



# Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

2(18)/2022

centrum  
edukacji   
artystycznej



WARSZAWA, CZERWIEC 2022

#### 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 Sokółowska

#### KONSULTACJA NAUKOWA NUMERU

dr Wojciech Jankowski

prof. dr hab. Zofia Konaszekiewicz

#### ZESPÓŁ WYDAWNICZY

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

Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej

Sylvia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

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

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

ISSN 2525-1707

ISBN 978-83-62156-54-2 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-55-9 (wersja elektroniczna online)

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

# Spis treści

Zdzisław Bujanowski — Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej	
<b>Słowo wstępne</b> . . . . .	5
Agnieszka Witomska	
<b>Uchodźcy z Ukrainy w szkołach artystycznych</b> . . . . .	7
<b>Kształcenie w szkole artystycznej</b> . . . . .	11
Urszula Jasiocka-Bury	
<b>Klawesyn jako pierwszy towarzysz muzycznych przygód. O powstaniu klas klawesynu w szkołach muzycznych pierwszego stopnia</b> . . . . .	13
Roman Hoffmann	
<b>Kameralistyka w szkole muzycznej — kwartet smyczkowy</b> . . . . .	29
Grzegorz Wierzba	
<b>Wykorzystanie technik multimedialnych w procesie kształcenia uczniów szkół muzycznych I stopnia</b> . . . . .	35
Grażyna Piórkowska	
<b>Plastyka w szkole muzycznej</b> . . . . .	59
Anna Nasiadek	
<b>O wartości edukacji filozoficznej</b> . . . . .	63
<b>Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne</b> . . . . .	77
Katarzyna Paczkowska	
<b>O motywacji z perspektywy nauczyciela artysty-plastyka</b> . . . . .	79
Anna Wojnarowska	
<b>O wykorzystaniu wiedzy psychologicznej podczas prowadzenia przedmiotu <i>rysunek i malarstwo</i> — z perspektywy nauczyciela</b> . . . . .	87
Magdalena Gliniecka-Rękawik	
<b>Wartość wykształcenia artystycznego na współczesnym rynku pracy — innowacyjny program z zakresu doradztwa zawodowego dla uczniów szkół plastycznych na podstawie doświadczeń własnych psychologa i doradcy zawodowego</b> . . . . .	95
<b>Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów</b> . . . . .	109
Joanna Derenda-Lukasik	
<b>Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów „Artur Rubinstein in memoriam” po raz dwunasty otworzył drzwi do muzyki i wielkiej kariery</b> . . . . .	111

Maryla Zając	
Startuje konkurs pianistyczny dla dzieci i młodzieży „Muzyka z kraju Chopina” w Japonii	121
Paulina Gocątek	
Konkursy wokalne dla uczniów szkoły muzycznej II stopnia w Polsce. Czy są potrzebne na drodze rozwoju młodego śpiewaka?	125
Mirosław Czop	
O zakończonym XXII Ogólnopolskim Konkursie Tańca im. Wojciecha Wesołłowskiego w Gdańsku słów kilka	139
<b>Baza i organizacja: szkoła artystyczna jako system</b>	157
Marcin Walicki	
To tylko próg na drodze, czyli co dalej po negatywnej ocenie dorobku zawodowego	159
Jolanta Bedner	
Planowanie nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły	175
Jarosław Feliński	
Rada Rodziców administratorem gromadzonych i przetwarzanych danych w ramach współdziałania z dyrektorem szkoły	195
<b>Miscellanea</b>	205
Zespół Centrum Edukacji Artystycznej	
<i>Ars longa</i> — informacja CEA	207
<b>Galeria</b>	213
Blanka Melania Ciężka	
Kolekcje Muzeum Warszawy inspirują	215
<b>Noty o autorach</b>	226

# Słowo wstępne

Szanowni Czytelnicy,

u progu wakacji oddajemy w Państwa ręce kolejny numer „Szkoły Artystycznej”, zachęcając do jego lektury. Spektrum poruszanych tematów sprawi, że każda osoba związana ze szkolnictwem artystycznym z pewnością znajdzie w publikowanych tekstach interesujące ją zagadnienia. Wierzę, że nasze wydawnictwo okaże się dla Państwa ciekawe i pożyteczne, pozwalając z nowej perspektywy spojrzeć na funkcjonowanie szkoły, nauczanie przedmiotów artystycznych czy relacje z uczniami. Zapraszam też do jego współredagowania, do dzielenia się swoją wiedzą, doświadczeniami i spostrzeżeniami. Każdy głos w dyskusji o szkolnictwie artystycznym, jego kondycji, wyzwaniach, problemach i sukcesach jest dla nas ważny i cenny.

Wracając zaś do zbliżających się wakacji — mam nadzieję, że przyniosą bez troski odpoczynek i pozwolą zebrać siły na kolejny rok szkolny, który — na co wszyscy liczymy — będzie wreszcie wolny od pandemicznych ograniczeń, kładących się cieniem nie tylko na edukacji, lecz także na relacjach międzyludzkich i samopoczuciu — zarówno uczniów, jak i rodziców i nauczycieli. W tekstach publikowanych w niniejszym numerze temat pandemii pojawia się zresztą wielokrotnie, w różnym stopniu i kontekście, jest to bowiem problem, który zdominował naszą pracę i myślenie. Problem, którego skutki będziemy prawdopodobnie odczuwać jeszcze przez dłuższy czas, każdy z nas na swój sposób, więc istotne jest także, byśmy po pierwsze, potrafili te skutki dostrzec i poprawnie diagnozować ich przyczynę, po drugie zaś — byśmy potrafili sobie z nimi radzić, tak w wymiarze indywidualnym — prywatnie, jak i organizacyjnym — zawodowym.

Nie możemy też zapomnieć o kolejnym wyzwaniu, z którym przychodzi nam się mierzyć od 24 lutego tego roku. Przyjęcie uchodźców z Ukrainy, zapewnienie im nie tylko warunków do egzystencji, lecz także do edukacji i rozwoju, stało się naszym testem empatii, człowieczeństwa i odpowiedzialności. Szkoły artystyczne stają na wysokości zadania — na tyle, na ile pozwalają obiektywne okoliczności, takie jak na przykład bariera językowa czy różnice w progra-

mach nauczania. Mam nadzieję, że pod opieką naszych pedagogów ukraińska młodzież rozwinie swoje talenty artystyczne, a także zawrze przyjaźnie z rówieśnikami i dzięki temu wyniesie dobre wspomnienia z okresu edukacji w naszych szkołach.

Życzę raz jeszcze pożytecznej i owocnej lektury oraz udanego wakacyjnego wypoczynku przed wrześniowym powrotem do pracy i nauki.

