuację racjonalnie i podjąć konstruktywne działanie. Nasz umysł i ciało zaczną współdziałać i wyciszać nas.

Ćwiczenie Eline Snel „Usiądź nieruchomo jak żaba” pomoże rozpoznać automatyczne reakcje, obserwować je i nie reagować według starego impulsywnego schematu. Żaba siedzi nieruchomo, oddycha i obserwuje. Jeżeli my też skierujemy uwagę na oddech, bez oceniania, z akceptacją, staniemy się obecni tu i teraz. Gdy w trakcie przyjdą nam do głowy jakieś myśli, należy je zaobserwować, pozwolić odpłynąć i wrócić do oddychania. Nie zmieni to danej sytuacji, ale wpłynie na to, jak ją odczuwamy. To ćwiczenie przenosi naszą uwagę z głowy do ciała. Skupiając uwagę na obserwacji uczuć w naszym ciele, dajemy sobie szansę na inną reakcję niż dotychczasowa.

Każde uczucie jest dla nas ważne. Każdy z nas przeżywa cały wachlarz emocji, te przyjemne, ale też i te trudne. W każdym przypadku mamy taki sam wybór, jak zareagujemy poddamy się emocjom, odrzucimy je lub im zaprzeczymy. Przeważnie unikamy tych trudnych, wypieramy je. Niestety, kiedy ignorujemy nieprzyjemne emocje bądź ciągle nad nimi rozmyślamy, zaczynamy odczuwać coraz większy dyskomfort. Możemy wyjść z tej spirali, jeżeli przeżyjemy emocje, to jest zauważymy je, obserwujemy, akceptujemy. *Kiedy nie reagujesz natychmiast na przykre uczucia, ćwiczysz się w zachowaniu niewzruszonego spokoju. Daj sobie chwilę na dostrzeżenie wszystkich impulsów i pozwól im ponownie przeminać. Dzięki temu nie tylko odnajdziesz w sobie odwagę, by odczuwać wszystkie emocje i uczucia, ale także nauczysz się, jak sobie z nimi radzić, bez krzyków, narzekania czy robienia drugiej osobie wyrzutów. Nie duś w sobie irytacji czy złości, ale pozwól, by przepłynęły przez ciebie pulsującą energią, obserwując poszczególne uczucia przyjaźnie i cierpliwie, [...] przyjrzyj się im, jakie są potężne, ciężkie czy lekkie, jaki mają wpływ na twój nastrój i twoje zachowanie*⁵. Obserwując nasze myśli, uczucia, nauczymy się je rozpoznawać i odpowiednio na nie reagować. Życzliwe zrozumienie dla siebie ucisza naszego wewnętrznego krytyka. Myśli przestają nas bombardować. Nie unikniemy stresu, ale będziemy mieć

⁴ J.E. Esposito, *Nigdy więcej tremy. Jak przełamać lęk przed wystąpieniami publicznymi*, HELION, Gliwice 2010, s. 66–67.

⁵ E. Snel, *Daj przestrzeń...*, dz. cyt., s. 59.

wpływ na swoje reakcje. Umysłu nie damy rady wyłączyć, ale możemy zacząć go obserwować. Gdy zauważymy, jak się rozpędza, wystarczy świadomie wybrać, których jego komunikatów słuchamy i w jaki sposób chcemy zareagować.

Trening uważności na początku może nie wydawać się łatwy. Na początku umysł i ciało mogą stawiać opór — to naturalne. Umysł będzie nas odciągał do tysiąca innych ważnych spraw, czasem nawet wpędzał w poczucie winy, że nie zajmujemy się innymi rzeczami. Trzeba być dla siebie wyrozumiałym i życzliwym. Zauważyć pędzące myśli i wrócić do uważności. W taki sposób wyrobimy w sobie nawyk. Poprzez regularne ćwiczenia nabierzemy większych umiejętności. *Mindfulness* wycisza umysł i pozwala obiektywnie widzieć to, co się wydarza. Dzieci uczą się akceptacji swoich uczuć i powstrzymywania się od impulsywnych reakcji. Zaczynają rozumieć, że trudne uczucia pojawiają się i odchodzą. Obserwując swoje ciało, rozumieją, że nieprzyjemne uczucia ich nie zniszczą i można je przeżyć. Praktykując *Mindfulness*, stają się mniej reaktywne i bardziej świadomie postrzegają rzeczywistość, dzięki czemu zaczynają reagować konstruktywnie w obliczu problemu.

Jak ćwiczyć uważność w szkole?

Uważność można ćwiczyć na wiele sposobów. Podczas lekcji wychowawczej można przybliżyć uczniom temat. Zajęcia może poprowadzić specjalista szkolny bądź sam wychowawca. Również nauczyciele przedmiotu mają ogromne możliwości, żeby praktykować uważność z uczniami. Wystarczy kilka chwil podczas lekcji, by ich wyciszyć i zrelaksować. Korzyści odniosą nie tylko dzieci, ale i my. Przecież praca z uczniem spokojnym i skoncentrowanym jest o wiele efektywniejsza, niż gdyby był zestresowany i zdekoncentrowany. Ważne jest stopniowanie poziomu trudności — zaczynamy od krótkich (2–3 minuty) i prostych ćwiczeń. Dostosujmy także techniki do możliwości naszych uczniów. Każdy powinien ćwiczyć w swoim tempie. W miarę praktyki możemy wydłużać czas ćwiczeń (5–10 minut). Zachęćmy dzieci do praktykowania odczuwania swoich zmysłów. Poprośmy, żeby podczas jedzenia drugiego śniadania w szkole skupiły się na tej czynności: niech skupią uwagę na odpakowaniu kanapek, poczują zapach, delektują się pożywieniem, bez pośpiechu, powoli przeżywają, wyczuwają smak, konsystencję. W trakcie lekcji możemy na chwilę się „zatrzymać” — otworzymy okno i wsłuchajmy się w docierające do nas dźwięki. Zamknijmy oczy i słuchajmy, czy dźwięki te są drażniące, czy przyjemne dla naszych uszu, głośne czy ciche. W kolejnym ćwiczeniu możemy wykorzystać zmysł dotyku: niech dzieci wezmą do ręki cokolwiek (przybory z piórnika, zeszyt, chusteczki, książkę, przytulankę) i poczują, jaka jest tego struktura, czy jest chłodne, czy ciepłe, miękkie czy twarde, przyjemne w dotyku czy nie. Wszystkie te „pauzy” wyciszą „pędzący” umysł, zrelaksują ciało i dadzą odpoczynek emocjonalny. Każdą lekcję możemy zacząć ćwiczeniem oddechowym. Wystarczy jedynie obserwować pracę przepony i mięśni międzyżebrowych. Jak brzuch

unoszą się podczas wdechu i opadają podczas wydechu. Dla ułatwienia można położyć dłonie na brzuchu, a młodsze dzieci mogą sobie wyobrażać, jak wdechają biały obłoczek: jak wędruje on do brzucha, wypełnia go jak nadmuchany balon i wychodzi ustami. Odprężające jest również skanowanie ciała. Ćwiczenie polega na skupianiu uwagi na jednym punkcie (określonej części ciała). Nie fiksujemy się na kłębiących się w naszym umyśle myślach/emocjach. Przenosimy uwagę na kolejne partie ciała i obserwujemy odczucia z nich płynące. Uprzedźmy uczniów, że myśli będą wracały jak bumerang, to nic złego, wówczas wystarczy je zauważyć i wrócić do praktyki. Z doświadczenia wiem, że dzieci w młodszym wieku szkolnym bardzo lubią test spaghetti autorstwa Eline Snel. Podczas tego ćwiczenia uczą się świadomego rozluźniania ciała poprzez napięcie i rozluźnianie poszczególnych jego części. Ze starszymi uczniami możemy wykonać trening Jacobsona. Możemy sami instruować, jak wykonywać po kolei czynności, bądź posłużyć się nagraniem audio — chociażby z internetu. Wszystkie te ćwiczenia możemy wykonywać z uczniami na początku lekcji lub w trakcie, gdy zobaczymy, że mają problem z koncentracją uwagi i spada ich motywacja zadaniowa. Na zajęciach edukacji wczesnoszkolnej można wykonać z dziećmi butelkę uważności. Wypełniamy ją wodą, wysypujemy cekiny, brokat, koraliki, zakręcamy i sklejamy ciepłym klejem. W sytuacji stresu, zmęczenia, dekoncentracji uczniowie będą mogli wstrząsnąć butelką i obserwować, jak kolorowe błyskotki powoli opadają na dno. Podczas zajęć wychowania fizycznego mamy dodatkową możliwość ćwiczeń koncentracji uwagi — w czasie wyjścia do parku obserwujemy wszystko, co dzieje się dookoła nas, skupiając uwagę na szczegółach. Poczujemy, czy jest ciepło, czy zimno. Zwróćmy uwagę, czy świeci słońce, czy niebo jest zachmurzone. Jakie dźwięki do nas docierają i skąd. Jak ubrana jest osoba, którą mijamy. Skupmy świadomość na naszych stopach, jak dotykają podłoża, zauważmy ruchy poszczególnych partii mięśni, które pracują podczas każdego kroku. Podpowiedzmy dzieciom, że w szatni, gdy przebierają się po lekcji wychowania fizycznego, mogą również zastosować technikę uważności. Niech poczują na skórze dotyk odzieży: fakturę ubrania, czy jest miękkie, czy szorstkie, ciepłe czy chłodne. Co czują, gdy materiał dotyka ich skóry. Spróbujmy także wprowadzić nawyk uważnego mycia rąk: odczucia wody na skórze dłoni, pieniącego się mydła. Mamy ogromną różnorodność ćwiczeń *mindfulness*. Te, które pokrótce opisałam, to tylko część z wachlarza technik uważności. Na końcu artykułu podam pozycje, z których można korzystać w praktykowaniu. Szeroka oferta dostępna jest również w internecie.

Jeżeli uda nam się „zaszczepić” w dzieciach przejście z trybu działania na tryb bycia tu i teraz, efekty zaczną być widoczne dla samych uczniów, rodziców i nauczycieli. Młodzi ludzie przestaną uciekać myślami do przeszłości i zamartwiać się przyszłością. *Mindfulness* będzie koł i regenerował ich rozbiegany umysł. Świadomość, że mamy wpływ na swoje myśli, jest bardzo budująca. Regularny trening uważności daje nam poczucie bezpieczeństwa.

Dzieci rozumieją, że stres nie musi być zły ani dobry, że różne osoby reagują na niego inaczej i że może on być pomocny, jeżeli właściwie sobie z nim radzimy. [...] Aby dobrze radzić sobie ze stresem, trzeba umieć dostrzec, kiedy reakcja na stres staje się tak silna, że zaczyna dominować. Poprzez ćwiczenia oparte na doznaniach czuciowych (jak skanowanie ciała) dziecko uczy się poznawać sygnały organizmu, mówiące, że zaczyna tracić wewnętrzną równowagę. Im wcześniej dzieci będą rozpoznawać te sygnały, tym większe prawdopodobieństwo, że zauważą nadmierną reakcję stresową — powstrzymają się od rozmyślań nad trudnym doświadczeniem, rozluźnią się i przeniosą uwagę na prostą, neutralną kotwicę do czasu, aż uspokoi się ich umysł i ciało⁶. Wystarczy, że skupią się na czymś, co jest w zasięgu ich wzroku, i zaczną bardzo szczegółowo to oglądać. Kotwicą może być cokolwiek (dźwięk, rzecz). Gdy umieścimy nasz umysł w stałym, neutralnym punkcie, przestanie on przeskakiwać z jednego tematu na drugi.

Świadomą uważność trzeba trenować. Ustalmy z uczniami, kiedy i z jaką częstotliwością będziemy praktykować. Ważne, aby robić to regularnie. Determinacja i konsekwencja stosowania technik uważności przyniesie współmierne efekty i wyrobi w dziecku nawyk. Cierpliwość w oczekiwaniu na rezultaty jest konieczna — uczniowie szkoły artystycznej doskonale zdają sobie z tego sprawę. A systematyczna praktyka wpłynie korzystnie na stan psychofizyczny uczniów. *Mindfulness* to proces. Jeżeli wykażemy się cierpliwością, dyscypliną, ale i duchem zabawy — efekty zaczną być widoczne. *Z czasem uważność przynosi długotrwałe zmiany w nastroju, podnosi poziom szczęścia i dobrego samopoczucia. Jak wykazały badania, uważność nie tylko zapobiega depresji, lecz także w pozytywny sposób wpływa na wzorce działania w mózgu, które leżą u podstaw codziennego lęku, stresu, depresji i drażliwości. Dzięki temu te uczucia łatwiej i szybciej ustępują*⁷. Regularna praktyka zmniejszy dyskomfort psychiczny i fizyczny. Dzieci rozwiną zdolność osiągania stabilnej uwagi, aby przełączyć się między różnymi rodzajami aktywności. Jeżeli nauczą się kontrolować uwagę, to będą to wykorzystywać do uspokojenia się i wyciszenia w sytuacji stresu.

Propozycje ćwiczeń i/lub nagrań do odsłuchania

- Eline Snel, *Uważność i spokój żabki*, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2015.
- Eline Snel, *Moja supermoc. Uważność i spokój żabki*, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2015.

⁶ S. Kaiser Greenland, *Zabawa w uważność*, Wydawnictwo GALAKTYKA, Łódź 2016, s. 110–111.

⁷ M. Williams, D. Penman, *Mindfulness. Trening uważności*, Wydawnictwo Samo Sedno, Warszawa 2014, s. 12.

- Eline Snel, *Daj przestrzeń... i bądź blisko*, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2014.
- Carole P. Roman, J. Robin Albertson-Wren, *30 ciekawych ćwiczeń, które poprawiają samopoczucie i pomagają zachować spokój i kontrolę. Mindfulness dla dzieci. Poczuj radość, spokój i kontrolę*, Wydawnictwo Sensus, Gliwice 2020.
- Mark Williams, Danny Penman, *Mindfulness. Trening uważności*, Wydawnictwo Samo Sedno, Warszawa 2014.
- Susan Kaiser Greenland, *Zabawa w uważność*, Wydawnictwo GALAKTYKA, Łódź 2016.
- Susan Verde, Peter H. Reynolds, *Ja, spokój. Księga uważności*, Wydawnictwo Mamina, Warszawa 2018.
- Louise Hayes, Ann Bailey, Joseph Ciarrochi, *W pułapce myśli — dla nastolatków. Jak skutecznie poradzić sobie z depresją, stresem i lękiem*, Wydawnictwo GWP, Sopot 2019.
- Esposito Janet. E., *Nigdy więcej tremy. Jak przełamać lęk przed wystąpieniami publicznymi*, Wydawnictwa HELION, Gliwice 2010.

Na zakończenie przytoczę korzyści, jakie płyną z praktykowania treningu uważności:

- poprawa koncentracji uwagi (umiejętność ignorowania dystraktorów);
- kształtowanie umiejętności konstruktywnego rozwiązywania problemów;
- wzmocniona odporność psychiczna;
- poprawa samooceny i poczucia własnej wartości;
- rozwój empatii;
- obniżenie napięcia, niepokoju;
- lepsza jakość snu;
- radzenie sobie z trudnymi emocjami;
- wzrost refleksyjności, minimalizowanie działań automatycznych;
- obniżenie poziomu lęku;
- zmniejszenie reaktywności emocjonalnej i uzyskanie wewnętrznego spokoju;
- poprawa funkcji poznawczych mózgu — kontroli poznawczej i pamięci;
- rozwijanie umiejętności radzenia sobie ze stresem i czynnikami rozpraszącymi.

Nauczmy naszych uczniów uważności. Praktykujmy ją z nimi regularnie. Dzieci nauczą się kontrolować uwagę, wyciszać się i uspokajać w sytuacjach trudnych. Poprawi się ich pamięć, lepiej zaczną radzić sobie ze stresem. Ich umysł, ciało i psychika zostaną zintegrowane, czego efektem będzie utrzymanie dobrostanu psychofizycznego.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Esposito Janet. E., *Nigdy więcej tremy. Jak przełamać lęk przed wystąpieniami publicznymi*, HELION, Gliwice 2010.
- [2] Kaiser Greenland Susan, *Zabawa w uważność*, Wydawnictwo GALAKTYKA, Łódź 2016.
- [3] Parke Simon, *Minuta uważności. 60-sekundowe ćwiczenia MINDFULNESS dla świadomego życia*, Wydawnictwo SAMARA, Białystok 2016.
- [4] Snel Eline, *Daj przestrzeń... i bądź blisko*, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2014.
- [5] Snel Eline, *Uważność i spokój żabki*, Wydawnictwo CoJaNaTo, Warszawa 2015.
- [6] Williams Mark, Penman Danny, *Mindfulness. Trening uważności*, Wydawnictwo Samo Sedno, Warszawa 2014.



Lekcja podstaw rytmiki w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Zbąszyniu

Fot. Justyna Korpas-Czarnecka



Dlaczego warto oglądać filmy z młodzieżą?

Jestem psychologiem z kilkunastoletnim doświadczeniem. Od ponad trzynastu lat pracuję jako psycholog szkolny, a od 2013 roku moim miejscem pracy jest Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych imienia Bernarda Morando w Zamościu. Różne doświadczenia zawodowe utwierdzały mnie w przekonaniu, że to właśnie praca z adolescentami przynosi mi najwięcej satysfakcji. Obecnie pogłębiłam swoją wiedzę i umiejętności w 4-letniej Szkole Psychoterapii Dialog i choć zdaję sobie sprawę z tego, że szkoła nie jest odpowiednim miejscem na prowadzenie psychoterapii, uważam, że dzięki pogłębieniu kwalifikacji, będę mogła pomagać uczniom i uczennicom jeszcze skuteczniej.

Jako młody psycholog szkolny, podczas luźnych rozmów z uczniami, zawsze lubiłam (i wciąż lubię) słuchać, jak opowiadali mi o tym, jakie filmy obejrzeli, co im się w nich podobało, a co nie, jakie emocje film wywołał. Czasem podpowiadałam im tytuły filmów, które w mojej opinii warte były obejrzenia, a czasem takie, które z jakiegoś powodu pasowały do danego ucznia — jego zainteresowań, doświadczeń czy aktualnej sytuacji. Po jakimś czasie uzmysłowiłam sobie, że jest spora grupa uczniów, którzy lubią oglądać filmy i o nich rozmawiać. Film był punktem wyjścia nie tylko do dyskusji na różne tematy, ale mógł stanowić niesamowite narzędzie do pracy.

Film od zawsze obecny był w moim życiu. Pamiętam doskonale lata, w których jako dziecko, w niedzielne południe zasiadałam przed telewizorem, by podziwiać takie aktorki, jak Shirley Temple czy Romy Schneider. Początkowo to właśnie kreacje aktorskie przyciągały moją uwagę i wokół nich skoncentrowany był mój zachwyty. Z czasem jednak oglądanie filmu stało się bogatszym przeżyciem. Szybko spostrzegłam, że filmy poruszają mnie nie tylko ze względu na sztukę aktorską, ale i historie bohaterów i bohaterek. Film zostawał ze mną na dłużej, czułam potrzebę rozmawiania o nim, dzielenia się swoimi myślami i emocjami, jakie mi towarzyszyły w czasie i po projekcji.

Jeszcze głębsze spojrzenie na ten rodzaj sztuki zaczęło pojawiać się, gdy w ósmej klasie szkoły podstawowej poczułam, że jako dorosły człowiek chcę zajmować się psychologią. Zaciekawienie drugim człowiekiem widoczne stawało się podczas rozmyślań nad bohaterami i bohaterkami filmów, w czym studiowanie psychologii bardzo pomogło. Postrzeganie przeze mnie filmu posze-

rzało się również o nowe aspekty, takie jak muzyka, kostiumy, scenografia. Film nie tylko wzbudzał we mnie emocje, prowokował do rozważań — film dotykał sfery estetycznej.

Warto tu przytoczyć wzajemne powiązania filmu i psychologii opracowane przez Michała Broła i Agnieszkę Skorupę. Otóż w dużym uproszczeniu można wyodrębnić takie aspekty:

1. Psychologia filmowców:
 - odbicie psychiki twórców,
 - wykorzystanie psychologii do tworzenia filmów;
2. Psychologia widza filmowego:
 - pytania o widza i jego motyw,
 - reakcje podczas oglądania,
 - skutki oglądania;
3. Psychologia w filmie:
 - zjawiska psychologiczne w filmie,
 - choroby i zaburzenia,
 - wizerunek psychologa i psychologii;
4. Psychologia pracy z filmem:
 - projektowanie i prowadzenie warsztatu psychologicznego z wykorzystaniem filmu¹.

Lawina korzyści wynikająca z wykorzystania filmu jako narzędzia do pracy w szkole szybko zalała mój umysł. Przede wszystkim zależało mi, by moje działania w tym aspekcie były jeszcze bardziej niż do tej pory celowe, przemyślane i zaplanowane. Tak też zrodził się pomysł zorganizowania w szkole pierwszego spotkania, podczas którego wspólnie z uczniami mieliśmy obejrzeć filmy i o nich podyskutować. Odpowiednią formą wydał mi się nocny maraton filmowy. Chętnych nie brakowało — jedyne, czego brakowało, to mego doświadczenia. Z czasem jednak i ono przyszło. Początkowo organizowałam jeden maraton w roku. Uczniowie otwarcie komunikowali potrzebę częstszych spotkań, w związku z tym po kilku latach podjęłam decyzję o organizowaniu dwóch maratonów — po jednym w każdym semestrze. Przysłowie *Apetyt rośnie w miarę jedzenia* doskonale pasowało do towarzyszących mi wtedy odczuć. Bardzo chciałam spotykać się z młodzieżą jeszcze częściej, systematyczniej, na przykład raz w miesiącu. W tej materii również musiałam się wiele nauczyć. Uczniowie zgłaszali swój udział, a nie przychodzili, inni z różnych powodów wychodzili w trakcie dyskusji. W pierwszym roku tej działalności zorganizowałam trzy spotkania. Nie takie były moje wyobrażenia, ale realizacja celu stawała się coraz bardziej realna.

¹ M. Broł, A. Skorupa, *Znaczenie filmu w pracy psychologów i psychoterapeutów*, [w:] *Film w terapii i rozwoju. Na tropach psychologii w filmie*, część 2, A. Skorupa, M. Broł, P. Paczyńska-Jasińska, Difin, Warszawa 2018.

Przełom nastąpił w czasie pandemii. To był pierwszy rok, w którym spotkania odbywały się cyklicznie. Zebrałam grupę kilku uczniów chętnych do udziału w spotkaniach szkolnego koła filmowego w formie zdalnej. Towarzyszyły mi obawy, ale efekty tych spotkań przerosły moje najśmielsze oczekiwania. Spędzaliśmy wspólnie jedno piątkowe popołudnie w miesiącu, a co istotne — filmy oglądaliśmy na udostępnionym przeze mnie ekranie. Po projekcji oczywiście miała miejsce dyskusja. Nowa, dla wielu osób trudna, rzeczywistość sprawiła, że moją intencją było skupienie się na filmach budujących, budzących pozytywne emocje. Obejrzelśmy i omówiliśmy wtedy takie filmy, jak między innymi: *Green Book*, *Billy Elliot*, *Praktykant*. Nasze spotkania ewoluowały, z roku na rok zmieniała się ich wizja. Początkowo to ja wybierałam filmy i byłam moderatorem dyskusji. Obecnie to uczniowie mają okazję do zaprezentowania grupie filmu, który w jakiś sposób do nich „przemówił”, na nich wpłynął czy ich zainteresował, oraz moderują dyskusję.

Jak wygląda obecny kształt naszych spotkań?

Na początku roku szkolnego ogłaszam, że w szkole funkcjonuje koło filmowe. Zainteresowanych zachęcam do indywidualnego kontaktu ze mną, po to by nakreślić koncepcję spotkań. Gdy mam już grupę osób, spotykamy się w celu omówienia kwestii organizacyjnych. Ustalamy dzień tygodnia (do tej pory zawsze był to piątek) i wstępny harmonogram spotkań. Omawiam ideę spotkań i cele. Ponadto akcentuję rolę bezpiecznego, pełnego zaufania klimatu w grupie.

Grupa decyduje, czy będzie miała charakter otwarty czy zamknięty. W ciągu trzech lat grupa zmieniała swój skład — część uczniów należy do koła filmowego jeden rok szkolny, pojawiają się też nowi chętni, ale są i tacy, którzy są tu od samego początku. Do tej pory grupa była zamknięta — dzięki czemu szybko budujemy klimat bezpieczeństwa i zaufania sprzyjający dzieleniu się swoimi emocjami, myślami, ale i osobistym doświadczeniem. W bieżącym roku szkolnym koło filmowe liczy siedmiu członków.

Pierwsze spotkanie prowadzę ja — zależy mi, by młodzież oswoiła się, po pierwsze, ze sobą nawzajem, a po drugie, z koncepcją naszych zajęć. Na około dwa dni przed spotkaniem podaję młodzieży tytuł filmu do obejrzenia, tak by emocje, myśli towarzyszące w czasie i po projekcji były dość „świeże”. Zanim jednak przejdziemy do omawiania filmu, zawsze pierwsze spotkanie zawiera w sobie element integracyjny. Uczestnicy przedstawiają się, mówią o ulubionych kategoriach filmów. Następne spotkania prowadzą uczniowie. Każdy wybiera film, który chciałby przedstawić grupie, a następnie omówić. Osoba prowadząca przygotowuje się do dyskusji — zachęcam młodzież, by spisywała sobie pytania, zagadnienia. I wtedy ma miejsce niezwykle cenne dla mnie doświadczenie — nazywamy je konsultacją na temat filmu. Prowadząca spotkanie osoba przedstawia wątki, które chce omówić, zapoznaje mnie z pytaniami, które opracowała. To moment, w którym stawiam sobie za zadanie wesprzeć ucznia/uczennicę,

czasem coś podpowiedzieć, czasem nieco uporządkować, a czasem pokazać inne perspektywy, aspekty. Dbamy o to, by pytania pobudzały do dyskusji, a nie zawierały sugestii czy gotowych odpowiedzi. To jest też moment, w którym za każdym razem jestem pod ogromnym wrażeniem wnikliwości, z jaką młodzież ogląda filmy, i tego, ile różnych rzeczy w nich dostrzega.

W bieżącym roku szkolnym cały koncept poszerzyłam o nową formę pracy. Każdy uczestnik spotkania, ja również, przygotowuje jeden lub dwa cytaty z filmu. Przed dyskusją losuję cytaty i wspólnie zastanawiamy się, kto mógł go wybrać, do kogo pasuje. Młodzież lubi te „zgadywanki”. To stanowi interesujący element integracji i budowania zespołu, a ponadto jest okazją do poznawania siebie. Na koniec roku szkolnego zamierzamy zebrać wszystkie cytaty w postaci e-booka.

Jak przebiega spotkanie koła filmowego?

Zaczynamy od zgadywanki z cytatami, żartobliwie nazywamy to „biletem wstępu” na spotkanie. Następnie witam grupę i przekazuję prowadzenie spotkania danemu uczniowi. Od tego momentu pełnię kilka ról — jestem pomocnikiem, wsparciem dla prowadzącego, czuwam nad przebiegiem dyskusji, ale też biorę w niej udział. Pytania, jakie padają na każdym spotkaniu, dotyczą ogólnych wrażeń, emocji, skojarzeń. Pytania od bardzo ogólnych stopniowo przechodzą w bardziej szczegółowe. Zajmujemy się losami bohaterów, ich emocjami, przeżyciami i motywami postępowania. Czasami proponujemy możliwy rozwój wydarzeń lub snujemy wyobrażenia na temat wcześniejszych doświadczeń, o których film bezpośrednio nie mówi. Głównie skupiamy się na warstwie psychologicznej, aczkolwiek poświęcamy też uwagę innym aspektom, takim jak na przykład muzyka, przyroda, umiejętności aktorskie. Przyglądamy się symbolom, próbujemy nadawać im znaczenie, rozszyfrowywać je. Krótko mówiąc, dzielimy się tym, co w jakiś sposób nas zatrzymało, przykuło naszą uwagę. Niesamowite jest, w mojej opinii, to, jak na przykład wiele wątków pobocznych obok głównego młodzież dostrzega. Niejednokrotnie poszerza to moją perspektywę spojrzenia na dany film.

Każda dyskusja kończy się moim podsumowaniem. Staram się zebrać to, o czym rozmawialiśmy. Czasem zauważam „przeniesienie” klimatu filmu na klimat dyskusji, jej charakter, towarzyszącą atmosferę (czasem jest to duża dynamika, innym razem podążamy w kierunku nostalgii). Dzielę się tymi refleksjami z grupą po to, by pokazać im różnorodny sposób oddziaływania filmu na widza.

Stałym elementem naszych spotkań jest sposób zakończenia dyskusji. Jest to czas na konstruktywne informacje zwrotne kierowane do osoby prowadzącej, do czego zachęcam każdego uczestnika spotkania. Zwracamy uwagę na mocne strony prowadzenia dyskusji. Dlaczego tylko na mocne? Dlatego że nasze spotkania nie mają w sobie pierwiastka oceniającego — nie oceniamy ani filmu (który może nam się podobać lub nie, ale nie jest zły czy dobry), ani dru-

giego człowieka (który ma prawo wyrazić swoje zdanie, emocje, a ponadto uczy się nowych umiejętności — jak właśnie moderowanie dyskusji).

Czym się kieruję, wybierając filmy?

Początkowo starałam się wybierać filmy, które w moim odczuciu spodobałyby się młodzieży. Wychodziłam z założenia, że wtedy będzie materiał do dyskusji. Szybko jednak zrozumiałam, że nie tędy droga, a film wcale nie musi się podobać, by można było o nim dyskutować. Powtarzam uczniom, że najważniejsze, by film w jakiś sposób na nich wpłynął — coś z nimi zrobił — wzruszył, poddał coś przemyśleniom, czy z drugiej strony zirytował, a może znudził. Warto się wtedy zastanowić, czemu tak się zadziało. Czego mi zabrakło? Czego potrzebuję? Co to o mnie mówi? Wybierając film na spotkanie koła, czasem mam dylemat — na przykład wiem, że sama fabuła jest dość przewidywalna, ale jest wątek, który chciałabym poddać pod dyskusję (film *Pasażerowie* — interesowało mnie spojrzenie uczniów na wątek związany z decydowaniem o czymś życiu, z uwzględnieniem kontekstu sytuacyjnego). Na samym początku przygody z filmem w szkole zastanawiałam się też, jak młodzież „wejdzie” w filmy stare, czarno-białe, jak na przykład *Dwunastu gniewnych ludzi* (ten film zestawiłam z filmem *Dwa dni, jedna noc* na jednym z maratonów — kiedy los człowieka leży w rękach innych osób i nie ma się na niego wpływu *versus* kiedy los człowieka leży w rękach innych osób, ale bohaterka ma możliwość wpływu na te osoby).

Wybierając film, który chcę omówić z młodzieżą lub który młodzież sama proponuje, nie zapominam o kategorii wiekowej. Jest to pierwsza rzecz, którą sprawdzam i od której zależy, to czy dany film zostanie dopuszczony do programu koła filmowego.

Ponadto istotny jest również fakt, czy proponowany tytuł jest dostępny w legalnych źródłach i czy każda z osób będzie miała do takiego źródła dostęp. Film uzyskuje akceptację tylko wtedy, gdy każdy ma możliwość jego obejrzenia. Wątpliwości może budzić projekcja filmu w szkole podczas na przykład maratonu filmowego, w kontekście praw autorskich. Ważnym elementem prawa autorskiego jest tak zwany dozwolony użytek, czyli ograniczenie autorskich praw majątkowych, dzięki któremu mamy możliwość korzystania z utworu bez zgody właściciela tych praw. Dozwolony użytek może być osobisty — dzięki niemu możemy na przykład pożyczać lub wyświetlać kupione przez nas filmy naszym znajomym (wszystkim, jak mówi prawo, którzy pozostają z nami w *związku osobistym*, w szczególności pokrewieństwa, powinowactwa lub stosunku towarzyskim).

Wyróżnia się także dozwolony użytek publiczny — szczególnie ważny w edukacji, pozwalający na sprawne poruszanie się po całym dorobku intelektualnym. Instytucjom edukacyjnym na zasadach dozwolonego użytku wolno na przykład: — sporządzać kopie fragmentów i nieodpłatnie korzystać z fragmentów utworów w celach dydaktycznych (np. kserokopie fragmentów utworu rozdane uczniom);

- przytaczać fragmenty innych utworów w dziełach stanowiących samoistną całość w ramach prawa cytatu;
- publicznie wykonywać utwory podczas imprez szkolnych i akademickich, pod warunkiem że wstęp na te imprezy jest bezpłatny, a osoby wykonujące utwór nie pobierają za to żadnych korzyści majątkowych;
- biblioteki, archiwa i szkoły mogą rozpowszechnić wcześniej nabyte utwory poprzez ich udostępnianie i pożyczanie w ramach swoich zadań statutowych (regulowane również przez ustawę o działalności bibliotek).

Z tego wynika, że nauczyciel może prezentować fragmenty filmów, a nawet całe filmy, na lekcji bez żadnych ograniczeń. Może także sporządzać kopie fragmentów utworów audiowizualnych dla uczniów. Musi to jednak ściśle wynikać z realizacji celów dydaktycznych.

Miejsce filmów w działaniach profilaktycznych

Czy film znajduje swoje miejsce w obszarze działań profilaktycznych? Odpowiedź jest dość oczywista — tak. Oto kilka charakterystyk filmów sprzyjających ich efektywnemu zastosowaniu:

1. Przykucie uwagi i wrażenie realizmu

Film przykuwa uwagę widza dzięki opowiadaniu historii za pomocą obrazu i dźwięku. Widz traktuje rzeczywistość przedstawioną na ekranie podwójnie realistycznie. Z jednej strony często bezkrytycznie przyjmuje przedstawiony świat za autentyczny, a obraz za trafne odzwierciedlenie rzeczywistości. Z drugiej zaś strony emocje, które odczuwa podczas seansu, a także przed nim i po nim, są autentyczne, często wzmocnione przez zjawisko zanurzenia, czyli pochłonięcia akcją, i odczuwania tak, jakby działa się naprawdę. Film stwarza okazję do doświadczenia świata zewnętrznego bez opuszczania miejsca, w którym się przebywa. Zakres oddziaływań edukacyjnych i profilaktycznych zostaje poszerzony, a ich efektywność jest wzmocniona niemal namacalnym doświadczeniem rzeczywistości przedstawionej w danym obrazie.

2. Łączenie przekazu emocjonalnego i informacyjnego

Przekaz filmowy oddziałuje na widza dwutorowo. Aktywowany jest kanał emocjonalny i racjonalny, co jest jednym z warunków do wystąpienia zmiany postawy. Programy profilaktyczne wykorzystujące obraz filmowy mogą sprawić, że u widza nastąpi nie tylko zmiana postawy, lecz także i zachowania, co jest jednym z głównych celów profilaktyki.

3. Modelowanie postaw i zachowań

W działaniach profilaktycznych zjawisko modelowania można wykorzystać w dwojaki sposób. Z jednej strony można projektować zajęcia tak, by uodparnić widza na przekaz filmowy, szczególnie gdy dzieło zawiera sceny prezen-

tujące zachowania społecznie niepożądane. Z drugiej zaś strony, dobierając odpowiednie filmy, można modelować u widza postawy społecznie pożądane.

4. Tworzenie tak zwanej wspólnoty doświadczenia

Filmy dają poczucie wspólnotowości. Widz współdzieli z innymi oglądającymi doświadczenie filmowej rzeczywistości, niezależnie czy dzieli z nimi tę samą przestrzeń fizyczną. Poczucie wspólnotowości przekłada się na zaangażowanie, co w działaniach profilaktycznych jest niezwykle ważne. Ponadto widz ma dostęp do pewnej wiedzy i doświadczenia, które dostarczają mu tematów do rozmowy z grupą. Nie musi odnosić się do swoich bezpośrednich doświadczeń, omawia zjawiska podejrzane na ekranie, co zmniejsza potencjalny opór przed oddziaływaniami profilaktycznymi².

W działaniach profilaktycznych stosowane mogą być różne typy filmów: reklama społeczna, film oświatowy, film dokumentalny, film fabularny tworzony z intencją profilaktyczną, film fabularny tworzony bez intencji profilaktycznej³. Na spotkaniach koła filmowego omawiamy filmy wymienione jako ostatnie.

Podstawę wykorzystania filmów fabularnych w pracy z dziećmi i młodzieżą stanowi przekonanie, że większość filmów samych w sobie nie jest zagrożeniem, o ile zostaną one zinterpretowane we właściwy sposób. Stąd ogromna rola dyskusji i refleksji, po to, by młody człowiek zrozumiał to, co dzieje się na ekranie, był świadomy znaczenia poszczególnych obrazów oraz wpływu, jaki mogą mieć na niego określone sceny. Film, który zostanie poddany analizie i omówiony, może spełnić szereg funkcji — od edukacji przez rozwiązywanie problemów, terapię, rozwijanie kompetencji interpersonalnych oraz inteligencji emocjonalnej, kształtowanie obrazu siebie, po utwalanie systemu norm i wartości moralnych⁴.

Masowe produkcje mogą stać się osią konstrukcji programów profilaktycznych. Na efektywność takich działań bardziej niż na jakość dzieła kinowego (często inaczej ocenianą przez ucznia widza, a inaczej przez edukatora) przekłada się przede wszystkim praca, którą wykonamy z filmem, czyli sposób, w jaki przetworzymy z odbiorcą istotne dla profilaktyki treści. Czym lepiej będą przetworzone treści filmowe, tym większa szansa na ich zasymilowanie do życia widza, a co za tym idzie — większe oddziaływanie profilaktyczne⁵.

² A. Skorupa, M. Brol, *Film w działaniach profilaktycznych*, [w:] *Film w edukacji i profilaktyce. Na tropach psychologii w filmie*, część 1, A. Skorupa, M. Brol, P. Paczyńska-Jasińska, Difin, Warszawa 2018.

³ Tamże.

⁴ D. Bałutowski, *Jak oglądać trudne filmy z młodzieżą*, [w:] *Filmoteka szkolna. Pakiet edukacyjny. Scenariusze zajęć i materiały pomocnicze dla nauczycieli*, red. A. Mirska-Czerwińska, Warszawa 2012, https://filmowe.ceo.org.pl/sites/filmowe.ceo.org.pl/files/2012filmoteka_do_netu.pdf [dostęp: 9.02.2023].

⁵ A. Skorupa, M. Brol, *Film w działaniach profilaktycznych*.

Film w oddziaływaniach terapeutycznych

Mówiąc o terapeutycznym oddziaływaniu filmu, warto uwzględnić trzy obszary — emocjonalny, poznawczy i behawioralny.