Zdzisław Bujanowski  
Dyrektor  
Centrum Edukacji Artystycznej



Plener Liceum Sztuk Plastycznych w Kościelcu. Fot. J. Wojciechowski

# Uchodźcy z Ukrainy w szkołach artystycznych

Wraz z rozpoczęciem wojny na Ukrainie na tereny Polski napłynęła bardzo duża liczba uchodźców. Wśród nich pojawili się uczniowie ukraińskich szkół artystycznych. Niektórzy z nich od razu chcieli kontynuować naukę w polskich szkołach, inni próbowali znaleźć miejsce do ćwiczenia lub wypożyczyć instrument. Ukraińscy uczniowie aplikowali do szkół plastycznych, baletowych i muzycznych. O tej sytuacji mogę napisać parę słów w odniesieniu do regionu mazowieckiego, którego jestem wizytatorem od kilku lat.

Muszę przyznać, że gotowość do przyjęcia uczniów, organizowania koncertów i audycji w ramach umuzykalniania dzieci uchodźców była i jest bardzo duża. Dyrektorzy wraz z pedagogami, będąc od początku świadomymi, jakie niedogodności mogą towarzyszyć przyjęciu uczniów z Ukrainy podczas roku szkolnego, starali się podejmować najrozsądniejsze decyzje.

Ostatnie dane zebrane przez Centrum Edukacji Artystycznej w ramach sprawowanego nadzoru mówią o tym, że w całej Polsce w szkołach artystycznych, dla których organem prowadzącym jest Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, do dnia dzisiejszego przyjęto 318 uczniów z Ukrainy, w tym 146 do państwowych szkół muzycznych I stopnia, a w szkołach, dla których organem prowadzącym są jednostki samorządu terytorialnego, przyjęto 148 uczniów do różnych typów szkół artystycznych.

Pojawienie się uczniów z Ukrainy w naszym szkolnictwie oświatowym w ogóle, pomimo bardzo dużej chęci pomocy ze strony dyrektorów i współpracy ze strony pedagogów, ujawniło już na samym początku wiele problemów. Jednym z nich jest bariera językowa, która w znacznym stopniu utrudnia komunikację oraz przyswajanie materiału. Uczniowie przyjęci do szkół w trakcie roku szkolnego musieli odnaleźć się w grupach rówieśniczych mówiących i uczących się w obcym dla nich języku. Poza tym już podczas egzaminów kwalifikacyjnych zarysowały się różnice programowe wynikające z innego niż w Polsce systemu nauki w szkołach artystycznych na Ukrainie. W związku z tym docierały do mnie informacje, że uczniowie najczęściej przyjmowani byli do klas niższych programowo niż te, do których uczęszczali w swojej ojczyźnie. Przyjmując uczniów, tak naprawdę dyrektor i pedagodzy nie wiedzieli z jakim bagażem wiedzy i umiejętności, a przede wszystkim z jakim ciężarem emocjonalnym przyjechały te dzieci — co widziały, czego były świadkami, jak wygląda ich historia

rodzinna, czyli kto został w ich ojczyźnie, kto uciekł, a kto zginął. Reakcja na traumę bywa tak naprawdę bardzo różna. Nie ma jednego wzorca — jedna osoba zamknie się w sobie i nic nie pokaże, ktoś inny będzie odreagowywał, zaskakując swoim zachowaniem wszystkich dookoła.

W odróżnieniu od szkół rejonowych stopnia podstawowego i średniego, do których przyjmowane były duże grupy uczniów z Ukrainy, do placówek artystycznych trafiły pojedyncze osoby, lub — tak jak w przypadku szkoły baletowej — kilkoro uczniów. Na pewno spowodowało to w tych młodych ludziach poczucie odosobnienia i duży stres związany z ogromnymi zmianami, które nastąpiły w ich życiu. Do tego towarzyszyła im niepewność, czy ta sytuacja jest na stałe, czy zostaną tu w Polsce i czy w związku z tym jest sens nawiązywać relacje z nowopoznanymi rówieśnikami. W tej trudnej sytuacji z pomocą przyszli psycholodzy i pedagodzy szkolni, starając się przygotować środowiska klasowe do przyjęcia nowych kolegów i koleżanek. Praca nad integracją trwa cały czas i przynosi pozytywne efekty. W tym miejscu należy nadmienić, że niektórzy uczniowie z Ukrainy, przyjęci w trakcie roku szkolnego do szkół artystycznych, trafili również pod opiekę bursy, w której wszyscy dokładają starań, aby czuli się jak w domu.

Na podstawie doświadczeń i przemyśleń dyrektorów szkół, w których już od ponad dwóch miesięcy uczą się dzieci uchodźców, przede wszystkim można zauważyć zaniepokojenie koniecznością uzupełnienia wiedzy z przedmiotów ogólnokształcących. Pojawiają się pytania: A co z maturą z języka polskiego? Czy młodzież będzie w stanie nadrobić tak ogromny materiał z literatury polskiej i z historii przedmiotu (historia sztuki, historia tańca, historia muzyki), aby otrzymać promocję do następnej klasy? W jaki sposób oceniać ich na przedmiotach teoretycznych w szkołach muzycznych? Tutaj należy podkreślić, że według opinii dyrektorów i pedagogów nie widzą oni problemu w ocenieniu i zaliczeniu przedmiotów praktycznych.

W większości szkół artystycznych w obecnym czasie odbywa się rekrutacja do klas pierwszych. Wśród dzieci uchodźców można zaobserwować dość duże zainteresowanie badaniem przydatności i egzaminem wstępnym do szkół średnich. Jaki będzie efekt finalny, jaki procent przyjętych uczniów stanowić będą uczniowie z Ukrainy? Całkiem niedługo pokaże nam to czas i wyniki rekrutacji. Ilu z przyjętych uczniów rozpocznie i zakończy naukę w polskich szkołach, a ilu w międzyczasie wróci na Ukrainę, będziemy wiedzieć dopiero za parę lat. Wszyscy zdajemy sobie sprawę z tego, że sytuacja jest rozwojowa i zmienia się dynamicznie. Jestem zdania, że zadaniem szkoły i pedagogów jest dbałość o rozwój i bezpieczeństwo wszystkich utalentowanych dzieci i młodzieży. W związku z tym wszyscy — dyrektorzy, nauczyciele, przedstawiciele nadzoru pedagogicznego, rodzice i uczniowie — musimy uczyć się odnajdować w tej nowej, często trudnej dla nas sytuacji.

Na zakończenie parę słów o dorosłych uchodźcach... o muzykach-nauczycielach, którzy po przybyciu do Polski poszukują pracy w naszych szkołach.



W wielu placówkach od paru lat odczuwamy braki kadrowe. Myślę, że napływ wykwalifikowanych nauczycieli z Ukrainy może wspomóc niejedną instytucję szkolną. Decydując się na przyjęcie do pracy nauczyciela obcokrajowca, należy pamiętać o zweryfikowaniu kwalifikacji, które wynikają z odpowiednich aktów prawnych, no i oczywiście o znajomości języka polskiego w stopniu komunikatywnym.

Życie wymaga od nas ciągłego rozwoju i umiejętności odnajdowania się w zmieniającej się rzeczywistości. W obecnej chwili jest to bezlitosna i okrutna wojna, która dotknęła naszych wschodnich sąsiadów, i związany z nią napływ uczniów z Ukrainy do naszych szkół. A z czym przyjdzie się nam zmagać w dalszej perspektywie? Nie wiemy... Dlatego obserwujemy i uczymy się... Przed wszystkim zaś zbieramy doświadczenia!







**Kształcenie  
w szkole  
artystycznej**





# Klawesyn jako pierwszy towarzysz muzycznych przygód.

## O powstaniu klas klawesynu w szkołach muzycznych pierwszego stopnia

### Wstęp

W 2013 roku szkolnictwo muzyczne w Polsce zostało poszerzone o nauczanie klawesynu w szkołach muzycznych pierwszego stopnia. Wdrażana wówczas reforma otworzyła się na instrument, który funkcjonował w placówkach pedagogicznych już od czasów powojennych. Nabór do nowo powstałych klas w wyższych szkołach muzycznych w Poznaniu i Łodzi<sup>1</sup> stanowił początek rozwoju polskiej dydaktyki klawesynowej.

Warto w tym miejscu uświadomić sobie, co leżało u podstaw tworzenia klas instrumentu stosunkowo krótko istniejącego w mentalności muzyków XX wieku. Klawesyn na nowo odkryty pod koniec XIX wieku, a wprowadzony na sale koncertowe przez naszą rodaczkę Wandę Landowską na początku XX wieku, przypomniał o historycznych latach swojej świetności. Poszerzył tym samym możliwości pianistów zainteresowanych historycznym aspektem muzyki dawnych wieków. Popularyzacja muzyki barokowej (należy tu wspomnieć założenie Bach Gesellschaft, mające na celu wydanie dzieł Bacha, czy prace edytorskie utworów osiemnastowiecznych) zaczęła wiązać się stopniowo z poszukiwaniem instrumentów oddających bezpośrednio jej piękno. Zaczęto rekonstruować nieobecne w wykonawstwie tamtego czasu instrumenty, takie jak viole da gamba, flety proste, krumhorny, cynki, puzony barokowe czy właśnie klawesyny. Stopniowo starano się przywrócić także powszechnie stosowanym instrumentom smyczkowym i dętym kształt i brzmienie nawiązujące do zachowanych oryginałów. Przy rekonstrukcjach korzystano również z informacji zawartych w odkrywanych traktatach. Fascynacja muzyką epok wcześniejszych, ów renesans muzyki dawnej, może być tłumaczona jako *rezultat roz-*

<sup>1</sup> M. Łyczakowska, *Postać Emmy Altberg (1889–1983) w świetle zachowanej korespondencji. Przyczynek do biografii łódzkiej klawesynistki*, „Notes Muzyczny”, nr 2 (6), 2016, s. 157.

padu języka i form muzyki współczesnej, bądź jako skutek przeżycia się romantycznej wirtuozowskiej estetyki wykonawczej<sup>2</sup>. W artykule Magdaleny Dziadek możemy przeczytać, że muzyka dawna przeciwstawiała się *prostotą i dziecięcą czystością*<sup>3</sup> rozbudzonej emocjonalnie, strukturalnie i pod względem aparatu wykonawczego muzyce przełomu XIX i XX wieku.

Klawesyn w okresie międzywojennym w Polsce był popularyzowany jako instrument koncertowy przez polskich uczniów Wandy Landowskiej. Poniżej przedstawiono najbardziej utytułowanych absolwentów Wandy Landowskiej i ich wpływ na kolejne pokolenia polskich klawesynistów.

Edukacja przebiegała w postaci lekcji prywatnych. Stąd tak dużym krokiem w uświadamianiu roli profesjonalnego i usystematyzowanego kształcenia na klawesynie było wspomniane otwarcie klas w Łodzi i Poznaniu. Należy uświadomić sobie, jak niełatwe były to decyzje, wiązały się bowiem z zakupem instrumentu, ciągłą pracą nad poszerzaniem wiedzy merytorycznej i popularyzacją klawesynu wśród adeptów muzyki. Stopniowo klasy tego instrumenty zagościły również w szkolnictwie stopnia niższego — liceach muzycznych, a więc dzisiejszych szkołach muzycznych drugiego stopnia. Studenci klawesynu mogli być zatem absolwentami fortepianu czy organów, a także nowo powstałych klas tego instrumentu w szkołach średnich.

Osobą, która położyła niewątpliwie fundamenty pod edukację w zakresie gry na klawesynie w Polsce, była Emma Altberg. Wykształcona w paryskim Schola Cantorum pianistka stała się wielką zwolenniczką muzyki dawnej. W 1925 roku założyła Stowarzyszenie Miłośników Dawnej Muzyki. W tym okresie zafascynowała się klawesynem i odbyła kilkakrotnie podróż do Wandy Landowskiej celem zgłębienia interpretacji muzyki dawnej<sup>4</sup>. Za datę założenia klasy klawesynu w łódzkiej Państwowej Wyższej Szkole Muzycznej wskazuje się rok 1948. Wśród jej licznych absolwentów z lat 1952–1966 warto zauważyć Irenę Pietrachowicz-Sieradzką — nauczycielkę klawesynu i fortepianu Państwowego Liceum Muzycznego w Warszawie w latach 1972–1989<sup>5</sup>. Informacja ta jest dla nas ciekawą wskazówką o tendencji stopniowego wprowadzania klawesynu do szkół muzycznych stopnia niższego.

Skupiając się na szkołach średnich, należy zauważyć, że przez wszystkie lata poprzedzające wspomnianą reformę z 2013 roku klasy klawesynu i organów stanowiły alternatywę dla uczniów fortepianu szkół podstawowych. Należy tu wspomnieć, że nie wszystkie ośrodki dysponowały taką ofertą, co stanowiło

---

<sup>2</sup> M. Dziadek, *Los, którego nie możemy uniknąć; myśl Wandy Landowskiej*, „Canor”, nr 3 (10), 1994, s. 33.