Filmy wyzwalają emocje — bawią, wzruszają, straszą, irytują, ale też mogą odblokować emocje, do których nie mamy dostępu, które są głęboko zakopane w podświadomości, których nie chcemy przeżywać. Dlaczego to jest ważne? Dlatego że mimo iż zaprzeczanie ich istnieniu może być na krótką metę wygodne, wpływają one (poza naszą świadomością) na nasze wybory, decyzje. Dotarcie do nich i uwolnienie pozwala być bliżej siebie, pozwala być świadomą siebie jednostką.

Idąc dalej — film nie tylko pozwala skontaktować się ze swoimi emocjami, pomaga również w ich nazwaniu i rozpoznawaniu. Film pokazuje także niezliczone sposoby radzenia sobie z trudnymi emocjami — lękiem, złością, smutkiem. Może być źródłem rozwoju jednej z kompetencji psychologicznych — inteligencji emocjonalnej, której znaczenie w rozwoju młodzieży jest nie do przecenienia. Co więcej, film może być okazją do przeżycia emocjonalnego katharsis, czyli odreagowania zablokowanego napięcia.

Na poziomie poznawczym film stanowi wspaniałe źródło wiedzy o świecie, ale uczy również w znaczeniu terapeutycznym — pokazuje drogi rozwiązywania problemów, wspiera mechanizmy podejmowania decyzji, pozwala kształtować własny system norm i wartości, pokazuje inne perspektywy.

W obszarze behawioralnym filmy uczą nowych zachowań i sposobów postępowania w sytuacjach problemowych. Oglądanie filmu może być punktem wyjścia do świadomego i celowego treningu nowych zachowań⁶.

Do powyższych oddziaływań dodałabym jeszcze moc korzyści wynikających z omawiania filmu w grupie. Przede wszystkim daje to szansę na rozwijanie umiejętności budowania zespołu, ponadto jest to okazja do treningu komunikacji i takich jej aspektów, jak aktywne słuchanie czy wyrażanie swojego zdania. Jest to też sprzyjająca okoliczność do ćwiczenia sposobów radzenia sobie ze stresem, na przykład w sytuacji ekspozycji społecznej, czyli podczas moderowania dyskusji.

Zachęcając Czytelników do pracy z filmem, chciałabym podsunąć kilka tytułów wraz z propozycją motywów do omówienia:

1. **Green Book** — tolerancja, przyjaźń, godność;
2. **W pogoni za szczęściem** — motywacja, wytrwałość, wiara w siebie;
3. **Billy Elliot** — stereotypy, pasja, solidarność społeczna, marzenia;
4. **Praktykant** — szacunek, potrzeby człowieka, otwartość na doświadczenia;
5. **Nietykalni** — niepełnosprawność, miłość;

⁶ D. Bałutowski, *Jak oglądać filmy z młodzieżą. Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.

6. *Rozumiemy się bez słów* — rodzina, dojrzewanie, poszukiwanie własnej tożsamości;
7. *Choć goni nas czas* — przemijanie, niezależność, spełnienie⁷.

A dla ułatwienia pracy kilka przykładowych, otwierających dyskusję pytań, które można zadać na każdym spotkaniu:

1. Jakie wrażenia wywołał film?
2. O czym jest ten film?
3. Jakie problemy porusza?
4. Która scena najbardziej zapadła Ci w pamięć/najbardziej Cię poruszyła?
5. Która scena jest najtrudniejsza?
6. Jak czułaś/czuteś się w trakcie oglądania filmu?
7. Dla kogo przeznaczony jest ten film? Komu może pomóc i w jaki sposób?
8. Czy zachowałabyś/zachowałbyś się podobnie jak bohater w danej sytuacji?
9. Czy dostrzegasz jakieś symbole w filmie?
10. Czy podoba Ci się zakończenie filmu?
11. Czy znasz jakieś inne filmy o podobnej tematyce?⁸

Jaką te spotkania mają wartość?

Dla mnie — ogromną. Po pierwsze, łączę zainteresowania z pracą. Po drugie, taka forma kontaktu z młodzieżą jest niezwykle cenna. Myślę, że młodzież podziela moje odczucia, skoro spędza w szkole jedno z piątkowych popołudni. Członkowie koła filmowego mają okazję do konstruktywnego sposobu spędzenia czasu, do bycia w grupie, pogłębiania wglądu w siebie, uczenia się komunikowania i asertywności. Natomiast ja z każdego takiego spotkania zawsze wychodzę bogatsza. Zawsze powtarzam młodzieży, że dużo się od nich uczę i każda dyskusja sprawia, że nie mogę doczekać się kolejnej. Jednym zdaniem — jestem przekonana o obojętnych korzyściach wynikających z naszych systematycznych spotkań.

Zainteresowani tym tematem Czytelnicy znajdą więcej pomocnych wskazówek, ponieważ planowana jest kontynuacja tego tematu w postaci przedstawienia kilku scenariuszy zajęć na przykładzie wybranych filmów.

Podsumowanie

Film wykorzystany na zajęciach z młodzieżą może w niezwykle sposób ożywić naszą codzienną pracę. Może przynosić zaskakujące efekty: integrować uczniów, pomagać im borykać się z problemami, pokazywać świat, inspirować,

⁷ W. Kapuścińska, *Program spotkań szkolnego koła filmowego* (materiał niepublikowany).

⁸ E. Warmuz-Warmuzińska, *Filmoterapia w edukacji i terapii dzieci i młodzieży szkolnej oraz dorosłych. Scenariusze zajęć z wykorzystaniem filmów*, Difin, Warszawa 2013.

otwierać na różne punkty widzenia i konstruktywną dyskusję, pomagać radzić sobie z bezradnością. Równocześnie może dostarczać radości i przyjemności, nie tylko naszym uczniom, lecz także nam, zwłaszcza jeśli lubimy filmy i lubimy o nich rozmawiać.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bałutowski Dawid, *Jak oglądać filmy z młodzieżą? Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.
- [2] Skorupa Agnieszka, Broł Michał, Paczyńska-Jasińska Patrycja, *Film w edukacji i profilaktyce. Na tropach psychologii w filmie*, część 1, Difin, Warszawa 2018.
- [3] Skorupa Agnieszka, Broł Michał, Paczyńska-Jasińska Patrycja, *Film w terapii i rozwoju. Na tropach psychologii w filmie*, część 2, Difin, Warszawa 2018.
- [4] Warmuz-Warmuzińska Ewa, *Filmoterapia w edukacji i terapii dzieci i młodzieży szkolnej oraz dorosłych. Scenariusze zajęć z wykorzystaniem filmów*, Difin, Warszawa 2013.

Przydatne strony internetowe:

- [5] <https://kinoterapia.pl/>
- [6] <https://filmoterapia.pl/>
- [7] <https://filmwshkole.pl/>
- [8] <https://www.imdb.com/>
- [9] <https://edukacjafilmowa.pl/>
- [10] <https://kultura.ceo.org.pl/tematy/edukacja-filmowa/>





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





Działania promocyjne i reklamowe Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Zygmunta Noskowskiego w Gdyni

Działania wspólne dla obu typów szkół

1. Strona internetowa i Facebook szkoły

Prężnie działająca strona internetowa i facebookowa zawiera informacje o koncertach, imprezach szkolnych, a także osiągnięciach uczniów na koncertach i konkursach. Zawiera fotorelacje z wydarzeń szkolnych:

<https://www.facebook.com/szkolamuzycznaimzygmuntanoskowskiego>

2. Dni Otwarte szkoły

Wiosną organizowane są w szkole Dni Otwarte — oddzielnie dla Szkoły Muzycznej I stopnia i Szkoły Muzycznej II stopnia. Podczas Dni Otwartych odbywają się koncerty i konsultacje z pedagogami. Prezentowane są instrumenty. Można również uzyskać informacje o przebiegu egzaminów wstępnych i zajęciach szkolnych.

3. Promocja szkoły poprzez współpracę ze znanymi artystami

W roku szkolnym 2022/2023 uczniowie Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Gdyni nagrali utwory na nową płytę z Czesławem Mozilem. Nagrania są dostępne również w serwisie YouTube, który umożliwia bezpłatne umieszczanie i oglądanie zamieszczanych filmów.

4. Prezentacja filmów o szkole w mediach społecznościowych

Przez cały rok szkolny w szkolnym studiu nagrań powstają materiały filmowe, publikowane następnie w mediach społecznościowych (np. z okazji świąt Bożego Narodzenia, ważnych świąt państwowych czy rozpoczęcia wakacji). Ponadto w studiu powstają nagrania przygotowywane na koncerty i konkursy on-

◀ Koncert inauguracyjny *Wiosny Młodzieży Artystycznej '2017* w wykonaniu solistów oraz Orkiestry Symfonicznej i Chórów Zespołu Szkół Muzycznych w Białymstoku (*Msza o pokój* Karla Jenkina)

Fot. Archiwum Zespołu Szkół Muzycznych im. Ignacego Jana Paderewskiego w Białymstoku

line. Nagrania przechowywane są „w chmurze”. Szkoła zakupiła dodatkową pojemność na dysku Google, aby przechowywać większą ilość materiałów filmowych.

5. Oprawa muzyczna uroczystości miejskich

Od 2014 roku dzięki rozbudowie szkoły i budowie nowej sali koncertowej (na 200 osób) szkoła bierze udział w oprawie muzycznej wielu uroczystości miejskich (np. z okazji rozdania stypendiów Prezydenta Gdyni czy rozdania nagród dla najlepszych gdyńskich maturzystów). W sali koncertowej odbywają się ważne cykle koncertowe — „Niedziela Melomana”, „Koncerty Promenadowe” organizowane we współpracy z Gdyńskim Centrum Kultury i Wydziałem Kultury Urzędu Miasta w Gdyni, a także ważne koncerty dla środowiska organizowane przez szkołę (cykl „Scena dla Młodych” pod honorowym patronatem Prezydenta Gdyni) lub inne instytucje kultury. W październiku 2019 roku Szkoła Muzyczna I i II stopnia w Gdyni była organizatorem Jubileuszu 90-lecia szkolnictwa muzycznego w Gdyni, współpracując z Teatrem Muzycznym w Gdyni, Państwowym Policealnym Studium Wokalno-Aktorskim w Gdyni, Muzeum Miasta Gdyni, Wydziałem Edukacji Urzędu Miasta w Gdyni i Gdyńskim Centrum Kultury.

6. Koncerty i akcje charytatywne z udziałem uczniów szkoły muzycznej

Szkoła bierze udział w akcjach charytatywnych — „Szlachetna paczka”, zbiórki na rzecz osób potrzebujących, akcje WOŚP. W szkole odbywają się koncerty w ramach akcji „Pola nadziei”, która ma na celu zbieranie środków na rzecz polskich hospicjów. Akcje charytatywne cieszą się dużym zainteresowaniem mieszkańców miasta, którzy chętnie uczestniczą w takich koncertach i zbiórkach.

7. Występy uczniów szkoły w miejscach odwiedzanych powszechnie przez mieszkańców Gdyni

Uczniowie szkoły biorą udział w koncertach organizowanych w kościołach, centrach handlowych i na bulwarze nadmorskim, na przykład podczas Dni Morza, kiedy odbywa się wspólne granie i śpiewanie z pozostałymi uczestnikami wydarzenia. W roku 2020 szkoła wzięła udział w akcji „Manekin challenge” w Centrum Handlowym Riviera, w okresie przedświątecznym tłumnie odwiedzanym przez mieszkańców.

8. Organizacja festiwali i konkursów szkolnych

W Szkole Muzycznej I i II stopnia w Gdyni od roku 2014 odbywa się Pomorski Festiwal Obojowy umieszczony w kalendarzu imprez Centrum Edukacji Artystycznej. Jest to impreza o zasięgu ogólnopolskim. Festiwal zrzesza oboistów ze szkół muzycznych w całym kraju. Organizowany jest pod patronatem honorowym Prezydenta Gdyni i rektora Akademii Muzycznej w Gdańsku.

Od 2021 roku w Szkole Muzycznej I i II stopnia w Gdyni odbywa się Nadmorski Festiwal Gitarowy, także pod patronatem honorowym Prezydenta Mia-

sta. Jest to również impreza o zasięgu ogólnopolskim, skierowana do uczniów szkół muzycznych I i II stopnia. Dzięki współpracy z Wydziałem Kultury Urzędu Miasta w Gdyni konkursowi towarzyszą ciekawe koncerty gitarowe w wykonaniu czołowych gitarzystów polskich (np. Mateusza Kowalskiego czy Andrzeja Grygiera). Szkoła Muzyczna I i II stopnia w Gdyni jest też organizatorem ważnych konkursów muzycznych o zasięgu regionalnym i ogólnopolskim — Przeglądu Duetów Fortepianowych „Dialogi Fortepianowe” im. Ewy Grabe-Zaremby, Gdyńskiego Konkursu Kameralistyki Smyczkowej, Konkursu Młodej Blachy „Szansa na sukces”, Ogólnopolskich Konfrontacji Skrzypcowych Polski Północnej dla szkół muzycznych II stopnia oraz „Bajecznych Skrzypiec” dla szkół muzycznych I stopnia. Szkoła współorganizuje także Międzyszkolne Konfrontacje Fagotowe i Międzyszkolny Konkurs Młodego Flecisty.

Działania promocyjne i reklamowe Szkoły Muzycznej I stopnia w Gdyni

1. Współpraca ze szkołami ogólnokształcącymi i przedszkolami

Przez cały rok szkolny odbywają się koncerty reklamowe w szkołach podstawowych i przedszkolach miejskich. Organizowane są również wspólne koncerty z uczniami szkół ogólnokształcących lub oprawy muzyczne jubileuszy szkolnych.

W okresie kwiecień–maj te działania są zintensyfikowane poprzez koncerty dla szkół i przedszkoli miejskich, które odbywają się w sali koncertowej Szkoły Muzycznej i są połączone ze zwiedzaniem szkoły oraz prezentacją instrumentów.

Działania reklamowe Szkoły Muzycznej II stopnia w Gdyni

1. Współpraca ze szkołami muzycznymi I stopnia

Przez cały rok szkolny placówka utrzymuje kontakty ze szkołami muzycznymi I stopnia z miast sąsiadujących z Gdynią. Współpraca ta polega na organizacji wspólnych koncertów, konkursów lub warsztatów. W okresie kwiecień–maj działania te są zintensyfikowane i polegają między innymi na przekazywaniu informacji o Dniu Otwartym szkoły szkołom muzycznym I stopnia w regionie pomorskim, konsultacjach z pedagogami oraz organizacji koncertów i kursów przygotowawczych dla kandydatów do szkoły.

2. Udział uczniów szkoły w projektach i cyklach koncertów instytucji kultury w Gdyni

Szkoła podejmuje szereg działań pomagających uczniom zaprezentować się podczas koncertów organizowanych przez instytucje kultury działające w Gdyni i Trójmieście, na przykład „Niedziela Melomana” i „Koncerty Promenadowe” — we współpracy z Wydziałem Kultury Urzędu Miasta w Gdyni, udział w projektach Nadbałtyckiego Centrum Kultury w Gdańsku — „Wiosna Młodych” i „Polish

Rising Music Stars” — dla uczniów Szkoły Muzycznej II stopnia, współpraca z Akademią Muzyczną w Gdańsku, Bałtyckim Teatrem Różnorodności w Gdyni oraz Teatrem Muzycznym Junior.

Dodatkowo ważnym argumentem dla uczniów i rodziców aplikujących do szkoły jest możliwość wypożyczenia instrumentu z magazynu szkolnego (nie dotyczy to fortepianu/pianina, organów, harfy, klawesynu). Na początkowym etapie kształcenia jest to ważne, szczególnie w przypadku instrumentów dętych, które są kosztowne i stosunkowo rzadko spotykane (np. obój, fagot). Szkoła uzupełnia na bieżąco swój magazyn o te instrumenty, korzystając z wsparcia organu prowadzącego, rady rodziców i sponsorów.



Koncert kolędowy uczniów i nauczycieli Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Wojciecha Kilara w Wodzisławiu Śląskim

Fot. Agnieszka Niesler

Małgorzata Bosek
Katarzyna Michaluk
Paweł Zapart

Rekrutacja w Zespole Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Łodzi

Każdego roku zastanawiamy się, jakie podjąć działania, aby wzmocnić proces rekrutacji do naszej szkoły. Analizujemy, co skutkowało w minionych latach i w jaki sposób rekrutacja oraz promocja szkoły wpływały na jej późniejsze funkcjonowanie. Planujemy, podejmujemy wielorakie działania, jednak efekty tego procesu bywają różne i nie zawsze przewidywalne. Choć zainteresowanie kształceniem w Zespole Szkół Muzycznych od lat nie słabnie, zawsze chciałoby się więcej i lepiej. Marzymy o zdolnych uczniach, starających się o miejsce w naszej szkole, lecz czynniki zewnętrzne powodują, że grupa kandydatów bywa zbyt skromna.

Przez kilka lat systematycznie pytaliśmy rodziców kandydatów w anonimowych ankietach, skąd pozyskali informacje o szkole, dlaczego do nas przyprawdzili swoje dzieci — czy wiedzę uzyskali w przedszkolach, które odwiedzili nasi nauczyciele, z mediów, ze szkolnej strony internetowej czy innych źródeł. Wśród odpowiedzi dominowała opinia znajomych, dobre słowo rodziców, których dzieci uczymy, oraz rozpoznawalna marka w środowisku. I tu można zadać pytania: Czy podejmowane działania są wystarczające? Czy opinia środowiska da nam gwarancję kontynuacji procesu naboru kandydatów? Czy w obliczu zmieniających się okoliczności możemy na to liczyć?

W Zespole Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Łodzi rekrutujemy kandydatów do czterech typów szkół — Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia, Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia, Szkoły Muzycznej I stopnia i Szkoły Muzycznej II stopnia. Łącznie w Zespole Szkół Muzycznych uczy się około 500 uczniów. Niemal każdego roku do sekretariatu wpływa duża liczba wniosków o przyjęcie do Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia (2–3 kandydatów na jedno miejsce). Jednak sam proces badania predyspozycji, szczególnie dla komisji rekrutacyjnej, wydaje się być trudny. Spora konkurencja, zbyt mało dostępnych miejsc w pierwszej klasie oraz presja i stres nauczycieli — w jaki sposób wytłumaczyć rodzicom kandydatów nieprzyjętych, że akurat dla ich dzieci zabrakło miejsc?

W okresie nauki zdalnej — w 2020 roku — opracowaliśmy narzędzie, które wówczas owocnie wzmocniło badanie predyspozycji kandydatów do kształcenia muzycznego. Zaproponowaliśmy rodzicom dwa etapy tego badania. Pierwszy to nagranie wideo realizacji przez kandydata wskazanych ćwiczeń, a drugi to spotkanie z komisją rekrutacyjną w siedzibie szkoły. Opracowaliśmy szczegółową instrukcję całego procesu, opisującą sposób realizacji ćwiczeń. Nagraliśmy polecenia do poszczególnych zadań z załączonym wzorem ich realizacji. Udostępniliśmy platformę do przesłania filmu. I chociaż początkowo wydawało się, że będzie to trudne zadanie dla każdej ze stron, to ostatecznie wcale takim nie było. Rodzice przysyłali kilkuminutowe nagrania najlepszej wersji wykonanych przez dzieci ćwiczeń głosowych — powtarzania głosem dźwięku, melodii, rytmów czy fragmentu wskazanej piosenki. Komisja oglądała filmy (bez cięć i montażu), na których dzieci z całym wizerunkiem postaci relizowały poszczególne ćwiczenia. Drugi etap badania (spotkanie z komisją) polegał na ponownym wykonaniu niektórych ćwiczeń nagrywanych w etapie pierwszym. Ponadto kandydat wykonywał dużo innych zadań, dających możliwość nawiązania przyjaznej relacji. W efekcie mieliśmy możliwość nie tylko szerszej obserwacji kandydatów, lecz również wsparcia ich rodziców w podejmowaniu świadomej decyzji o rozpoczęciu przez dziecko nauki w szkole muzycznej i uświadomienia wynikających z niej nie tylko wielu radości i satysfakcji, lecz także dodatkowych obowiązków.

Proces rekrutacji do Szkoły Muzycznej I stopnia jest równie trudny. Tylko niewielka część kandydatów nieprzyjętych do Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia decyduje się podjąć kształcenie muzyczne w szkole popołudniowej, a liczba nowych uczniów nie jest zbyt duża. Chociaż zdarzają się również i tutaj liczne nabory oraz okresy, w których w celu zapewnienia miejsca zdolnemu dziecku delegujemy je na badanie predyspozycji do innej szkoły muzycznej.

W Szkole Muzycznej II stopnia i Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia na egzaminach wstępnych przeważają kandydaci ubiegający się o przyjęcie na naukę gry na fortepianie. Ponieważ brakuje nam uczniów specjalizacji dętych, czyli puzonu, fagotu, oboju oraz klawesynu, organów czy kontrabas, musimy mierzyć się z niełatwym dla komisji rekrutacyjnej procesem przyjmowania kandydatów ze zmianą preferowanego przez ucznia instrumentu.

Aby pozyskać kandydatów, szkoła podejmuje liczne działania rekrutacyjne i promocyjne na wielu płaszczyznach, biorąc pod uwagę między innymi zróżnicowany wiek dzieci/młodzieży, opinie rodziców wyrażone w ankietach, a nawet lokalizację szkoły. Na szczególną uwagę zasługują muzyczne spotkania z przedszkolakami. Zapraszamy do naszej siedziby dzieci najstarszych grup przedszkolnych z kilku łódzkich placówek — głównie tych położonych najbliżej — na przedstawienia muzyczne przygotowane przez uczniów edukacji wczesnoszkolnej oraz audycje, prezentujące wybrane instrumenty. Liczna obecność najmłodszych gości, materiały informacyjne zaniesione do domu i bezcenne emocje

potencjalnych kandydatów wpływają na zainteresowanie części rodziców edukacją artystyczną.

Nasi nauczyciele indywidualnie kontaktują się także ze wskazanymi przedszkolami i szkołami, przekazują materiały promocyjne oraz, za zgodą tamtejszej dyrekcji, prowadzą warsztaty rekrutacyjne. Pedagodzy wraz z uczniami nagrywają krótkie filmy edukacyjne, prezentujące nie tylko brzmienie i technikę gry na poszczególnych instrumentach, lecz również fragmenty lekcji przedmiotów ogólnokształcących i teoretycznych, ukazujące bogate i nowoczesne wyposażenie sal dydaktycznych (wyremontowane klasy, tablice i ekrany multimedialne, sprzęt audio). Filmy te publikowane są na stronie internetowej szkoły, YouTube oraz w mediach społecznościowych — na TikToku i Facebooku.

Istotnym elementem w procesie rekrutacji są również koncerty dla społeczności miasta, organizowane w kościołach, domach kultury, w Filharmonii Łódzkiej czy Teatrze Wielkim w Łodzi, oraz audycje emitowane w lokalnych telewizji i radiu. Na koncerty o szczególnej randze (np. z okazji jubileuszu, koncert dyplomantów) zapraszamy dyrektorów szkół ogólnokształcących, do których uczęszczają nasi uczniowie szkoły popołudniowej. W ten sposób z jednej strony mamy możliwość ukazania im efektów nauki w szkole artystycznej, a z drugiej — promowania marki szkoły.

W najbliższym czasie — po zakończeniu procesu rozbudowy o nową salę koncertową — planujemy podjęcie działań zmierzających do organizacji koncertów dla uczniów ostatnich klas innych szkół muzycznych I stopnia w Łodzi, aby mogli przyjechać, zobaczyć i — mamy nadzieję — zafascynować się warunkami, które już niedługo będą dla naszych uczniów codziennością. Ta bezpośrednia droga do szerokiego grona osób wspiera siłę przekazu informacji o tym, że na osiedlu Teofilów w Łodzi jest szkoła, która nie tylko realizuje ciekawe projekty artystyczne, lecz także owocnie kształci utalentowanych młodych artystów oraz integruje dzieci i młodzież z wielu szkół ogólnokształcących regionu.



ks. Michał Roman Szulik

Działania rekrutacyjne w Zespole Szkół Muzycznych w Siedlcach

SZKOŁA ARTYSTYCZNA I(21)/2023 — SERIA WYDAWNICZA CEA

Zespół Szkół Muzycznych w Siedlcach jest szkołą artystyczną, w której edukacja muzyczna odbywa się na dwóch etapach edukacyjnych — w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia (c4 i c6) oraz Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia (c6). Jest to jedyna szkoła tego typu w mieście Siedlce, a jednocześnie jedyna w regionie. Najbliższe szkoły muzyczne I stopnia znajdują się w ośrodkach oddalonych od Siedlec o około 30 kilometrów, zaś państwowe szkoły muzyczne II stopnia znajdują się w Warszawie i Białej Podlaskiej, czyli około 90 kilometrów od Siedlec. Takie położenie szkoły kształtuje działania rekrutacyjne, które w przypadku Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia skierowane są do dzieci z Siedlec i najbliższych okolic, zaś w przypadku Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia — głównie do uczniów pobliskich szkół muzycznych I stopnia.

Skuteczny nabór, od którego w dużej mierze uzależnione jest istnienie każdej szkoły artystycznej, w Zespole Szkół Muzycznych w Siedlcach jest kompleksem działań planowanych na niemalże cały rok szkolny i zmierzających do wyłonienia najlepszych kandydatów do nauki. Można powiedzieć, że nabór kandydatów w naszej szkole odbywa się w trzech grupach działań: **promocja–informacja–rekrutacja**. Oprócz wielu trudności, z którymi przyszło się zmierzyć szkołom muzycznym po okresie pandemii, jednym z wymagań stało się dostosowanie do szybkiego rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych. W procesie naboru kandydatów rozwój informatyczny stworzył nowe horyzonty dla promocji i przekazu informacji, w sposób, który uzupełnia dotychczasowe działania rekrutacyjne o możliwości szybkiego i szerokiego dostępu do mieszkańców naszego regionu.

Zespół Szkół Muzycznych w Siedlcach jest jedną z około 60 szkół i przedszkoli na terenie miasta, stąd dla naboru kandydatów niezwykle ważne są różne **działania promocyjne**, przez które można dotrzeć do dzieci i młodzieży — chętnych do kształcenia muzycznego. Rozpoczęta po pandemii promocja szkoły

◀ Sala koncertowa Zespołu Szkół Muzycznych w Siedlcach — koncert *Muzyka z ekranu*, inauguracyjny cykl koncertów *Muzyka na Podlaskiej*, 21.01.2023

Fot. Paweł Sulej

w mediach, szczególnie na Facebooku (który ze wszystkich mediów społecznościowych najszerzej dociera nie tylko do młodzieży, lecz także do grupy wiekowej rodziców dzieci uczących się w szkołach muzycznych I stopnia), przyniosła widoczne zainteresowanie działalnością artystyczną szkoły, co przełożyło się na niezwykle liczną obecność słuchaczy na koncertach szkolnych — dzieci, młodzieży i osób ze średniej grupy wiekowej. W celu zintensyfikowania promocji wydarzeń artystycznych nasza szkoła jest na etapie podpisania umowy partnerskiej z Zespołem Szkół Ponadgimnazjalnych nr 6 im. gen. Józefa Bema w Siedlcach, w której to placówce bardzo pręźnie działa profil technik grafiki i poligrafii cyfrowej, co także ma pomóc w przygotowaniu atrakcyjnych plakatów i ulotek o naborze.

Promocja szkoły to również współpraca z wieloma podmiotami lokalnymi, instytucjami kultury i uczelniami na terenie miasta. Jednym z przykładów takiej działalności jest odbywająca się corocznie w sali koncertowej naszej szkoły miejska uroczystość nadania odznaczeń z okazji Święta Edukacji, dzięki której już setki nauczycieli z miasta i regionu mogły zobaczyć z bliska siedlecką szkołę muzyczną. Nasze działania są ukierunkowane na realizację jednej z podstawowych zasad promocji — komunikowanie się z otoczeniem w celu przyciągnięcia uwagi i wzbudzenia zainteresowania marką.

W ramach promocji realizujemy także działania celowane do grup potencjalnych kandydatów na uczniów naszej szkoły. Są to przede wszystkim koncerty dla przedszkolaków i młodszych uczniów szkół podstawowych. W roku szkolnym zaplanowano kilka koncertów (nawet 3 koncerty w jednym dniu): koncert z okazji rocznicy odzyskania niepodległości — *Śpiewam i gram dla Polski*, koncert karnawałowy, koncert *Na powitanie wiosny* i tradycyjny koncert przed rekrutacją *Poznajemy instrumenty*. Ponieważ koncerty skierowane są do dzieci, główną grupą wykonawców są młodszy uczniowie naszej szkoły, którzy dobrze wchodzi w interakcję ze słuchaczami. O powodzeniu koncertów świadczy fakt, że podczas każdego dnia występowego odwiedza naszą szkołę około 600 młodych słuchaczy (jedynym ograniczeniem jest liczba miejsc na sali koncertowej), a lista grup zgłoszonych na wydarzenia ciągle się rozrasta. Po koncercie *Poznajemy instrumenty* organizujemy również spotkanie dyrekcji z rodzicami i kandydatami, podczas którego przedstawiamy szczegółową ofertę edukacyjną naszej szkoły i odpowiadamy na wszelkie pytania.

Związane z naborem działania promocyjne prowadzone są także przez poszczególnych nauczycieli, delegowanych do zasiadania w gronach jurorskich różnego rodzaju konkursów muzycznych organizowanych w mieście i regionie. Kontakt z uzdolnionymi muzycznie dziećmi i ich rodzicami podczas konkursów, jak pokazuje nasze doświadczenie, zawsze był bardzo skutecznym środkiem zachęcania do podjęcia nauki w naszej szkole.

Nabór do szkoły muzycznej to także cała akcja informacyjna dotycząca tego, czego kandydat na ucznia może oczekiwać od naszej szkoły. Dużą rolę w działaniach informacyjnych ma strona internetowa szkoły, która po przejściu

na serwer gov.pl będzie również uaktualniana o treści związane z rekrutacją (znaczna część z nich umieszczona była na poprzedniej stronie internetowej). Aby poinformować rodziców i dzieci o ofercie edukacyjnej, nauczyciele wraz z najmłodszymi uczniami nagrali na stronę internetową szkoły krótkie filmiki o każdym instrumencie. Na nowej stronie internetowej rodzice będą mogli się zapoznać z zakresem materiału obowiązującego na badaniu przydatności i egzaminie wstępnym. Wreszcie na stronie internetowej znajdują się informacje na temat przebiegu nauki w naszej szkole wraz z ramowym planem nauczania. W zakładce *Rekrutacja* znajdzie się także miejsce dla odpowiedzi na najczęściej zadawane przez rodziców pytania. Wreszcie ze strony internetowej rodzice będą mogli pobrać wszystkie dokumenty potrzebne do rozpoczęcia procesu rekrutacji kandydata. Ponieważ coraz bardziej konieczny jest bezpośredni kontakt z rodzicami kandydatów (dotyczy to m.in. doradzania w wyborze instrumentu, wyjaśnienia osobistego, na czym polega nauka w szkole muzycznej, rozmowy na temat możliwości kształcenia dzieci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, a także potrzeby ustalenia ewentualnych konsultacji dla kandydata), planujemy w tym roku uruchomienie specjalnego adresu mailowego tylko na potrzeby rekrutacji (rekrutacja@zsmsiedlce.pl), dzięki któremu kadra kierownicza szkoły będzie mogła korespondować z rodzicami, a w razie potrzeby także umawiać się na indywidualne spotkania.

Wszystkie powyższe działania mają na celu skuteczne zachęcenie dzieci i młodzieży do wzięcia udziału w badaniu przydatności do Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia, a także w egzaminie wstępnym do Państwowej Szkoły Muzycznej II stopnia. Sam proces rekrutacyjny określony jest przez stosowne rozporządzenie, niemniej dokładamy wszelkich starań, aby organizacja poszczególnych etapów naboru odbywała się w sposób najbardziej przyjazny dla kandydatów. Ponieważ dzieci i młodzież w okresie wiosennym mają różne dodatkowe zajęcia (np. testy ósmoklasisty, wyjazdy na zielone szkoły itd.), przy wyznaczaniu dat badania przydatności i egzaminów wstępnych zwracamy uwagę na to, aby terminy rekrutacji nie kolidowały z innymi zajęciami kandydatów. Ze względu na lepszą możliwość oceniania predyspozycji do gry na instrumencie, w komisji są nauczyciele ze wszystkich sekcji instrumentalnych, którzy pracują pod kierunkiem nauczycieli przedmiotu kształcenie słuchu (w naszej szkole przedmiot ten prowadzi pięciu nauczycieli).

Każdy rok niesie nowe wyzwania, stąd po rekrutacji wyciągamy wnioski i zastanawiamy się, w jakim kierunku muszą ewoluować nasze działania, aby oferta edukacyjna szkoły docierała do jak najszerszego grona mieszkańców miasta i regionu, a najbardziej uzdolnione dzieci i młodzież mogły znaleźć w Zespole Szkół Muzycznych w Siedlcach upragnione miejsce rozwoju talentu muzycznego i pasji artystycznych.



Rekrutacja do szkoły muzycznej na przykładzie Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Witolda Lutosławskiego w Pruszkowie

Różnego rodzaju dźwięki towarzyszą nam stale. Począwszy od pierwszych chwil życia człowieka aż po jego kres, dźwięki przeobrażane w muzykę są wszechobecne. Słyszymy szum morza, świst wiatru, śpiew ptaków, odgłosy zwierząt i jest to dla człowieka czymś naturalnym, ale jednocześnie zachwycającym. Wsluchujemy się w tę muzykę z przyjemnością, a czasami próbujemy ją naśladować, powtarzać. Muzyka towarzyszy nam podczas wszystkich najważniejszych wydarzeń w naszym życiu, uwydatniając wyjątkowość i podniosłość chwili. George Eliot, angielska pisarka epoki wiktoriańskiej, twierdziła, że *Życie wydaje się toczyć bez wysiłku, kiedy wypełnia je muzyka*.

Kiedy nasze dziecko żywo reaguje na słyszane dźwięki, śpiewa, uderza rytmicznie zabawkami, porusza się w rytm słyszanej muzyki, to może oznaczać, że przejawia predyspozycje muzyczne. W takim momencie opiekunowie dzieci stają przed dylematem — co dalej? Co możemy zrobić, by te naturalne skłonności rozwinąć? Jak wesprzeć rozwój muzycznych umiejętności dziecka i pomóc mu rozwinąć je w prawdziwy talent? Prostą odpowiedzią na taki dylemat rodziców i opiekunów jest sięgnięcie do edukacji muzycznej, która jest wspólną drogą pozwalającą dziecku zrozumieć świat i siebie samego poprzez kontakt z jedną z najpiękniejszych dziedzin sztuki.

Korzyści z rozwijania umiejętności muzycznych dziecka w zorganizowanej formie

Istnieje wiele badań naukowych, które potwierdzają, że profesjonalna muzyczna aktywność wspiera rozwój emocjonalny i poznawczy człowieka, wzmacnia koncentrację uwagi i wspiera rozwój społeczny. Wpływa dodatnio na cechy charakteru, kształtuje wrażliwość, uczy dyscypliny, a także oddziałuje terapeutycznie

◀ Hanna i Jadwiga Prześlakiewicz — uczennice Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia w Pruszkowie w sali koncertowej Szkoły

Fot. Aneta Fudała — sekretarz Szkoły

na psychikę. Regularna gra na instrumencie pomaga w osiągnięciu lepszych wyników w nauce. Poprzez ćwiczenie rozwijane są pamięć i logiczne myślenie, tak potrzebne w naukach ścisłych. Wpływa pozytywnie na rozwój logopedyczny i pomaga w szybszym osiągnięciu gotowości do czytania. Gra na instrumencie ma wpływ na intonację wymawianych słów, pomocną przy nauce języków obcych. Codzienne ćwiczenie poprawia koordynację rąk, sprawia, że obie półkule mózgu funkcjonują w bardziej harmonijny sposób. Wyrabia poprawną postawę ciała, koordynację ruchową, wpływa na rozwój mięśni, a także układu oddechowego, co ma znaczący wpływ na lepszą pracę serca.

Działając grupowo, w zespołach, w chórze czy grając w szkolnej orkiestrze, dzieci uczą się skutecznie komunikować i współpracować. Dzięki występom na koncertach i przesłuchaniach dzieci i młodzież nabywają pewności siebie, a także swobodniej wypowiadają się publicznie. Mając stały kontakt ze sztuką, młodzi ludzie stają się bardziej empatyczni i dojrzałsi emocjonalnie oraz zdyscyplinowani. Muzyka rozwija pozytywne cechy charakteru, uczy cierpliwości, wytrwałości i odwagi.

Wybór formy edukacji muzycznej

Istnieje wiele możliwości rozwijania umiejętności muzycznych dzieci i młodzieży. Są to prywatne zajęcia indywidualne, prywatne szkoły i przedszkola muzyczne oraz zorganizowana publiczna edukacja muzyczna. W naszym systemie publicznej edukacji muzycznej jest dostępne do wyboru kilka ścieżek nauki. Istnieją dwa rodzaje szkół muzycznych dla młodych pasjonatów sztuki muzycznej:

- państwowa szkoła muzyczna I stopnia i II stopnia (w skrócie PSM I, PSM II)
 - to szkoły prowadzące naukę w zakresie przedmiotów muzycznych i umiejętności gry na instrumentach. W takich szkołach zajęcia odbywają się zazwyczaj popołudniami;
- ogólnokształcąca szkoła muzyczna (w skrócie OSM) — to szkoła łącząca naukę przedmiotów ogólnokształcących z przedmiotami muzycznymi i nauką gry na instrumentach.

Państwowa szkoła muzyczna I stopnia prowadzi kształcenie muzyczne w zakresie nauki gry na instrumencie i w zakresie przedmiotów teoretycznych. Kształcenie odbywa się w dwóch cyklach:

- **sześćioletnim** — dla uczniów, którzy w danym roku kalendarzowym kończą co najmniej 6 lat,
- **czteroletnim** — dla uczniów, którzy w danym roku kalendarzowym kończą co najmniej 8 lat ale nie więcej niż 16 lat.

W szkole I stopnia w klasach I–III oprócz nauki gry na instrumencie uczniowie uczestniczą w zajęciach kształcenia słuchu i rytmiki. Są to zajęcia grupowe, podczas których poprzez ćwiczenia muzyczne i improwizacje poznają notację

muzyczną, kształcą słuch i muzyczną pamięć oraz przyswajają wiedzę teoretyczną. W klasach starszych kontynuowana jest nauka kształcenia słuchu wraz z audycjami muzycznymi, na których pogłębianą jest wiedza ogólnomuzyczna. Uczniowie mają również zajęcia chóru lub orkiestry.

Państwowa szkoła muzyczna II stopnia kształci starszych uczniów i daje średnie wykształcenie muzyczne w zawodzie muzyk instrumentalista lub wokalista, daje również możliwość dalszego kształcenia na wyższych uczelniach muzycznych. Nauka w szkole trwa sześć lat.