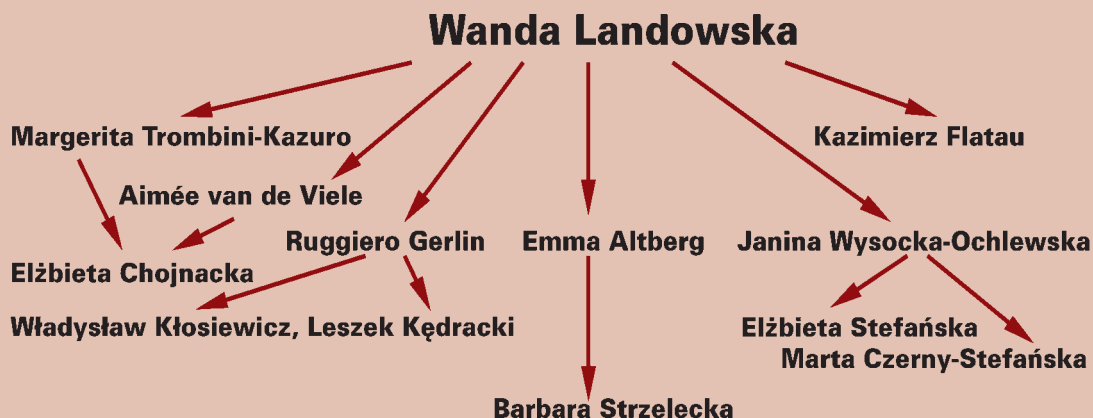
<sup>3</sup> Tamże, s. 34.

<sup>4</sup> M. Łyczakowska, dz. cyt., s. 157.

<sup>5</sup> Tamże, s. 158.

# Klawesyn współczesny...

## *Oddać piękno muzyki dawnej*



walor większych miast. Zapoznanie z idiomem organowym i klawesynowym zaczynało się zatem po kilku latach doświadczeń z mechaniką i estetyką fortepianu.

Zainicjowanie napisania podstawy programowej do klasy klawesynu w szkole muzycznej pierwszego stopnia (autorkami były profesor Urszula Bartkiewicz i doktor Aleksandra Gajecka-Antosiewicz) zaowocowało dyskusją w środowisku klawesynowym na temat możliwości kształcenia na tym instrumencie dzieci młodszych, mianowicie sześć- i siedmioletnich. Rozważano aspekty techniczne, kwestie kształtowania dynamiki, omawiano możliwe zainteresowanie klawesynem wśród najmłodszych. Najłatwiejsze było otwarcie takich klas w zespołach szkół muzycznych, gdzie instrument ten funkcjonował już w stopniu licealnym. Stanowiło to naturalne zaplecze dla otwartej już klasy i wydawało się znakomitym dla niej matecznikiem.

We wrześniu 2014 roku otwarto w Polsce pierwsze klasy klawesynu w stopniu podstawowym (Zespół Państwowych Szkół Muzycznych Bielsko-Biała, Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna pierwszego i drugiego stopnia Bytom, następnie Szkoła Muzyczna pierwszego i drugiego stopnia Gdynia itd.). We wrześniu 2021 roku minęło siedem lat, odkąd pierwsi uczniowie zaczęli swoją edukację, a rok temu ukończyli szkołę muzyczną pierwszego stopnia, niejednokrotnie podejmując decyzję o kontynuacji klawesynowej edukacji. Warto w tym miejscu podsumować te pierwsze próby pedagogiczne.

## Wybór klawesynu jako instrumentu głównego w szkole muzycznej pierwszego stopnia

Edukacja na klawesynie dzieci najmłodszych nie jest czymś wyjątkowym. W krajach Europy Zachodniej instrument ten jest popularny, a oferta nauki kierowana jest szeroko — od najmłodszych (sześć-, siedmioletnich dzieci) do starszych, a nawet dorosłych. Popularność klawesynu na równi z innymi instrumentami wynika z tradycji tych kultur, w których instrument jest mocno zakorzeniony. Jak wskazano już we wstępie, w Polsce popularność klawesynu wciąż rośnie, w czym zdecydowanie pomaga umieszczenie go w podstawie programowej już w szkołach muzycznych pierwszego stopnia. Jednak należy sobie zdać sprawę, że klawesyn nie jest historycznie mocno związany z naszą tradycją muzyczną, pozostając w świadomości osób niezwiązanych z muzyką instrumentem nieco niszowym. Warto jednak podkreślić jego znaczenie w dwóch obszarach. Jednym z nich jest ogromna rola tego instrumentu w popularyzacji muzyki dawnej jako ruchu jej historycznej interpretacji. Drugim natomiast jest inspiracja w obszarze kompozytorskim muzyki najnowszej; mnogość koncertów z udziałem tego instrumentu w większych i mniejszych polskich salach koncertowych uzasadnia zachęcanie coraz młodszych do poznawania klawesynu.

W szkołach muzycznych pierwszego stopnia, w których dyrekcja decyduje się na otwarcie klasy klawesynu, należy zadbać o skuteczną promocję tego z pozoru mniej popularnego instrumentu. Wśród instrumentów podstawowych, które są powszechnie znane, takie jak fortepian, skrzypce, flet czy wiolonczela, do klas pierwszych zawitały i inne instrumenty, może rzadziej kojarzone z początkiem nauki, tak jak właśnie klawesyn czy niektóre instrumenty z grupy dętych. W tej sytuacji warto przeprowadzać prezentacje poszczególnych instrumentów, tak by rodzice, a przede wszystkim dzieci, mieli świadomość szerokiego wyboru. Może się to odbywać poprzez koncerty pedagogów i uczniów, spotkania indywidualne i grupowe, w celu ukazania charakterystyki i niepowtarzalności danego instrumentu. Dlaczego tak ważne jest przedstawienie poszczególnych instrumentów dziecku, które jeszcze nie podjęło decyzji co do wyboru? Należy nawiązać tu do badań nad związkiem między upodobaniami percepcyjnymi brzmienia instrumentów muzycznych a osiągnięciami muzycznymi<sup>6</sup>. Naukowcy wykazali istnienie już we wczesnym dzieciństwie indywidualnych upodobań dotyczących brzmienia nie tylko dźwięku, lecz także dźwięku wydawanego przez sam instrument. Muzyka stymuluje napięcia i odprężenia

---

<sup>6</sup> P.A. Trzos, *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją „Teorii Uczenia się Muzyki” E.E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań 2009, s. 27.



dotyczące między innymi płaszczyzny, wysokości, a także intensywności, w tym barwy. Przytaczane w badaniach przykłady obrazują pierwszy kontakt z instrumentem, który swoją barwą i pięknem wytwarzanego dźwięku potrafi zaczerpnąć młodego słuchacza i niejednokrotnie wpływa na dalsze muzyczne losy dziecka. Autor pracy przytacza tezę Edwina Eliasa Gordona, że barwa instrumentu muzycznego, na którym uczeń gra, jest drugim co do ważności, obok uzdolnienia muzycznego, czynnikiem determinującym osiągnięcia w nauce gry instrumentalnej. Badania te dowodzą, że wybór instrumentu powinien być poprzedzony prezentacją i wsłuchaniem się w reakcję dziecka na poszczególne barwy i brzmienia. Wydaje się, że początki nauki, nie zawsze łatwe, będą przyjemniejsze, gdy dziecko samodzielnie wybrało instrument, kierując się indywidualnie wrażliwością na jego brzmienie. Nauczyciele klawesynu przytaczali niejednokrotnie przykłady, że ciekawa prezentacja instrumentu, z możliwością zagrania na nim, wsłuchanie się w jego barwę zachęciły przyszłych uczniów, nawet tych wcześniej zadeklarowanych na inny, może bardziej znany instrument.