Ogólnokształcąca szkoła muzyczna to ogólnokształcąca szkoła podstawowa i liceum z pełnym, obowiązkowym programem nauczania Ministerstwa Edukacji Narodowej, połączona z programem nauczania przedmiotów muzycznych z zakresu szkół muzycznych I i II stopnia.

Wybór szkoły muzycznej wiąże się zatem ze sprawdzeniem, jakie rodzaje placówek znajdują się w okolicach naszego zamieszkania. Podejmując decyzję o rozpoczęciu nauki w szkole muzycznej, należy koniecznie przeanalizować własny plan aktywności zawodowej i możliwości przyrowadzania, a bardzo często dowożenia dzieci na zajęcia popołudniowe. Należy też mieć świadomość, że oprócz zajęć planowych, uczeń będzie uczestniczył w obowiązkowych koncertach, audycjach i konkursach, co wiąże się z dodatkowymi zajęciami i próbami. To wymaga także od rodziców/opiekunów pełnej dyspozycji oraz dobrej organizacji planu dnia i logistyki.

Równie ważne jest okazywanie przez rodziców/opiekunów żywego zainteresowania postępami dziecka w trakcie nauki. Wspólne ćwiczenia gry na instrumencie, wspólne słuchanie muzyki, chodzenie na koncerty, muzykowanie oraz częstotliwość, z jaką rodzice angażują się ze swoimi dziećmi w muzyczne aktywności. Ma to ogromny i często decydujący wpływ na chęć i zaangażowanie dziecka do nauki gry na instrumencie. Nie do przecenienia jest też aspekt oddziaływania wspólnego muzykowania na budowanie pozytywnych i długotrwałych relacji z dzieckiem.

Rekrutacja do szkoły muzycznej

Rekrutacje dla uczniów do klas pierwszych państwowej szkoły muzycznej I stopnia oraz ogólnokształcącej szkoły muzycznej odbywają się w formie obowiązkowych wstępnych przesłuchań kandydatów. Przesłuchania takie mają charakter konkursowy i obejmują ocenę zdolności muzycznych. Podczas badania predyspozycji sprawdzane są między innymi:

- słuch wysokościowy (określanie wysokości słyszanych dźwięków),
- poczucie rytmu (powtarzanie krótkich tematów rytmicznych),
- słuch harmoniczny (określanie liczby słyszanych dźwięków, nastroju),
- pamięć muzyczna,
- predyspozycje do gry na wskazanym instrumencie.

Ocena poszczególnych predyspozycji skutkuje przyznaniem określonej liczby punktów przez członków komisji kwalifikacyjnej. Suma zdobytych punktów jest głównym kryterium zakwalifikowania kandydatów do rozpoczęcia nauki w szkole.

Aplikując do szkoły muzycznej II stopnia, kandydat przystępuje do egzaminu wstępnego, który składa się z dwóch części:

- teoretycznej, czyli pisemnego testu z kształcenia słuchu i ogólnej wiedzy muzycznej w zakresie obowiązującej podstawy programowej, oraz
- praktycznej, wymagającej wykonania przygotowanego repertuaru instrumentalnego lub wokalnego.

W indywidualnych przypadkach przyszły uczeń może ubiegać się o przyjęcie do klasy wyższej niż pierwsza. Podstawą przyjęcia ucznia do szkoły staje się w takim przypadku pozytywne zdanie egzaminu kwalifikującego do klasy, do której kandydat ubiega się o przyjęcie.

Okresowo szkoły muzyczne organizują nieobowiązkowe zajęcia przygotowawcze do przesłuchań kwalifikacyjnych i zapraszają kandydatów do wzięcia w nich udziału. Zajęcia te mają na celu pokazanie, na czym polega egzamin i jak się do niego przygotować. To pomaga ograniczyć kandydatom niepotrzebny stres i pozwala lepiej zaprezentować się na muzycznym przesłuchaniu.

Szkoły muzyczne w ramach akcji popularyzujących naukę gry na instrumentach organizują:

- koncerty w przedszkolach lub innych placówkach szkolnych, które poprzez obcowanie z żywą muzyką zachęcają do podjęcia nauki;
- cykliczne poranki muzyczne;
- zajęcia warsztatowe;
- konkursy zewnętrzne (np.: poszukiwania talentów, konkurs na tekst hymnu, konkursy na ciekawy instrument);
- wraz z władzami lokalnymi, okolicznościowe eventy (np.: koncerty jesienne, koncerty świąteczne, konkursy piosenki, koncerty plenerowe, koncerty dla seniorów, Dni Miasta itp.).

W tym celu szkoły również:

- włączają się w akcje charytatywne;
- prowadzą programy informacyjne dla rodziców (zaproszenia dostarczane do firm, biur, urzędów, e-mailing internetowy, ulotki informacyjne);
- rozpowszechniają działania szkoły w mediach lokalnych, w miejskich autobusach i tym podobnych miejscach.

Działania szkoły możemy obserwować również wirtualnie. Na stronach internetowych oraz profilach społecznościowych zamieszczone są artykuły o tematyce muzycznej, ciekawe prezentacje, blogi, wywiady z pedagogami, na przykład przed okresem rekrutacyjnym, filmy szkoleniowe.

Nauka w szkole muzycznej to ogromna szansa na rozwinięcie zdolności muzycznych. Daje wszechstronne wykształcenie muzyczne, szeroko wykraczające

poza umiejętność gry na instrumencie. Wymaga dużego wkładu pracy, poświęcenia dużej ilości czasu oraz zaangażowania niejednokrotnie całej rodziny, ale efekt tego wysiłku i fakt, w jak istotny sposób wpływa to na rozwój osobowości młodego człowieka, całkowicie rekompensują to poświęcenie.

Dajmy dzieciom i młodzieży szansę poznać tę wyjątkową sztukę, jaką jest muzyka.

Zachęcajmy do gry na instrumentach i zgłębiania tajemnic tkwiących w muzyce.

Parafrazując słowa Cheryl Lavender — **Pozwólmy muzyce stworzyć pięknego młodego człowieka!**



Zespół Kłarnetowy podczas koncertu z okazji Dnia Niepodległości w sali koncertowej Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia w Pruszkowie

Fot. Aneta Fudała — sekretarz Szkoły



Marketingowe podejście do promocji szkoły artystycznej.

Jak zwiększyć rozpoznawalność placówki w środowisku lokalnym na przykładzie działań w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Wojciecha Kilara w Wodzisławiu Śląskim

Nauka gry na instrumencie jest wartościową formą zajęć dodatkowych. Wydawać by się więc mogło, że szkoły muzyczne nie muszą martwić się o uczniów. Niestety, rzeczywistość pokazuje coś zupełnie innego. Rynek nasycony jest różnymi formami aktywności pozalekcyjnych, młodzi ludzie mają do wyboru niezliczoną liczbę atrakcyjnych propozycji, a jednocześnie bardzo ograniczony czas, jakim dysponują. Szkoły muzyczne muszą więc rywalizować z innymi, alternatywnymi sposobami zagospodarowania tego wolnego czasu.

Komunikacja z rodzicami kandydatów

Często się zdarza, że mimo doskonałej kadry pracującej w szkole, znakomitych koncertów i interesujących projektów organizowanych przez placówkę, liczba kandydatów zgłoszonych do szkoły jest niewielka. Przyczyn tej sytuacji można upatrywać w nasyceniu rynku alternatywnymi formami nauki gry na instrumencie lub śpiewu. Znacznie ważniejszym jednak wydaje się być brak komunikacji pomiędzy szkołą a docelowymi odbiorcami, czyli rodzicami dzieci chcących się uczyć muzyki. Nawet najwspanialsza szkoła, mimo genialnej kadry, sukcesów uczniów na konkursach czy docenienia w środowisku muzycznym, może borykać się z problemem małego naboru do klas pierwszych, jeśli zabraknie marketingowego podejścia do promocji placówki. Dlatego warto pomyśleć o potencjalnych kandydatach (i oczywiście ich rodzicach) w kategorii klientów. Klient chętniej „kupi produkt marki”, która wcześniej zaistniała w jego świadomości.

Wyobraźmy sobie następującą sytuację: mała Ania w przedszkolu bierze udział w zajęciach z rytmiki. Pani akompaniuje do piosenki na keyboardzie.

◀ Występ tria akordeonowego podczas koncertu muzyki polskiej w sali koncertowej Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Wojciecha Kilara w Wodzisławiu Śląskim

Fot. Agnieszka Niesler

Sytuacja jest sprzyjająca i pani pozwala zagrać Ani kilka dźwięków na klawiaturze. Dziewczynce się to bardzo podoba, chciałaby umieć grać tak jak pani. Przychodzi do domu i z wypiekami na twarzy mówi rodzicom, że chce grać na instrumencie. Mamy potencjalną kandydatkę — u dziecka rozbudziło się zainteresowanie muzyką. Cel jest taki — Ania ma trafić do naszej szkoły muzycznej. Zastanówmy się, co zrobią rodzice. Możliwości może być dużo, ale na potrzeby naszej analizy uprościmy to do dwóch potencjalnych scenariuszy. Pierwszy scenariusz zakłada, że rodzice Ani nie wiedzą nic na temat systemu edukacji muzycznej. Nie słyszeli nigdy, żeby w ich mieście była jakaś szkoła muzyczna. Chcą jednak wyjść naprzeciw potrzebom córki i wpisują w wyszukiwarkę internetową hasło „nauka muzyki” wraz z nazwą ich miejscowości. I tu pojawia się element losowy — jeśli w miejscowości jest szkoła muzyczna, która posiada dobrze wyopozycjonowaną stronę internetową, prawdopodobnie znajdzie się ona gdzieś pośród wyników wyszukiwania. Jeśli nie, to rodzice wejdą na stronę najlepiej rozreklamowanej placówki, klikając w pierwszy od góry link. Jaka jest szansa, że Ania trafi do naszej szkoły? Drugi scenariusz zakłada, że rodzice wiedzą o działalności państwowej placówki w pobliżu ich miejsca zamieszkania. Będą szukać informacji i kontaktu do szkoły, która już istnieje w ich świadomości. Składają podanie do naszej szkoły, bo już wcześniej o niej słyszeli. A zatem niech o nas słyszą! Niezwykle ważne jest, żeby stale aktywnie promować szkołę różnymi metodami. Nawet jeśli nie dotrzemy bezpośrednio do kandydatów bądź ich rodziców, zaistniejemy w świadomości lokalnej społeczności.

Promocja w social mediach

Pierwszym krokiem w promowaniu szkoły jest aktywne prowadzenie strony internetowej szkoły. Ważne jest, aby była ona na bieżąco aktualizowana, zawierała zapowiedzi nadchodzących wydarzeń i relacje z tego, co się wydarzyło. Można również założyć bloga, na którym będą opisywane codzienne wydarzenia w szkole oraz publikowane zdjęcia i filmy z koncertów, projektów i konkursów.

Drugim ważnym elementem promocji szkoły jest aktywne prowadzenie social mediów, takich jak Facebook czy Instagram. Można na nich informować o wydarzeniach w szkole, relacjonować je, a także udostępniać posty stworzone przez rodziców i nauczycieli. Można również zachęcać uczniów, aby dzielili się swoimi doświadczeniami z nauki w szkole, co z pewnością zainteresuje innych.

Kolejnym sposobem promowania szkoły muzycznej w mediach jest stworzenie filmu przedstawiającego szkołę. Wystarczy krótki, ale przyciągający uwagę teledysk lub dynamiczny klip, który zaprezentuje szkołę. Dobrą praktyką będą krótkie filmy z wydarzeń szkolnych, publikowane na kanałach YouTube czy w social mediach. Przekaz powinien trafić do dzieci i młodzieży — w ich świadomości powinien wytworzyć się pozytywny obraz placówki: „Hej, zobaczcie, jak tam jest fajnie!”.

Organizacja wydarzeń kulturalnych i promocyjnych dla kandydatów

Organizacja dni otwartych jest jednym ze skutecznych sposobów na promowanie szkoły muzycznej. Można wówczas zapewnić możliwość zwiedzenia szkoły, rozmowy z nauczycielami, czy przygotować koncert uczniów dla kandydatów i ich rodziców. Bardzo istotną rolę w efektywnym przeprowadzeniu dni otwartych odgrywa wcześniejsza promocja tego typu wydarzenia. Dni otwarte nie przyniosą skutku, jeśli będą miały małą frekwencję. W ramach dni otwartych można na przykład zorganizować akcję „przyrowadź kolegę do szkoły”, w której uczniowie mogą zaprosić do szkoły na lekcję pokazową przyjaciół zainteresowanych edukacją muzyczną. Ważne jest, żeby w tym dniu zrobić lekcje, które w pewnym stopniu będą angażować również gości: umożliwić próby zagrania na instrumencie albo udział w ciekawych lekcjach teorii. Nawet jeśli wizyta przyjaciół uczniów nie zaowocuje aplikowaniem do szkoły, placówka pozytywnie zaistnieje w ich świadomości.

Innym sposobem promowania szkoły muzycznej wśród dzieci jest organizowanie audycji umuzykalniających w szkołach podstawowych i przedszkolach w najbliższej okolicy. Wystarczy nawiązać kontakt z placówkami ogólnokształcącymi i zaproponować organizację koncertu. Uczniowie szkoły muzycznej wystąpią przed rówieśnikami, prezentując swoje umiejętności, dzięki czemu przedszkolaki i uczniowie podstawówek będą mogli zobaczyć, co oferuje szkoła muzyczna. Audycje te najlepiej prowadzić kilka razy w roku szkolnym, szczególnie owocne mogą okazać się jednak w okresie tuż przed otwarciem rekrutacji. Warto na takie audycje przygotować ulotki informacyjne do rozdania uczniom uczestniczącym w koncercie.

Współpraca z władzami miasta i gminy

Wychodzenie z koncertami poza szkołę również pomoże w promocji szkoły. Mam na myśli zorganizowanie koncertu we współpracy z władzami miasta, nawiązanie współpracy z muzeum miejskim czy innymi instytucjami kultury. Można również współpracować z lokalnymi władzami w kwestii udziału w wydarzeniach miejskich. Prezentowanie się na przykład na festynach miejskich również wpłynie na promocję szkoły. Pomysłem na taką prezentację może być stoisko z ulotkami informacyjnymi, rozdawanie reklamowych gadżetów — na przykład balonów z logo szkoły, stworzenie stoiska z kolorowanymi muzycznymi dla dzieci oraz zapewnienie muzyki na żywo czy koncert w plenerze. Tworzenie banerów reklamujących szkołę i umieszczanie ich w widocznych punktach w mieście również może pomóc w promocji szkoły. Ważne jest, aby były one umieszczone w miejscach, gdzie występuje duży ruch uliczny, aby jak najwięcej osób mogło je zobaczyć.

Warto rozważyć współpracę z lokalnymi artystami i zespołami muzycznymi. Można zaprosić ich do wspólnego koncertu, a także zorganizować warsztaty muzyczne dla uczniów szkoły. Współpraca z lokalnymi artystami wpłynie na promocję szkoły oraz zainspiruje uczniów do rozwoju własnych umiejętności muzycznych.

Ponadto warto pomyśleć o współpracy z lokalnymi firmami i instytucjami. Można zaproponować im sponsoring wydarzeń szkolnych lub reklamę w zamian za pomoc finansową. W ten sposób uzyskujemy środki na organizację różnych wydarzeń, co zwiększa rozpoznawalność szkoły w lokalnym środowisku.

Promowanie szkoły muzycznej wśród lokalnej społeczności wymaga czasu i wysiłku, ale jest to ważne, aby zwiększyć liczbę uczniów i zainteresowanie szkołą. Zastosowanie powyższych sposobów może pomóc w zwiększeniu rozpoznawalności szkoły w lokalnej społeczności, a przez to zwiększeniu liczby kandydatów ubiegających się o przyjęcie do szkoły.



Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia im. Wojciecha Kilara w Wodzisławiu Śląskim — występ chóru szkolnego w czasie spotkania ze Świętym Mikołajem w sali koncertowej Szkoły.

Fot. Agnieszka Niesler

Działania związane z rekrutacją w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Raciborzu

Działania podejmowane przez Państwową Szkołę Muzyczną I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Raciborzu ściśle powiązane są z kalendarzem roku szkolnego. Poniżej przedstawiono najistotniejsze z nich.

1. grudzień

Wydarzenie:

Nagrywanie kolęd wraz z wybranymi grupami dzieci w przedszkolach w mieście i powiecie

Przebieg:

- Szkoła rozsyła do raciborskich i pobliskich przedszkoli z powiatu zaproszenia do wspólnego nagrania kolęd.
- Podzieleni na małe kameralne składy nauczyciele wraz z wybranymi przez placówkę grupami dzieci nagrywają kolędy.
- Nagranie ukazuje się na facebookowym profilu wybranego przedszkola z informacją o obecności naszych nauczycieli i wspólnym kolędowaniu.
- W przedszkolach nauczyciele zostawiają ulotki informujące o możliwości nauki gry na instrumentach w szkole muzycznej oraz plakaty o podobnej treści.

2. marzec–czerwiec

Wydarzenie 1:

Audycje dla przedszkoli i szkół

Przebieg:

- W szkole muzycznej w godzinach przedpołudniowych organizuje się koncerty w celu prezentacji instrumentów, na których można uczyć się grać.
- Wychowawcy/opiekunowie każdej grupy/klasy, którzy przychodzą z dziećmi na audycje, otrzymują ulotki reklamowe, informujące o nauce w szkole, instrumentach, na których można uczyć się grać, oraz terminach i przebiegu badania przydatności.

Wydarzenie 2:

Dzień drzwi otwartych

Przebieg:

Przygotowanie koncertu dla kandydatów na uczniów Państwowej Szkoły Muzycznej, na którym prezentowane są wszystkie instrumenty. Po koncercie kandydaci mogą zwiedzić szkołę i wejść do klas, w których nauczyciele poszczególnych instrumentów prezentują brzmienie instrumentu, opowiadają o jego specyfice i budowie oraz odpowiadają na pytania rodziców i dzieci. Rozdawane są też ulotki i balony z logo szkoły.

Wydarzenie 3:

Konsultacje dla kandydatów na uczniów Państwowej Szkoły Muzycznej

Przebieg:

Wyznacza się termin przed badaniem przydatności na ucznia Państwowej Szkoły Muzycznej. Chętne dzieci, chcące wziąć udział w konsultacjach, dzielone są na grupy i biorą udział w zajęciach z nauczycielem teorii naszej szkoły. Podczas tych zajęć nauczyciel tłumaczy przebieg badania przydatności i zadania, z którymi kandydaci będą mieli do czynienia. Zadania są podobne, ale nie takie same jak podczas badania przydatności. Kandydaci podzieleni są na grupy według wieku (cykl sześć- i czteroletni). W czasie gdy dzieci (potencjalni kandydaci) są na zajęciach z nauczycielem w sali koncertowej szkoły odbywa się spotkanie rodziców kandydatów z dyrektorem.

Oprócz wymienionych aktywności, przez cały rok na szkolnej stronie internetowej oraz profilu facebookowym umieszcza się filmiki, na których prezentowane są instrumenty, na których można uczyć się grać w naszej szkole. Przez cały rok informacje o szkolnych wydarzeniach są umieszczane w raciborskich mediach i na ich stronach społecznościowych („Nasz Racibórz”, „Nowiny”, Racibórz.com), w lokalnym radiu Vanessa oraz Raciborskiej Telewizji Kablowej. Oprócz tego, w ramach współpracy z Ośrodkiem Sportu i Rekreacji w Raciborzu, na około miesiąc przed badaniem przydatności przeprowadzana jest akcja oklejania miejskich tablic ogłoszeniowych plakatami z informacją o trwających zapisach do szkoły muzycznej. Jednocześnie nauczyciele szkoły muzycznej rozwożą do szkół w mieście i powiecie takie same plakaty.





Działania promocyjne Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu realizowane w celu zwiększenia naboru uczniów do klas pierwszych

Budowanie zewnętrznego wizerunku szkoły i kształtowanie dobrej opinii o niej w środowisku jest jednym z priorytetów pracy szkoły. Do realizacji celów nasze Liceum pozyskało media — głównie regionalne. Dzięki ich uprzejmości przekazywane są szerokiemu gronu czytelników informacje o: sukcesach edukacyjnych uczniów, sukcesach artystycznych uczniów i nauczycieli, imprezach kulturalnych odbywających się w wiśnickim Plastyku, o bazie dydaktycznej, pozyskiwaniu i wykorzystywaniu środków unijnych będących w dyspozycji Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz w dyspozycji Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji (Erasmus+), o znanych absolwentach, którzy współpracują ze szkołą. Szkołę promuje strona internetowa oraz fanpage prowadzony na Facebooku, będący bogatym źródłem informacji o placówce.

Mała liczba kandydatów do klas pierwszych stanowi problem w wielu szkołach. Aby temu zaradzić, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki zostało niejako zmuszone do realizacji dodatkowych działań promocyjnych. Wśród nich należy wymienić:

1. Ogólnopolski Konkurs Plastyczny dla uczniów klas siódmych i ósmych szkół podstawowych *Świat wokół mnie*, organizowany corocznie przez Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu pod honorowym patronatem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. W konkursie bierze udział około 60 szkół i placówek z całej Polski, które nadsyłają średnio 500 prac w 4 kategoriach: rysunek, malarstwo, fotografia, grafika. Do współpracy szkoła zaprosiła Rektora Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, Wojewodę Małopolskiego, Marszałka Województwa Małopolskiego, władze

- samorządowe, instytucje kultury i przedsiębiorców z Bochni, którzy sponсорują nagrody. Wernisaż wystawy pokonkursowej ma miejsce w trakcie Dnia Otwartej szkoły i towarzyszy mu katalog.
2. Dwudniowe warsztaty *Od marzeń do wymarzonej szkoły* dla kandydatów do klasy pierwszej (z noclegiem i żyzywieniem w internacie), przygotowujące do egzaminu wstępnego. Zapoczątkowane w maju 2015 roku, wzbudziły szerokie zainteresowanie.
 3. Konsultacje indywidualne dla kandydatów i warsztaty ceramiczne dla uczniów szkół podstawowych, udział szkoły w giełdach zawodoznawczych.
 4. Prezentacje multimedialne pokazywane w szkołach podstawowych województwa małopolskiego połączone z warsztatami prowadzonymi przez nauczycieli specjalizacji artystycznych.
 5. Liczne wystawy prac uczniów i nauczycieli w zaprzyjaźnionych muzeach, bibliotekach i galeriach.
 6. W dniu otwartym szkoła udostępnia wszystkie pracownie specjalistyczne, a kandydaci próbują swoich sił pod okiem nauczycieli plastyków.
 7. Szkoła dysponuje folderami, ulotkami, banerami, gadżetami i licznymi filmami prezentującymi naukę w poszczególnych pracowniach.

Paleta działań skierowanych do kandydatów uzdolnionych plastycznie jest różnorodna, wzbudza zainteresowanie środowiska, ma uznanie władz samorządowych i przynosi efekty, dlatego działania te są kontynuowane.



Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu, zajęcia ze specjalizacji rysunku i malarstwa

Fot. Michał Nieć



Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu, zajęcia ze specjalizacji fotografia artystyczna

Fot. Michał Nieć



Działania rekrutacyjne Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu

Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu przez wiele lat nie miało problemów z naborem do klas pierwszych. Wynikało to z niewielkiej liczby szkół średnich w województwie podlaskim. Dużym atutem był również internat pozwalający kształcić uczniów z regionu północno-wschodniego Polski. Sytuacja ta uległa gwałtownej zmianie około roku 2010. Spowodowane to było niżem demograficznym oraz zmianą podejścia rodziców i uczniów poszukujących szkół w zawodach dających zatrudnienie (był to okres, w którym trudno było znaleźć pracę z wykształceniem plastycznym).

Starania o nowych kandydatów zaczęliśmy od przygotowania akcji promocyjnej szkoły. Opracowaliśmy ulotki o naszej placówce, zawierające opis form i kierunków kształcenia. Nakręciliśmy film i prezentację. Wszystko to rozesłaliśmy do gimnazjów w województwie podlaskim. Oprócz tego utworzyliśmy stronę internetową szkoły, na której umieściliśmy również materiały promocyjne.

Efekty? Bardzo mierne... Gdy zrobiliśmy ankietę wśród uczniów klas pierwszych, okazało się, że większość z nich uzyskała informację o szkole od byłych absolwentów bądź też osób, które odwiedziły szkołę i obejrzały wakacyjne wystawy prac uczniów. Zaczęliśmy więc przykładać coraz większą wagę do umożliwienia zwiedzania obiektów szkoły w okresie wakacyjnym przez turystów odwiedzających Supraśl. W okresie pandemii, jako że nie można było wejść do budynków szkoły, wydrukowaliśmy zdjęcia prac uczniów i powiesiliśmy je na płocie szkoły wzdłuż ulicy Konarskiego. Powstała w ten sposób galeria z około pięćdziesięcioma pracami wychowanków. Remont i odrestaurowanie wnętrza Pałacu Buchholtzów wpłynęły również na promocję szkoły. W następnej ankiecie w wypowiedziach pojawił się nowy czynnik zachęcający do nauki w szkole: takie piękne miejsce i pałac.

Zdziwiło nas, dlaczego nie było wyników w naborze do szkoły po rozesłaniu materiałów reklamowych do gimnazjów. W następnym roku nauczyciele wsiedli

◀ Portrety — prace uczniów Liceum Sztuk Plastycznych im. Olgi Boznańskiej w Wodzisławiu Śląskim

do prywatnych samochodów i pojechali bezpośrednio do szkół w Białymstoku i okolicach z materiałami o naszej szkole. Mieli je zawieźć i dowiedzieć się od pedagogów szkolnych zajmujących się w tym czasie w gimnazjach doradztwem zawodowym, dlaczego nie kierują młodzieży uzdolnionej plastycznie do nas. Okazało się, że do większości z nich dotarły materiały o naszej szkole, ale nie polecali jej, wychodząc z założenia, że to daleko, trzeba dojechać. A jak plastycy, to i pewnie narkotyki, złe towarzystwo i tym podobne. Większość z nich nigdy nie była w naszych progach. Wniosek był prosty. Trzeba ich zaprosić do szkoły, pokazać ją i dokładnie wytłumaczyć oraz wyjaśnić, na czym polega nauka w liceum plastycznym. Tak też zrobiliśmy. Zorganizowaliśmy wraz Białostockim Centrum Edukacji Nauczycieli konferencję dla pedagogów z województwa podlaskiego. Pokazaliśmy im, jak funkcjonuje nasza szkoła, w jakich zawodach kształci i jacy uczniowie są przez nas najbardziej pożądani. Wiele dobrego przyniosła prezentacja szkoły pracownikom Powiatowej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Białymstoku. Wyjaśnienie, jak funkcjonuje liceum plastyczne i jakie stawia wymagania przed mającą się w niej uczyć młodzieżą, przyniosło bardzo dobrą współpracę pomiędzy placówkami w kierowaniu uczniów do naszej szkoły. Wpłynęło to niezwykle pozytywnie na nabór do klas pierwszych.

Nasze działania nie zakończyły się jednak na tym. Przyjrzelśmy się bardziej młodzieży przychodzącej do szkoły i zrobiliśmy kolejną ankietę, w której zapytaliśmy, jakie największe wątpliwości towarzyszyły im w wyborze naszej szkoły? Okazało się, że jednym z głównych problemów był brak wiary w swoje umiejętności i zdolności plastyczne. Zorganizowaliśmy więc kurs przygotowawczy dla kandydatów chcących się uczyć w naszej szkole. Oprócz nauki podstaw rysunku, malarstwa i rzeźby, zaprezentowaliśmy kursantom, w jaki sposób nasza szkoła funkcjonuje, w jakich zawodach kształci i jakie stawia wymagania naszym przyszłym uczniom. Świadomość i umiejętności, jakie nabyli uczęszczający na kurs, bardzo im pomogły w decyzji o wyborze szkoły. Zorganizowaliśmy również konkurs plastyczny dla uczniów klas ósmych szkoły podstawowej, w którym nagrodą jest udział w kursie przygotowawczym.

Przyglądając się funkcjonowaniu szkoły, zauważyliśmy, że w pierwszych dwóch latach nauki z edukacji tu rezygnuje około 10 procent uczniów. Najczęściej nie radzą sobie z obciążeniami, jakie niesie ze sobą nauka w tak trudnych szkołach, jakimi są szkoły artystyczne. Bardzo duża liczba godzin lekcyjnych, wymagania stawiane uczniom zarówno z przedmiotów ogólnych, jak i artystycznych (szkoła kończy się zarówno egzaminem dyplomowym, jak i dojrzałości oraz przygotowuje do egzaminów na studia artystyczne) powodowały to, że uczniowie niezmotywowani i niepracujący systematycznie mieli duże problemy z nauką.

Stwierdziliśmy, że warto by było ukierunkować naszą ofertę ku dzieciom o zainteresowaniach humanistycznych i artystycznych. Wiadomo, że taki uczeń będzie uczęszczał na imprezy artystyczne, wystawy, będzie czytał, słuchał muzyki, grał. Pojawił się więc pomysł, aby nawiązać ścisłą współpracę z instytucjami kultury w Białymstoku i w całym województwie podlaskim.

Nawiązaliśmy kontakt z białostockimi galeriami sztuki — Galerią Arsenał oraz Muzeum Śleńdzińskich, gdzie zorganizowaliśmy wystawę prac uczniów i nauczycieli naszej szkoły.

Wróciliśmy do tradycji wręczania dyplomów ukończenia szkoły w Muzeum Alfonsa Karnego w Białymstoku. Uroczystość ta odbywa się w otoczeniu wystawy najlepszych prac dyplomowych naszych absolwentów. Prace prezentowane były w muzeum przez miesiąc.

Współpracujemy przy organizacji imprez kulturalnych, artystycznych i historycznych z Muzeum Podlaskim oraz Muzeum Ikon w Supraślu. Współpracujemy również z Teatrem Wierszalin, mającym swą siedzibę w Supraślu. Warto również wspomnieć o współpracy z Książnicą Podlaską im. Łukasza Górnickiego (Wojewódzka Biblioteka Publiczna w Białymstoku). Nasi uczniowie tworzą prace ilustrujące wydawnictwo literackie „Epea”. Zorganizowaliśmy również wystawę prac dyplomowych, prezentującą projekty książek powstałych na zajęciach z technik druku artystycznego.

Zauważyliśmy, że bardzo dobre dzieci (zmotywowane i z dużymi umiejętnościami) trafiające do naszej szkoły, wcześniej uczęszczają na zajęcia plastyczne do domów kultury. Aby do nich dotrzeć z informacją o placówce, zaczęliśmy wysyłać tam materiały promocyjne, a nauczycielami doświadczeniem, zorganizowaliśmy wraz z Urzędem Marszałkowskim Województwa Podlaskiego kursy szkoleniowe dla osób prowadzących zajęcia plastyczne w tychże instytucjach. W efekcie tych działań trafia do nas coraz więcej bardzo dobrych i uzdolnionych dzieci.

Nawiązaliśmy również ścisłą współpracę z Zespołem Szkół Muzycznych w Białymstoku. Odnowiliśmy imprezę, która w latach dziewięćdziesiątych XX wieku organizowana była wspólnie pod nazwą *Wiosna Artystyczna*. W pierwszy dzień wiosny zorganizowaliśmy na pięknych korytarzach Zespołu Szkół Muzycznych w Białymstoku wystawę prac naszych uczniów, a muzycy rozpoczęli cykl koncertów trwających do końca roku szkolnego. Kontynuujemy tę współpracę do dzisiaj.

Obecnie do egzaminów wstępnych przystępuje około 80–90 kandydatów. Jest to liczba optymalna, jeżeli chodzi o nasze możliwości organizacyjne. Przyjmujemy maksymalnie 52 uczniów na cztery specjalizacje: tkanina artystyczna, techniki druku artystycznego, techniki rzeźbiarskie oraz realizacje intermedialne. Ta różnorodność w kierunkach kształcenia daje nam możliwość jak najlepszego ukierunkowania młodzieży kształcącej się w naszej szkole, w zależności od zdolności manualnych i koncepcyjnych uczniów. Praca całej kadry pedagogicznej i jej zaangażowanie w funkcjonowanie szkoły dały bardzo pozytywne efekty, jeżeli chodzi o rekrutację i prawidłowe ukierunkowanie zawodowe naszych wychowanków.



Abakanowicz. Konfrontacje **— choreografia i wystawa**

W gdańskiej szkole baletowej chcielibyśmy kształcić nie tylko tancerzy, ale i artystów. Chcielibyśmy, by nasi uczniowie mieli odwagę wychodzić poza ramy swojej dziedziny sztuki, nie bali się podejmować wyzwań, przekraczać granic, sprawdzać swoich możliwości i odnajdywać się w odmiennych formach działalności artystycznej. Nasi uczniowie występowali na różnych scenach, w różnych przestrzeniach i miejscach — byli gośćmi teatrów, filharmonii, ośrodków kultury, domów pomocy społecznej czy kościoła św. Jana w Gdańsku. Jednak nigdy dotąd nie zostali zaproszeni na Zamek Królewski w Warszawie. Jeszcze bardziej niezwykłym jest fakt, że byli pierwszymi tancerzami, którzy pojawili się w tym wyjątkowym i ważnym miejscu. Dotąd było ono zarezerwowane dla sztuki „dawnej”, teraz pojawiła się w nim „nowoczesność” — rzeźby Magdaleny Abakanowicz oraz młodzi tancerze we współczesnej choreografii Sławomira Gidla zaprezentowanej podczas wernisażu wystawy *Abakanowicz. Konfrontacje* 30 listopada 2022 roku. Wraz z artystką zaprosili oni widzów do „konfrontowania” estetyk, form, środków wyrazu oraz „skonfrontowania się” z obrazem człowieka i współczesnego świata.

Okazało się, że pierwszą rzeczą, z którą musieli „skonfrontować się” młodzi tancerze występujący w choreografii *Abakanowicz. Konfrontacje*, był ich strój. Kiedy szłam na próbę układu, uczniowie spytali mnie, czy przyszłam ich zobaczyć nago. Spontanicznie odpowiedziałam: „Tak”, choć przecież wiedzieliśmy, że nie o dosłowną nagość nam chodzi. Tancerze są „nadzy”, bo ich proste stroje w cielistym odcieniu nie przykuwają uwagi, nie ozdabiają i nie ukrywają ubranych w nie ciał. Ten rodzaj nagości jest pierwszym odniesieniem do prac Magdaleny Abakanowicz. „Nieubrane” rzeźby artystki eksponują cielesność, która nie szokuje, ale zastanawia i ciekawi. Ogromne, kłocowate figury, jakby wytłoczone z jednej szlancy, najpierw mówią nam o tym, że jesteśmy bardzo do siebie podobni, seryjni, pozbawieni indywidualnych rysów, które wyróżniłyby nas spośród tłumu, pozwoliłyby zaistnieć osobno. Ale jak przyjrzymy się tym ciałom dokładniej, widzimy, że każde z nich jest pokryte unikalnym orna-

◀ Wszystkie fotografie pochodzą z archiwum Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku, a ich autorem jest Damian Hornet



mentem. W jego liniach, wyźłobieniach, wgnieceniach, fałdach, bliznach, zmarszczkach zapisane zostały nasze osobne i wspólne doświadczenia oraz emocje. Dlatego obcowanie z ciałem-rzeźbą i ciałem w tańcu jest zaproszeniem do intymności rozumianej jako bliskie spotkanie z samym sobą i z innymi, rozpoznawania siebie w tłumie i znajdowania tłumu w sobie.

Choreografia przygotowana przez Sławomira Gidla odwołuje się do dosłownej i symbolicznej nagości rzeźb Magdaleny Abakanowicz. Nawiązuje też bezpośrednio do kilku dzieł artystki: *Pleców*, *Ugłowionych*, *Tłumu III*, które można było zobaczyć na wystawie w Zamku Królewskim w Warszawie (1 grudnia 2022 roku–19 lutego 2023 roku). Choreograf przypomniał też o zainteresowaniu artystki Krajem Kwitnącej Wiśni, stąd wybór japońskiej muzyki tradycyjnej oraz odniesienia do teatru butoh. Jest on teatrem ciała — ciała będącego tym, co naturalne, pierwotne, prawdziwe, tym, co osadza nas w rzeczywistości, wpisuje w zbiorowe i indywidualne istnienie. To poprzez doświadczanie ciała możemy poznać siebie oraz uniwersalne wartości rządzące ludzkim losem. Zbliżeniem się do tych najważniejszych prawd jest także układ *Abakanowicz. Konfrontacje*.

Nie chodzi w nim o odtworzenie charakterystycznych elementów teatru butoh czy „ożywienie” abakanów — tancerze jakby wychodzą z za wydrążonych



pleców rzeźb, wydobywając znieruchomiełe w nich emocje, napięcia, lęki i nadzieje. Ich ruchy, pozy, gesty, działania, nawiązując do tytułu wystawy i choreografii. Są obrazem konfrontacji jednostki z tłumem, tego, co ludzi łączy i co ich dzieli — opowieścią o sile i słabości wspólnoty, o tym, co ona nam oferuje i których obietnic nie spełnia, w czym nas wspiera i jak nas ogranicza czy więzi.

Początek kompozycji choreograficznej ukazuje powstawanie wspólnoty; oddzielone figury bezwładnie wtaczają się na siebie, przyciągane ku sobie jakąś siłą, pierwotną i instynktowną potrzebą bycia razem, podświadomie odczuwaną łącznością doświadczeń i emocji. W konwulsjach „rodzi się” grupa, zaznacza ona swoje zaistnienie wyciągniętą w górę dłonią. Dołącza do niej dotąd oddzielna i samotna postać — Marcjanna, której nieforemne, niezgrabne, sztywne ruchy mogą być znakiem trudu samodzielnego formowania się osoby i jej dążenia ku zbiorowości. Kiedy już się w niej znajduje, jej ruchy nabierają płynności, swobody, „normalnieją” — tancerka upodabnia się do tłumy, dzięki niemu zyskuje pewność, ale także przybiera wrogie oblicze jak jej nowi współtowarzysze. Bo grupa przyjmuje i przejmuje, wymaga dostosowania, musi się także samookreślić, obrać charakteryzujący ją wyraz, by odróżnić się od innych.