## **Klasy klawesynu w szkołach muzycznych pierwszego stopnia w kontekście barokowej idei kształcenia gry na klawesynie**

Podejmując w Polsce decyzję co do otwarcia takiej klasy w szkole pierwszego stopnia czy poszerzenia istniejącej klasy drugiego stopnia o edukację młodszych dzieci, należało odnieść się do dostępnych materiałów dydaktycznych. Pierwszym skojarzeniem były źródła historyczne, które uzasadniały zapoznanie dzieci z takim instrumentem jak klawesyn. Było to o tyle ważne, że wraz z hibernacją klawesynu w XIX wieku znikła też idea kształcenia gry na tym instrumencie na ponad sto lat. Dopiero odrodzenie instrumentu spowodowało zainteresowanie nauką gry na tym instrumencie, lecz w pierwszej kolejności osób starszych. Pierwszymi klawesynistami byli bowiem muzycy o wykształceniu pianistycznym, którzy zainteresowali się muzyką dawną i zauważyli, że elementem pomocnym w jej zrozumieniu jest nowo odkryty instrument — klawesyn. Posiadali więc technikę i potrzebne środki do eksplorowania muzyki barokowej na klawesynie, dopasowując je do nowego instrumentu. Wspaniała generacja uczniów Wandy Landowskiej to dorośli, wykształceni muzycy pragnący poznać nowy świat dźwiękowy. W związku z tym nauczanie młodzieży i dzieci należy uznać za zjawisko drugiej połowy XX wieku. Żeby jednak odnieść się do dalekiej historii, gdy klawesyn był instrumentem wiodącym, a więc przeznaczonym dla uczniów w każdym wieku, należy zagłębić się w dydaktyczne przekazy historyczne. Mogą one stanowić wskazówkę co do sposobu uczenia dzieci młodszych, a także być zachętą do poszerzania klasy klawesynu i zainteresowania małych dzieci właśnie klawesynem. Wśród licznych podręczników i me-

tod z epoki w niniejszym artykule oparto się na tych, które zawierają przedmowy, a w nich odnoszą się do uczenia najmłodszych podstawowych elementów ustawienia aparatu. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na takich mistrzów, jak François Couperin, Jean-Philippe Rameau czy Friedrich Wilhelm Marburg.

François Couperin, znakomity klawesynista żyjący w latach 1668–1733, pozostawił po sobie dzieło *L'art de toucher de clavecin* (1716). W przedmowie do drugiego wydania (1717) autor pisze: *Metoda, którą tu podaję, jest jedyna w swoim rodzaju i nie ma żadnego związku z Tabulaturą, która jest tylko nauką o liczbach: ale rozprawiam w niej o wszystkich sprawach (z objaśnieniem zasad) dotyczących pięknego grania na klawesynie*<sup>7</sup>. Słowa te wskazują, jak istotne dla autora było wyjaśnienie kwestii trudnych do zinterpretowania w oparciu wyłącznie o zapis jego utworów. Dalej, dla wzmocnienia tych słów, Couperin pisze: *Tak jak odległą jest Gramatyka od Deklamacji, tak i niezmiernie daleko jest od Tabulatury do sposobu dobrej gry i dobrego grania*<sup>8</sup>. To podkreśla rolę wstępów, przedmów, wprowadzeń jako drogowskazów w sztuce dydaktyki. Przyjrzyjmy się zatem, jak można odnieść zachowane źródła do nauki gry na klawesynie (fot. 1, str. 12).

## I. Wiek rozpoczęcia nauki, pozycja przy instrumencie

Pierwszą kwestią, którą możemy znaleźć w pismach z epoki, jest wiek, w jakim należy zacząć naukę gry na klawesynie i klawikordzie. Zagadnieniem tym zajmują się François Couperin i Friedrich Wilhelm Marburg. Couperin, odnosząc się konkretnie do klawesynu, stanowczo zaznacza, że *właściwym wiekiem dla rozpoczęcia nauki u dzieci jest sześć do siedmiu lat [...] im wcześniej się zacznie, tym lepiej, a ponieważ gracia jest tu niezbędna, trzeba zacząć od pozycji ciała*<sup>9</sup>. Autor traktatu wskazuje na problem doboru odpowiedniego krzesła, który to powinien wynikać z konieczności ustawienia dolnej części łokcia, nadgarstka i palców na tym samym poziomie. Couperin pisze: *Żeby siedzieć na właściwej wysokości, trzeba dolną część łokcia, nadgarstki i palce mieć na tym samym poziomie; trzeba więc postarać się o krzesło odpowiadające tej regule*<sup>10</sup>. Rozpoczynając uczenie tak młodej osoby, należy oczywiście uwzględnić podparcie dla stóp, autor odnosi się też i do tej kwestii: *Trzeba pod stopy młodych osób, w miarę jak rosną, podkładać wyższą lub niższą podstawkę, aby ich nogi, nie wisząc w powietrzu, mogły utrzymywać ciało we właściwej równowadze*<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> F. Couperin, *Sztuka gry na klawesynie*, tłum. B. Toporowska, „Ruch Muzyczny”, nr 19–25, 1995.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Tamże.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Tamże.