Kolejnym mechanizmem typowym dla wspólnoty jest wyłonienie się tancerza-przywódcy. To on prowadzi grupę i nadaje jej rytm, to jego ruchy i gesty



będę powielane przez kolejnych członków zbiorowości. Powtarzalność ruchów powoduje, że grupa przypomina sprawnie działającą maszynę — każdy jej trybik wie, jakie działanie ma wykonać, jak się zachować, gdzie spojrzeć. Rytm narzucony przez lidera, „wybijany” mocnymi uderzeniami stóp o podłogę, dyscyplinuje funkcjonowanie jednostek w tłumie. Ale wspólne wykonywanie ruchów nie tworzy prawdziwej wspólnoty — tancerze, choć razem, są osobno. Patrzą w tym samym kierunku, ale nie patrzą na siebie, wyciągają ręce, ale nie po to, by kogoś dotknąć, powitać czy przytulić, raczej by się przed kimś osłonić, na kogoś nie spojrzeć. Ruchy tancerzy są ostre, zdecydowane, mocne, nie są zaproszeniem do bliskości.

W pewnym momencie jednostki wyłamują się z narzuconego im rytmu. Tancerze, których ręce wirują coraz szybciej, jak rozpędzone do granic tłoki maszyny, nie wytrzymują rygoru grupy. Maszyna się psuje, ciała tancerzy dostają konwulsyjnych drgawek, nie mają już siły, by się kontrolować i podporządkować. W tym jedynym momencie są oni tylko sobą, są spontaniczni, osobni, są prawdziwi i indywidualni. Ale po tym „buncie” zniewalanego ciała jednostki wracają do grupy, bo poddanie się jej rytmowi, tak jak wtapienie się w ławicę ludzi na zatłoczonej ulicy, jest naturalnym rytmem współczesnego życia. W tej ławicy jest się anonimowym i samotnym, ale zapewnia ona siłę oraz poczucie przynależ-



ności. Przyczajone, spięte, zgięte w sobie, skradające się postacie nabierają pewności siebie, zdecydowania, gdy powielając gesty grupy, głośno wystukują stopami wspólny rytm, który mówi: Tu jestem i jestem z innymi.

Tłum, zarówno w pracach Magdaleny Abakanowicz, jak i w choreografii Sławomira Gidla, w różny sposób „konfrontuje się” z jednostką. Częściowo ją zniewala, ale daje w zamian wsparcie, poczucie bezpieczeństwa. Ilustruje to fragment kompozycji, w której tancerze gromadzą się, wypatrując jakiegoś zagrożenia. Tłum podporządkowuje normie, unifikuje, ale bywa też inspiracją. Grupa składa się przecież z jednostek. Czasem wychodzą one poza schemat, dążą do inności. Udaje się to jednemu z tancerzy, który w spowolnionym, ale nie mechanicznym, własnym, indywidualnym biegu między dwoma rzędami postaci jest sobą — jest wolny. Wrażenie spowolnienia ma obrazować jego oddzielenie się od grupy, trwanie w czasie własnych emocji, przeżywanie ich w osobnym rytmie, inaczej niż istnieje i odczuwa wspólnota. Tancerz próbuje przekroczyć ramy wyznaczone przez zbiorowość, ale w ostatnim momencie biegu ku wolności grupa buduje przed nim granicę, nie pozwala na ucieczkę, wchłania z powrotem w siebie. Indywidualność znów staje się częścią tłumu, ale odwaga, niezwykłość tancerza inspirują innych, którzy próbują go naśladować. Wyrывая się z rzędów postacie chcą zaznaczyć swoją obecność — być osobnymi.



Grupa daje im „swoje pięć minut”, niektórych wynosi ponad tłum, dopuszcza do nadawania rytmu, ale nie pozwala ostatecznie zerwać się ze smyczy norm tworzących zbiorowość¹.

Udział młodych tancerzy z Gdańska w projekcie *Abakanowicz. Konfrontacje* był dla nich wyzwaniem i przygodą. Tematy poruszane w pracach Magdaleny Abakanowicz i w kompozycji choreograficznej Sławomira Gidla są uniwersalne i bardzo „dorosłe”. Mogą stanowić zapowiedź czekającej ich wkrótce „konfrontacji” z zawodem tancerza, w którym rywalizacja o rolę łączy się ze współpracą z innymi, wyjątkowość solisty z koniecznością wkomponowywania siebie w „rytm” zespołu, a indywidualizm każdego z artystów musi się zmierzyć z wizją choreografa. Wówczas dochodzi do połączenia tego, co odmienne i wspólne, w całość, w dzieło sztuki.

¹ Opis projektu *Abakanowicz. Konfrontacje* opiera się na rozmowach z choreografem Sławomirem Gidlem, moich wrażeniach jako widza oraz ogólnodostępnej wiedzy na temat twórczości Magdaleny Abakanowicz i teatru butoh.





Aleksandra Mielewczyk

Szkoła baletowa — czyli balet i ...?

*Taniec jest najwznioślejszą, najbardziej wzruszającą,
najpiękniejszą ze wszystkich sztuk, bo nie jest tylko prostą
interpretacją czy wyobrażeniem życia; jest samym życiem.*

Havelock Ellis

SZKOŁA ARTYSTYCZNA I (21)/2023

BAZA I ORGANIZACJA: SZKOŁA ARTYSTYCZNA JAKO SYSTEM

Niejedyn laik usłyszawszy „szkoła baletowa”, pomyślałby o jednokierunkowym kształceniu tanecznym, które jest zawężone do tego, jak balet zwyczajowo jest postrzegany. Współczesne szkoły baletowe to jednak szkoły artystyczne, które oczywiście profilowane są w kierunku baletowym, ale kształcą przede wszystkim artystów.

„Stworzenie” artysty we współczesnym świecie nie jest zadaniem łatwym, już Noverre¹ pisał w swoich listach, że tancerz, by stworzyć dzieło, nie może jedynie tańczyć, musi przede wszystkim pokazywać swoją dojrzałość w ruchu, a do tego inspiracji ma dostarczać na przykład literatura czy obraz. Podstawą do osiągnięcia tej dojrzałości jest nauka tańca, ale także wielu innych przedmiotów artystycznych i ogólnych, które otwierają młodemu człowiekowi horyzonty, pokazują różne spojrzenia na świat i w końcu uwrażliwiają na piękno — na jego odbiór i tworzenie. Dzięki solidnemu przygotowaniu, w oparciu o poznanie całego spektrum tańca, który tworzą — taniec klasyczny, będący głównym przedmiotem artystycznym, oraz techniki tańca: ludowego, współczesnego, dawnego i hip-hopu, a także przedmioty uzupełniające, czyli partnerowanie, rytmika, muzykalnienie, historia tańca i audycje muzyczne, uczniowie opuszczają szkołę jako zawodowi tancerze-artycyści. Staną się także dojrzałymi odbiorcami sztuki, gdyż nauczanie w tego typu szkołach, nawet przedmiotów ogólnych, nieustannie łączy się z przedmiotami artystycznymi, co sprawia, że uczeń na co dzień reprezentuje postawę człowieka otwartego, o wysokiej kulturze osobistej.

¹ J.G. Noverre (29.04.1727–19.10.1810) — francuski tancerz, choreograf i reformator baletu. W dniu jego urodzin obchodzony jest Międzynarodowy Dzień Tańca.

◀ Wszystkie fotografie wykonał Artur Kos na zamówienie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie

Absolwenci będą mogli pracować w teatrach i w zespołach tanecznych o różnym profilu lub kontynuować kształcenie na specjalistycznych studiach umożliwiających w efekcie uczenie tańca, jego historii lub tworzenie choreografii. Pomyślnie zdany egzamin maturalny otwiera również możliwość studiowania na innym, dowolnie wybranym kierunku. Szkoły baletowe nie są zwyczajnymi szkołami, to równocześnie szkoły sportowe, jak i artystyczne, dlatego przyjmowane do nich są dzieci, które mają poczucie rytmu oraz uwielbiają tańczyć i w ten sposób wyrażać siebie. Liczba przedmiotów jest imponująca i dzieci, jak to w sporcie i w każdej innej dziedzinie życia, nieraz muszą wykazać się ambicją i determinacją. Tego typu szkoły są wyjątkowe również z innych względów. Panuje w nich naprawdę rodzinna atmosfera i każdy może czuć się bezpiecznie. Środowisko jest kameralne, dlatego już od pierwszych dni września widać rodzącą się więź między wszystkimi uczniami oraz nauczycielami. W szkołach baletowych obserwuje się szacunek, wzajemną życzliwość, kulturę i twórczą atmosferę. Dzieci bardzo wcześnie zaczynają brać udział w koncertach w miejscowych operach, filharmoniach, teatrach i innych miejscach kultury. Potem uczestniczą w różnego rodzaju konkursach i festiwalach w Polsce i na całym świecie, poznają więc zawód artysty z każdej strony. Po pewnym czasie stanie się to ich piękną, chociaż wymagającą codziennością. Serdecznie zapraszamy do szkół baletowych, by przeżyć niesamowitą przygodę, wypełnioną nauką, pracą, radością; przygodę z magią tańca i sztuki.







Państwowa Szkoła Sztuki Cyrkowej w Julinku — zajęcia z technik tanecznych na sali gimnastycznej Szkoły

Fot. Wojciech Kowalczyk

Państwowa Szkoła Sztuki Cyrkowej w Julinku

Państwowa Szkoła Sztuki Cyrkowej w Julinku jest jedyną w Polsce szkołą przygotowującą do wykonywania zawodu aktora cyrkowego. Absolwenci otrzymują tytuł aktora cyrkowego. Nauka w szkole jest bezpłatna i trwa trzy lata.

Pierwszy rok przygotowania ogólnego w szkole obejmuje kształtowanie sprawności w dyscyplinach: akrobatyka, gimnastyka, ekwilibrystyka, żonglerka, taniec, gra aktorska. Ponadto uczniowie mają też zajęcia teoretyczne z języka niemieckiego oraz zasad zdrowego żywienia z elementami anatomii.

Dwa kolejne lata poświęcone są nauce specjalizacji w ramach szerokiego wachlarza dyscyplin **sztuki cyrkowej**. W drugim roku nauki uczniowie wybierają swoją specjalizację, z którą będą kończyć szkołę, i realizują ją w wymiarze 12 godzin tygodniowo. Wciąż współpracują z choreografem i reżyserem, uczą się charakteryzacji, kontynuując naukę zasad zdrowego żywienia z elementami anatomii i języka niemieckiego. Podczas trzeciego roku uczniowie kontynuują wybraną przez siebie specjalizację w tym samym wymiarze czasu. W dalszym ciągu współpracują z choreografem i reżyserem w celu wykonania zarówno swojego występu, tak zwanego „numeru”, jak i tworzenia wspólnie spektaklu dyplomowego. Kontynuowana jest nauka języka niemieckiego i dodany zostaje przedmiot historia cyrku.

Państwowa Szkoła Sztuki Cyrkowej w Julinku jest jednym z niewielu miejsc na świecie, gdzie uczy się trudnej i wymagającej dyscypliny sztuki cyrkowej, jaką jest PALOT, czyli Latające Trapezy, pod okiem doświadczzonego trenera i na najnowocześniejszych przyrządach.

Rekrutacja¹ do szkoły odbywa się **w oparciu o badanie przydatności**, polegające na sprawdzeniu warunków psychofizycznych kandydatów, predyspozycji ruchowych i poczucia rytmu, oraz rozmowę kwalifikacyjną. Termin rekrutacji (badania przydatności) jest wyznaczany na czerwiec. Termin rekrutacji uzupeł-

¹ Rekrutacja do Państwowej Szkoły Sztuki Cyrkowej w Julinku odbywa się zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 9 kwietnia 2019 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania uczniów do publicznych szkół i publicznych placówek artystycznych oraz przechodzenia z jednych typów szkół do innych* (Dz. U. z 2019 roku, poz. 686 z późn. zm.).

niającej jest wyznaczany w sierpniu roku szkolnego poprzedzającego rok szkolny, na który jest przeprowadzane postępowanie rekrutacyjne. Badanie przydatności prowadzi komisja rekrutacyjna powołana przez dyrektora szkoły, w składzie minimum trzyosobowym, w tym przynajmniej dwóch nauczycieli nauczających specjalizacji artystycznych. Każdy z członków komisji ocenia predyspozycje kandydata do przyuczenia do zawodu aktora cyrkowego w skali punktowej od 1 do 6. Ocena końcowa uzyskana przez kandydata jest średnią z ocen wystawionych przez poszczególnych członków komisji. Szkoła zapewnia wszystkim kandydatom poddawanych badaniu przydatności równe i właściwe warunki przeprowadzania badania przydatności, uwzględniające specyfikę kształcenia realizowanego w szkole sztuki cyrkowej. **W czasie badania przydatności możliwe jest również zaprezentowanie umiejętności kandydata z wykorzystaniem własnych rekwizytów.**

O przyjęcie do klasy pierwszej może ubiegać się kandydat, który w danym roku kalendarzowym kończy co najmniej 13 lat oraz nie więcej niż 23 lata. W szczególnie uzasadnionych przypadkach, na wniosek dyrektora szkoły, Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego może wyrazić zgodę na ubieganie się o przyjęcie do szkoły przez kandydata przekraczającego limity wiekowe.

Kandydaci do szkoły przesyłają wypełniony wniosek o przyjęcie do szkoły wraz z podpisanym formularzem *Obowiązku Informacyjnego* drogą e-mailową w terminie od dnia 1 lutego do 20 czerwca roku szkolnego poprzedzającego rok szkolny, na który jest przeprowadzane postępowanie rekrutacyjne, i nie później niż w dniu poprzedzającym wyznaczony termin przeprowadzenia badania przydatności. Przyjęci kandydaci składają osobiście w sekretariacie szkoły w terminie do dnia rozpoczęcia roku szkolnego następujące dokumenty: 1) podpisany odręcznie wniosek o przyjęcie do szkoły; 2) dwa podpisane zdjęcia; 3) kserokopię ostatniego świadectwa ukończenia szkoły i jego oryginał do wglądu; 4) kserokopię ostatniego świadectwa promocyjnego i jego oryginał do wglądu; 5) ubezpieczenie od sportów ekstremalnych. Szkoła zastrzega sobie prawo do zażądania od kandydata dostarczenia oryginału zaświadczenia lekarskiego o braku przeciwwskazań do kształcenia w zawodzie aktora cyrkowego od lekarza medycyny sportowej.

Już w trakcie nauki uczniowie prezentują zdobyte umiejętności, biorąc udział w przedstawieniach, pokazach i spektaklach dyplomowych organizowanych przez Państwową Szkołę Sztuki Cyrkowej. Szkoła organizuje i prowadzi spotkania oraz imprezy połączone z pokazami umiejętności i osiągnięć uczniów wspólnie ze szkołami i instytucjami kultury. Współpraca z zainteresowanymi i zaprzyjaźnionymi szkołami i przedszkolami kształtuje i popularyzuje wiedzę o PSSC. We współpracy z mediami realizowane są reportaże telewizyjne, audycje radiowe i wywiady z naszymi uczniami i pedagogami. Uczniowie i pedagodzy są częstymi gośćmi w różnych programach telewizyjnych, gdzie prezentują i popularyzują **sztukę cyrkową.**

Stałym elementem doskonalenia umiejętności uczniów jest organizacja warsztatów reżyserii, scenografii, charakteryzacji, kostiumologii, akompaniamentu i mu-

zyki oraz choreografii i technik tańca. Po zakończeniu warsztatów wystawiane są nowoczesne i atrakcyjne przedstawienia dyplomowe uczniów Państwowej Szkoły Sztuki Cyrkowej na Dużej Arenie w Julinku.

Szkoła zapewnia uczniom również dostęp do Ogólnopolskiej Sieci Edukacyjnej (Naukowa i Akademicka Sieć Komputerowa — NASK). W ramach przyłączenia do OSE szkoła może korzystać z szerokopasmowego internetu światłowodowego.

Nasi wykładowcy to doświadczeni pedagodzy, związani od lat z Cyrkiem Polskim.



Państwowa Szkoła Sztuki Cyrkowej w Julinku — pokaz cyrkowy zonglera w gminie Błonie
Fot. Piotr Tomczak



Miscellanea





Wspomnienie o Profesorze Stanisławie Czajce

*Sama wiedza to za mało,
musi ona jeszcze znaleźć zastosowanie.*

Johann Wolfgang Goethe

Piętnastego lutego bieżącego roku pożegnaliśmy Stanisława Czajkę, który odszedł w wieku 97 lat. Profesor Czajka, dla zaprzyjaźnionych — Pan Stanisław — to legendarny nauczyciel rysunku i malarstwa oraz wychowawca młodzieży w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie w latach 1956–1991. Artysta-malarz, absolwent Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, gdzie studiował w pracowni Eugeniusza Eibischa, a także polonistyki na Uniwersytecie Warszawskim. Był niekwestionowanym autorytetem dydaktyki artystycznej i wychowania przez sztukę. Sztuce właśnie poświęcił wiele lat swojego życia, a przemyślenia o niej zawarł w licznych publikacjach, między innymi w książkach *Wychowanie przez sztukę: nadzieje i rozczarowania*, *Nauczyciel a twórczość plastyczna uczniów*, *Zaproszenie do malowania*, *Jeżeli chcesz malować*, *Blaski i cienie wychowania przez sztukę w Polsce* i wielu, wielu innych. Upowszechnianie plastyki w szkole stało się Jego prawdziwą pasją.

Oprócz praktykowania własnej twórczości artystycznej — malarstwa i grafiki — zajmował się przede wszystkim pracą pedagogiczną z młodymi ludźmi, pracując trzydzieści pięć lat w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych i dziesięć lat w Ognisku Artystycznym w Warszawie. Przez dwadzieścia lat był związany z redakcją pisma metodycznego „Plastyka w Szkole”, w którym ukazywały się Jego artykuły dotyczące sztuki i wychowania, często przekorne wobec oczekiwani czytelników, zwłaszcza nauczycieli. Na szczególną uwagę zasługiwała w nich bogata bibliografia, oparta na naukowych autorytetach w tej dziedzinie.

Profesor Stanisław Czajka współpracował także z Centralnym Ośrodkiem Pedagogicznym Szkolnictwa Artystycznego (COPSA), powołanym w 1954 roku

◀ Profesor Stanisław Czajka — legendarny nauczyciel rysunku i malarstwa oraz wychowawca młodzieży w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie
Fot. ze zbiorów Autorki

przez Zarząd Szkół Artystycznych Ministerstwa Kultury i Sztuki, działającym do 1992 roku w Warszawie, przekształconym w tym samym roku w obecne Centrum Edukacji Artystycznej. W „Zeszytach” 43 z 1972 roku (COPSA) ukazał się między innymi Jego artykuł *Wychowanie plastyczne w szkołach muzycznych a doświadczenia konsultanta OZMP*. Tenże tekst przypomniany został środowisku szkół artystycznych w numerze 2(6)/2019 „Szkoły Artystycznej”. W publikacji tej podkreślał ogromną rolę plastyki w edukacji i wychowaniu młodych ludzi we wszystkich typach szkół, nie tylko muzycznych — od podstawowych po szkoły średnie.

Warto w tym miejscu zacytować samego Autora, który w książce *Wychowanie przez sztukę: nadzieje i rozczarowania* napisał: *Pracowałem w tej szkole [PLSP] prawie 40 lat. Uczyłem malarstwa, kompozycji i liternictwa. Ale Bogiem a prawdą bardziej od dydaktyki interesowało mnie wychowanie. Nasza szkoła — jak zresztą każda inna na świecie — miała aspiracje wychowawcze. Do naszej szkoły trafiała młodzież nie tylko uzdolniona plastycznie, ale pasjonująca się sztuką. A więc zaangażowana emocjonalnie. Z tej przyczyny było naturalne, żeby w takiej szkole właśnie sztuka była tym czynnikiem wiodącym w procesie wychowania. I w swoim założeniu teoretycznym taką rolę pełniła.*

Trudno nie zgodzić się z tymi słowami, ponieważ i dzisiaj brzmią one bardzo aktualnie. Profesor Czajka, jako nauczyciel i wychowawca, był twórcą i realizatorem własnego systemu wychowania, o czym dalej pisał: *Stworzyłem zatem — i z uporem realizowałem — własny system wychowawczy, w którym sprawy wychowania koncentrowały się na wakacyjnych obozach wędrownych, zimowiskach narciarskich, plenerach i wycieczkach. [...] Na tych obozach — a prowadziłem ich ponad 40 — wypracowałem pewien szczególny system oddziaływania na młodzież, którego celem było formowanie jednostek silnych, przygotowanych do zmagania się z trudami życia. Te elementy „siły”, swoistego „charakteru”, wydawały mi się szczególnie ważne.*

Chociaż dzisiaj taka koncepcja wychowania może budzić pewne kontrowersje, zwłaszcza wśród rodziców naszych uczniów, to wydaje się mimo wszystko słuszna, zważywszy na trudne i niepewne czasy, w których żyjemy. Profesor Czajka przede wszystkim bardzo wiele wymagał od siebie, mężnie przewyżczał swoje fizyczne ograniczenia, nigdy się nie skarżył, zawsze był uśmiechnięty, energiczny, aktywny, pełen nowych pomysłów, które konsekwentnie realizował. Angażował w swoje działania wszystkich nauczycieli w „Plastyku”, w tym również pracowników administracji i obsługi: sam organizował dla nas w pierwszych dniach wakacji krajoznawcze wycieczki po Polsce w niezwykle ciekawe miejsca, oczywiście obfitujące w liczne zabytki. Dokładnie opracowywał trasę takiej wycieczki pod kątem zwiedzanych obiektów. I wszyscy, jak jeden mąż, przez kilkanaście lat na te wycieczki jeździliśmy! To były niezwykle interesujące pod względem poznawczym i towarzyskim wyprawy. Pan Stanisław potrafił i nas, nauczycieli, do nich zachęcić, a nawet przekazać „pateczkę” młodszemu koledze, który je potem przez kilka lat pod Jego czujnym okiem organizował. O słuszności swoich racji, dotyczących przecież, jak widać nie tylko uczniów,

pisat: *Uważałem, że wyjazdom młodzieży na obozy powinien towarzyszyć pewien wysiłek, trud i pokonywanie naszych ludzkich słabości. Ciała i charakteru. Byłem zawsze rzecznikiem dzielności, lojalności w grupie i przyjaźni, a ta forma wypowiedzenia, jaką młodzieży proponowałem, świetnie się do osiągnięcia tych celów nadawała. I znowu te słowa brzmią nie tylko aktualnie, ale stanowią sens pracy i nauki w zespole, czyli szkole.*

Miałam szczęście poznać Pana Profesora Czajkę i pracować razem z nim w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych prawie dziesięć lat, wiele się od Niego nauczyłam, ponieważ dla rozpoczynających pracę w szkole młodych nauczycieli był autorytetem. Niezwykle ciekawe rozmowy z Panem Stanisławem były dla mnie niewyczerpanym źródłem inspiracji pedagogicznych. Podziwiałam zawsze Jego siłę i pasję tworzenia. Jeszcze kilka lat temu (a miał już wtedy ponad 90 lat) miałam przyjemność uczestniczyć w wernisażu i wystawie Jego prac w galerii na Saskiej Kępie. Nie miałabym odwagi pisać o Nim, gdyby nie to, że obdarzył mnie i mojego męża, Jerzego Mierzwiaka, nauczyciela rysunku i malarstwa w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych, zaufaniem i przyjaźnią. Ze wzruszeniem czytamy dedykacje w podarowanych nam Jego książkach i staramy się nie zawieść w naszej pracy z młodzieżą Starszego Kolegi, Pana Stanisława...



Przedszkole muzyczne. Dlaczego warto je organizować i warto kończyć

Dzisiaj nie trzeba nikogo przekonywać, że naukę muzyki należy rozpoczynać wcześniej. Dróg muzycznego rozwoju i muzycznej edukacji jest wiele, jednak aby wprowadzić dziecko na profesjonalną, instytucjonalną ścieżkę kształcenia, taką, którą ustawowo gwarantuje polskie szkolnictwo muzyczne, dobrze jest mieć pewien plan. Nie jest może trudno dostać się do szkoły pierwszego stopnia, ale utrzymać się w niej, a potem ją efektywnie i z przyjemnością ukończyć — już tak.

Większość szkół muzycznych prowadzi akcje reklamowe przed rekrutacją. Wiele z nich otwiera się szerzej dla potencjalnych kandydatów, aby dzieci i rodzice mogli bliżej przyjrzeć się ofercie edukacyjnej. Organizowane są „dni otwarte”, prowadzone są konsultacje, wiele szkół prowadzi cykliczne zajęcia przygotowawcze do przesłuchań wstępnych i nauki w szkole.

W tym materiale przedstawię w skrócie pewien schemat działania w obszarze pracy nad kształtowaniem bazy rekrutacyjnej szkoły muzycznej, który nazywamy „przedszkolem muzycznym” i który stanowi ofertę działań edukacyjnych skierowaną do potencjalnych kandydatów. W Białymstoku „przedszkole muzyczne” sprawdza się od 1938 roku. Do dzisiaj, na przestrzeni lat przedszkole przeszło pewne metamorfozy dyktowane potrzebami kolejnych dyrektorów zarządzających szkołą. Przedszkole działa i ma się dobrze¹. W latach 90. ubiegłego wieku zintensyfikowano pracę z przedszkolakami w pewien szczególny sposób, a następnie, w badaniach podłużnych obejmujących 10 lat pracy szkoły pierwszego stopnia,

¹ W chwili obecnej zajęcia dla przedszkolaków prowadzi Polskie Towarzystwo E.E. Gordona Oddział Terenowy działający przy Zespole Szkół Muzycznych w Białymstoku — Przedszkole Muzyczne w Białymstoku — Polskie Towarzystwo Edwina E. Gordona — Oddział Terenowy przy Zespole Szkół Muzycznych w Białymstoku (gordon-muz.pl).

◀ Występ chóru dziecięcego *Małe Rubinki* podczas Drzwi Otwartych w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy

Fot. Marek Kowalski

zbadano efektywność tej specjalnie zaprojektowanej działalności i pracy nad rekrutacją. Jej wartość wskazano z perspektywy ucznia i z perspektywy szkoły².

Opisywana poniżej struktura zajęć jest uniwersalna, może sprawdzić się w warunkach każdej szkoły muzycznej pierwszego stopnia. Korzyści z jej zastosowania są wymierne i łatwe do osiągnięcia.

Forma organizacyjna wygląda następująco: na terenie szkoły muzycznej pierwszego stopnia prowadzone są zajęcia umuzykalniające dla dzieci w grupach wiekowych pięcio- i sześciolatków³. Osobno pracują dzieci nowo przyjęte, a osobno te, które kontynuują naukę w drugim roku. Dzieci mają dwie lekcje w tygodniu. Lekcja trwa 35 minut (młodsze) i 40 minut (starsze). Zajęcia prowadzą specjalnie przygotowani nauczyciele według autorskich programów nauczania, z użyciem efektywnych i wartościowych muzycznie metod (Dalcroze'a, Orffa, Kodály, Gordona i innych).

Po wstępnej, trwającej od kilku tygodni do kilku miesięcy, obserwacji postępów dziecka, prowadzonej podczas zajęć grupowych (uwaga — optymalna liczba dzieci w grupie nie powinna przekraczać 12 osób) istnieje możliwość podjęcia indywidualnych lekcji gry na instrumencie. Ich wymiar to jedna półgodzinna jednostka lekcyjna w tygodniu. Zajęcia nauki gry prowadzą instrumentalisci specjalnie przygotowani do pracy z małym dzieckiem. Metody pracy i formy dostosowuje się indywidualnie do potrzeb i możliwości dziecka. Kierunek działań zmierza do wzbudzenia zainteresowania muzyką, rozbudzenia chęci nauki i osiągania postępów w grze. Postępy definiowane są indywidualnie, nie ma nacisku na „konkurencyjność”.

Regularnym zajęciom odbywającym się według planu towarzyszą okazjonalne występy dzieci na scenie oraz ich udział w charakterze widza w minikoncertach i audycjach przygotowanych przez uczniów i nauczycieli szkoły. Organizowane są bale karnawałowe i inne atrakcje ukierunkowane na dobrą zabawę z wartościową muzyką.

Co zyskuje szkoła

Badania wykazały, że uczniowie, którzy przeszli wcześniej taką przedszkolną ścieżkę kształcenia, są w stanie częściej niż ich rówieśnicy bez przygotowania

² M.E. Twarowska, *Wczesna edukacja muzyczna w realiach systemowych polskiego szkolnictwa muzycznego*, [w:] *Białostockie Studia Pedagogiczno-Muzyczne. Między dziełem a interpretacją*, red. M. Waszak, Wydawnictwo UMFC, Warszawa 2010; M.E. Twarowska, *Kształtowanie bazy rekrutacyjnej a jakość pracy i funkcjonowania szkoły muzycznej I stopnia*, [w:] *Tożsamość pedagogiki muzyki. Cechy — Aksjologia — Systematyka*, red. A. Michalski, Wydawnictwo Athenae Gedanenses, Gdańsk 2012; M.E. Twarowska, *Edukacja w przedszkolu muzycznym a kariera ucznia szkoły muzycznej I stopnia*, niepublikowana rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem dr hab. B. Kamińskiej, prof. UMFC, na Wydziale Kompozycji Dyrygentury i Teorii Muzyki UMFC, Warszawa 2012.

³ W Białymstoku pracujemy także z młodszymi dziećmi (2-, 3-, 4-letnimi), to jest obszar zasługujący na odrębne potraktowanie przy innej okazji.

ukończyć z powodzeniem szkołę pierwszego stopnia. Dlaczego jest to takie istotne?

Jedną z najważniejszych i najszerzej pojętych funkcji systemu szkolnictwa muzycznego jest jego funkcja kulturotwórcza. Patrząc z poziomu wypełniania tej funkcji przez szkoły pierwszego stopnia, pożądane jest, aby jak największa liczba ich uczniów mogła uzyskać kompletne wykształcenie, czyli swoje ucześnieanie do szkoły zakończyć dyplomem. Oferta programowa, infrastruktura, organizacja systemu nauki w szkołach muzycznych pierwszego stopnia ukierunkowane są na osiągnięcie określonych celów. Ich wypełnienie, według założeń⁴, ma doprowadzić do tego, aby absolwent świadomie i aktywnie posługiwał się słuchem w praktyce muzycznej obejmującej wykonawstwo, percepcję i twórczość. Wiodący przedmiot, jakim jest nauka gry na instrumencie, zakłada, że na zakończenie pierwszego, sześcioletniego lub czteroletniego etapu pracy uczeń będzie potrafił odczytywać utwory z nut, również *a vista*, oraz wykonywać je poprawnie technicznie i pod względem wyrazowym. Praktyka muzyczna zdobyta i ugruntowana również na wszystkich przedmiotach (kształcenie słuchu, chór, zespoły instrumentalne, rytmika) pozwoli na posługiwanie się głosem w czytaniu nut, śpiewie indywidualnym i zespołowym oraz na wspólne muzykowanie na instrumentach i w ruchu. Uczęszczanie do szkoły muzycznej pierwszego stopnia sprawia, że uczeń stając się podmiotem procesu edukacyjnego, jednocześnie podlega naturalnym prawom akulturacji, obcując ze środowiskiem zawodowych muzyków, uczęszczając na koncerty i wydarzenia artystyczne, chłonąc atmosferę sztuki.

Część absolwentów będzie kontynuować naukę w systemie, zdając egzaminy do szkół drugiego stopnia. Część wybierze inną drogę, jednak wartość muzycznego wykształcenia z poziomu dyplomu szkoły pierwszego stopnia jest dla kultury bezcenna.

Czego chce rodzic

Czasy Janków muzykantów mamy już raczej za sobą. Współczesny rodzic szuka sposobów, jak pomóc dziecku w rozwoju. Zapisuje je do dobrego przedszkola, na języki, balet, zajęcia plastyczne, teatralne, sportowe, muzyczne. Pyta: Podobało ci się? Chcesz chodzić na te zajęcia? To są ważne i właściwe pytania i tylko odpowiedź twierdząca pozwoli na kontynuację trudu dalszego „wożenia” dziecka do szkoły muzycznej.

Z maluchami z reguły sprawa jest prosta: wystarczy, że będzie miła pani i dobra zabawa — a odpowiedź brzmi — tak! A co się dzieje w szkole? W szko-

⁴ Założenia formalno-prawne systemu szkolnictwa definiowane są szczegółowo w aktach prawnych wydawanych przez MEN oraz MKiDN. Za pomocą ustaw i rozporządzeń regulowane są ramowe plany nauczania, podstawy programowe przedmiotów szkolnych, wymagania kwalifikacyjne zatrudnianych nauczycieli i inne wymagania formalne. Akty prawne — Centrum Edukacji Artystycznej — Portal Gov.pl (www.gov.pl).

le muzycznej, gdzie trzeba od razu ćwiczyć, ćwiczyć i ćwiczyć (dziecko), coraz częściej wozić i dłużej czekać, i łamać coraz częstsze dziecięce „nie” (rodzic)? Robi się trudniej i nawet bardzo trudno. A czasem (i ciągle zbyt często) zapada decyzja — rezygnujemy.

Dlatego ważne jest, żeby wcześniej, w przedszkolu muzycznym, w bezpiecznych, niezobowiązujących warunkach zajęć odbywających się dwa razy w tygodniu po 35–40 minut, w zależności od wieku dziecka, rodzic miał okazję i czas na oswojenie się z logistyką przywożenia dziecka na lekcje i zaobserwowania realiów, w jakich przebiega edukacja. Po pewnym czasie, jeśli uzna to za właściwe (nauczyciele dostarczą informacji zwrotnej o gotowości dziecka), będzie mógł zapisać pociechę na dodatkowe, nieobowiązkowe lekcje instrumentu. Czas, w którym najlepiej rozpocząć uczęszczanie na zajęcia umuzykalniające, prowadzone przy szkole muzycznej przez jej nauczycieli, to piąty rok życia dziecka⁵. Po dwóch latach wiadomo jest, czy jesteśmy gotowi (dziecko, rodzic) na kontynuowanie nauki w takim systemie, czy nie. Zatem posyłając dziecko na przesłuchania do szkoły muzycznej, rodzic ma ugruntowaną wiedzę, na czym polegać będzie nauka. A dziecko mówi mu: chcę!

Czego potrzebuje dziecko

Wiemy dzisiaj doskonale, że na ścieżce edukacyjnej tak zwana „faza romansu z muzyką”⁶ musi zaistnieć wcześniej, zanim pojawi się dyrektywna pedagogika, inaczej frustracja stanie się stałym towarzyszem ucznia. Na pytanie, jak sprawić, żeby uczeń w szkole był gotowy „ćwiczyć, ćwiczyć i ćwiczyć”, i jeszcze żeby robił to z radością, odpowiedź wydaje się prosta: nie wolno przyspieszać lub — co gorsza — omijać „fazy romansu”.

Podczas zajęć w przedszkolu, prowadzonych przez specjalnie do tego przygotowanych nauczycieli, muzyka i działanie na muzycznym materiale stają się dla maluchów pożądanym elementem dnia. Najważniejszym celem jest takie prowadzenie lekcji, aby dziecku sprawiały przyjemność śpiewanie, granie na instrumencie, taniec. Aktywność własna dzieci, również ich aktywność twórcza, wzmocnione są działaniem we współpracy z grupą rówieśniczą. Nakładają się na siebie

⁵ Patrz np.: M. Manturzevska, B. Kamińska, *Rozwój muzyczny człowieka*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990; J.A. Sloboda, *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*, Wydawnictwo AM im. F. Chopina, Warszawa 2002.

⁶ Pierwsza faza spośród trzyetapowego podziału procesu artysty dokonanej przez Whiteheada wykorzystanego w badaniach L. Sośniak, określająca wymóg postępowania pedagogicznego. Patrz: E. Jaślar-Walicka, *Różne modele nauczycieli w przebiegu edukacji muzycznej w świetle badań amerykańskich i polskich nad muzykami i talentami muzycznymi*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, M. Chmurzyńska, Wydawnictwo AM im. F. Chopina, Warszawa 2001.

doznania estetyczne i przyjemność pozytywnej samooceny. Obcowanie maluchów ze sceną rozpoczyna się na gruncie zabawy. Co najważniejsze: stymulacja aktywności i wspieranie do osiągnięć odbywają się w dobrym dla rozwoju czasie. To czas zmian określanych przez poznawczą psychologię muzyki jako przejście od myślenia przedoperacyjnego do stadium operacji konkretnych, które umożliwia pojęciową konkretyzację struktur muzycznych i dokonywanie na nich myślowych operacji. Możliwe stają się organizacja percepcyjna materiału dźwiękowego i opanowanie symboli służących potem do zapisu struktur melodycznych i rytmicznych oraz operowania nimi w umyśle⁷.

Wiemy, że obserwowane u dzieci różnice w zdolnościach muzycznych i poziomie muzycznych umiejętności są rezultatem dziedziczności genetycznej oraz sposobów i metod uczenia się muzyki⁸. Wiemy, że ważna jest jakość interakcji między czynnikami genetycznym i środowiskowym⁹. Wiemy, że istnieje optymalny czas dla określonych oddziaływań środowiska, który determinuje skuteczność uczenia się. Dotyczy on szczególnie nurtu uczenia się rozumienia języka muzycznego i posługiwania się nim. Poznawcza psychologia muzyki wskazuje, że muzyczne myślenie, które leży u podstaw wszystkich kompetencji muzycznych, rozwija się w działaniu¹⁰. Znane są również wzorce i algorytmy działania mechanizmów motywacyjnych¹¹. Jeśli uda się wykorzystać tę wiedzę w dobrych praktykach i w określonym, „strategicznym” dla rozwoju czasie — można z powodzeniem ułatwić i uprzyjemnić dalszą edukację muzyczną. Dziecko (i rodzica!) trzeba przygotować wcześniej do wymagań, które okażą się niezbędne dla realizacji podstaw programowych szkoły muzycznej.

Podsumowanie

Wciąż tak wielu uczniów szkół muzycznych pierwszego stopnia rezygnuje z nauki. Dostają się do szkoły, przeszedłszy niejednokrotnie przez gęste sito przesłuchań wstępnych (jak ono jest gęste, zależy czasem od pozycji szkoły, a czasem

⁷ Patrz np.: K. Miklaszewski, *Uczenie się muzyki*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*, red. M. Manturzevska, H. Kotarska, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990; E.E. Gordon, *Sekwencje uczenia się w muzyce*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1999; H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2002; J. Sloboda, dz. cyt.; G. McPherson, S. Hallam, *Musical Potential*, [w:] *The Oxford Handbook of Musik Psychology*, red. S. Hallam, I. Cross, M. Thaut, Oxford University Press, 2009.

⁸ Patrz np.: H. Gardner, dz. cyt., B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży — ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Wydawnictwo AM im F. Chopina, Warszawa 1997; S. Suzuki, *Karmieni miłością*, Wydawnictwo CRUMS, Warszawa 2003; J. Sloboda, dz. cyt.

⁹ Tamże.

¹⁰ K. Miklaszewski, dz. cyt.; E.E. Gordon, dz. cyt.

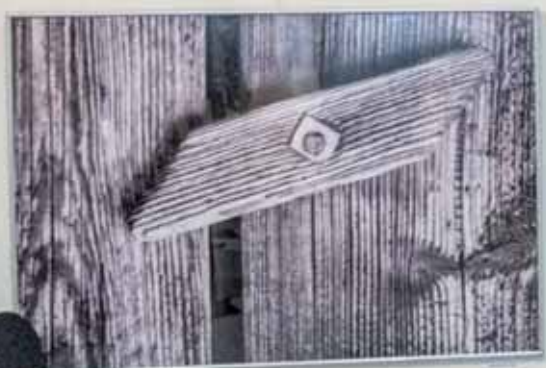
¹¹ Patrz np.: J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Wydawnictwo akademickie Żak, Kraków 2000.

od jej usytuowania w środowisku o określonym poziomie zainteresowań kulturalnych, od liczby zgłoszeń w końcu), i po pewnym czasie odchodzą, nie kontynuując edukacji. Motywacja do podjęcia nauki w szkole muzycznej, jak również powody rezygnacji z nauki mogą być różnorodne. Zmieniają się konteksty społeczne, polityczne, ekonomiczne, środowiskowe, zmieniają się na przestrzeni lat wskaźniki liczebności i przyczyny odchodzenia uczniów ze szkoły¹². Pozostaje zawsze indywidualny (dziecko), systemowy (szkoła) i kulturowy (środowisko) wymiar konsekwencji takich odejść. Dlatego warto jest w miarę możliwości podejmować działania i kroki po to, aby jak największa liczba dzieci mogła z powodzeniem skorzystać z systemowej oferty szkół muzycznych. To w ich murach odbywa się profesjonalna nauka języka muzyki w jego wszystkich aspektach, realizują się wybory wartości, kształtuje przyszłe przyjmowanie ról związanych z muzyką i zdobywana jest wiedza¹³.

¹² Porównaj np.: Z. Janczewski, *Biopsychiczne, środowiskowe i pedagogiczne przyczyny niepowodzeń w nauce muzyki*, [w:] *Materiały z Sympozjum w PWSM w Warszawie*, „Zeszyty Naukowe”, nr 5, cz. I, Wydawnictwo PWSM, Warszawa 1977; M. Manturzevska, *Wprowadzenie do prezentacji metod rekrutacji*, [w:] *Metody rekrutacji w szkołach muzycznych. Materiały z Seminarium w Łodzi*, Wydawnictwo CEA, Warszawa 1997; W.B. Jankowski, *Teoretyczne założenia specyfikacji celów kształcenia muzycznego*, [w:] *Podstawy kształcenia muzycznego II*, z. 181, Wydawnictwo COPSA, Warszawa 1980; W.B. Jankowski, *O współczesnych systemach kształcenia muzyków*, [w:] *Kadra dla muzyki. Kadrowe problemy kultury, Materiały z konwersatorium*, z. 2, red. A. Gołębiowski, L. Szewczyk, Instytut Kultury, Warszawa 1984; W.B. Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Wydawnictwo AMFC-CEA, Warszawa 2002; Z. Konaszkiewicz, *Szkice z pedagogiki muzycznej*, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 2002; *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Chmurzyńska, Wydawnictwo AMFC, Warszawa 2001; *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy — Problemy — Wnioski modelowe*, red. W.B. Jankowski, Wydawnictwo IMiT, Warszawa 2012.

¹³ O celach, funkcjach i determinantach rozwoju systemu szkolnictwa muzycznego w Polsce traktują niemal wszystkie prace Wojciecha Jankowskiego, wybitnego badacza i znawcy systemu. W tym wyżej przywołane: W.B. Jankowski, dz. cyt.





Szkoła artystyczna dzisiaj — w świetle analizy esejów uczniowskich wyróżnionych w Konkursie CEA

Od opublikowania planu pierwszej edycji Konkursu na esej uczniowski¹, ogłoszonego w początkach 2020 roku przez Redakcję „Szkoly Artystycznej” Centrum Edukacji Artystycznej (CEA). Plan ten nic nie stracił na wartości. Przeciwnie, minione dwa lata to nie tylko okres przełamania się wpływów pandemii Covid-19 na pracę naszych szkół (i całego społeczeństwa), lecz także pojawienie się nowego czynnika, w znacznym stopniu wpływającego na naszą pracę i życie, również szkół artystycznych — wojny na Ukrainie. Gdyby ogłoszono nowy konkurs, niewątpliwie wojna ta musiałaby znaleźć wyraz w powstałych esejach.

Zanim jednak przystąpimy do analizy prac konkursowych i prezentacji wyników tej analizy — kilka słów wyjaśnienia, czemu to ma służyć.

A więc przede wszystkim — doskonaleniu **systemu rekrutacji do szkół artystycznych**, czyli w nomenklaturze ogólnooświatowej szkół II stopnia, średnich (w systemie angielskim *senior high*), gdyż to one stanowią znaczącą bazę tak bezpośredniego przygotowania do zawodu, jak i bardzo już świadomego wybierania przez młodzież wyższych studiów artystycznych (muzycznych, plastycznych, baletowych, a także innych, na zasadzie zmiany dotychczasowego kierunku kształcenia). Pewnym wyjątkiem są tu szkoły muzyczne, które w naszym aktualnym systemie szkolnym mają również stopień I, podstawowy (w kategoriach oświatowych, łączący tzw. *primary school* z *junior high*). Wyjątkiem są tu również szkoły baletowe, tyle że łączą one *senior high* tylko ze starszym szczeblem szkół podstawowych (od klasy IV).

Ale nie tylko te stopnie czy szczeble rekrutacji mają być wzięte pod uwagę przy analizie wyników Konkursu na uczniowski esej. W jakimś stopniu też, ale

¹ Konkurs Centrum Edukacji Artystycznej — ESEJ 2020, „Szkoła Artystyczna”, nr 3(11)/2020, s. 87–200.

są one problemem wtórnym w stosunku do istoty zadania, jakim jest — ogólnie rzecz biorąc — problem pozyskiwania chętnych i zdolnych do nauki w szkolnictwie artystycznym. Nie sposób bowiem sprawdzać te chęci i zdolności jednym, chociażby rozbudowanym i w miarę wszechstronnym egzaminem wstępnym. Szkołę dla chętnych i zdolnych trzeba otwierać (też w miarę) szeroko, dla indywidualnych aspiracji uczniów, ale i ich rodziców, dla podbudowywania i rozwoju kultury środowisk rodzinnych, ba, nawet rodzinnych tradycji. Wreszcie, co nie mniej ważne, dla wspierania kultury artystycznej środowisk lokalnych. Już dawno wiadomo, że tylko wzięcie tych wszystkich czynników pod uwagę przez szkołę przy organizowaniu „starań rekrutacyjnych” daje najlepsze rezultaty. I odwrotnie, poważnym niepowodzeniem (choć w czasie odroczonym, to prawda), czasem nawet dramatami, kończą się zwykle takie „starania rekrutacyjne”, które są ograniczane do tak zwanego „wyławiania talentów”, do zaostrzania kryteriów i metod badania uzdolnień. Że tak jest (no, powiedzmy łagodniej — bywa) wiadomo było od dawna. By tę jednostronność spojrzenia na zagadnienia rekrutacji, zwłaszcza do szkół muzycznych, przezwyciężyć, od dawna podejmowano w tym kierunku różne, mniej czy bardziej skuteczne działania. Wystarczy wskazać choćby literaturę COPSA w tym względzie².

Niemniej ta jednostronność nie tyle metod, co procesów rekrutacji i ich ukierunkowania dominuje, o czym świadczy wiele współczesnych prób zdiagnozowania sytuacji, z wglądem w ich etiologię włącznie. Również na łamach „Szkoły Artystycznej”, a wcześniej „Zeszytów Psychologiczno-Pedagogicznych CEA”. Szczególnie jednak ważnym i charakterystycznym dokumentem i materiałem do ich identyfikacji, a może także sposobem na przełamanie wspomnianej jednostronności, są eseje uczniów. Przejdźmy do ich analizy.

Analizowane eseje są plonem konkursu, w którym zaproponowano do wyboru trzy tematy: 1) *Moja szkoła — moje miejsce*; 2) *Szkolne ścieżki młodego artysty*; 3) *Nauka w czasach koronazarazy*.

Uznaliśmy, że te trzy zagadnienia stanowią dostateczną zachętę do wypowiedzenia się młodzieży naszych szkół na temat problemów, które w tych szkołach ich dotyczą, motywują do dalszej nauki i wysiłków, by uzyskać najlepsze z możliwych rezultaty. Ewentualnie skłaniają do przerywania nauki. I rzeczywiście 44 prace otrzymane w wyznaczonym terminie przedstawiły nam ciekawą panoramę problemów, którymi młodzież żyje, z którymi się boryka, lub kwestii, które stanowią uzasadnioną jej dumę z faktu „studiowania sztuki”. Notabene, ten wgląd w relacje naszej młodzieży o sobie, szkole, pandemii dał też przeko-

² Patrz: *Bibliografia wydawnictw COPSA (1955–1984)*. Opracowanie: W.B. Jankowski, A. Poboży-Kamowicz, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, zeszyt 4, Warszawa 2017, s. 239–276. Także: Z. Janczewski, *System rekrutacji do szkoły muzycznej I stopnia, Państwowa Wyższa Szkoła Muzyczna w Gdańsku*, Prace specjalne 14, Gdańsk 1978, stron 206.

nujący, nie pod każdym względem spodziewany wyraz uzdolnieniom językowym tej młodzieży. Uzdolnieniom w pięknym na ogół języku, którym się posłużyli, przekazując nam swoje myśli i opinie, w niektórych przypadkach także w subtelnie skonstruowanej formie wypowiedzi. Zapewne jest w tym spora zasługa ich nauczycieli, zwłaszcza języka polskiego, ale też to piękny dowód wpływu kultury środowiska rodzinnego, z jakiego się wywodzą, a przede wszystkim zaś własnej otwartej postawy na wartości humanistyczne.

Redakcji „Szkoly Artystycznej”, która wystąpiła w podwójnej roli — inicjatora Konkursu (zwłaszcza jest to niewątpliwa zasługa Pani prof. dr hab. Katarzyny Sokołowskiej, jego pomysłodawczyni), jak również Jury, powołanego przez Pana Dyrektora CEA doktora Zdzisława Bujanowskiego, do rozstrzygnięcia i oceny wyników tego Konkursu — przyszło wybrać połowę z nadesłanych prac do wyróżnienia ich publikacją. Wybrano, jak się żartobliwie mówi, „większą połowę”, bo 22 z nadesłanych 44. Ale i w takiej sytuacji (byłoby gorzej, gdyby trzeba było ograniczyć się do sakramentalnych miejsc, pierwszego, drugiego i kolejnego) punktacja, jaka bezlitośnie wyznaczyła tę pulę wyróżnionych publikacją, została odebrana, zwłaszcza przez Jury, boleśnie. Każdy z członków Jury miał swoich kandydatów, którzy nie zawsze mieścili się w owej grupie nagrodzonych. Nie wszyscy też z nagrodzonych byli jego (jej) faworytami. No cóż, w konkursie, w rywalizacji jest po prostu jak w życiu (i u z lekka strawestowanego Hamleta): *żeby ktoś wygrał, przegrać musi ktoś*.

Jeśli chodzi o „statystyczną charakterystykę” wyróżnionych, jest 15 dziewcząt i 8 chłopców, co nie było zaskoczeniem. W podobnych sytuacjach zwykle dominuje płeć żeńska!

Jeśli chodzi o reprezentowane przez laureatów szkoły, to oczywiście dominowały szkoły muzyczne (14 do 9), co wynika zapewne z faktu, że szkół muzycznych jest u nas znacznie więcej niż plastycznych. Natomiast zdumienie wywołał fakt, że wśród wyróżnionych nie znalazła się ani jedna osoba ze szkół baletowych. Co prawda niezbyt licznych, ale jednak dla sieci naszego szkolnictwa też reprezentatywnych i ważnych. Jury ze zrozumieniem natomiast przyjęło, że podobnie jak w przypadku płci, takie same proporcje (15 do 8) zarysowały się w kwestii reprezentowania szkół z tak zwanym pionem ogólnokształcącym w stosunku do szkół o profilu wyłącznie artystycznym (takie są głównie w szkolnictwie muzycznym).

Również bez zdumienia przyjęto pochodzenie laureatów z poszczególnych ośrodków. Głównie byli to głównie przedstawiciele środowisk wielkomiejskich: Warszawy (5), Kielc (4), Poznania, Katowic, Gliwic (2), Krakowa (1), Gdyni (1) i Lublina (1); oraz z pozostałych ośrodków, na ogół małych: z Dębicy (2), Kościelca, Mielca i Zakopanego — po jednym.

Najważniejsza jest jednak reprezentacja tematyczna. Temat pierwszy (*Moja szkoła — moje miejsce*) i drugi (*Szkolne ścieżki młodego artysty*) wybrało po 6 uczniów, natomiast temat trzeci (*Nauka w czasach koronazarazy*) podjęło 11 uczennic/uczniów, co też zdaniem Jury nie było zaskoczeniem. To temat naj-

bardziej aktualnie dotykający uczniów, odbijający się na ich życiu, określający czasami, ale na nowo, ich sytuację nie tyle może w społeczeństwie, co w rodzinie, tej najmniejszej, ale podstawowej komórce życia społecznego. No i w końcu odbijający się na ich stosunku do szkoły. Stał się niemal zwierciadłem (czasami „krzywym”), w którym odbicie (szkoły) stało się faktem podobnym do odkrycia. Ten fakt potwierdził się w ich, czasami odkrywczych, nawet dla nich samych, relacjach i ujęciach pierwszego tematu. Nie tylko trzeciego.

Z tego też tematycznego punktu widzenia przyjrzymy się nieco bliżej rezultatom Konkursu³.

Moja szkoła — moje miejsce

Niemal jednogłośnie nasi eseści, podejmując pierwszy temat, zaczynają od przeciwstawienia szkoły artystycznej tej „normalnej”, „ogólniakowi”, czy jak tam jeszcze ją nazywają. Jeden z laureatów pisze na przykład tak: *Szkoła, szczególnie ta obowiązkowa, dla wielu uczniów jest swego rodzaju czyścem. Trzeba w niej przesiedzieć swoje, zaliczyć wszystkie przedmioty i zdać egzaminy, które w jakiś niewyjaśniony sposób mają zaważyć na całym życiu. Jest to tylko pewien etap między wczesnym dzieciństwem a dorosłością.* I dalej przechodzi do szkoły i edukacji muzycznej, w której *zaklęta jest swego rodzaju magia, która dla ludzi niezwiązanych z muzyką jest niedostrzegalna. Ciężko uchwycić to, co się dzieje między godzinami ćwiczeń, lekcjami teorii, przesłuchaniami i koncertami* (Grzegorz Jurkiewicz, Muz., s. 97). Cytowany uczeń cały swój esej poświęca odkrywaniu źródeł owej magii, którą — *zamianę nut na dźwięki, nasycające sobą i swymi kombinacjami szkołę* — porównuje do czarów, których tu właśnie można się nauczyć. Swymi rozważaniami nie tyle jednak tę magię odkrywa (uważa, że tkwi w muzyce i wspólnocie muzyków), ile stwierdza, że jest ona jakby jego Hogwartem, szkołą czarodziejów z powieści o Harrym Potterze.

Inna nasza eseistka, Sandra Lamentowicz (Plast.), tę nie tyle magię, co „inność” szkoły artystycznej (tym razem plastycznej) widzi (czego możemy się dowiedzieć ze zręcznie i subtelnie w sensie formalnym skonstruowanej wypowiedzi) przede wszystkim w jej wyglądzie, począwszy od bogato przyozdobionych obrazami i rzeźbami korytarzy. A potem w bogactwie, wręcz orgii zapachów, powstałych w wyniku mieszania farb, rozpuszczalników i innych substancji, które od pierwszych kroków w szkole zabarwiają nie tyle jej węch, co wyobraźnię. Głównym jednak czynnikiem zabarwiającym i cechującym jej odczucie znalezienia się w niezwyklej szkole jest spotkanie tam ludzi otwartych i życzliwych, którzy budują atmosferę tego miejsca. I to nie tylko na początku jej nauki w takiej

³ Poszczególne prace są oznaczane imieniem i nazwiskiem autorki/autora i częściowo zaszyfrowanym oznaczeniem rodzaju szkoły — Muz. i odpowiednio Plast.; w przypadku częstszego odwoływania się do autorki/autora eseju pozostawiamy tylko imię i M. lub odpowiednio P. Podano także numer strony w publikacji.

szkole. Ludzi, którzy nauczyli ją „wspólnej pasji”, łączącej uczniów i pracowników szkoły, nie tylko nauczycieli. Uczennica Sandra nader szczegółowo i kompetentnie omawia proces rozwijania tej pasji. To, co pisze, jest ważne dla niej, ale może też być ważną wskazówką dla innych, także osób „spoza” nauki sztuki. Na przykład wszelkiego rzemiosła i umiejętności. Świadczy to o wysokim poziomie kompetencji, które w szkole nabywa. I które docenia, mając również świadomość, że nie zawsze same przychodzą. Że ich nabycie to praca, a nawet przeciwstawianie się swoim słabościom.

Z drugiej strony szkoła („jej szkoła”) wychodzi często poza ramy codzienności i pracy w murach — ciekawe jest spojrzenie naszej eseistki na rolę i metodę wycieczek, na swoistość i wartość różnych „projektów” podejmowanych w celu bliższego nawiązania kontaktów ze „światem”. I właśnie z pozycji tych projektów oraz wychodzenia poza „sztywny” program charakteryzuje nauczycieli jako cierpliwych, taktownych, wysoce profesjonalnych, a także spieszących z pomocą nie tylko uczniom, ale i wszystkim, którzy takiej pomocy potrzebują. Także w sytuacji koronawirusa, który dotknął szkołę. To niewątpliwe zło, ale nie tylko. Że zacytuje: *To pewnie tak głupio zabrzmia, ale wirus pozwolił mi bardziej docenić moją Szkołę, ilość możliwości, które za sobą niesie, radość, którą sprawiała mi praca z moimi znajomymi, i wydarzenia w niej organizowane* (Sandra, Plast., s. 119).

Ale nie zawsze sytuacja da się tak scharakteryzować jak te dwie pierwsze. Uczennica innej szkoły plastycznej pisze na przykład, że nie podejmowała nauki w „plastyku” na zasadzie, że z góry tego chciała. Nie, był to dość długi okres doświadczeń, nawet prób i buntu, aż odkryła to coś, co „tu człowieka trzyma”. Tym czymś jest zarówno jej (szkoły) niezwykle wygląd i tryb pracy, jak i to, że można się w niej czuć kimś wyjątkowym. Że można ją kochać i zarazem nienawidzić, krytykować, odrzucać i wracać. I to niezależnie od tego, że *nie trzeba być wcale utalentowanym, żeby się tu dostać, wystarczy być upartym. Nieraz jest tak, że osobom z talentem wydaje się, że nic nie muszą robić, i właśnie dlatego „przegrywają” w starciu z tymi, którzy może nie urodzili się artystami, ale za to ciężko pracują*. I dalej pisze: *można nawet powiedzieć, że to ci „prawdziwi artyści” rezygnują najczęściej. Szkoła nie ogranicza naszego potencjału i kreatywności, ale zmusza do intensywnego wysiłku, wielu ćwiczeń i pochłania naprawdę mnóstwo czasu, którego brak na inne sprawy. Należy jednak zrozumieć i pogodzić się z tym, że jej głównym zadaniem jest wyposażenie nas w solidny warsztat* (Lena Misiuna, Plast., s. 137). I charakteryzuje niezwykle dokładnie i świadomie, jakie to trudy i w jakim zakresie trzeba podejmować, by zadanie to spełnić.

Szkoła nie jest jednak tylko surowa, pisze dalej nasza autorka. Bywa nawet „oniryczna”, jakby senna, ale kącik do zrobienia sobie kawy bardzo w przełamaniu tej senności pomaga. Tak jak i fakt, że nie jest zamkniętą społecznością, o czym już była mowa w odniesieniu do poprzedniej eseistki. Ale Lena (Plast.) wyraża znaczenie tej „otwartości” nader głęboko, wręcz „naukowo”, wprowadzając interesujące pojęcie „socjolektu” (odpowiednik intelektu), też w procesie

rozwoju. I też interesująco i nader głęboko ten „socjolekt” charakteryzuje i pokazuje jego znaczenie dla młodych artystów. Zwłaszcza gdy wchodzi w „dzieziny”, ilustrując swe wywody wdzięcznym cytatem z... *Alicji w Krainie Czarów*.

Rzeczywiście, nasza laureatka zasłużyła sobie na wyróżnienie w Konkursie na esej uczniowski, a jej świadome, w tym i krytyczne wobec szkoły wywody kwalifikują ją co najmniej jako przyszłą autorkę „Szkoły Artystycznej”.

Kolejnym, ważnym motywem w spojrzeniu na „moją szkołę” jest wyraźne uznanie jej za „własny dom” po prostu. Ze wszystkimi cechami opiekuństwa, miłości, troski o zaspokojenie potrzeb, bardzo własnej i wręcz intymnej wrażliwości. A ludzie w tym domu są, niezależnie od funkcji, jak rodzina. I jak rodzina ten dom sprowadza „nas” czasem na manowce, jak to było ze znajomością języków (raczej nieznanością) czy miejscem na smutki (by nie powiedzieć, językiem Starszych Panów, „smuteczki”). Autorka o smutkach i Starszych Panach wprost nie napisała, ale cały krótki, choć jakże wrażliwie i zręcznie ujęty esej nimi przepętniła (Zofia Rapińska, *Muz.*, s. 153–156).

Niejako w głąb poprzedniego motywu „własnego domu” inna autorka koncentruje swoją uwagę na... sobie, traktując się wręcz jako Johna Locke’a *tabula rasa*. Wchodząc do swego „plastyka”, czuje się wręcz jak niezapisana karta, czy puste kartki, jak te gołe ściany, pobielone, ale i brudne (brud lepiej widać na bieli ścian, chciałoby się dodać, idąc śladem myśli autorki). Z tego odkrycia swojej pozycji i „jakości” autorka eseju przechodzi (bardzo wnikliwie i ciekawie, choć bardzo syntetyczne) do kolejnych etapów swego „brudzenia się” lub raczej wybielania, nie odmawiając sobie skojarzeń z takimi stylami, jak impresjonizm czy ekspresjonizm (niewymienione z nazw). W każdym razie etapy prowadzące do kolejnych wtajemniczeń w świat rzeczywisty w nas i nas otaczający. Pomagają w tym nauczyciele, którzy już wiedzą, *jak skonstruować anatomiczną dłoń*. W ten sposób, *przywiązujemy się do całej szkoły, nie tylko do miejsca, ale właśnie — a może przede wszystkim — do ludzi, otrzymując tak zwany drugi dom, który może i nie jest doskonały, ale jest nasz. Przyjmujemy go z każdą wadą — jaką posiada — i z każdą wartością, jaką nam przekazuje. [...]* *To nasi nauczyciele. Mimo wielu lat spędzonych w tej szkole i tysięcy koślawych rysunków, wciąż równie mocno chcą pomóc nam przezwyciężyć lęk rozrysowania pierwszej strony* (Lidia Tańska, *Plast.*, s. 171). I ten dom, szkoła, *to jedno z nielicznych miejsc, gdzie chaos i brud prowadzą do estetyki*. Ale też dorośli i dojrzały plastycy nigdy nie powinni mieć poczucia, że są *w pełni zapisaną kartą, w której nie ma miejsca na dopiski* (jw., s. 172).

Może to rzecz przypadku, ale ostatni z wyróżnionych esejów, tematycznie związany ze szkołą — „moją szkołą”, prowadzi nas do starożytności, antyku. Nasza eseistka proces zakorzenienia sztuki w historii, zwłaszcza w antyku, widzi jako jeden z głównych sensów nauki w liceum plastycznym. Czy daje ono zawód plastyka, nie tylko sama tego nie wiedziała, choć sama postanowiła (wbrew rodzicom) do takiej szkoły wstąpić. Ale wiedziała, że da jej wiedzę, a przede wszystkim wrażliwość na to, co ją otacza teraz, a pewnie i w przyszłości. Pew-

ność tę miała od początków nauki, gdy spotkała się z sylwetką Pegaza. A później, gdy trafiła do Szkoły Kenara w Zakopanem, tym bardziej wzrosło w niej poczucie azylu. *Szkoła plastyczna to azyl. Azyl dla ludzi, którzy inaczej patrzą na otoczenie. Wrażliwców przeżywających codzienne zmagania bardziej niż reszta społeczeństwa. Osób dostrzegających wszystko w niczym i nic we wszystkim. Artystów* (Ewelina Wolska, Plast., s. 198). I dalej autorka bardzo trafnie, choć jednocześnie bardzo osobiście i subiektywnie, rysuje swoją drogę do tego azylu, w którym jest wszystko to, co zauważyli już wcześniej cytowani jej koledzy i koleżanki, ale coś jeszcze: *Ustawione obok siebie rzeźby, płótna i arkusze papieru zwinięte w rulon lub upchane w wielkich czarnych teczkach, zamieniają ciasne korytarze w swoisty labirynt. Pomoc Ariadny byłaby tu kompletnie zbędna — nie obawiam się spotkania z Minotaurem. Prowadzi mnie Pegaz — nasz szkolny herb. Po kenarowskich murach poruszam się swobodnie. Znam to miejsce. To moje miejsce* (Ewelina Plast., s. 200).

Szkolne ścieżki młodego artysty

Tak się składa (kolejny przypadek?), że — podobnie jak w temacie *Moja szkoła — moje miejsce* — również w temacie *Szkolne ścieżki...* już w pierwszej branej pod uwagę wypowiedzi znajdujemy zarys całości tej tematyki. Nasza eseistka (Natalia Chochołek, Plast.) wręcz zaczyna tę wypowiedź od akcentu na zainteresowanie, pasję, która do szkoły przywodzi przyszłego plastyka. Ale zaraz potem niejako komplikuje ten prosty i rzeczywiście częsty fakt. Czy będzie to opłacalne w czasach, gdy w społeczeństwie dominuje obraz tak zwanego artysty biednego? Obraz pogłębiany częstym i na ogół twardym stanowiskiem rodziców (lub choćby jednego z nich), że przecież nie jest to „zawód poważny”, opłacalny, pewny, zapewniający stabilną przyszłość.

Inną kwestią, która zdaniem Natalii, już w początkach nauki pojawia się w świadomości i doświadczeniu młodego plastyka, jest on sam. Jaki jest, czy dostatecznie silny i zdecydowany, by pokonać trudy nauki w szkole artystycznej, a więc ukierunkowanej, z góry stawiającej określone wymagania (nie jak „ogólniak”)? A jeśli jest zbyt wrażliwy (jak to „człowiek utalentowany”), zbyt neurotyczny, gdy dzisiaj (skąd taka „znajomość rzeczy”?) bardziej opłacają się postawy ekstrawertyczne, ekspansywne, wręcz przebojowe? Tu pewne uspokojenie tych dylematów dają nauczyciele. Czy potwierdzają się jako mistrzowie, doświadczeni przewodnicy po labiryncie sztuki (*vide* poprzednia część analizy esejów), czy zapewnią bezpieczną drogę rozwoju młodego artysty? Jak cytuje nasza autorka, jeden z wybitnych mistrzów sztuk plastycznych stwierdził w odniesieniu do nauczycieli tej specjalności: [...] *potrzebna [z uczniem] współpraca, rozumienie i uznanie indywidualności i autonomii. [...] uczyć można umiejętności warsztatowych, technologii i zasad kompozycji, ale żeby wykształcić dojrzałego twórczo artystę, należy pozwolić mu te zasady przekraczać w uzasadniony sposób, w imię jego wizji* (jw. s. 91).

Czy taka postawa nauczyciela, ale i ucznia, jest możliwa — rozważa inna nasza laureatka (Anna Mielecka, Muz.), dając przykłady, co prawda z innej dziedziny, muzyki, ale także charakterystyczne. Poczynając od bez troskich i trochę nieodpowiedzialnych zachowań najmłodszych uczniów (tacy są w szkołach muzycznych I stopnia, w plastycznych nauka zaczyna się od poziomu średniego), którzy swą „twórczą wenę” wyładowują na fortepianach, bębniąc, jak popadnie, aż wywołują znane reakcje dyżurujących nauczycieli i woźnych. Aż do rozumienia obowiązku uczenia się wymaganych przedmiotów i „kultywowania” uporządkowanego dnia pracy, ćwiczeń, sprawdzianów, prób, koncertów, co skutecznie uziemia wszelką indywidualność i autonomię. Czy jednak na pewno? Właśnie koncerty, nierzadko w odpowiednim miejscu, są pierwszym krokiem do posmakowania radości prezentowania ulubionej muzyki czy siebie właśnie w tej muzyce. A tymi możliwościami młody artysta-muzyk żyje jeszcze przed koncertowaniem. Gdyż *kluczowe znaczenie może mieć to, co dzieje się w głowie artysty na chwilę przed wejściem na scenę. Skupia się wtedy maksymalnie, wydobywa z siebie wszelkie pokłady odwagi, wdzięku i charyzmy, by umieć przekazać widzowi to, co chce, opowiedzieć mu zaplanowaną historię. Żeby do publiczności dotarła jakakolwiek emocja, wykonawca musi wytworzyć ją w sobie trzykrotnie większą. [...] ale czy wytwarzania w sobie tego uniesienia, brawury, charyzmy da się nauczyć tak jak tabliczki mnożenia czy odmiany przez przypadki? W jakim stopniu jest to proces nauki, a w jakim próba odnalezienia drzemiących w duszy człowieka umiejętności?* (Anna, s. 130). Nasza muzyczna eseistka znajduje na te pytania odpowiedzi (dość ogólne, jakby mentorskie), które prowadzą ją do kolejnej konstatacji co do etapów tego rozwoju. Są to *wolność i samodzielność, nierozzerwalne z odpowiedzialnością*. Też mentorsko skomentowane, co jest — jak sadzę — dowodem na to, że mamy tu do czynienia nie tylko ze zdolnym i świadomym młodym artystą-muzykiem, ale i dobrym, a może i posłusznym uczniem swego profesora (profesorów). To nie zarzut — to raczej podziw, że młodą eseistkę stać na przyjmowanie takiego mentorskiego tonu już u progu swej muzycznej kariery. Jak się potoczy? A tego nie wiemy. Ale wiemy z wypowiedzi naszej laureatki, że ma świadomość, że jednak nie można [...] *mieć pewności co do tego, czy młody artysta wie dokładnie, czym sztuka jest i jaką pełni funkcję w życiu jego i innych ludzi, ale czy można pełniej doświadczyć i dowiedzieć się tego inaczej niż poprzez wiele prób, naznaczonych nieuniknionymi błędami, świadomego obcowania ze sztuką?* (jw., s. 131). To bardzo wartościowe przekonanie, wzmocnione jeszcze dalszymi wywodami, w których autorka przeciwstawia sobie *uczenie się dla nauczyciela czy oceny* i uczenie się w poczuciu pewności własnych działań, ich sensu i faktu, że ocenianiu podlegać będziemy stale i zawsze. Można być spokojnym o dalszą drogę, jeżeli nawet nie artystyczną, to życiową tej młodej artystki.

Kolejna eseistka, pisząca o szkolnych drogach młodego artysty (Julia Sadurska, Plast.), jakby dopełniała to, co wyżej. Dopełniała dwoma konstatacjami

— że naukę w szkole artystycznej zaczyna się jakby „na wariackich papierach”, ale jej wynikiem jest nabieranie krytycyzmu przede wszystkim do własnej twórczości. A nawet więcej, nabieranie umiejętności oceny także innej sztuki, kolegów, mistrzów, „Wielkich”. Podstawą kształtowania się takich umiejętności jest *rodzinna atmosfera w szkołach kształcących artystów: szczególna troska nauczycieli o to, aby podopieczni wszystko dokładnie zrozumieli; wnikliwe korekty; zachęcanie do indywidualnych poszukiwań, nieustannego rozwijania wyobraźni twórczej i eksperymentowania ze sztuką, oraz poświęcanie czasu wolnego na rozwijanie uczniowskich zdolności* (Julia Plast., s. 158). Tak, rozwijanie zdolności dopiero w czasie wolnym, co autorka ilustruje wycieczkami, wspólnym muzykowaniem, wyjazdami za granicę. Wielu artystów bowiem to, jak mówił Pablo Picasso, cytowany przez naszą autorkę, osoby będące *zbiornikiem wzruszeń przychodzących zewsząd; z nieba, z ziemi, z kawałka papieru, z przechodzącej postaci, z pajęczyny* (jw.). I dalej rozwija ten wątek, dając przykład niedoścignionego, jej zdaniem, Igora Mitoraja, budującego wręcz swój własny warsztat *dogłębnieszego postrzegania rzeczywistości*. I zarazem przestrzega przed przesadnym, wręcz egotycznym podejściem do tak budowanej twórczości.

Podobnie jak inna eseistka (Julia Surowiec, Plast.), która z kolei przestrzega przed poddawaniem się typowemu przecież w tej dziedzinie zniechęceniu, przy tworzeniu „własnych dzieł” ciągle na nowo. *Jakże często zadają sobie pytanie, kiedy wreszcie znajdą czas, by stworzyć dzieło, które będzie efektem spontanicznego pomysłu, wyrazem mojej niezależności, a praca ta, dająca mi prawdziwą przyjemność, nie zderzy się z krytyczną opinią mentora* (jw., s. 167). W końcu dochodzi do zrozumienia i przekonania, że najważniejszy skutek nauki w szkole artystycznej to zdobycie „warsztatu”. Ale w swym dość bogatym w treści eseju nie pomija i innych kwestii, jak umacnianie wiary w siebie, jak umiejętność i odwaga w podejmowaniu nowych wyzwań, wreszcie jak motywacja, którą nie tylko trzeba w sobie znajdować, ale i wzbogacać ją, gdyż ona właśnie prowadzi nas do dorosłości i dojrzałości. W końcu i nasze pragnienia, motywy i warsztat *spotykają się w tym samym miejscu [...] cele pozostają podobne — stać się lepszą wersją siebie. Najważniejsze, jak dla mnie, są więc chęci oraz ogromna determinacja* (jw., s. 170).

Jakże bogato i rzeczowo wzbogaca to stanowisko inny eseista (Piotr Witek, Muz.), instrumentalista. Myślę, że wniósł do tematu szkolnych ścieżek dwie sprawy zasadnicze. Po pierwsze, głęboką, niekłamana wiedzę o swym głównym przedmiocie nauki, czyli kontrabasie. To, co w końcu krótko (a na pewno mógł więcej) napisał, to wręcz minipodręcznik i zarazem poemat o tym instrumencie. W swoistej miłości do niego. Nie wiem, czy jest wielu uczniów szkół muzycznych, którzy tyle na ten temat wiedzą i odczuwają, choć przecież po kilka lub nawet kilkanaście lat z jakimś instrumentem mają do czynienia.

Po drugie, nasz eseista napisał parę ważnych rzeczy o tym, jak odbyła się jego rekrutacja. I tu, jak żywo stanął przede mną eksperyment z tego zakresu,

autorstwa doktora Zbigniewa Janczewskiego z Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Gdańsku⁴, jeszcze z lat 60., gdy przeprowadzono dwa sposoby rekrutacji do szkoły I stopnia. Jeden, eksperymentalny, to było przebadanie „na zdolności muzyczne” specjalnym testem (tzw. H-J) dzieci ze wszystkich przedszkoli w rejonie szkoły muzycznej. I zaproponowano, specjalnym listem do rodziców, przyjęcie tych dzieci, które w teście się wyróżniły.

Drugi sposób, stereotypowy — szkoła muzyczna ogłosiła terminy egzaminów i czekała, aż rodzice zgłoszą swe chętne do nauki muzyki dzieci lub przyprowadzą te, które sami chcą umieścić w szkole muzycznej, mając też własne wyuczucie czy też wiedzę o muzycznym uzdolnieniu swoich pociech i sensie posłania ich do szkoły muzycznej (z kształceniem ogólnym). Po czym następowało badanie słuchu dziecka (tymże samym testem H-J).

Większość osób czytających te słowa na pewno pomyśli, że rezultaty (notabene badane po kilku latach) na pewno będą lepsze w pierwszym przypadku. Nie, proszę Państwa, lepsze były w drugim. Okazało się bowiem, że to za mało — skorzystać z oferty szkoły, choćby pochlebiało rodzicom, że mają utalentowane dziecko, o które sama szkoła się dobija. Trzeba jeszcze rozumieć sens tej nauki, stworzyć dziecku do niej warunki, rozumnie opiekować się nim i wspierać w zadaniach stawianych przez szkołę. Oczywiście nie tu miejsce, by szerzej o tych sprawach pisać, ale nasz młody muzyk i eseista temat wywołał, za co mu osobiście dziękuję. I gratuluję wyróżnienia w konkursie. A jak on sam ocenia rezultaty swojej szkolnej drogi do bycia artystą muzykiem? A, to trzeba przeczytać esej (Piotr, s. 187–195), chyba najdłuższy i najpełniejszy z wyróżnionych.

Również w miarę pełnym i obszernym przedstawieniem tematu jest ostatnia z analizowanych *Szkolnych ścieżek młodego artysty*, esej Franciszka Krupy, też muzyka-instrumentalisty, ale mającego za sobą (lub będącego w trakcie nauki) kształcenie się w dwu systemach, polskim i amerykańskim, ściślej — kalifornijskim. Nasz młody autor ma sporą wiedzę i doświadczenia nie tylko z toku samej nauki, ale i „systemowe”. Opisał jak to jest z możliwościami i specyfiką uczenia się w szkole polskiej i amerykańskiej, do której uczęszczał podczas trzyletniego pobytu (z rodzicami) w Kalifornii. Sam w sobie esej ma charakter porównawczy, jak to słusznie określa autor. Jest ciekawy i wypada mi, tak jak w poprzednim przypadku, zachęcić do przeczytania go w całości.

Niemniej warto podkreślić, że autor opisuje zarówno to, jak tam i tu wybiera się możliwości nauki gry, akcentując przede wszystkim (i słusznie) różnice w podejściu nauczycieli nauki na instrumencie. Te różnice są ogromne. Wystarczy powiedzieć, że „tam” istnieje praktycznie nieograniczona możliwość zmiany instrumentu w czasie nauki, gdy u nas już jednorazowa zmiana jest problemem (choć taka możliwość oczywiście też istnieje).

⁴ Z. Janczewski, *System rekrutacji do szkoły muzycznej I stopnia*, Państwowa Wyższa Szkoła Muzyczna w Gdańsku, Prace specjalne 14, Gdańsk 1978, stron 206.