Drugim kompozytorem, a zarazem teoretykiem osiemnastowiecznym poruszającym te podstawowe kwestie jest Niemiec Friedrich Wilhelm Marpurg (1718–1795), którego wypowiedzi znamy między innymi z dzieła *Die Kunst das Clavier zu spielen, durch den Verfasser des critischen Musicus an der Spree (1751)*<sup>12</sup>. Jest to bardzo znaczące źródło historyczne odnoszące się do instrumentów klawiszowych, choć należy uświadomić sobie, że wspomniane źródło jest późniejsze (1751), ponadto pochodzi z Niemiec. O ile we Francji punktem wyjścia był klawesyn, który królował jako główny instrument klawiszowy obok organów, to w Niemczech rozpoczynano naukę na cieszącym się dużą popularnością klawikordzie. Stanowiło to przygotowanie do organów i klawesynu, co wynikało również z tego, że klawikord był postrzegany jako łatwo dostępny instrument domowy o mniejszych rozmiarach. Nazwa *Clavier* w tytule dzieła może być traktowana w dwojaki sposób, mianowicie w obszarze niemieckojęzycznym do około 1800 roku mogła oznaczać zwyczajowo wszystkie instrumenty klawiszowe, a więc klawesyn, organy czy klawikord (wczesne formy fortepianu nazywane były *Fortepiano* lub *Pianoforte*). Drugim, bardziej konkretnym znaczeniem słowa *Clavier* jest oznaczenie klawikordu. W leksykonie Heinricha Christopa Kocha z 1802 roku znajdujemy rozróżnienie: *Clavier-Clavichord, Flügel-Clavicembalo*<sup>13</sup>. W związku z tym, że Marpurg używa obu pojęć, czyli *Clavier* i *Flügel*, początkowy fragment rozprawy możemy zatem przetłumaczyć w taki sposób: *Najbardziej odpowiednim wiekiem do rozpoczęcia nauki na klawikordzie jest 6–7 lat. Nie wyklucza to osób starszych, ale (w młodszym wieku) najłatwiej jest przyzwyczaić rękę w sposób naturalny do mechaniki klawesynu*<sup>14</sup>. Warto tu przytoczyć słowa współczesnego Marpurgowi Carla Philippa Emanuela Bacha (1714–1788), który odnosząc się do obu instrumentów, pisze, że klawikord należy traktować jako wstęp do klawesynu, tak by osiąść odpowiednią siłę palców<sup>15</sup>. W związku z tym, że mechanika współczesnego fortepianu jest zdecydowanie inna, fragmentu tego nie możemy odnieść bezpośrednio do dzisiejszych czasów popularności i dostępności pianin, a zatem nie powinniśmy ich traktować jako przygotowania do klawesynu. Marpurg zdecydowanie podkreśla, że w początkach nauki chodzi o ukształtowanie ręki do klawesynu, jako instrumentu bardziej wymagającego pod kątem przygotowania samodzielności i siły palców, a w czym właśnie lekki klawikord był przydatny.

<sup>12</sup> F.W. Marpurg, *Die Kunst das Clavier zu spielen, durch den Verfasser des critischen Musicus an der Spree*, 1751, [https://imslp.org/wiki/Die\\_Kunst\\_das\\_Clavier\\_zu\\_spielen\\_\(Marpurg%2C\\_Friedrich\\_Wilhelm\)](https://imslp.org/wiki/Die_Kunst_das_Clavier_zu_spielen_(Marpurg%2C_Friedrich_Wilhelm)) (dostęp: 25.02.2022), tłumaczenie własne.

<sup>13</sup> H.C. Koch, *Musikalisches Lexikon* (1802), [https://imslp.org/wiki/Musikalisches\\_Lexikon\\_\(Koch,\\_Heinrich\\_Christoph\)](https://imslp.org/wiki/Musikalisches_Lexikon_(Koch,_Heinrich_Christoph)) (dostęp: 25.02.2022).

<sup>14</sup> F.W. Marpurg, dz. cyt.

<sup>15</sup> C.P.E. Bach, *Versuch uber die wahre Art das Clavier zu spielen (1753, 1762)*, Bärenreiter 1994, tłumaczenie własne.

Marpurg, podobnie jak Couperin, zwraca uwagę na konieczność dopasowania wysokości siedzenia i stosowania podnóżka. W paragrafie 10 pisze: *Żeby nogi młodszych osób nie wisały w powietrzu, a ciało zachowało równowagę, należy w zależności od ich wysokości ustawić niższe lub wyższe krzesło albo pod nogi podłożyć ławeczkę*<sup>16</sup>. Zwraca również uwagę na konieczność wyrównania końców palców, łokci i części dłoni dookoła kciuka<sup>17</sup> na jednym poziomie. Osobom starszym rozpoczynającym naukę (niepotrzebującym podpórki) Couperin doradza *obrócić ciało na prawo; nie mieć kolan zbyt ściśniętych; trzymać stopy jedną obok drugiej, ale szczególnie prawą stopę bardziej na zewnątrz*<sup>18</sup>. Marpurg uważa podobnie: *Powinno się, siedząc przed instrumentem, zwrócić ciało nieco w prawą stronę. Kolan nie powinno się mieć ciasno złączonych. Stopy powinny być obok siebie, z tym że prawa powinna być nieco wysunięta do przodu*<sup>19</sup>. Wszystkie przytoczone wypowiedzi dają nam więc całkiem wyczerpujące wskazówki co do ustawienia aparatu grającego. Dodatkowym elementem, na który należy zwrócić uwagę, jest odległość od klawiatury. Couperin przytacza konkretne wymiary, czyli *... około dziewięciu cali [pouce — dawna miara długości, 2,7 cm] liczone w pasie; i odpowiednio jest mniejsza dla młodych osób*<sup>20</sup>. Marpurg zaznacza: *Odległość ciała od klawiatury powinna wynosić 6–10 cali w zależności od tego, czy osoba ma dłuższe czy krótsze ramiona*<sup>21</sup>. Jak przekłada się to na dzisiejszą sytuację? Nikt zapewne nie wylicza odległości tak dokładnie, pewną wskazówką może być możliwość sięgnięcia również do wyższej klawiatury, choć korzystanie z obu manualów nie wydaje się być na początku nauki niezbędne (fot. 3, str. 27). Jest to kolejny etap nauki wynikający z możliwości koordynacji rąk na zróżnicowanej wysokości, a wynikający zarazem z rozwoju i wzrostu dziecka (długości jego rąk).

## 2. Ciężar klawiatury

Kolejną kwestią zajmującą osiemnastowiecznych mistrzów jest konieczność rozpoczęcia nauki na lekkiej klawiaturze. Couperin pisze: *Na początku, we wczesnej młodości, należy posługiwać się tylko szpinetem lub jedną klawiaturą klawesynu. Mają być one opiórkowane bardzo lekko*<sup>22</sup>. W dalszych słowach

---

<sup>16</sup> F.W. Marpurg, dz. cyt.

<sup>17</sup> Marpurg używa w tym miejscu słowa *Handaballen*, które to pojęcie w anatomii oznacza kłębek kciuka (część dłoni złożona z 4 mięśni). W związku z tym, że przetłumaczenie tego pojęcia w kontekście ułożenia ręki na klawiaturze jest dość problematyczne, zdecydowano się użyć terminu „część dłoni dookoła kciuka”.

<sup>18</sup> F. Couperin, dz. cyt.

<sup>19</sup> F.W. Marpurg, dz. cyt.

<sup>20</sup> F. Couperin, dz. cyt.

<sup>21</sup> F.W. Marpurg, dz. cyt.

<sup>22</sup> F. Couperin, dz. cyt.



2. Gra na klawesynie jedno- i dwumanuałowym. Fot. Urszula Jasięcka-Bury \_\_\_\_\_

autor podpowiada: ...jeśli się na początku pozwala grać dziecku na dwu klawiaturach [połączonych — B.T.], musi ono nadmiernie wysilać swoje rączki, by klawisze się odzywały; z tego biorą się ręce źle ustawione i twardość gry<sup>23</sup>. U Marpurga z kolei w paragrafie 5 czytamy: Na początku dla bardzo młodych osób należy użyć klawikordu, szpinetu lub jednego rejestru na klawesynie. W przypadku ostatniego instrumentu należy zwrócić uwagę, że powinien posiadać bardzo lekkie skoczki [słabo opiórkowane — U.J.B.]<sup>24</sup>. Dalej przestrzega, że jeśli pozwoli się małemu dziecku grać na ciężko opiórkowanym klawesynie, to jego czułe ręce będą musiały użyć siły, by nacisnąć klawisze, a to prowadzi do zniekształcenia ułożenia ręki. W kolejnym swoim dziele wydanym w 1785 roku zatytułowanym *Anleitung zum Clavierspielen...*<sup>25</sup> Marpurg powtarza pewne kwe-

---

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> F.W. Marpurg, dz. cyt.

<sup>25</sup> F.W. Marpurg, *Anleitung zum Clavierspielen, der schönern Ausübung der heutigen Zeit gemäss entworfen von Friedrich Wilhelm Marpurg*, [https://imslp.org/wiki/Anleitung\\_zum\\_Clavierspielen\\_\(Marpurg%2CFriedrich\\_Wilhelm\)](https://imslp.org/wiki/Anleitung_zum_Clavierspielen_(Marpurg%2CFriedrich_Wilhelm)) (dostęp: 25.02.2022), tłumaczenie własne.

stie poruszone już w *Die Kunst...*, lecz niektóre też rozszerza. Takim przykładem jest odniesienie się właśnie do klawiatury klawesynu. We wstępie, w paragrafie 4 pisze: *Klawesyn jest jeszcze w tym lepszy niż klawikord, że dźwięk tak szybko nie zamiera i można zaraz usłyszeć, czy uczeń ściąga palce z klawiszy żywym ruchem, czy nie, a przez to przestrzec go przed grą robiącą wrażenie sklejonej*<sup>26</sup>. Te przestrogi i rady są jak najbardziej aktualne, a biorąc pod uwagę małą i lekką, lecz zwinną rękę dziecka, mogą stanowić pewien argument za rozpoczęciem nauki gry właśnie na klawesynie.

### 3. Technika — sposób wydobywania dźwięku, rola samodzielności palców

Kwestia lekkiej klawiatury prowadzi nas bezpośrednio do sposobu wydobywania dźwięku, który na klawesynie związany jest z jak najbliższym kontaktem palca z klawiszem. Couperin łączy kwestie techniczne, jak swoboda palców, z wrażliwością na dźwięk: *Stodycz gry zależy także od trzymania palców możliwie jak najbliżej klawiatury. Słusznie się uważa [...], że ręka, która spada z wysoka, daje uderzenie bardziej suche, niż gdyby dotykała z bliska, i że piórko wydobywa dźwięk twardszy*<sup>27</sup>. W tej kwestii wypowiada się inny znakomity francuski klawesynista Jean-Philippe Rameau (1683–1764). W swoim dziele z 1724 roku *Pièces de clavecin avec une méthode*, będącym analizą techniki palcowej używanej na klawesynie, pisze: *Palce powinny opadać na klawisze i nie uderzać ich przy tym, ponadto muszą płynnie przechodzić z klawisza na klawisz, co wskazuje, jaką delikatnością należy się kierować*<sup>28</sup>. W dalszym fragmencie Rameau przestrzega: *N'appesentissez jamais le toucher de vos doigts par l'effort de votre main*<sup>29</sup>. Francuskie określenie *toucher* — dotykać, jednoznacznie wskazuje na charakter kontaktu palca z klawiszem, zatem moglibyśmy rozumieć tę wypowiedź: *nie powinno się wydobywania dźwięku wzmocniać poprzez siłę ręki*. Warto zatrzymać się przy tych wypowiedziach ze względu na znaczącą różnicę w początkowym nauczaniu gry pomiędzy klawesynem a współczesnym fortepianem. Młodzi pianiści są uczeni aktywizacji młoteczka, a mechanika ta jest cięższa niż klawesynu. Stąd w początkach nauki potrzebne jest użycie większego ciężaru dłoni, zwłaszcza przy nauce *portato*, gdy palce wykonują znad klawiszy większy ruch. Dzieci, które zaczynają naukę na klawesynie jako swoim pierwszym instrumencie, są uczone od początku techniką

---

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> F. Couperin, dz. cyt.

<sup>28</sup> J.P. Rameau, *Pièces de clavecin avec une méthode pour la mécanique des doigts, où l'on enseigne les moyens de se procurer une parfaite exécution sur cet instrument, et avec une table pour les agréments* (1724 et réédité en 1731), Bärenreiter Kassel 1959, tłumaczenie własne.

<sup>29</sup> Tamże.

wynikającą z piórkowej mechaniki klawesynu, którą moglibyśmy nazwać techniką „z klawisza”. Wymaga ona jednak od nauczyciela ciągłej czujności, czy klawesyn jest w odczuciu lekki, odpowiednio zintonowany dla małej rączki. Ruch nad klawiszem jest bowiem znikomy, palce swobodnie poruszają się z klawisza na klawisz. Dlaczego to tak ważne w pierwszym okresie nauki i tak młodym wieku? Tu warto zwrócić uwagę, że nadal część adeptów klawesynu poznaje ten instrument po nauce gry na fortepianie. Stosując technikę związaną z mechaniką młoteczkową, która przy pewnej redukcji ruchu przegubu, podnoszenia wysoko palców i zbliżenia się do klawiatury adaptuje się do nowego sposobu wydobywania dźwięku, wynikającego z szarpnięcia struny przez skoczek, są w stanie lepiej zareagować na cięższy w dotyku instrument. Świadomość i znajomość obu technik daje pewien komfort w sytuacji, gdy klawesyn jest zintonowany ostrzej, przez co w odczuciu jest odbierany jako twardszy i wymaga niekiedy większej siły palców. Jeśli uczeń na początku swojej klawesynowej edukacji przyzwyczajony jest do gry na lekkim i równym instrumencie, może mieć trudność z prawidłowym wydobywaniem dźwięku. Oczywiście wraz z rozwojem ucznia, wzmocnieniem jego palców i wzrostem umiejętności, dziecko znające tylko technikę klawesynową adaptuje się lepiej w mniej komfortowych sytuacjach. W pierwszych latach pracy z uczniem sześci-, siedmioletnim należy więc zwracać uwagę, by mógł on pracować przy klawesynie, który nie spowoduje niepotrzebnego napięcia aparatu. Pozwala nam to od początku pracować nad jakością dźwięku i uwrażliwiać ucznia na brzmienie instrumentu. Klawisze, które w większości odmian klawesynu są mniejsze, ułatwiają dziecku grę, a dodatkowo lekkość klawiatury pozwala mu cieszyć się grą bez konieczności pracy nad nośnością dźwięku, co w wielu przypadkach dla młodych pianistów kończy się forsowaniem ręki.