Również wybór innych przedmiotów nauki jest tam znacznie szerszy, chociaż odrębnych szkół muzycznych (zwłaszcza z kształceniem ogólnym i pełniejszym programem nauki teorii) po prostu nie ma (ale wiemy z naszych badań na ten temat, że te, które są, to na ogół prywatne nauczanie gry w domu ucznia lub coś w rodzaju prywatnej „szkółki” nauczyciela). Jeżeli jednak istnieje możliwość szerszego zakresu uczenia się muzyki na poziomie *junior high*, czyli gimnazjum, czy *senior high*, czyli liceum, to raczej w systemie tak zwanych ofert (trzeba sobie wybrać np. ukierunkowanie muzyczne). Autor, mając doświadczenia amerykańskie, jest wobec naszego systemu bardzo krytyczny. Zarzuca mu na przykład brak lub bardzo słabą reprezentację *uczenia się przez działanie* (np. grę zespołową, która jest jednocześnie nastawiona na instruktaż w zakresie gry na instrumentach — jak dawniej u nas w orkiestrach wojskowych czy strażackich). Krytykuje (u nas) także dominację kształcenia solistycznego, co nie przynosi oczekiwanych rezultatów w zakresie przygotowania do zawodu muzyka [ani sukcesów w studiach czy konkursach — WJ].

Powtórzę, i w tym przypadku zalecałbym przeczytanie całego eseju, nawet w sytuacji, gdy nie wszystko może się Szanownym Czytelnikom i Czytelniczkom podobać i nie ze wszystkimi wnioskami autora będą się zgadzać. Sądzę, że sam fakt przedstawienia przez naszego eseistę takiego krótkiego, ale esencjonalnego studium porównawczego świadczy zarówno o jego dojrzałości i świadomości w dziedzinie swojej nauki w szkole muzycznej (wzbogaconej doświadczeniem amerykańskim), jak i o fakcie, że jest bardzo dużo spraw, które warto tak właśnie porównawczo studiować i nawet o nich dyskutować. Może esej (Franciszek Krupa, *Muz.*, s. 105–108), napisany zresztą z uwzględnieniem nie tylko doświadczeń autora, ale i wykorzystanych przez niego ważnych pozycji z naszej najnowszej literatury muzyczno-pedagogicznej⁵, będzie do tej dyskusji punktem wyjścia.

Nauka w czasach koronazarazy

Koronazaraza jak dżuma w powieści Camusa zabrała normalność, czyli to, do czego ludzkość była przyzwyczajona. Zabrała nam możliwość nauki w szkole jako budynku, spotkań z przyjaciółmi, znajomymi, rodzinami, ale też otworzyła możliwości, przed którymi polska edukacja opierała się przez tyle lat. Czy aby na pewno ten czas był tylko stracony lub tylko z pożytkiem dla wszystkich? (Karol Cieśla, *Muz.*, s. 92)

Zacytowałem tu słowa jednego z naszych eseistów-laureatów, nie dlatego że uważam je za szczególnie odkrywcze, ale dlatego że mniej więcej podobne

⁵ *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy — problemy — wnioski modelowe*, Wojciech Jankowski (red.), IMiT, Warszawa 2012, stron 184; Zofia Konaszek, Małgorzata Chmurzyńska, *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego II stopnia*, IMiT, Warszawa 2014.

stwierdzenia otwierają prawie wszystkie 11 prac pod tym tytułem, wyróżnione w Konkursie CEA na esej uczniowski. A potem następuje wyliczanie (mniej lub bardziej wyraziste czy komentowane) różnych zmian w trybie uczenia się i przeszkód, które pojawiły się w momencie lockdownu, a następnie żmudnego rozwijania nauki zdalnej, online czy jak jeszcze było to nazywane. Oczywiście przeżywały zaskoczenia i niedogodności, ale też z miejsca zauważano, jak cytowany Karol (Muz.), że są i pozytywy: możliwość powylegiwania się, a nawet dostania śniadania do łóżka, a także na przykład udziału w solfeżu (kształcenie słuchu) przy pomocy umożliwiającego grupowe uczenie się i porozumiewanie Discorda, *gdzie bardzo rozwijające jest pisanie wszelkich dyktand z nagrań na Spotify czy w serwisie YouTube, poznawanie ich genezy dodatkowo przez prezentacje i to, że pani ustnie nas przez nie przeprowadzała, dając wskazówki do poruszania szarymi komórkami* (jw., s. 93). Więcej nawet, nasza cyfrowo bardzo uświadomiona młodzież (bardziej niż my, stare i starsze pokolenia) z miejsca odkryła możliwości zdalnego uczenia się również gry, choć w transmisji gorszej jakościowo, ale dającej więcej możliwości ćwiczenia, samooceny, szerszego poznawania literatury, życiorysów kompozytorów. A sięganie po dawną literaturę muzyczną, jak na przykład Vivaldi, pozwoliło skojarzyć tę epokę w sztuce z występującymi w niej (epoce, nie w sztuce) epizodami zarazy czy klęskami lokalnych wojen. Co muzyce „z epoki” dodawało specyficznego zabarwienia, wręcz głębi, dramatyzmu, cech prawdy.

Również podobne podejście do „nowatorstwa” wywołanego sytuacją pandemii wykazał inny nasz eseista (Mateusz Tyburski, Muz.), który wręcz uznał, że niektóre przedmioty, jak na przykład harmonia czy zasady muzyki, zyskują na trybie online. Gdyby tylko nauczyciele byli do niego przygotowani i mieli do niego stosunek, jaki mieli do samej nauki muzyki dawni mistrzowie tej sztuki, jakże dojmująco odczuwający wewnątrz nacisk tak w uczeniu się, jak i w tworzeniu. *Niestety, w mojej opinii takiego motywującego nacisku brakuje w dobie pandemii koronawirusa i jest to jeden z poważniejszych problemów nauczania online, także w liceach* [muzycznych — WJ] (Mateusz, Muz., s. 176).

Osobnym „przedmiotem odkryć” byli oni sami, uczniowie, ich cechy psychiczne, jak cierpliwość lub jej brak, jak umiejętność samoorganizacji, sensownego, celowego porozumiewania się z innymi (kolegami, grupą, klasą, szkołą, nauczycielami). Przeżycie sensu i głębi kontaktów międzyludzkich, co nasz młody eseista skomentował skądinąd ryzykownym, ale młodzieńczo bezkompromisowym wnioskiem: *jedyny sposób, żeby ludzie byli razem, to zesaść im dzumę* (jw., s. 95).

Pozostając w środowisku uczniów szkół muzycznych, zauważmy, że ta nowość sytuacji i środków uczenia się nie tylko niektórych pociągała. Niektórych wprawiała (czasem równoległe do odczucia pewnych pozytywów) w stan paniki: *Już po pierwszym tygodniu nauki domowej wiedziałam, że wpałam w wiele zaskakujących mnie pułapek. Sprawy techniczne przytłaczały mnie, mimo iż wydawało mi się, że jestem w tym dobra — powinnam sobie z nimi świetnie poradzić*

— skoro korzystam na bieżąco z telefonu czy laptopa. Gdyby nie pomoc rodziny, nie mogłabym skupić się na nauce. [...] kolejne tygodnie „pracy domowej” [...] wzbudzały we mnie konsternacje, strach i zagubienie. Milion zapisanych notatek i karteczek samoprzylepnych sprawiało, że nauka szkolna zamieniła się w korporacyjny chaos. Coraz nowsze sposoby komunikacji z nauczycielami, aplikacje i programy to trudny temat dla przeciętnego ucznia. [...] Nauczyciele starają się pomagać mnie i moim kolegom, lecz myślę, że sami zostali rzućeni na głęboką wodę (Nikola Krawczyk, Muz., s. 101–103). A przecież to nauczyciele są motorem nauczenia w szkole — konstatuje nasza eseistka, ale zaraz też przedstawia całą listę, bardzo krytyczną, przypadków, gdy ci sami (albo inni) nauczyciele są na ich, uczniów, kłopoty ze zdalnym nauczaniem obojętni. Więcej nawet, uważają, że to okazja do wykręcania się od pracy i ćwiczeń, do blefowania. Tę krytykę kończy autorka apelem, *byśmy sami [uczniowie] sobie pomagali*, choć ma jednocześnie świadomość, że są i tacy uczniowie, którzy rzeczywiście zdalne nauczanie usiłują zamienić na wcześniejsze czy przedłużone wakacje.

Również podobne podejście do „nowatorstwa” wywołanego sytuacją pandemii wykazał inny, już cytowany, nasz eseista (Mateusz Tyburski, Muz.), który wręcz uznał, powtórzę, że niektóre przedmioty, jak na przykład harmonia czy zasady muzyki, zyskują na nauczaniu w trybie online, *żeby tylko nauczyciele byli do niego przygotowani* (skąd my to znamy).

A uczniowie szkoły plastycznej? Już czytanie pierwszego, niemuzycznego eseju o tematyce pandemii ukazuje możliwe różnice w odbiorze nowej sytuacji — lockdownu i zdalnego nauczania — między młodzieżą reprezentującą kierunek muzyczny a młodzieżą reprezentującą kierunek plastyczny. W eseju pisany piórem (na klawiaturze) uczennicy „plastyka” — naszej laureatki (Emilka Kudarewko, Plast.) widać przede wszystkim jakże silne przeżywanie owego odcięcia od szkoły. Ale niekoniecznie jest to przeżycie negatywne. Jest raczej odkryciem, że może w życiu ucznia mieszkającego w bursie pojawić się sytuacja, gdy ujawni się jego nostalgiczna (i zarazem naturalna) tęsknota za domem rodzinnym, własnymi ścianami, dokumentami w teczkach, przewalającymi się we własnym pokoju w sobie tylko znanym porządku (raczej nieporządku). Chwała jej, nawet gdy jest groźną zarazą. *Uważam, że uczenie się, kiedy przez kilka miesięcy jest się zamkniętym w czterech ścianach, które się bynajmniej nie oddalają, jest w pełni produktywne. Moje doświadczenie pokazuje, że mam teraz czas na to, co wcześniej planowałam, a czego nie mogłam zrealizować z powodu jego braku. Okazuje się, że teraz, kiedy nie biegam po Warszawie, mogę uczyć się w swoim tempie, ponieważ czas nie ucieka tak prędko jak wcześniej* (jw., s. 110). *Teraz mam na przykład czas na „teksty kultury”*, konkluduje nasza autorka obszernie wywody na temat rewolucji, jaką zaraza wywołała w jej organizacji czasu.

Ale też ten zdeorganizowany czas nie zawsze jest zdrowy. Z kolei brak go na ćwiczenia i sport, dla rodziny, przyjaciół, koleżanek i kolegów. Tu pewien paradoks: gdy zaraza przeorganizowała nam nie tylko własny czas, ale i całe życie, odkrywamy, czym jest szkoła. Kontaktem z drugim człowiekiem, a za jego

pośrednictwem wszelkimi dobrami i środkami dotarcia do „wartości”, jakie przynosi nauka. Przy czym nie ta zapośredniczona, ale — jak mawiał Jan Englert, znany aktor, na którego powołuje się autorka — bezpośrednia, operująca rozmową, „słowami”, a nie treściami i technikami pozawerbalnymi, choćby najbardziej sprawnymi i wszechstronnymi. Autorka nagrodzonego eseju szeroko, z dużą kulturą humanistyczną przedstawia, czym dzisiaj dysponujemy i dlaczego szkoła jest niezbędna. Chociaż czasem niebezpiecznie (jej zdaniem) prowadzi nas na coraz większe manowce cywilizacji.

Ta jej (uczennicy) zdolność do zrozumienia oraz wyrażenia tego w sposób wnikliwy i harmonijny, zrównoważony (zalety i wady wpływu pandemii na jej życie) pięknie świadczy o szkole, w której się uczy tak zharmonizowanej wrażliwości i wnikliwego myślenia. Stąd i jakże dojrzała konkluzja: *Być może pandemia to swego rodzaju ostrzeżenie przed ostateczną konfrontacją z naturą, której uprzejmości już wystarczająco nadużyliśmy. Historia ludzkości nie napawa jednak optymizmem. Pokazuje bowiem, że ludzie nie są zbyt skłonni do tego, żeby uczyć się na błędach swoich przodków. Czy tym razem wyciągniemy odpowiednie wnioski? Trudno stwierdzić. Tak czy inaczej, świat już nigdy nie będzie taki sam jak przed pandemią* (Emilka, Plast., s. 113).

A jej kolega (ze szkoły i „po fachu”) pogłębia w swoim eseju (Radosław Łopatowski, Plast.) to odczytanie zmian, jakie pandemia wprowadziła w świecie, w szkole i ich jednostkowym życiu. Zwłaszcza w odniesieniu do roli pedagogów. I w ogóle w stosunku do okoliczności, w jakich przyszło im, młodzieży, żyć i uczyć się pod presją koronazarazy. Więcej nawet — umie z tego wydobyć najważniejszy wniosek: *Poza oczywistymi doświadczeniami i wspomnieniami, które przejdą do historii, jak noszenie maseczek, częsta dezynfekcja rąk i puste ulice, to moim zdaniem **pokora** jest tą jedną z najważniejszych wartości. Gdy świat, ten rzeczywisty i ten wykreowany w naszych głowach, zostaje zachwiany, ludzi ogarnia przerażenie, niekiedy wpadają w panikę, boją się*. Tu nasz eseista, mnożąc te konsekwencje pandemii, kończy swe wywody, życzeniami: *Dum spiro, spero. Nie traćmy nadziei* (Radosław, Plast., s. 124).

Jest rzeczą charakterystyczną, że kiedy znów wrócimy na grunt szkoły muzycznej (Michalina Mastalińska, Muz.), to znowu wrócimy do, w pewnym sensie, zadowolenia (raczej łatwego pogodzenia się z warunkami nauki wymuszonymi pandemią) z tej sytuacji. Ale choć *instrumenty nie brzmią na nagraniach tak samo jak w rzeczywistości [...] stajemy się bardziej kreatywni i żywi. Tworzymy wspaniałą atmosferę, bo czujemy, że jesteśmy szanowani i bezpieczni. Zauważyłam, że obecnie o wiele szybciej „robię” utwory, a moja praca jest efektywniejsza* (jw., s. 125).

Wymaga to jednak, jak pisze inna laureatka Konkursu, *bardzo dobrej organizacji czasu i motywacji, aby codziennie trenować i nie przejmować się porażkami [...]. Wielu młodym ludziom, którzy prowadzili do tej pory niezwykle intensywny tryb życia, czas kwarantanny pozwolił na złapanie oddechu od codziennych obowiązków. Wielu mogło powrócić do swoich rodzinnych stron, oddalonych nieraz od*

szkoły artystycznej o kilkaset kilometrów. [...] Większość ludzi uświadomiła sobie wtedy pierwszy raz od dawna, jak ważni są dla nich członkowie rodziny, czując niepokój związany z najstarszymi i najdroższymi osobami. Ten trudny czas skłonił wszystkich do refleksji nad najważniejszymi wartościami, które zazwyczaj są przesłonięte codziennymi nieistotnymi troskami. Bez względu na wiek każdy musi nauczyć się żyć w nowej rzeczywistości i zdać sobie sprawę, jak wspaniałe było życie przed epidemią (jw., s. 140).

Ta nowa rzeczywistość stwarza jednak również nowe nieprzewidziane okoliczności pod względem samej nauki. *Mimo że jestem „cyfrowym tubylcem”* — jak pisze kolejna uczennica szkoły muzycznej — *nie umiem przyzwyczaić się do nowej formy „uczęszczania” do szkoły. Czasem można ją uznać nawet za jakiś abstrakcyjny i absurdalny pomysł, nieprzemyślany i niedostosowany do realiów życia sposób nauczania. [...] więcej czasu trzeba na zrealizowanie teoretycznie bardzo prostych zadań [...]. Zdecydowanie większą partię nowych wiadomości trzeba było opracować bez konsultacji z pedagogami [...]. Podstawa programowa musi zostać zrealizowana, ale czy warto opracowywać tematy, których nie jesteśmy w stanie zrozumieć, bo przez internet nie da się ich dobrze wytłumaczyć?* (Natalia Oskarbska, Muz., s. 142). Jak pisze autorka, musi istnieć jakiś dobry sposób sprawdzania wiedzy, uwzględniający tę sytuację, ale u nas się z niego nie korzysta. Dodatkowo ciągłe spędzanie czasu przy biurku, ograniczenie ruchu i treningu fizycznego też dają się we znaki. Temu zagadnieniu autorka poświęca bardzo wiele miejsca w swym eseju. Albo głęboko rozumie to ograniczenie, podobnie jak w kwestii zakresu wymaganej wiedzy i sprawdzania jej, albo też sama czuje się w tym względzie boleśnie ograniczona.

Jeszcze inna eseistka ze szkoły muzycznej (Zofia Pankratz, Muz.), poza wieloma powyżej poruszonymi kwestiami, wysuwa jeszcze jedną ważną. Zauważa, że pandemia i trudne sytuacje z nią związane, również samą naukę, przedstawia nam w zupełnie innym świetle. Mianowicie wyraźnie ukazuje różnice między nauką w sensie rozumienia i poznawania elementów wiedzy (czemu odpowiada mniej więcej pojęcie erudycyjności) a nauką jako umiejętnością stosowania wiedzy w sytuacjach, które tej wiedzy wymagają (odpowiednik pojęcia *praxis*). Choć te rozróżnienia i ich związek z sytuacją uczenia się w pandemii nasza laureatka przedstawiła ciekawie i nader wszechstronnie, co przynosi jej chlubę, wykazuje też częstą u muzyków tendencję do filozofowania.

Kolejny nasz eseista piszący o pandemii to też uczeń szkoły muzycznej (Adam Struzik, Muz.). Również koncentruje się na możliwościach i utrudnieniach w nauce muzyki w związku ze stanem pandemii, jednak wprowadza nas na jeszcze inny tor rozważań na ten temat. Pisze mianowicie o możliwościach i trudnościach związanych z udziałem uczniów w pozaszkolnych wydarzeniach muzycznych, które pandemia najpierw przerwała, potem zaś zwielokrotniła (mówiąc trochę przesadnie), dzięki nagraniom i prezentacjom online, łącznie ze specjalnymi i wielkimi nawet imprezami tego typu. Sam miałem do czynienia z taką sytuacją: kolejne Międzynarodowe Sympozjum Kodalyowskie, które powinno się

odbyć w 2021 roku w Polsce, w Katowicach, odbyło się, ale w trybie online z bardzo bogatym, także w sensie tematyki i wykonawstwa oraz dokumentacji, programem, dostępnym na YouTube i pewnie jeszcze gdzie indziej. Gdyby symposium odbyło się na żywo, na pewno nie udałoby się zaprezentować tak bogatego programu.

Nasz autor nie brał w nim udziału (ja też nie!), ale obszernie opisał inne, także pozamuzyczne inicjatywy, które dotycząc także szkół i środowisk muzycznych, pokazały pewną nową drogę kontaktów i współpracy międzynarodowej. Nie cytując autorskiego wierszyka z tego eseju (do przeczytania w numerze „Szkoły Artystycznej” z opublikowanymi esejami), myślę jednak, że jest to wyraziste i owocne wyjście poza stereotyp spotkań, czy naukowo-artystycznych eventów.

Powyższy wykaz (raczej pokaz) konsekwencji i możliwości, jakie przyniosła pandemia w środowisku szkół artystycznych, byłby zdecydowanie niepełny, gdyby nie zakończyć go choćby najkrótszą prezentacją „myśli o wakacjach”, które przecież także były w czasach pandemii uwzględniane. Niektórzy nasi nagrodzeni eseiści nawet twierdzili, że bardziej były potrzebne niż w „normalnych” czasach. Zwłaszcza w świetle eseju Filipa Wagnera wypada się z tym zgodzić. Zacytujmy jeden tylko, choć dłuższy, fragment wypowiedzi naszego eseisty: *Pochłonięty wirem pracy, ćwiczyłem zadany program na fortepian, uczyłem się swojej partii w zespole, rozwiązywałem przysyłane e-mailem dyktanda i ćwiczenia harmoniczne z kształcenia słuchu. Zeszyty w pięciolinię z harmonii i kontrapunktu zastąpiłem programem komputerowym. Tutaj akurat zauważyłem odwrotną tendencję — pisanie i edytowanie nut było wprawdzie bardziej czasochłonne niż sprawdzające się od stuleci kartka i ołówki, natomiast program komputerowy wyśmienicie wyręczał słyszenie wewnętrzne, pozwalając na natychmiastowe przesłuchanie pisanego czterogłosu. Był to niestety jedyny wyjątek, gdzie praca przed komputerem niosła więcej korzyści od prawdziwej edukacji w sali lekcyjnej. Pozostałe zajęcia były tylko nikłym substytutem prawdziwego kształcenia. Istniała zasada odwrotnej proporcjonalności — im bardziej któryś przedmiot wykazywał cechy praktyki [...] a mniej teorii, tym gorzej wypadał w learningu i tym bardziej brakowało żywego kontaktu z nauczycielem. Pedagodzy zadawali tyle samo materiału, co w toku tradycyjnego nauczania, nawet dla chętnych i więcej. Dodatkowo, wszelkie czynności związane z przesyłaniem rozwiązań, robieniem zdjęć odręcznych zapisów, drukowaniem, edytowaniem w programie i tak dalej absorbowały sporo czasu. W konsekwencji pracowałem znów od rana do wieczora, rezygnując całkowicie z przyjemności. Zatoczył się krąg — powróciłem do marzeń o przejazdce rowerowej czy lekturze książki w hamaku (Filip Wegner, Muz., s. 184–185). No i oczywiście, wakacjach.*

* * *

Myślę, że przedstawione tu z uwzględnieniem cytowanych fragmentów nagrodzonych esejów względne uporządkowanie ich tematyki wewnętrznej (w ramach

trzech grup tematycznych) i w nadrzędnym aspekcie rekrutacji, rozumianej jako staranie się o przybliżenie dzieciom i młodzieży perspektywy i sensu uczenia się w szkole artystycznej o określonych, niekoniecznie łatwych wymaganiach, nie wymaga dodatkowego komentarza. Być może należałoby jeszcze pójść głębiej, właśnie za tymi przeanalizowanymi motywami, może także z uwzględnieniem prac nienagrodzonych publikacją. Albo — na podstawie tego, co powyżej — wybrać najważniejsze motywy dla wyżej wymienionych celów, ale to już kwestia dalsza. Kwestia skorzystania (lub nie) z doświadczenia prześwietlonego przez chłonne i krytyczne umysły naszej artystycznej młodzieży. Być może też, kwestia naradzenia się nad tym w jakimś szerszym niż Redakcja „Szkoly Artystycznej” gronie pedagogów szkół artystycznych, jak skorzystać z przedstawionej wyżej analizy esejów i pewnej, zarysowej tu, ich syntezy i podsumowania.

Jedno jest pewne. Autorkom i autorom nagrodzonych (i nienagrodzonych) prac należy się podziękowanie za podzielenie się swoimi refleksjami, czy wręcz przeżyciami z tego etapu ich życia, który w nich tak pięknie i treściwie zawarli.



Wernisaż wystawy fotograficznej „Dni autorskie” w Regionalnym Centrum Kultur Pogranicza w Krośnie

Fot. Krzysztof Antosz, Policealne Studium Animatorów Kultury w Krośnie



***Symfonia Czasu* Marcina Gumie- li w interpretacji bydgoskiej szkoły muzycznej. Światowe prawykonanie**

Dziewiętnastego października 2022 roku w Filharmonii Pomorskiej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Bydgoszczy publiczność miała okazję wysłuchać nowo powstałej *Symfonii czasu* — dzieła wokalnie-instrumentalnego z solistą i mediami elektronicznymi, polskiego kompozytora Marcina Gumie- li
. Organizatorem prawykonania był Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy. Wydarzenie dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego pochodzących z Funduszu Promocji Kultury — państwowego funduszu celowego w ramach programu „Zamówienia kompozytorskie” realizowanego przez Narodowy Instytut Muzyki i Tańca. Patronaty medialne nad wydarzeniem objęły: TVP Kultura, POLMIC Polskie Centrum Informacji Muzycznej, TVP Bydgoszcz, Radio PiK.

Imponująca była liczba wykonawców złożona z Orkiestry Symfonicznej Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych w Bydgoszczy oraz czterech chórów przygotowanych przez profesor doktor habilitowaną Aleksandrę Gruczę-Rogalską — Chór Mieszany Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych — i doktor Agnieszkę Sowę — Chór Dziecięcy „Rubinki” Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych, Chór Wydziału Wokalnego Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych i Chór Akademicki Politechniki Bydgoskiej im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich. Solistą wieczoru był fenomenalny wiolonczelista — Tomasz Strahl. Wszystko pod batutą bydgoskiego dyrygenta — Henryka Wierzchonia. W *Symfonii* usłyszeliśmy również warstwę elektroniczną przygotowaną przez Marcina Gumie- li
.

Zamysł utworu pojawił się dwa lata temu, podczas pandemii koronawirusa, której przebieg zmienił życie szkół, zwłaszcza muzycznych, naderwał ciągłość relacji mistrz–uczeń i przeniósł muzykę i sztukę do świata online, zamkniętego w kamerze komputera. Kompozytor postanowił stworzyć sytuację, w której wszystkie relacje artystyczne będzie można ponownie nawiązać. Gdy tylko zaistniała

◀ Znakomity wiolonczelista, Tomasz Strahl podczas interpretacji dzieła Marcina Gumie- li
 pod dyktando Henryka Wierzchonia

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

możliwość wspólnego muzykowania, odrodziła się nadzieja na wznowienie aktywności koncertowej i podejmowanie kolejnych artystycznych wyzwań. Współtworzenie sztuki w życiu artysty należy bowiem do jednego z najcenniejszych i najważniejszych aspektów własnego rozwoju oraz wzrastania poprzez dialog z innym człowiekiem. *Symfonia czasu* stała się więc celem, projektem przywracającym całej społeczności szkolnej wiarę, że razem można stworzyć dzieło ponadczasowe, które połączy powtórnie różne pokolenia muzyków.

Miasto kompozytorów

Bydgoska szkoła muzyczna poszczycić się już może kolejnym prawykonaniem. W 2014 roku *Koncert na wiolonczelę, orkiestrę i dźwięki elektroniczne*, który wówczas wypłynął spod pióra młodego, utalentowanego kompozytora — Marcina Gumieła, spowodował wzrost zainteresowania nową muzyką wśród instrumentalistów uczniów i nauczycieli. W efekcie, do najciekawszych wydarzeń, w których później licznie uczestniczyli młodzi bydgoscy kompozytorzy i wykonawcy, zaliczyć możemy z pewnością kolejne edycje programu „Muzyka Naszych Czasów” organizowane przez Stowarzyszenie Akademia im. Krzysztofa Pendereckiego — Międzynarodowe Centrum Muzyki oraz Europejskie Centrum Muzyki Krzysztofa Pendereckiego w Lusławicach, a także zorganizowane przez bydgoską szkołę muzyczną regionalne warsztaty Centrum Edukacji Artystycznej z wybitną kompozytorką, profesor doktor habilitowaną Hanną Kulenty.

Warto zaznaczyć, że w Bydgoszczy działa wielu znakomitych kompozytorów. Należą do nich między innymi pedagogzy Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina: doktor habilitowany Michał Dobrzyński, doktor Łukasz Godyla, Sławomir Opaliński i twórca *Symfonii czasu*, Marcin Gumieła, który jest także wykładowcą Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy.

Marcin Gumieła pochodzi z Tomaszowa Lubelskiego, ale w Bydgoszczy ukończył z wyróżnieniem Wydział Kompozycji, Teorii Muzyki i Reżyserii Dźwięku Akademii Muzycznej w klasie profesora Zbigniewa Bargielskiego i profesora Marka Jasińskiego. W jego dorobku znajduje się kilkadziesiąt kompozycji — muzyki instrumentalnej, instrumentalno-wokalne, teatralnej, filmowej, elektronicznej i audiowizualnej — które wykonywane były w wielu miastach Polski i za granicą, między innymi we Włoszech, w Niemczech, Francji, Macedonii, Słowacji, Ukrainie i w Stanach Zjednoczonych. Dzieła kompozytora znalazły się również w programach prestiżowych festiwali muzycznych, takich jak „Warszawska Jesień”, Międzynarodowe Dni Muzyki Kompozytorów Krakowskich, „Sacrum Non Profanum” w Trzemeszynie, „Dialogi” w Mińsku, „Muzyczne Premiery Sezonu” 2006 w Kijowie oraz na konkursach muzycznych, między innymi Grand Prix Polskiej Chóralistyki im. Stefana Stuligrosza w Poznaniu. Ostatnim, niezwykle ważnym osiągnięciem kompozytora było zdobycie Nagrody Grand Prix w ramach Classic Pure Vienna International Music Competition w Austrii za utwór *Sempre nella*



Wykonawcy Prawykonania *Symfonii Czasu* — dzieła wokально-instrumentalnego z solistą i mediami elektronicznymi w Filharmonii Pomorskiej w dniu 19 października 2022 roku

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

memoria di Marianna. Międzynarodowe jury konkursu wyłoniło zwycięski utwór z puli ponad stu zgłoszonych kompozycji. Utwory Marcina Gumiełi posiadają w repertuarze takie orkiestry i chóry, jak: Chór i Orkiestra Filharmonii Śląskiej, Chór i Orkiestra Opery i Filharmonii Podlaskiej, Orkiestra Symfoniczna Filharmonii Pomorskiej, Kameralna Orkiestra Śląska, Chór Kameralny Akademii Muzycznej w Katowicach oraz polskie i zagraniczne zespoły kameralne.

W twórczości Gumiełi przejawia się unikalny styl komponowania połączony z echem muzyki przeszłości. To muzyka równoważąca monumentalną emocjonalność z kontemplacyjnym sacrum intymnej relacji, eksplorująca głębię ludzkiej osobowości. Warto nadmienić również, że Marcin Gumiełi wykazuje się dorobkiem fonograficznym i dydaktycznym, a jako pedagog Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych w Bydgoszczy kształtuje młode talenty i odkrywa w nich potencjał kompozytorski.

Zapisane w dźwiękach emocje

Poznawanie muzyki naszych czasów jest czymś niezwykle ekscytującym zarówno dla interpretatora, jak i dla odbiorcy, szczególnie ze względu na to, że wcześ-



Wykonawcy Prawykonania *Symfonii Czasu*: Tomasz Strahl (wiolonczela), Aleksandra Grucza-Rogalska (dyrygent Chóru Mieszanego Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinseina w Bydgoszczy), Marcin Gumiela (kompozytor), Agnieszka Sowa (dyrygent Chóru Dziecięcego „Rubinki” PZSM w Bydgoszczy, Chóru Wydziału Wokalnego PZSM w Bydgoszczy i Chóru Akademickiego Politechniki Bydgoskiej im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich) oraz Henryk Wierchoń (dyrygent) wraz z młodymi wykonawcami koncertu
Fot. z archiwum Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy

niej nie była ona wykonywana i nie jest znana. Odczytywanie głębi brzmieniowej, wyrazowej i kolorystycznej nowo skomponowanego dzieła jest więc jak niesamowita podróż do krainy, w której jeszcze nigdy nie byliśmy. W *Symfonii czasu* zagrali i zaśpiewali młodzi wykonawcy, którym kompozytor postawił wysokie wymagania interpretacyjne. Marcin Gumiela zapytany w jednym z wywiadów o wrażenia podczas przygotowywania prawykonania powiedział, że *niezwykle piękną rzeczą jest pracować z młodymi, uczącymi się, z otwartymi umysłami na nowe — artystami. Widać w nich zapał, błysk w oku i pełne zaangażowanie.*

Kompozytor wspominał także, że jego dzieło to muzyczne rozważania o czasie, tym mierzalnym, fizycznym, ale też o czasie odczuwanym subiektywnie. Przyznał, że interesuje go zjawisko dylatacji czasu, czyli zjawisko różnic w pomiarze czasu tego samego zjawiska, dokonywanym równoległe w dwóch różnych układach odniesienia, z których jeden przemieszcza się względem drugiego. W utworze zauważalne są więc eksperymenty metrytmiczne, mające odzwier-

ciędląc to zjawisko przy pomocy dźwięków. Marcin Gumiela w swojej *Symfonii* ma wiele do powiedzenia. W dziele zachwyca sposób narracji i oryginalny język muzyczny. Bogata partia instrumentu solowego, będąca jednocześnie pokazem tego, co można wydobyć z wiolonczeli, kreuje atmosferę tajemniczości, refleksji i nieprzewidywalności. Kompozytor tworzy dźwiękowe obrazy, używając zarówno subtelności brzmienia, jak i jego potęgi — orkiestra mieni się od kolorów, a ciekawe pomysły połączenia różnych grup instrumentów stwarzają niezwykły nastrój. Muzyka wpływała na nasze emocje, gdyż słyszymy rozbudowaną sekcję instrumentów dętych blaszanych, nieregularne wirtuozowskie figuracje tworzące ruchome pasma brzmieniowe instrumentów dętych drewnianych — symbol ruchu, zmienności procesów. Rozbudowana sekcja perkusyjna, reprezentowana przez marimbę, wibrafon, dzwonki, wraz z fortepianem i harfą, ukazuje z kolei świat nadziei i światła, a wielki bęben i kotły podkreślają dramaturgię. Kreowana warstwa elektroniczna przynosi zaś znak obecnego czasu — technologię cyfrową.

Człowiek rzucony w świat

W kompozycji *Symfonia czasu* pojawia się motyw prochu, pyłu — *pulvis es et in pulverem reverteris*¹ — w sposób przejmujący ukazany kilkakrotnie w głosach chóralnych. Czy człowiek „rzucony” w otaczający go świat jest tylko kruchą istotą i czy jego odejście jest nieodwołalnym kresem? Co jednak nadaje jego życiu sens?

Polski kompozytor muzyki współczesnej i pedagog Tadeusz Baird² w jednej ze swoich wypowiedzi zaznaczył, że [...] *Być artystą, to znaczy mieć naturę wrażliwą, nawet przesubtelnioną, ale to znaczy zarazem stanąć do trwającego całe życie współzawodnictwa, to znaczy być zdolnym, w imię swej artystycznej racji, do uporów, do znoszenia niepowodzeń, do przewycięzania trudności. Być artystą nie tylko z nazwy, to znaczy być z usposobienia marzycielem i mieć marzenia, bez względu na cenę, urzeczywistniać, a do tego trzeba siły woli, wewnętrznej dyscypliny, pracowitości. Żeby więc być artystą wybitnym, trzeba składać się z dwóch, wykluczających się nawzajem, elementów, to tak jakby być jednocześnie z ognia i wody. [...] Charakter i odwaga zawsze były artyście potrzebne, jak*

¹ *Prochem jesteś i w proch się obrócisz*, cytat biblijny, Wulgata.

² Tadeusz Baird (1928–1981) — [...] wyróżnia się wśród współczesnych kompozytorów polskich szczególnym szacunkiem dla tradycji. Przejawia się on w niezwykle subtelnym nawiązywaniu do muzyki minionych epok, spośród których Baird upodobał sobie zwłaszcza romantyzm, barok i renesans. Kompozytor stosuje archaizację brzmienia, wykorzystuje dawne zwroty melodyczne, ale oddziałuje również w sferach mniej uchwytnych — emocji, wrażeń, ekspresji. Pieczołowicie dba o piękno współbrzmień, z ogromnym smakiem zestawia dźwiękowe barwy. Nie rezygnuje jednak z nowoczesnego języka kompozytorskiego, lecz umiejętnie łączy go z elementami tradycji. A cała muzyka Bairda jest przeniknięta niezwykle silnie pierwiastkiem lirycznym, który przejawia się najwyraźniej w rozwiniętej melodyce jego utworów. Źródło: culture.pl/pl/tworca/tadeusz-baird [dostęp: 16.11.2022].

talent, a dzisiaj, w czasach masowej pseudoartystycznej konfekcji, kiedy tyle jest dookoła pokus łatwego konfekcyjnego „sukcesu”, konieczne są bardziej niż kiedykolwiek przedtem³. Rola artysty nie ogranicza się więc tylko do umiłowania życia i sztuki oraz fascynacji nimi — w podejmowanych działaniach istnieje bowiem potrzeba spełnienia twórczych i dydaktycznych wymagań. Ponadto, w czasach wyczuwalnego zanikania wartości humanistycznych, zadaniem twórcy jest dążenie do zrozumienia istoty człowieczeństwa, mówienie prawdy o świecie i o swoich osobistych przeżyciach.

Marcinowi Gumielemi podczas tworzenia *Symfonii czasu*, jak sam wspominał, towarzyszyły słowa pisarza Marka Twaina — *Dwa najważniejsze dni w Twoim życiu to dzień, w którym się urodziłeś, i dzień, w którym odkryłeś, po co, więc sens nadaje światu człowiek — tworzący kulturę, który w ten sposób zwycięża przemijalność swego ludzkiego, jednostkowego życia. Kultura z kolei stwarza pomiędzy ludźmi niepowtarzalną więź, stanowiąc tym samym o społecznym wymiarze ludzkiego życia — wspólnych celach i tożsamości*. Bydgoskie prawykonanie dzieła Marcina Gumielemi potwierdza, że sztuka to przede wszystkim spotkanie z drugim człowiekiem, to wspólne przeżywanie i nadawanie sensu chwili. Poprzez wykonawstwo młodzi artyści pogłębiają i poszerzają swoje spojrzenie na współczesną twórczość — ukształtowaną w czasie ich istnienia.

Poza tym w słowach *prochem jesteś i w proch się obrócisz* zabrzmiała także dedykacja dla tych, którzy w ostatnim czasie odeszli — śp. dyrektor Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych w Bydgoszczy, Ewy Stąporek-Pospiech (1946–2020), śp. Maestro Krzysztofa Pendereckiego (1933–2020) i dla tych wszystkich, których możemy już tylko wspominać.

Nic dwa razy

Tematyka przemijania obecna jest w sztuce od najdawniejszych czasów, poruszana w różnorodny sposób — poważny, patetyczny, refleksyjny, ale także zwracająca uwagę na ważne aspekty ludzkiego życia, takie jak kształtowanie swojego losu, czerpanie radości z teraźniejszości i podejmowanie wyzwań, które budują przyszłość człowieka oraz bliskiej mu społeczności — kulturalnej, artystycznej, lokalnej.

Poetka Wisława Szymborska w swej twórczości często odnosiła się do motywu przemijania. *Nic dwa razy się nie zdarza*⁴ — wiersz eseistki, to poetycka ilustracja przekonania, że los człowieka jest niepowtarzalny, a chwil raz danych nie można przeżyć na nowo, powtórzyć. W utworze tym, tak jak w kompozycji Marcina Gumielemi, pojawia się motyw świata-czasu, który bezustannie się zmie-

³ Tadeusz Baird, *Trudno być artystą (młodym)*, „Kultura”, 20 maja 1979, nr 20, str. 11.

⁴ Wisława Szymborska, *Nic dwa razy się nie zdarzy*, [w:] *Wołanie do Yeti*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1957.



Kompozytor Marcin Gumiela i dyrygent Henryk Wierzchoń podczas owacji na stojąco po zakończeniu koncertu

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

nia, a życie porywa człowieka swoim nurtem *panta rhei*⁵ tak jak rzeka, bez możliwości powrotu.

W *Symfonii czasu* słyszymy jednak nie tylko brzmienia obrazujące nieuchronne przemijanie, ulotność zdarzeń, uczuć, ludzi, lecz również pozytywne aspekty życia, które skłaniają nas do doceniania każdej chwili. Niezwykle istotne jest więc spojrzenie na to dzieło jako kompozycję, która kreuje niepowtarzalną atmosferę barwowo-kolorystyczną, poruszającą młodych wykonawców, a także dostarczającą wielu wrażeń artystycznych. W sztuce — tak jak w życiu — współegzystują przeciwieństwa. Wszystko, co istnieje, jest ze swej natury przemijalne, lecz dzięki tej zmienności świat jest mniej przewidywalny, a przez to ciekawszy. To spostrzeżenie może skłaniać do pogodzenia się z przedstawioną właściwością świata, a w konsekwencji do szukania harmonii w relacjach z ludźmi — adekwatnie w przedstawionym utworze — więzów powstałych dzięki muzyce, pomiędzy nowym dziełem, współczesnym wykonawcą a odbiorcą.

⁵ *Symfonia czasu* trwa nieprzerwalnie około 35 minut.

Niekończące się owacje na stojąco i cisza panująca podczas prawykonania⁶ *Symfonii czasu* Marcina Gumieli to najlepszy dowód na to, że koncert poruszył dogłębnie słuchaczy, a bydgoskie środowisko kompozytorskie jest w muzycznym rozkwicie twórczym.

Ponadto bydgoskie prawykonanie *Symfonii czasu* potwierdziło nasze oczekiwanie na zbliżający się w 2025 roku Jubileusz obchodów 100-lecia Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych.

⁶ *Panta rhei* to greckie słowa oznaczające „wszystko płynie, wszystko przemija, jest zmienne i nietrwałe” — przypisuje się je greckiemu filozofowi Heraklitowi z Efezu (540–480 r. p.n.e.), który był wyznawcą poglądu o powszechnej zmienności świata.

Wykonawcy prawykonania *Symfonii Czasu* ►
w Filharmonii Pomorskiej w dniu 19 października 2022 roku

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





SPOTKANIA III^o

dla uczniów
klas IV-VI / II st.

kierunek
instrumentalistyka
- instrumenty
historyczne

KLAWESYN


gościem spotkania będzie

KAMILA

absolwentka Naszej Szkoły

Serdecznie zapraszamy

26 listopada 2021, godz.16.40, sala kameralna



Spotkania III^o, czyli co dalej po szkole muzycznej?

W gronie społeczności szkoły artystycznej — niezależnie od pokolenia — każdemu z nas, kto z muzyką zetknął się na dłużej, w pewnym momencie nasuwa się pytanie, jaką rolę muzyka pełni w naszym życiu. Czy potrafimy bez niej funkcjonować? Czy ukończenie szkoły muzycznej to *fine* muzycznej przygody, czy jednak etap przejściowy ku dalszym działaniom w kierunku muzycznym?

Z rozmów z uczniami szkoły muzycznej II stopnia wynika, że niektórzy z nich posiadają jasno sprecyzowane plany dotyczące dalszej edukacji, wiążą swoje przyszłe działania z konkretnym zawodem. Z kolei u innych szczególnie utalentowanych osób z tego grona, pragnących zajmować się muzyką profesjonalnie, pojawia się wahanie pomiędzy wyborem drogi muzycznej a innym kierunkiem zainteresowań. Uczniowie ci, sugerując się niejednokrotnie wpływem otoczenia, unikają wyboru specjalności muzycznej i bywa, że tuż przed złożeniem egzaminów dyplomowych z żalem żegnają się ze szkołą. Są wreszcie i tacy, którzy „właściwie nie wiedzą, co chcieliby robić w życiu”, ale jak zapewniają — „nie wyobrażają sobie” życia bez muzyki. Te i inne dylematy młodzieży szkoły muzycznej skłoniły mnie do zorganizowania cyklu *Spotkań III^o*.

Celem autorskiego projektu *Spotkań III^o* było otwarcie horyzontów uczniów na możliwości, jakie niesie ze sobą kształcenie się w szkole muzycznej, a tym samym chęć przedstawienia młodzieży pewnego spektrum możliwości dalszej nauki bądź wyboru zawodu i wsparcie w dylemacie „co dalej po szkole muzycznej?”.

Projekt objął szereg spotkań adresowanych do uczniów klas IV–VI szkoły muzycznej II stopnia, stanowiąc odpowiedź na ich rzeczywiste potrzeby. Jednocześnie, aby uczcić jubileusz szkoły, do udziału w projekcie zaproszeni zostali goście — wyróżniający się absolwenci i jej byli uczniowie. Grono osób zaproszonych współtworzyli dyrekcja szkoły i nauczyciele.

Kulisy *Spotkań III^o*

***Spotkania III^o* — odcinki cyklu i forma realizacji**

Spotkanie I — **Arteterapia** (spotkanie stacjonarne)

Spotkanie II — **Instrumentalistyka** — Instrumenty historyczne/klawesyn (spotkanie stacjonarne)

Spotkanie III — **Muzykoterapia** (spotkanie stacjonarne)

Spotkanie IV — **Instrumentalistyka/wiolonczela** (organizacja online)

Spotkanie V — **Jazz i muzyka estradowa**, specjalność **realizacja dźwięku**
(spotkanie stacjonarne)

Organizacja imprezy krok po kroku

Jako nauczyciel historii muzyki i form muzycznych, posiadający z uczniami na co dzień stały kontakt, miałam możliwość poznania rozterek młodzieży łączącej równolegle naukę w dwóch szkołach — szkołach ogólnokształcących różnego typu z zajęciami popołudniowymi w szkole muzycznej. Tym samym miałam okazję rozpoznania ich indywidualnych potrzeb, związanych z dalszym kształceniem się. Zwłaszcza w trosce o te ostatnie, organizując projekt *Spotkań III^o*, oprócz przedstawienia propozycji własnych, zasięgnęłam informacji u uczniów biorących udział w poszczególnych spotkaniach, by uwzględnić ich sugestie odnośnie doboru specjalizacji w projekcie i ich indywidualne zainteresowania danym kierunkiem studiów.

Etapy organizacji imprezy objęły:

1. Wybór specjalizacji/ kierunków studiów prezentowanych w poszczególnych odcinkach.
2. Nawiązanie kontaktu z grupą gości — absolwentów szkoły; zaproszenie ich do udziału w poszczególnych *Spotkaniach*.
Połączenie współdziałania nauczyciela i zaproszonego w danym odcinku *Spotkań* gościa (wyróżniającego się absolwenta) miało za zadanie zapoznanie uczniów z bieżącą ofertą kształcenia z pozycji doświadczenia praktycznego, czyli z punktu widzenia absolwenta studiów licencjackich i studenta studiów drugiego stopnia.
3. Przygotowanie zestawów pytań i przekazanie ich każdemu z występujących zaproszonych gości w celu przeprowadzenia zapowiedzianego wywiadu.
Stały punkt poszczególnych odcinków *Spotkań III^o* stanowiły zestawy pytań zróżnicowane w odniesieniu do specjalizacji/kierunku.
Zgodnie z założoną koncepcją, idea uprzednio przygotowanych pytań nie polegała bynajmniej na wyreżyserowaniu spotkania; zaplanowany scenariusz miał na celu uzyskanie odpowiedzi wyczerpujących temat. Finalnie każde ze *Spotkań III^o* przybrało formułę rozmowy na żywo, wymagającej od prowadzącej zachowania dużej elastyczności, umiejętności podążania drogą rozmówcy, z nadaniem rozmowie tonu sympatycznego spotkania po latach.
4. Uzgodnienie terminów spotkań z poszczególnymi gośćmi; konsultacja z dyrektorem szkoły, nauczycielami, kierownikiem sekcji teorii celem koordynacji cyklu *Spotkań* z ogólnym kalendarium imprez szkolnych.
5. Przygotowanie przez nauczyciela scenariuszy poszczególnych odcinków *Spotkań III^o* zgodnie z zaplanowaną specjalizacją.

Poszczególne *Spotkania* oparte zostały na odmiennie zaplanowanym scenariuszu autorskim, odpowiadającym tematycznie danej specjalizacji i specyfice przedmiotu. Podczas kolejnych części cyklu uczniowie mogli poznać wiele perspektyw, w tym możliwości podjęcia pracy po ukończeniu danej specjalizacji. Analogicznie, materiały urozmaicające słowo danej prelekcji, przygotowane komentarze ilustrujące wypowiedzi absolwentów, stanowiły o niekonwencjonalnym przebiegu każdego ze spotkań, przyczyniając się niejednokrotnie do poszerzania horyzontów uczniów w wielu pozamuzycznych dziedzinach życia czy nauki. By wskazać kilka przykładów, w spotkaniu poświęconym **arteterapii** nawiązałam do znanej uczniom z historii muzyki trudnej sytuacji życia Ludwiga van Beethovena, w związku z postępującą utratą słuchu kompozytora. Zagłębienie się w tematykę terapii przez sztukę stało się również okazją, by zamienić parę słów w języku migowym z moim gościem. Z kolei na spotkaniu o specjalności **muzykoterapia** przywołałam wypowiedź neurobiologa, profesora Jerzego Vetulaniego, odkrywając nieznaną dotąd uczniom wiedzę, jak wszechstronnie działa ich mózg podczas ćwiczenia i gry na instrumencie. Jedną z niezwykle przystępnych metod przekazu wiadomości o leczniczych właściwościach ultradźwięków okazało się przedstawienie młodzieży, jak słyszą nietoperze. W spotkaniu zwróciłam także uwagę uczniów na wielokierunkowe działania instytucji kultury, między innymi filharmonii, które poprzez prowadzenie przez muzyków warsztatów terapeutycznych włączają się w pomoc osobom niepełnosprawnym. Zaprojektowane w ten sposób scenariusze i zarysowane w tym miejscu pokrótce metody i formy przekazu pozwoliły w szerokim kontekście wskazać uczniom nie tylko prezentowane kierunki studiów, ale również możliwości zawodowe, jakie niosą ze sobą wiedza muzyczna w praktyce i umiejętności gry na instrumencie. Celem projektu było uświadomienie młodzieży, że nabywane umiejętności nie kończą się jedynie przy pulpicie z nutami, a potencjał absolwenta szkoły muzycznej jest niezwykle bogaty i daje wiele możliwości.

Scenariusz w zarysie ogólnym objął:

- prelekcję prowadzącej — nauczyciela;
 - materiały wizualne i multimedialne (między innymi przygotowane zdjęcia, filmy nawiązujące tematycznie do konkretnej specjalizacji);
 - tłumaczenia tekstów materiałów filmowych z języka obcego na język polski (dokonane przez nauczyciela); zamieszczenie w kadrach filmów napisów z wersją polskojęzyczną (nie dotyczy każdego z odcinków);
 - montaż materiałów filmowych, opracowanie techniczne materiału filmowego i tym podobne.
6. Realizację przez nauczyciela zadań zaplanowanych w wyżej zarysowanym scenariuszu.
 7. Przygotowanie prezentacji multimedialnej (Microsoft PowerPoint), ilustrującej prelekcję.

8. Zapowiedź poszczególnych odcinków cyklu; rozpropagowanie imprezy wśród uczniów — zaprojektowanie i wykonanie afiszy; zlecenie wydruku i sfinansowanie materiałów; zaproszenie dyrekcji i nauczycieli.
9. Realizację cyklu *Spotkań III^o* w formie otwartej dla uczniów, nauczycieli i dyrekcji szkoły.

Projekt przeprowadzony został w formie stacjonarnej, jak również online.

W ramach przeprowadzonych spotkań, w części finałowej każdego z odcinków organizator zaplanował dodatkowy czas na interakcję uczniów z zaproszonymi gośćmi (absolwentami), czyli czas przewidziany na pytania.

Odbiór projektu *Spotkań III^o* przez uczniów

Zestawienie opinii odbiorców *Spotkań III^o*, uzyskanych drogą anonimowej ankiety ewaluacyjnej, pozwala zauważyć, że projekt spotkał się wśród młodzieży szkoły z bardzo pozytywnym odbiorem — 95% ankietowanych wyraziło potrzebę jego zaistnienia i kontynuowania, natomiast 97% spośród uczniów wskazało na przydatność tego rodzaju inicjatyw. W jednej z wypowiedzi otwartych, adekwatnie do celu *Spotkań*, uczeń podsumował: *Dzięki udziałowi w projekcie udało mi się zbudować opinie na temat kierunków studiów, które były przedstawiane.* Wśród innych indywidualnych wypowiedzi uzyskanych tym samym narzędziem kwestionariusza ankiety warto przytoczyć postawę zdumienia ze strony ucznia, że *do tej pory nie zorganizowano [dla nich] tego rodzaju przedsięwzięcia.* Z kolei inna uczennica zwierzyła się: *Szkoda, że takie spotkania nie zostały zorganizowane przed moim wyborem studiów.* Z perspektywy czasu okazało się, że nie wszystko stracone. Uczennica ta odwiedziła mnie już po złożeniu egzaminu dyplomowego, by podzielić się ze mną radosną nowiną. Kontynuując studia humanistyczne na II roku studiów humanistycznych, dziewczyna podjęła drugie studia na kierunku muzycznym.

W kwestii wrażeń dotyczących formuły projektu, uczniowie wymienili brak monotonii i urozmaicenie przebiegu *Spotkań* (opinia 43% uczestników) oraz — cytuję — *formuła bardzo ciekawa, dobrze przygotowana, w pełni przemyślana, nie pozostawia nic więcej do życzenia, przygotowanie — zarówno nauczyciela, jak i zaproszonego gościa — bardzo profesjonalne. Spotkania pozwoliły [...] zapoznać się z kierunkami, które możemy realizować po szkole muzycznej — to wszystko od kuchni, słuchając często studentów uczęszczających na dany kierunek.* Oceniając wartość merytoryczną projektu 52,4% ankietowanych zwróciło uwagę na *wyczerpujące zrealizowanie tematu, bardzo dobre przygotowanie nauczyciela oraz jego rzetelność; 71,4% odbiorców podkreśliło wszechstronność, wieloaspektowość, wielokontekstowość pozyskanej w trakcie *Spotkań* wiedzy, i zacytuje przy tym jedną z wypowiedzi: [wiedzy] *nie tylko tej zapowiedzianej, dotyczącej kierunku studiów.* Inni ocenili spotkania jako *zachęcające, bogate w treści ponadprogramowe, otwierające oczy na wiele aspektów* lub po prostu *bardzo inspirujące, kreatywne.* O ciekawej formie rozmowy na żywo może świad-*

czyć wypowiedź uczestnika projektu, który wyraził opinię, że *pytania nauczyciela i przygotowanie przedstawiających świetnie współgrały*. Ten fakt przemawia za pozytywnym odbiorem nienarzucającej się postawy nauczyciela — prowadzącego, a w konsekwencji czyni jego udział i wkład pracy niezauważalnym dla widowni. Na ów niewyczuwalny, a jednak ukierunkowany tok rozmów odbierany w atmosferze spontaniczności *Spotkań* zwrócił uwagę w omówieniu z autorką także jeden z nauczycieli obecny na *Spotkaniu*.

Wnioski z przeprowadzonych *Spotkań III^o* — znaczenie projektu

Cykl *Spotkań III^o* przybliżył młodzieży wybrane specjalności z aktualnej oferty kształcenia muzycznych uczelni wyższych, pozwolił na uzyskanie informacji z pierwszej ręki, z punktu widzenia studenta lub absolwenta studiów, tym samym umożliwił integrację uczniów szkoły ze środowiskami akademickimi. Poprzez inspirowanie młodzieży oraz instruktaż doradczo-zawodowy, przeprowadzony projekt może stanowić wsparcie w dokonywaniu wyborów bardziej świadomych, zgodnych z indywidualnymi zainteresowaniami i oczekiwaniami uczniów.

Uzyskane drogą ewaluacji wyniki wykazują, że nasi wychowankowie — wrażliwi, o nieprzeciętnych zdolnościach, pragnący podążać drogą własnych marzeń i osobistych możliwości, potrzebują nie tylko wiedzy i umiejętności, lecz także rady. Jak wyraził się o *Spotkaniach* jeden z uczniów, są one *zachęcające do zagłębienia się w poszczególne kierunki i poszerzenie perspektywy na dalszą edukację muzyczną — jest to bardzo ważne, ze względu na przyszłe wybory. Mam nadzieję, że dla kolejnych roczników będzie ich więcej.*

O potrzebie zaistnienia projektu *Spotkań III^o* świadczy fakt, że każdy temat spotkań cieszył się dużym zainteresowaniem odbiorców. Otrzymuję sygnały i zapytania o następne imprezy tego rodzaju i deklaracje chęci udziału młodzieży w kolejnych odcinkach.

Spotkania wraz z zaplanowanym czasem na rozmowy słuchaczy i absolwentów, który obfitował w pytania uczniów kierowane do doświadczonych gości — starszych koleżanek i kolegów, nie kończyły się w przewidzianych ramach czasowych. Często bezpośrednio po ich zakończeniu rozmowy wydłużały się, przenosząc się na forum sali wykładowej, przybierały kształt żywych, owocnych dyskusji na temat omawianego na spotkaniu kierunku/specjalności. Co niezwykle cenne, podczas tych już nieformalnych, aczkolwiek przebiegających na forum danej klasy rozmów z nauczycielem uczniowie dzielili się swoimi przemyśleniami, zwracali ze swoich dylematów i obaw. Niejednokrotnie hamulcem w realizacji zamierzeń są bariery finansowe, a wraz z trudną sytuacją materialną obserwuje się spadek motywacji uczniów do działania. Stąd tak ważne jest, w momentach zwątpienia, wsparcie psychiczne ucznia, a z perspektywy osobistych doświadczeń zawodowych uświadamianie młodzieży, że połączenie

pracy i pasji stanowi istotny sposób na spełnianie się w życiu osobistym, że warto marzyć, a pieniądze nie są jedyną i najważniejszą wartością, co potwierdził jeden z absolwentów, kierując do młodszych koleżanek i kolegów następujące słowa: *Nie bójcie się marzyć, nie bójcie się mierzyć wysoko, bo ja też zawsze myślałem, że studia za granicą są dla mnie nierealne, ze względów finansowych przede wszystkim, ale też przez dużą konkurencję. Ale spróbowałem i tak naprawdę, mogę powiedzieć, bez większej pomocy finansowej ze strony rodziny. Myślę, że jeśli naprawdę ktoś marzy, da radę, tylko zaplanujcie wszystko wcześniej [...].*

Spotkania III^o zrealizowane z okazji jubileuszu szkoły umożliwiły wspólne świętowanie uczniów i absolwentów; pełniły rolę kroniki, która dzieje się tu i teraz. Zgodnie z założeniami przebiegały w formie spotkań po latach i pozwoliły poznać młodzieży, czym zajmują się — dzielący te same pasje — starsi koleżanki i koledzy, jaką rolę odegrała w ich życiu edukacja muzyczna i jaką drogę studiów wyższych wybrali po uzyskaniu dyplomu ukończenia szkoły muzycznej. Zaproszenie do współpracy w *Spotkaniach* wyróżniających się absolwentów niewątpliwie wpłynęło na wzrost motywacji do nauki, na zwiększenie sumienności i systematyczności. Okazało się również antidotum na decyzje o rezygnacji ucznia ze szkoły muzycznej. Absolwenci stanowili dla uczniów ich byłej szkoły wzór do naśladowania.

W kontekście szkolnego jubileuszu projekt *Spotkań III^o* stał się wspaniałym pretekstem do wznowienia kontaktu nauczycieli z absolwentami. Z kolei zainteresowanie nauczycieli dalszą ścieżką edukacyjną byłych uczniów, jak również fakt, że absolwenci chętnie przyjęli zaproszenie do udziału w projekcie, mogą świadczyć o obustronnie dobrych relacjach. Muzyka niesie ze sobą wiele pozytywnej energii, nadaje naszym poczynaniom wciąż nowy wymiar, a ponieważ — cytuję — *było bardzo miło, rzeczowo i przystępnie*, dlatego warto realizować tego rodzaju projekty.

SPOTKANIA III^o

dla uczniów klas IV-VI / II st.

kierunek - instrumentalistyka

GOŚCIEM SPOTKANIA BĘDZIE

WIOŁOC
Absolwentka Naszej Szkoły

SPOTKANIA III^o

dla uczniów klas IV-VI / II st.

kierunek

MUZYKOTE

SPOTKANIA III^o

dla uczniów klas IV-VI / II st.

kierunek instrumentalistyka
- instrumenty historyczne

KLAWESYŃ

gościem spotkania będzie
KAMIŁA
absolwentka Naszej Szkoły

Serdecznie zapraszamy
26 listopada 2021, godz. 16.40, sala kameralna

SPOTKANIA III^o

dla uczniów klas IV-VI / II st.

kierunek

ARTETERAPIA

SPOTKANIA III^o

dla uczniów klas IV-VI / II st.
kierunek - jazz i muzyka estradowa
specjalność

REALIZACJA DŹWIĘKU

Gośćmi spotkania będą
Adam oraz Sebastian

Serdecznie zapraszamy
22 kwietnia 2022, godz. 18.30, sala kameralna



Państwowe Liceum
Sztuk Plastycznych
im. Magdaleny Alakamowicz

Galeria
Debiut



Pizzeria



Galeria

Oko w oko z Galerią Debiut
Państwowe Liceum
Sztuk Plastycznych
im. Magdaleny Abakanowicz
w Gdyni



Galeria „Debiut” działająca w Gdyni przy ulicy Orłowskiej 8

Fot. Ewa Manuszewska



Oko w oko z Galerią Debiut.

Przestrzenie wystawiennicze w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Magdaleny Abakanowicz w Gdyni na wybranych przykładach wystaw

Galeria „Debiut”, działająca przy Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Magdaleny Abakanowicz w Gdyni, mieszcząca się przy ulicy Orłowskiej 8, jest jedną z niewielu przestrzeni wystawienniczych w samym mieście i prowadzi działalność wystawienniczą i dydaktyczną dla uczniów oraz artystycznego środowiska lokalnego. W Galerii odbywają się cyklicznie wystawy zbiorowe i indywidualne, prezentujące bieżący dorobek plastyczny uczniów z zajęć fakultatywnych, plenerów, konkursów ogólnopolskich i międzynarodowych, przeglądów oraz prac dyplomowych.

„Debiut” nie zapomina też o absolwentach, z którymi szkoła stara się utrzymywać jak najbliższy kontakt, śledzić i prezentować ich działalność artystyczną. Współpracuje także z Akademią Sztuk Pięknych w Gdańsku i innymi uczelniami artystycznymi w Polsce — promuje studentów, przedstawia i zapoznaje uczniów z profesorami akademickimi i programem uczelni wyższych. Prowadzącą Galerię zależy także na przybliżaniu różnych dziedzin artystycznych w profesjonalnym ujęciu: malarstwa, rysunku, rzeźby, grafiki, fotografii artystycznej — dziedzin, w których uczniowie praktykują i udoskonalają ich techniki na co dzień. Dzięki temu mają możliwość bezpośredniego kontaktu z artystami na wernisażach w czasie zajęć szkolnych, poznają sylwetki artystów i zaznajamiają się z profesjonalną drogą twórczą. Uczniowie korzystają z Galerii w ramach zajęć z rysunku i malarstwa. Obserwując oryginalne dzieła, tworzą szkice lub wielkoformatowe prace w oparciu o naturę.

Niezwykle istotny dla całej społeczności szkoły jest fakt, że przestrzeń Galerii staje się miejscem spotkań podczas różnych wydarzeń z życia szkoły. Odbywają się tutaj obrady konkursów artystycznych, wykłady, warsztaty. To przystanek dla wielu wycieczek uczniów z innych szkół, chcących podglądać prace młodych artystów.

◀ Terpsychora witająca gości w hallu Galerii „Debiut” w Gdyni

Fot. Ewa Manuszewska

Galeria „Debiut” mieści się w zabytkowym zespole kuracyjnym — Zajeździe Adlera — i stąd jej potoczna nazwa „Adlerówka”. Zajazd został zbudowany około 1840 roku z inicjatywy Johanna Adlera jako pensjonat, natomiast w okresie międzywojennym przemieniono go na hotel, a następnie stał się siedzibą szkoły plastycznej. Od 1978 roku wpisany jest do rejestru zabytków. W latach 2011–2013 przeszedł renowację. Wystaw pilnie strzeże marmurowa Terpsychora, muza tańca i pieśni chóralnej, autorstwa Constantina Dauscha. Pochodzenie tej oryginalnej rzeźby z 1877 roku, z Rzymu, owiane jest wieloma legendami miejskimi.

Plan wystaw Galerii jest szczegółowo opracowywany z dużym wyprzedzeniem czasowym. Sentyment absolwentów, jak i magnetyczny czar szkoły plastycznej przyciągają wielu artystów, chcących upubliczniać swoją twórczość w — jak to określają — jednym z najpiękniejszych miejsc w Polsce, usytuowanym czterdzieści metrów od plaży Zatoki Gdańskiej.

Każdej wystawie towarzyszy specjalnie zaprojektowany plakat. Dla przykładu, dynamikę zmieniających się wystaw może przybliżyć liczba około stu wystaw, zorganizowanych od września 2014 do lutego 2023 roku pod opieką kuratorską Ewy Manuszewskiej z zespołem galeryjnym.

W tym miejscu warto również wspomnieć o wybranych wystawach, odzwierciedlających, jak się wydaje, wysiłek prowadzących, włożony w popularyzację działań artystycznych i edukację artystyczną młodzieży. Jak bowiem wcześniej było powiedziane, Galeria to miejsce niezwykle chętnie odwiedzane zarówno przez mieszkańców Gdyni, jak i przyjezdnych. Bieżące wystawy są udostępniane zwiedzającym od poniedziałku do niedzieli. W ciągu roku szkolnego Galeria organizuje średnio czternaście wystaw. Na stałą część programu artystycznego składają się wystawy pokonkursowe Międzynarodowego Biennale Fotografii Szkół Plastycznych (w roku 2021 odbyła się siódma edycja konkursu), Biennale Plakatu Szkół Plastycznych (w roku 2022 odbyła się szósta edycja konkursu), organizowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej, wystawy prac dyplomowych, prac uczniów z wyjazdów plenerowych, prac uczniów z zajęć fakultatywnych i wystawy na zakończenie roku szkolnego.

Od początku swojego istnienia Galeria „Debiut” stara się wspierać oraz popularyzować twórczość uczniów i nauczycieli naszej szkoły. Przykładem takich działań jest wystawa z maja 2015 roku zatytułowana *Ready made*, stanowiąca zbiór prac nauczycieli obecnie uczących przedmiotów artystycznych i ogólnokształcących w gdyńskim Plastyku. Ekspozycje tworzyły fotografie, malarstwo, grafiki, rysunki, projekty, makiety, rzeźby oraz przedmioty i fotografie bliskie samym autorom. Wystawa miała na celu zaprezentowanie postawy twórczej nauczycieli uczniom, jak i osobom odwiedzającym Galerię, oraz pokazanie, jakimi technikami i pasjami zajmują się pedagodzy uczący w szkole.

W 2015 roku Państwowe Liceum Plastycznym im. Magdaleny Abakanowicz w Gdyni, wtedy jeszcze działające jako Zespół Szkół Plastycznych, obchodziło 70-lecie istnienia. Z tej okazji została zorganizowana zbiorowa wystawa prac

absolwentów Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni, związanych zawodowo z Akademią Sztuk Pięknych w Gdańsku, w związku z podwójnym jubileuszem 70-lecia istnienia obu instytucji. Na wystawie swoje prace zaprezentowali: Agnieszka Babińska, Anna Bem-Borucka, Mariusz Białecki, Łukasz Butowski, Alicja Buławka-Fankidejska, Elvin Flamingo, Maciej Gorczyński, Mikołaj Harmoza, Adam Kamiński, Jacek Kornacki, Hugon Lasecki, Włodzimierz Łajming, Przemysław Łopaciński, Dorota Nieznalska, Cezary Paszkowski, Marcin Plichta, Krzysztof Polkowski, Janina Rudnicka, Tomasz Sobisz, Dariusz Syrkowski, Zbigniew Treppa, Mariusz Waras, Anita Wasik, Witold Węgrzyn.

W grudniu 2019 roku miała miejsce wystawa *Hommage à Eugeniusz Lademann*, upamiętniająca zmarłego w tymże roku rzeźbiarza, wieloletniego nauczyciela i dyrektora gdyńskiej szkoły plastycznej. Eugeniusz Lademann (1942–2019) był naszym przyjacielem, nauczycielem rzeźby i snycerstwa — artystą rzeźbiarzem. Przez prawie całe swoje życie związany był ze szkołą plastyczną. W 1959 roku rozpoczął naukę w gdyńskim Plastyku. Dyplom obronił w 1964 roku. W latach 1964–1970 studiował w Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Plastycznych w Gdańsku na Wydziale Rzeźby w pracowni profesora Franciszka Duszerki. Specjalizował się w projektowaniu rzeźbiarsko-architektonicznym w pracowni profesora Adama Smolany. Po studiach w Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Plastycznych, od 1970 roku nieprzerwanie do lipca 2019 roku, był nauczycielem rzeźby i snycerstwa. W latach osiemdziesiątych XX wieku pełnił obowiązki dyrektora liceum. Wychował wiele pokoleń młodzieży. Został uhonorowany nagrodami Ministra Kultury i Sztuki, Ministra Edukacji Narodowej oraz Wydziału Kultury i Sztuki Urzędu Wojewódzkiego w Gdańsku. Otrzymał odznaczenia: Zasłużony Działacz Kultury, Złoty Krzyż Zasługi oraz Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski. Był członkiem Zrzeszenia Kaszubsko-Pomorskiego.

Kuratorami wystawy poświęconej Eugeniuszowi Lademannowi byli Igor Duszyński i Adam Arabski.

W 2020 roku szkoła obchodziła jubileusz 75-lecia istnienia, w lutym tego roku miała miejsce pierwsza zbiorowa wystawa absolwentów z lat 2005–2019, zatytułowana *My się znamy*, otwierająca jednocześnie cykl wystaw zbiorowych absolwentów szkoły. Wystawa skupiła byłych uczniów od ostatniego 60. jubileuszu szkoły w 2005 roku, którzy działają aktywnie w różnych dziedzinach plastycznych. Artyści, którzy wzięli w niej udział, to: Mateusz Aftanas, Emilia Bartkowska, Zofia Błażko, Masza Chodzińska, Arkadiusz Drawc, Maria Dybek, Regina Dzik, Joanna Górny, Jolanta Gmur, Patryk Hardziej, Klaudia Jarecka, Martyna Jastrzębska, Jaśmina Kamińska, Natalia Karczewska, Paweł Klimkowski, Malwina Kowalewska, Aneta Kublik, Agnieszka Lewandowska, Ewa Manuszewska, Marta Papierowska, Julia Platt, Patrycja Podkościelny, Magdalena Pruszek, Marta Rzepińska, Michał Sęczawa, Eryk Szczepański, Krystian Szymczak, Te Wu, Laura Wasilewska, Patryk Wojciechowski i Anna Wypych-Klimkowska.

We wrześniu 2019 roku przestrzeń wystawiennicza Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Magdaleny Abakanowicz powiększyła się o Salę ART 39,

działającą przy głównym gmachu szkoły przy ulicy Orłowskiej 39. Dzięki środkom z Funduszu Europejskiego oraz Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego Gdynia zyskała nowoczesny i niekomercyjny Dom Kultury, będący miejscem działań teatralnych i koncertów muzycznych odbywających się w ramach współpracy ze średnimi szkołami muzycznymi i baletowymi Trójmiasta.

Otwarta i rozległa przestrzeń wystawiennicza Sali ART 39 stworzyła możliwość do realizacji wystawy dzieł sztuki o niekwestionowanym znaczeniu i wartości. Dzięki uprzejmości i współpracy Fundacji Marty Magdaleny Abakanowicz Kosmowskiej i Jana Kosmowskiego oraz Fundacji Rodziny Staraków 25 września 2021 roku została otwarta wystawa *Magdalena Abakanowicz — Absolwentka*, która towarzyszyła oficjalnym uroczystościom nadania imienia Magdaleny Abakanowicz Państwowemu Liceum Sztuk Plastycznych w Gdyni. Zespół kuratorski i organizacyjny pod kierownictwem historyk sztuki Aleksandry Szwarz korzystał z zasczenia i doświadczenia Galerii „Debiut” przy organizacji wystaw na terenie szkoły. Należy dodać, że w tak wielkim przedsięwzięciu o światowym formacie brała udział cała wspólnota szkoły z dyrektorem Markiem Lisem na czele. Do wystawy, na której mogliśmy oglądać wielkoformatowe dzieła sztuki artystki, takie jak *Sroka* z cyklu *Gry wojenne*, grupę trzydziestu trzech figur stojących oraz abakany, został wydany katalog, ilustrowany portretami Magdaleny Abakanowicz wykonanymi w 2005 roku w ramach pracy dyplomowej Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Gdyni ze specjalizacji fotografia artystyczna przez absolwentkę Gabrielę Huk. Podczas wernisażu, po części oficjalnej, wystąpiła grupa baletowa uczniów z **Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku**. Autorem choreografii był doktor habilitowany Andrzej Morawiec. Występ uczniów został odebrany przez gości wernisażu bardzo entuzjastycznie. Następnym i inspiracją tego wydarzenia było skomponowanie muzyki i realizacja klipu tanecznego przez doktora Macieja Jarczyńskiego do choreografii uczniów na tle *Figur tańczących*. Film *Absolwentka* był pokazywany na wielu przeglądach filmów krótkometrażowych w Polsce i w Stanach Zjednoczonych. Dodam, że występ uczniów z **Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku** w choreografii Sławomira Gidla uświetnił również wystawę *Abakanowicz. Konfrontacje*, która obecnie jest na Zamku Królewskim w Warszawie.

Czas pandemii COVID-19 przerwał przygotowania i uniemożliwił organizację oficjalnych obchodów 75-lecia jubileuszu szkoły, które przypadały na wrzesień 2020 roku. Obecnie Galeria „Debiut” i „ART 39” przygotowują wystawy towarzyszące obchodom jubileuszu 80-lecia. W grudniu 2022 roku odbył się wernisaż wystawy zbiorowej łączącej absolwentów maturalnego rocznika '60. — *Ach, te szalone lata 60*. W obu przestrzeniach wystawienniczych mogliśmy zobaczyć przekrój dziedzin plastycznych, którymi zajmowali się absolwenci szkoły. Na wystawie były wyeksponowane prace malarskie, grafiki, rzeźby i fotografie artystyczne, takich absolwentów jak: Stanisław Radwański, Robert Pepliński, Adam Haras, Andrzej Leszczyszyn, Mirosław Araszewski, Tomasz Zydler i Edmund



Balukiewicz. Do 2025 roku planujemy pokazanie różnorodności postaw artystycznych absolwentów z kolejnych dziesięcioleci i spotkanie się na obchodach 80-lecia.

Galeria „Debiut” w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Magdaleny Abakanowicz w Gdyni dba o pamięć absolwentów i historię szkoły, ale przede wszystkim wpływa na kształtowanie uczuć estetycznych i postaw krytycznych obecnych uczniów, którzy są jej sercem i tętnem. W sposób bezpośredni zapoznaje ze środowiskiem artystycznym, oswaja i umożliwia pierwsze próby wystawiennicze. Galeria, dzięki pracy nauczycieli, jest miejscem do promocji rozwijających się talentów uczniów w bardzo bliskim i przyjaznym otoczeniu.

Kalendarium wybranych wystaw Galerii „Debiut”:

- Marian Stec *Ku morzu*, malarstwo — wrzesień 2014;
- Czesław Tumielewicz *Toskania, Sudety i Hel*, malarstwo — listopad 2014;
- Wystawa dydaktyków i studentów Pracowni Litografii wydziału grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku — styczeń 2015;
- Malarstwo studentów Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku — luty 2015;
- *Ready made* — maj 2015;

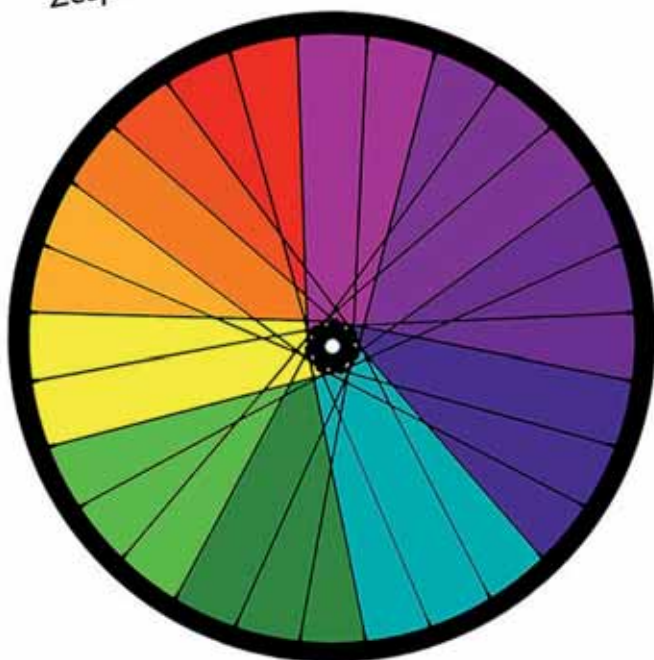
- Wystawa fotografii Małgorzaty Borowskiej i Małgorzaty Jarockiej *Coraz dalej od domu* — wrzesień 2015;
- Magdalena Hanysz-Stefańska *Igraszki z linorytem*, grafika — październik 2015;
- Wystawa absolwentów Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni, związanych zawodowo z Akademią Sztuk Pięknych w Gdańsku, z okazji podwójnego jubileuszu 70-lecia istnienia obu instytucji — grudzień 2015;
- Wystawa prac studentów Wydziału Rzeźby i Intermediów Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku *Rzeźba w procesie* — styczeń 2016;
- Wystawa prac studentów Katedry Rysunku Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku — kwiecień 2016;
- Jan Misiek *Powroty* — maj 2016;
- Nikodem Pręgowski *Plakaty* — czerwiec 2016;
- *Ikony i sztuka sakralna Wołynia* — wystawa pod patronatem Konsulatu Generalnego Rzeczypospolitej Polskiej w Łucku i Wołyńskiej Organizacji Narodowego Związku Artystów Plastyków Ukrainy — październik 2016;
- Beata Cedrzyńska *Outsider*, malarstwo — listopad 2016;
- Wilga Badowska *30 lat z batikiem* — styczeń 2017;
- Piotr Budziszewski i Marta Rzepińska *Miejsca, malarstwo i rzeźba* — grudzień 2016;
- Łukasz Butowski *Sztafeta pokoleń*, litografia — luty 2017;
- Wystawa pracowników Wydziału Grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku — grudzień 2017;
- Wystawa dyplomów licencjackich studentów Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych *My name is human* — styczeń 2017;
- Wystawa Joanny i Olgierda Nurowskich *Grafika i malarstwo* — wrzesień 2017;
- Wystawa dydaktyków i studentów Pracowni Sztuki Włókna Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku *Wystawa tkaniny* — maj 2018;
- Wystawa prac uczniów z okazji 100. rocznicy odzyskania przez Polskę niepodległości *Oblicza Niepodległości* — maj 2018;
- Wystawa Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku *Młode Malarstwo w Gdańsku. Dyplomy 2017* — grudzień 2018;
- Wystawa prac studentów Wydziału Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie *Blisko Daleko* — styczeń 2019;
- Wystawa rzeźby studentów i absolwentów z kierunku rzeźba — Wydziału Rzeźby i Intermediów Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku *Młodzi rzeźbiarze z Małej Zbrojowni* — marzec 2019;
- Wystawa tkaniny artystycznej Janiny Gajskiej-Bruzdowicz *Przemiany* — wrzesień 2019;
- Wystawa malarstwa Grzegorza Radeckiego *Wycinanka* — listopad 2019;
- Wystawa *Hommage à Eugeniusz Lademann* — grudzień 2019;
- Wystawa *My się znamy* — luty 2020;
- Wystawa prac uczniów Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni z zajęć online *Zdalne sterowanie* — wrzesień 2020;

- Wystawa prac studentów Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku z Pracowni Rysunku i Malarstwa profesora ASP doktora habilitowanego Dariusza Syrkowskiego *Stocznia* — luty 2021;
- Wystawa z okazji jubileuszu szkoły *75 lat+ historia Orłowskiego Plastyka* — czerwiec 2021;
- VII Międzynarodowe Biennale Fotografii Szkół Plastycznych *Bio-forma* — październik 2021;
- Wystawa prac studentów kierunku rzeźba profesora doktora habilitowanego Mariusza Białeckiego z Wydziału Rzeźby i Intermediów Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku *Pracownia 1* — styczeń 2022;
- Wystawa prac malarskich uczniów Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni po warsztatach dla nauczycieli rysunku i malarstwa szkół plastycznych z makroregionu północnego organizowanego przez Centrum Edukacji Artystycznej *Współczesne aspekty martwej natury w kontekście Akademii Sztuk Pięknych* — *Martwa natura magiczna* — marzec 2022;
- Wystawa malarstwa Marka Wróbla *Niedebiut* — maj 2022;
- Wystawa rysunku i fotografii Ewy Manuszewskiej *Pop-up* — wrzesień 2022;
- VI Ogólnopolskie Biennale Plakatu Szkół Plastycznych *Jednym słowem* — październik 2022;
- Wystawa *Ach, te szalone lata 60.* — grudzień 2022.



READY MADE


WYSTAWA PRAC NAUCZYCIELI
Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni



WYSTAWA
22.05-3.06.2015

WERNISAŻ
22.05.2015 godz. 12:20

*Galeria
Debiut*

 Zespół Szkół Plastycznych
Gdynia, ul. Orłowska 8



Wystawa *Ready made* — maj 2015 r.

Fot. Ewa Manuszewska



Wystawa *Ready made* — maj 2015 r.

Fot. Ewa Manuszewska



Wystawa *Ready made* — maj 2015 r.

Fot. Ewa Manuszewska

Wystawa absolwentów Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni Orłowie
związanych zawodowo z Akademią Sztuk Pięknych w Gdańsku
z okazji podwójnego jubileuszu siedemdziesięciolecia
istnienia obu instytucji.

Agnieszka Babińska
Anna Bem-Bonucka
Mariusz Bialecki
Łukasz Butowski
Alicja Bułowska-Fankidejska
Elvin Flamingo
Maciej Garczyński
Mikołaj Harmaza
Adam Kamiński
Jacek Karnocki
Hugon Lasecki
Włodzimierz Łojming

Przemysław Łopaciński
Dorota Nieznańska
Cezary Paszkowski
Marcin Plichta
Krzysztof Polkowski
Janina Rudnicka
Tomasz Sobisz
Dariusz Syrkowski
Zbigniew Treppa
Mariusz Wars
Anita Wasik
Witold Węgrzyn



4.12.2015–8.01.2016

wernisaż: 4.12.2015 / godz. 12:20

Galeria Debiut / Orłowska 8 / Gdynia

Galeria
Debiut



7
L
T





Wystawa absolwentów Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni związanych zawodowo z Akademią Sztuk Pięknych w Gdańsku z okazji podwójnego jubileuszu siedemdziesięciolecia istnienia obu instytucji — grudzień 2015 r.

Fot. Ewa Manuszewska



Hommage à
EUGENIUSZ LADEMANN

*Galeria
Debiut*

wernisaż


6.12.2019, godz.12:30

wystawa

6.12-17.01.2020



1945
2020
SZKOŁA
PLASTYCZNA
w Gdyni, Orłowska 8

Zespół Szkół Plastycznych w Gdyni, ul. Orłowska 8 



Rzeźba Eugeniusza Lademanna w Gdyni. Fot. Ewa Manuszewska



Hommage a Eugeniusz Lademann 2019. Fot. Ewa Manuszewska



Hommage a Eugeniusz Lademan 2019

Fot. Karolina Staszak





Zajęcia dla uczniów Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Magdaleny Abakanowicz w Gdyni w Galerii „Debiut” podczas wystawy prac Eugeniusza Lademana, 2019
Fot. Ewa Manuszewska



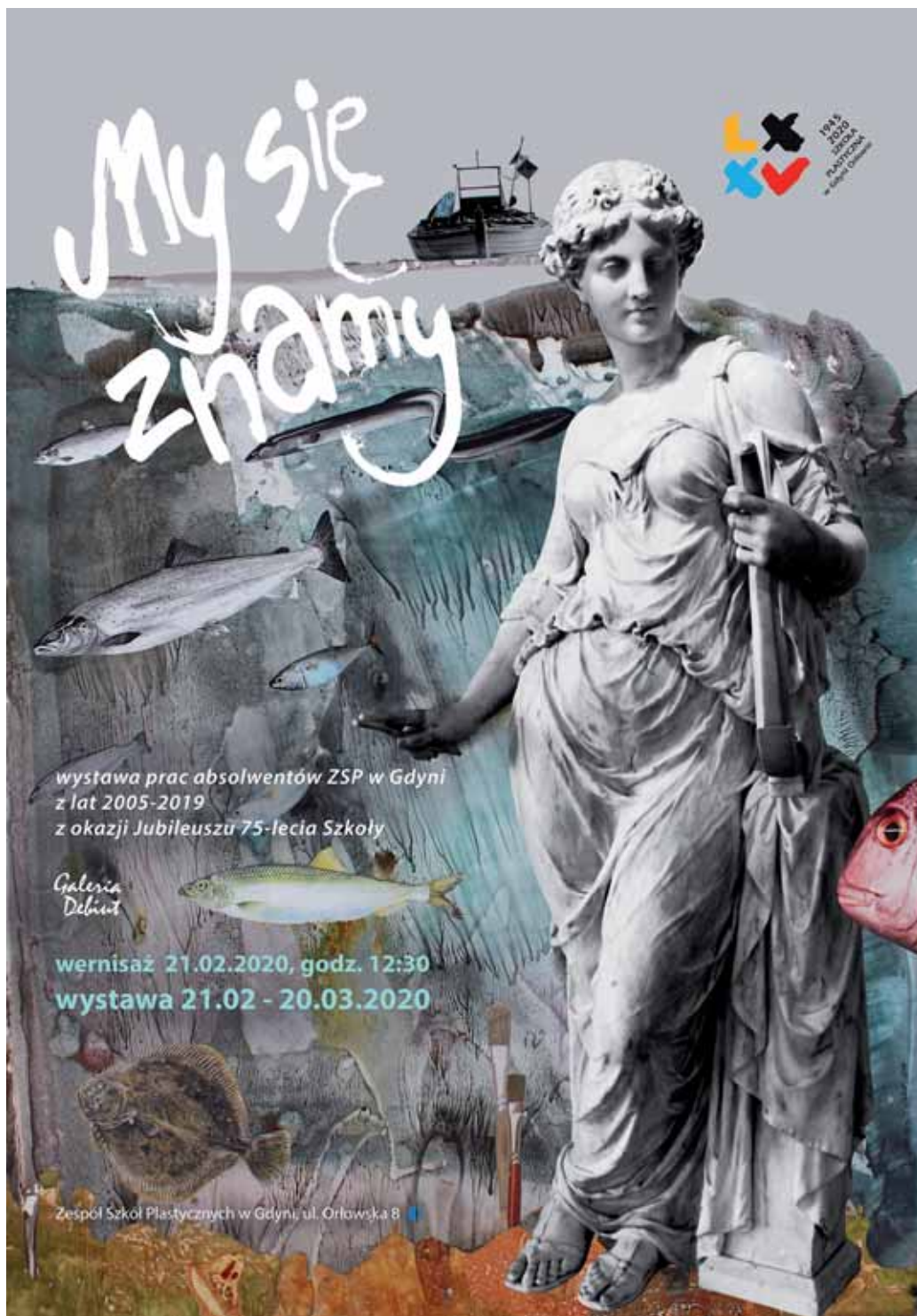
Zajęcia dla uczniów Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Magdaleny Abakanowicz w Gdyni w Galerii „Debiut” podczas wystawy prac Eugeniusza Lademana, 2019

Fot. Ewa Manuszevska



Zajęcia dla uczniów Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Magdaleny Abakanowicz w Gdyni w Galerii „Debiut” podczas wystawy prac Eugeniusza Lademana, 2019

Fot. Ewa Manuszewska



My się znamy

1945-2020
75 LAT
POLSKIEJ
PAŃSTWA
w Gdyni Gdynia

wystawa prac absolwentów ZSP w Gdyni
z lat 2005-2019
z okazji Jubileuszu 75-lecia Szkoły

Galeria
Delikat

wernisaż 21.02.2020, godz. 12:30
wystawa 21.02 - 20.03.2020

Zespół Szkół Plastycznych w Gdyni, ul. Orłowska 8



Wystawa *My się znamy* — luty 2020 r.

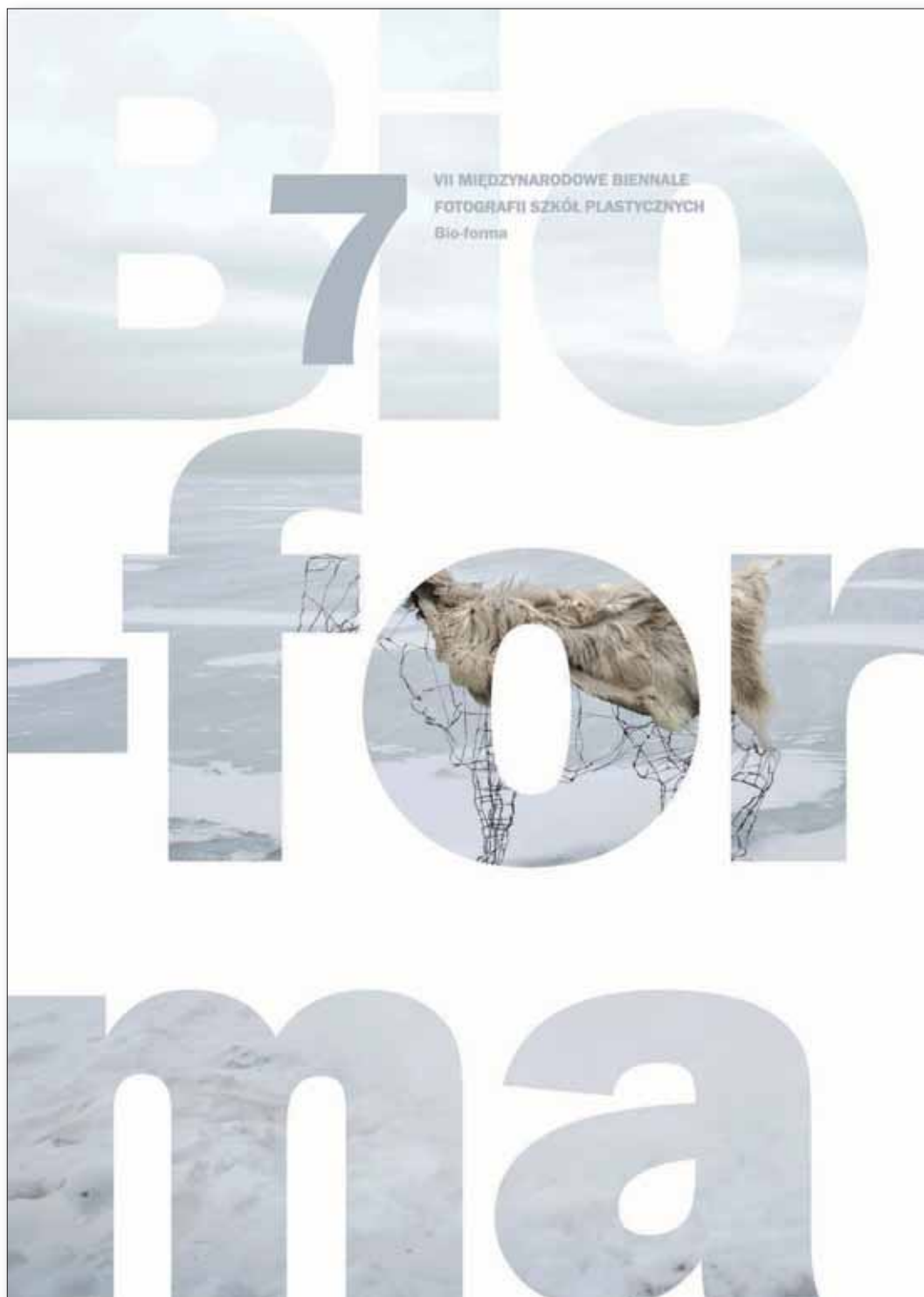
Fot. Jacek Paluchowski





Wystawa *My się znamy* — luty 2020 r.

Fot. Karolina Staszak





VII Międzynarodowe Biennale Fotografii Szkół Plastycznych „Bio-forma” — październik 2021 r.
Fot. Jacek Paluchowski



pracownia 1

wystawa prac studentów rzeźby
ASP Gdańsk
Wydział Rzeźby i Intermediów

Galeria Debiut, Orłowska 8

wernisaż 14 stycznia 2022, o godz.12:30
wystawa czynna od 14.01.2022 do 30.01.2022



Galeria
Debiut



AKADEMIA
Sztuki
Piękności
w Gdańsku

Wystawa prac studentów kierunku Rzeźba profesora dr. hab. Mariusza Białeckiego z Wydziału Rzeźby i Intermediów Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku „Pracownia 1”

— styczeń 2022 r.

Fot. Ewa Manuszewska





Wystawa prac studentów kierunku Rzeźba profesora dr. hab. Mariusza Białeckiego z Wydziału Rzeźby i Intermediów Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku „Pracownia 1”

— styczeń 2022 r.

Fot. Ewa Manuszewska





Wystawa prac studentów kierunku Rzeźba profesora dr. hab. Mariusza Białeckiego z Wydziału Rzeźby i Intermediów Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku „Pracownia 1” — styczeń 2022 r.
Fot. Ewa Manuszewska

DYPLOM 2022

wystawa prac dyplomowych uczniów Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni



ARANŻACJA WNĘTRZ
FOTOGRAFIA ARTYSTYCZNA
PROJEKTOWANIE GRAFICZNE
TECHNIKI RZEŹBIARSKIE

*Galeria
Debiut*

ul. Orłowska 8

RYSUNEK I MALARSTWO

Art 39
ul. Orłowska 39

wystawa
29.04 - 22.05.2022

Zespół Szkół Plastycznych w Gdyni, ul. Orłowska 39



Dyplomy 2022 — wystawa prac dyplomowych uczniów Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni
Fot. Ewa Manuszewska



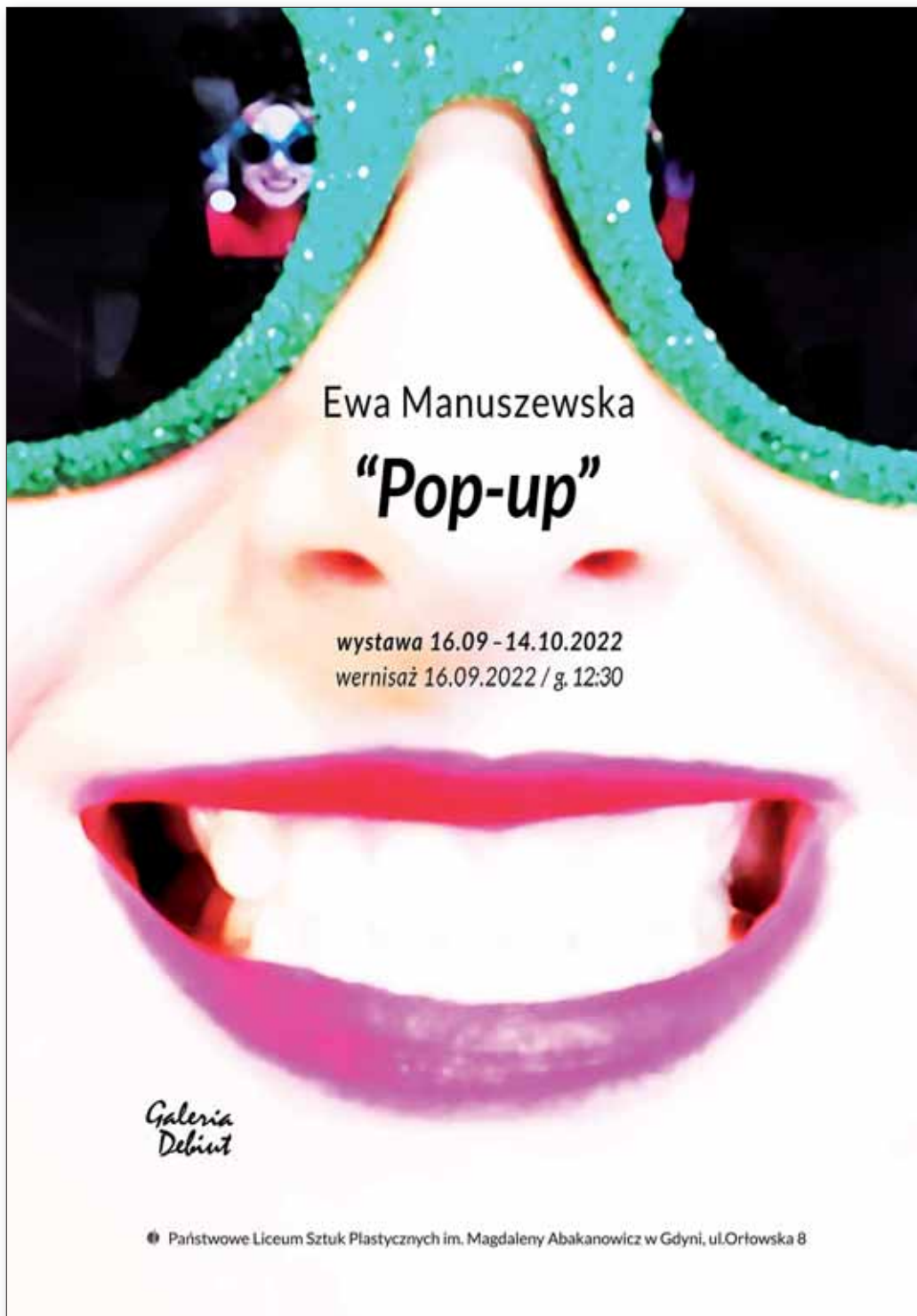


Dyplomy 2022 — wystawa prac dyplomowych uczniów Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni
Fot. Ewa Manuszewska





Dyplomy 2022 — wystawa prac dyplomowych uczniów Zespołu Szkół Plastycznych w Gdyni
Fot. Ewa Manuszewska



Ewa Manuszewska

“Pop-up”

wystawa 16.09 - 14.10.2022

wernisaż 16.09.2022 / g. 12:30

*Galeria
Debiut*

● Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Magdaleny Abakanowicz w Gdyni, ul.Orłowska 8



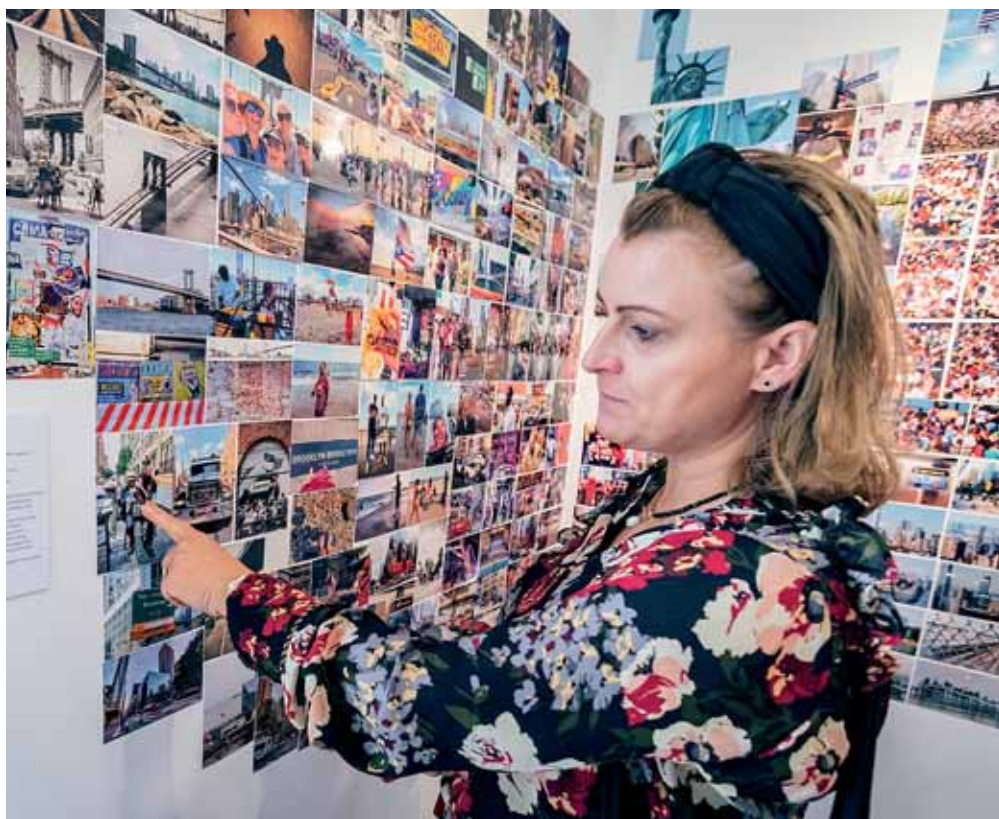
Wystawa rysunku i fotografii Ewy Manuszewskiej *Pop-up* — wrzesień 2022 r.

Fot. Krzysztof Winciołek



Wystawa rysunku i fotografii Ewy Manuszewskiej *Pop-up* — wrzesień 2022 r.

Fot. Karolina Staszak (dolne z lewej strony) i Ewa Manuszewska



Wystawa rysunku i fotografii Ewy Manuszewskiej *Pop-up* — wrzesień 2022 r.

Fot. Ewa Manuszewska (górne) i Krzysztof Winciołek (dolne)

Galeria
Debiut
Gdynia, ul. Orłowska 8



6. Ogólnopolskie
**BIENNALE
PLAKATU**

Szkół Plastycznych

Jednym słowem – Gdynia 2022

otwarcie wystawy
21 października 2022
godz. 12.30

wystawa czynna
21.10 – 05.11.2022

centrum
edukacji
artystycznej



Państwowe Liceum
Szkół Plastycznych
im. Augustyny Młodnickiej
w Gdyni



VI Ogólnopolskie Biennale Plakatu Szkół Plastycznych *Jednym słowem* — październik 2022 r.
Fot. Tomasz Zerek





VI Ogólnopolskie Biennale Plakatu Szkół Plastycznych *Jednym słowem* — październik 2022 r.

Fot. Ewa Manuszewska

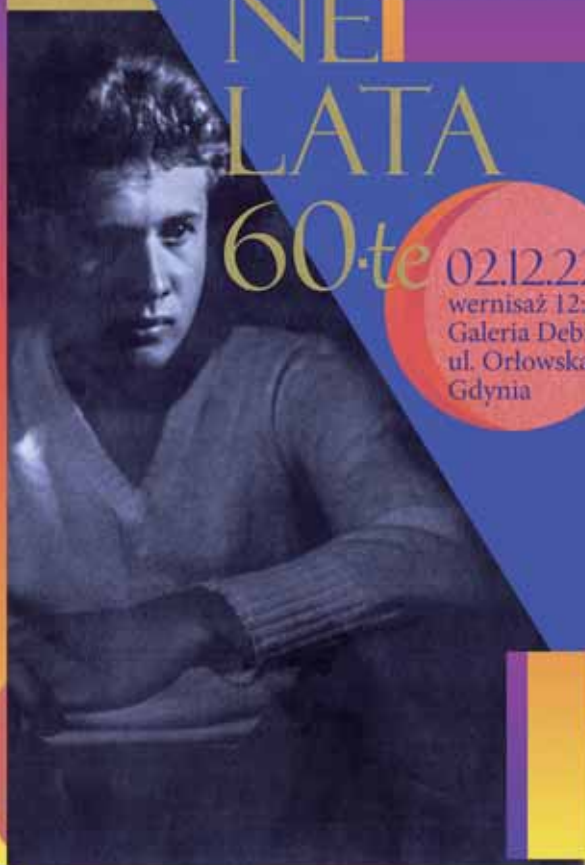
Galeria
Debiut

/ STANISŁAW RADWAŃSKI / ROBERT PEPLIŃSKI /

/ ANDRZEJ LESZCZYŹYŃ / ADAM HARAS / RYSZARD PATZER / ANDRZEJ KRZEMIŃSKI /

SZA-
LO-
NE
LATA
60-te

02.12.22
wernisaż 12:20
Galeria Debiut
ul. Orłowska 8
Gdynia



wystawa czynna 02.12.22 - 13.01.23 z przerwą świąteczną 23.12.22 - 01.01.23

/ LESZEK PAWLIKOWSKI /





Wystawa *Ach, te szalone lata 60.* — grudzień 2022 r.

Fot. Tomasz Zerek



SZKOŁA ARTYSTYCZNA I (21)/2023



GALERIA

Wystawa *Ach, te szalone lata 60.* — grudzień 2022 r.

Fot. Tomasz Zerek



Wystawa *Ach, te szalone lata 60.* — grudzień 2022 r. _____

Fot. Tomasz Zerek



Uczniowie Zespołu Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem podczas prezentacji prac plenerowych nad Morskim Okiem

Fot. Marek Król-Józaga

Noty o autorach

Małgorzata Bosek — nauczycielka teorii muzyki; w latach 2010–2021 wicedyrektor i dyrektor Zespołu Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Łodzi. Współorganizowała szereg imprez skierowanych do uczniów szkół muzycznych, w tym: Ogólnopolski Konkurs Harmoniczny im. Franciszka Wesołowskiego, Ogólnopolski Konkurs Wiedzy „Bliżej Warszawskiej Jesieni”, Ogólnopolski Konkurs Wokalny „Śpiewniki domowe”, a także dla nauczycieli Ogólnopolską Konferencję Harmoniczną czy Ogólnopolską Konferencję Pianistyczną. Doradca metodyczny w latach 2014–2016, a od 2021 roku konsultant Centrum Edukacji Artystycznej.

Alicja Chabowska — uzyskała dyplom z malarstwa na Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie, a następnie ukończyła studia podyplomowe na kierunku organizacja i zarządzanie oświatą w Wyższej Szkole Bankowej w Poznaniu. W latach 2004–2006 asystent profesora Andrzeja Banachowicza w Wyższej Szkole Sztuki Stosowanej w Poznaniu w Pracowni Psychofizjologii Widzenia oraz Reżyserii Barwy i Przestrzeni. Prowadziła Pracownię Rysunku i Malarstwa na Wydziale Artystycznym Wyższej Szkoły Umiejętności Społecznych, była też wykładowcą na Wydziale Pedagogiki Wyższej Szkoły Pedagogiki i Administracji w Poznaniu. Obecnie nauczyciel rysunku i malarstwa oraz kierownik Sekcji Plastycznej w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu.

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.

Elżbieta Dudek — magister sztuki, absolwentka Wydziału Grafiki Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Dyplom uzyskała w Pracowni Ilustracji Janusza Stannego. Obecnie jest nauczycielką podstaw projektowania w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie, którego jest także absolwentką. Jest czynną artystką, zwłaszcza w zakresie ilustracji i rysunku artystycznego oraz projektowania.

Paulina Garlińska — gitarzystka, absolwentka Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi. Obecnie studiuje grę na violi da gamba w rodzimej uczelni. Ukończyła studia podyplomowe dla menedżerów kultury w Szkole Głównej Handlowej

w Warszawie. Posiada długoletni dorobek pedagogiczny, a jej uczniowie są laureatami konkursów. Prowadzi klasę gitary w Szkole Muzycznej I stopnia w Gąbinie. Jest aktywną artystką grającą na obu instrumentach. Prowadzi działalność badawczą w zakresie muzyki na duet gitara i klawesyn.

Katarzyna Grelak — ukończyła psychologię oraz pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracuje jako psycholog w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu, nauczyciel mianowany. Jest w trakcie szkolenia w Studium Psychoterapii Dzieci i Młodzieży w Poznaniu. W pracy wychowawczo-profilaktycznej w szkole od lat promuje założenia psychologii pozytywnej i pracy w oparciu o relacje i zasoby.

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).

Wioleta Kapuścińska — psycholog z 16-letnim doświadczeniem w pracy z młodzieżą, psychoterapeuta w trakcie szkolenia w Szkole Psychoterapii DIALOG w Warszawie, absolwentka Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, od 2013 roku pracuje w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Bernarda Morando w Zamościu na stanowisku psychologa; inicjatorka i organizatorka zajęć dodatkowych w postaci koła filmowego.

Wojciech Kowalczyk (ur. 21 listopada 1962 r. w Warszawie) — politolog, germanista, nauczyciel. Absolwent Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 2009–2010 dyrektor Szkoły Podstawowej nr 1 im. Mikołaja Kopernika, a następnie dyrektor Centrum Kultury w Błoniu koło Warszawy, gdzie mieszka i pracuje na stałe. Od 2018 roku dyrektor Państwowej Szkoły Sztuki Cyrkowej w Julinku. Menedżer oświaty i kultury. Autor tomiku poezji pt. *Petnia*.

Martyna Krawczyk — absolwentka Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuty Bacewiczów w Łodzi na kierunku kompozycja i teoria muzyki, specjalność rytmika i improwizacja fortepianowa, oraz instruktorskiego kursu kwalifikacyjnego z dziedziny tańca współczesnego w Narodowym Centrum Kultury w Łodzi. Nauczyciel przedmiotów kształcenia słuchu i rytmiki w Państwowej Szkole Muzycznej im. Witolda Lutosławskiego w Pruszkowie.

Elżbieta Kucybała — od 2006 roku dyrektor Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu. Studiowała w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie, na Uniwersytecie Jagiellońskim i Politechnice Rzeszowskiej (zarządzanie w oświacie), nauczyciel geografii i przyrody.

Ewa Manuszewska — absolwentka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Gdyni, a następnie Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu (obie uczelnie imienia Magdaleny Abakanowicz). Od 2013 roku nauczycielka rysunku i malarstwa, kuratorka Galerii „Debiut”, wychowawczyni klas.

Katarzyna Michaluk — absolwentka Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuty Bacewiczów w Łodzi, magister filologii polskiej Uniwersytetu Łódzkiego. Ukończyła tam

także studia podyplomowe w zakresie zarządzania kulturą. Od 2010 roku związana z Zespołem Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Łodzi, w którym prowadzi klasę wiolonczeli oraz pełni funkcję kierownika sekcji instrumentów smyczkowych. Wyróżniona indywidualną nagrodą II stopnia, przyznaną przez dyrektora CEA za szczególny wkład w rozwój edukacji artystycznej w Polsce.

Aleksandra Mielewcyk — rozpoczynająca swoją drogę nauczycielka języka polskiego. Bardzo lubi angażować się w „życie szkoły”, a na lekcjach pracować w niekonwencjonalny sposób. Prywatnie wielbicielka teatru, baletu, opery i wszystkiego co związane jest z kulturą, dlatego gdańska baletówka, w której ma możliwość pracować, jest jej „miejscem na ziemi”.

Bożena Mierzwiak — jest nauczycielem dyplomowanym języka polskiego w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Ukończyła filologię polską na Uniwersytecie Warszawskim i studia podyplomowe wiedza o kulturze w Instytucie Kultury Polskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Od wielu lat współpracuje jako egzaminator z Okręgową Komisją Egzaminacyjną. Jest też ekspertem do spraw awansu zawodowego nauczycieli. Należy do Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Polonistów. Jest członkiem klubu filmowego dla nauczycieli, działającego przy kinie Muranów w Warszawie.

Anna Mucha — ukończyła Uniwersytet Śląski na kierunku wychowanie muzyczne w zakresie pedagogiki muzycznej ze specjalnością instruktorską oraz Akademię Muzyczną w Katowicach, kierunek instrumentalistyka w zakresie pedagogiki instrumentalnej. W latach 2000–2007 — nauczyciel gry na skrzypcach. Obecnie pełni funkcję dyrektora Państwowej Szkoły Muzycznej I st. w Raciborzu.

Agnieszka Niesler — nauczycielka przedmiotów teoretycznych w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Wojciecha Kilara w Wodzisławiu Śląskim. Od 2018 roku na portalu YouTube i blogu historiamuzyki.pl prowadzi działalność edukacyjną z zakresu historii muzyki i audycji muzycznych.

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 i 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.

Sylwia Okaryńska — ukończyła studia m.in. na kierunku historia sztuki w specjalności muzykologia na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Nauczyciel, muzykolog, skrzypaczka z 20-letnim doświadczeniem zawodowym w charakterze muzyka orkiestry Teatru Muzycznego w Gliwicach i Opery Śląskiej w Bytomiu. Obcowanie z muzyką „żywą” o szerokim spektrum stylistycznym przekłada obecnie na pracę pedagogiczną, wprowadzając uczniów w świat szeroko pojmowanej kultury muzycznej w zakresie przedmiotów historia muzyki, formy muzyczne oraz literatura muzyczna.

Grażyna Pikus — doktor nauk humanistycznych w zakresie literaturoznawstwa, nauczycielka języka polskiego w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku. W pracy zawodowej angażuje się w działania promujące polską historię i literaturę, akcje na rzecz zwierząt, przyrody i uchodźców. Jest wolontariuszką w schronisku dla bezdomnych zwierząt „Promyk” i w Domu im. Janusza Korczaka.

Renata Rachwał — ukończyła studia magisterskie na Wydziale Pedagogiki i Wychowania Artystycznego na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie, studia podyplomowe w zakresie terapii pedagogicznej z diagnozą, socjoterapii, zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej i pracy socjalnej oraz doradztwa zawodowego. Pracuje jako pedagog szkolny w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych w Elblągu.

Piotr Rodowicz — muzyk jazzowy, kontrabasista, kompozytor i znawca historii muzyki jazzowej. Ukończył Berklee College of Music w Bostonie na wydziale instrumentalnym, gdzie studiował także kompozycję. Swoje umiejętności doskonalił w Akademii Muzycznej w Katowicach. Uzyskał też tytuł doktora w Akademii Muzycznej we Wrocławiu. Wcześniej odbył studia na Wydziale Filozofii w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie w 1981 roku. Od 1992 roku jest pedagogiem Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie przy ul. Bednarskiej, gdzie współtworzył Wydział Jazzu.

Joanna Rutkowska — absolwentka Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku na Wydziale Pedagogiki Instrumentalnej — gitara oraz Uniwersytetu Gdańskiego na Wydziale Nauk Społecznych — reklama i marketing medialny. Dyrektor i pedagog Szkoły Muzycznej I i II st. im. Zygmunta Noskowskiego w Gdyni. Od roku 2018 realizuje koncepcję „Szkoły Muzycznej I i II st. przyjaznej dla uczniów i rodziców, otwartej dla mieszkańców Gdyni”, prowadząc ożywioną współpracę szkoły z instytucjami kultury Gdyni i całego Trójmiasta.

Wojciech Sokólski — jest wieloletnim dyrektorem Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Artura Grottgera w Supraślu. Z wykształcenia jest historykiem i informatykiem. Ukończył także podyplomowe studia z zakresu ochrony danych osobowych.

Ks. Michał Roman Szulik — doktor habilitowany sztuk muzycznych w dyscyplinie artystycznej dyrygentura, wicedyrektor do spraw artystycznych Zespołu Szkół Muzycznych w Siedlcach, chórmistrz, muzykolog i kompozytor. Jest autorem prac z zakresu metodyki prowadzenia chórów, m.in. książki *Chór w kościele. Podręcznik*, a prowadzone przez niego zespoły były wielokrotnie nagradzane na ogólnopolskich i międzynarodowych konkursach.

Maria Twarowska — ukończyła studia na Wydziale Instrumentalno-Pedagogicznym filii Akademii Muzycznej Fryderyka Chopina. Uzyskała tytuł doktora nauk humanistycznych w dyscyplinie nauk o sztuce na Wydziale Kompozycji, Dyrygentury i Teorii Muzyki Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. Z Wydziałem Instrumentalno-Pedagogicznym UMFC jest związana od 2003 roku. W dorobku naukowym ma publikacje i wystąpienia konferencyjne o tematyce dotyczącej psychologicznych, pedagogicznych i systemowych aspektów edukacji muzycznej. Jest nauczycielem dyplomowanym rytmiki i przedmiotów teoretycznych w Zespole Szkół Muzycznych im. Ignacego Jana Paderewskiego w Białymstoku. Obecnie jest członkiem Rady ds. Szkolnictwa Artystycznego w MKiDN.

Paweł Zapart — nauczyciel przedmiotów teoretycznych w Zespole Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Łodzi. Od 2016 roku pełnił funkcję wicedyrektora, a od 2021 roku jest dyrektorem szkoły. Uczestniczył w licznych procesach związanych z organizacją imprez o zasięgu regionalnym i ogólnopolskim (warsztaty, seminaria, konferencje, w tym konferencje online), a także prowadził szkolenia dla nauczycieli z całej Polski z zakresu prowadzenia zajęć w trybie zdalnym, organizowane przez Centrum Edukacji Artystycznej. Od 2016 roku współorganizuje proces rekrutacji do szkoły.



Uczniowie Zespołu Szkół Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem podczas pleneru nad Morskim Okiem

Fot. Marek Król-Józaga