W kwestii niezależności palców teoretycy są bardzo zdecydowani. Rameau pisze: *Każdy palec porusza się niezależnie od innych, innymi słowy, nawet gdy ręka musi się przesunąć w określoną stronę klawiatury, jest dalej koniecznym, by palec, który ma opaść na klawiaturę, uczynił to niezależnym ruchem*<sup>30</sup>. Couperin i Marpurg zgodnie podsumowują, że jakość wykonania zależy od zwinności i swobody palców, a nie ich siły.

#### 4. Gra z pamięci

Warto poruszyć kwestię gry z pamięci. Organistów i klawesynistów od lat wyróżnia fakt, że podczas występów publicznych grają z nut. U organistów jest to zrozumiałe z powodu konieczności częstej zmiany rejestracji, zapisanej właśnie w nutach. Wydaje się, że duża część klawesynistów, których aktywność kameralna jest bardzo znacząca (w tej dziedzinie używa się właśnie materia-

---

<sup>30</sup> Tamże.

łów nutowych), przekłada ten sposób również na grę solową. Warto w tym miejscu zastanowić się, czy ucząc gry na klawesynie, nie kłaść nacisku na grę z pamięci, która rozwija wyobraźnię i pozwala być swobodnym przy instrumencie. Jest to szczególnie ważne, gdy prowadzimy na klawesynie od początku i nie ma on doświadczenia w grze z pamięci z innego instrumentu, na przykład z fortepianu. Pamięć zawsze warto rozwijać, a jej rozwój następuje do siedemnastego roku życia, ze szczytem, który przypada między dziewiątym a czternastym rokiem życia. Nie jest też tak, że nuty ułatwiają wykonanie. Gra z pulpitu, która nie przeszkadza słuchaczowi w odbiorze muzyki, jest jednak wymagająca dla wykonawcy, ponieważ wymusza umiejętne i dyskretne obchodzenie się z nutami. Do gry z pamięci zachęcają też mistrzowie barokowi. Couperin pisze: *Nie powinno się tabulatury [pojęcie użyte tu ogólnie w znaczeniu nut, a nie wyłącznie tabulatury notowanej cyframi] pokazywać dzieciom, zanim nie będą miały opanowanej jakiejś ilości utworów. Jest prawie niemożliwe, by nie popsuły i nie powykrzywiały palców, kiedy [grają], patrząc w nuty, żeby nawet i ozdobniki nie były przez to popsute; ucząc się na pamięć, znacznie lepiej się ją ćwiczy*<sup>31</sup>. Fragment ten pokazuje jeszcze jeden argument za grą z pamięci — panowanie nad elementami technicznymi i wzrokową ich kontrolę. W paragrafie 18 *Die Kunst...* Marpurg zwraca też uwagę na fakt, że w początkowym etapie nauki należy uczyć na pamięć. Argumentuje to w następujący sposób: *Jest prawie niemożliwe, żeby kierując oczy na nuty, nie wprowadzić chaosu do [gry]*<sup>32</sup>.

## 5. Materiały dydaktyczne

Przystępując do nauczania gry na klawesynie, należy przeanalizować dostępne materiały. Można podzielić je na upowszechnione w Internecie skany szkół gry z XVIII wieku, materiały dotyczące nauki gry na fortepianie oraz nowo powstające szkoły gry na klawesynie. W przypadku uczniów najmłodszych historyczne materiały dydaktyczne wydają się być czasem za trudne. Niejednokrotnie po krótkim wprowadzeniu teoretycznym następuje prezentacja przykładów muzycznych, często z literatury, którą wykonawczo można przeznaczyć dla osób bardziej zaawansowanych. Materiały te dostosowane są pod kątem mentalnym do osób starszych. Należy więc weryfikować je, dokonując wyboru według stopnia trudności utworów. W związku z tym jak najbardziej odpowiednim wydaje się korzystanie ze szkół fortepianowych dostosowanych do wieku najmłodszych oraz w dalszej kolejności wyboru z pianistycznej literatury. W tym zakresie należy brać pod uwagę ambitus melodii (skala klawesynu jest mniejsza), a także fakturę (niektóre przykłady akompaniamentu lewej

---

<sup>31</sup> F. Couperin, dz. cyt.

<sup>32</sup> F.W. Marpurg, *Die Kunst...*



ręki w fakturze homofonicznej wymagają bowiem użycia pedału w celu przedłużenia dźwięku). Na dalszym etapie nauki znakomitą alternatywą dla pianistycznych etiud jest wybór biegłościowych fragmentów z bogactwa literatury klawesynowej, które pomagają rozwijać techniczny idiom tego właśnie instrumentu. Ostatnią grupę stanowią nowo pisane materiały dydaktyczne przeznaczone bezpośrednio na klawesyn. Tu również należy dokonać analizy, gdyż niektóre kierowane są do osób starszych lub posiadających już pewną bazę wykonawczą.

Wraz ze wzrostem zainteresowania klawesynem, a także otwieraniem kolejnych klas w szkołach muzycznych pierwszego stopnia, ważnym wydaje się poszerzenie literatury typowo klawesynowej o współcześnie pisane utwory, które byłyby odpowiednikiem fortepianowej literatury dla najmłodszych. Wskazane byłoby, żeby kładły nacisk na elementy techniki klawesynowej i wykorzystanie cech instrumentu (zmiany klawiatur, wykorzystanie możliwości barwowych, skala instrumentu itp.).

Nie ma wątpliwości, że klawesyn po trudach powrotu na scenę muzyczną pozostanie z nami w roli instrumentu solowego i kameralnego, przyczyniając się do historycznego odkrywania muzyki dawnej, a także kreowania muzyki nowej. Dlatego tak ważne jest, żeby dostęp do niego jako instrumentu stosowanego w dydaktyce już od najmłodszych lat był bardziej powszechny. Może w tym miejscu cieszyć fakt, że środowisko uczących klawesynu jest bardzo otwarte na najmłodszych uczniów. Regularne spotkania pedagogów i ich podopiecznych podczas konkursów i festiwali pozwalają na wymianę doświadczeń. Są także znakomitą zachętą do pracy dla kolejnych młodych klawesynistów.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bach Carl Philipp Emanuel, *Versuch uber die wahre Art das Clavier zu spielen (1753, 1762)*, Bärenreiter 1994.
- [2] Couperin François, *Sztuka gry na klawesynie*, tłum. B. Toporowska, „Ruch Muzyczny”, nr 19–25, 1995.
- [3] Dziadek Magdalena, *Los, którego nie możemy uniknąć; myśl Wandy Landowskiej*, „Canor”, nr 3 (10), 1994.
- [4] Koch Heinrich Christoph, *Musikalisches Lexikon (1802)*, [https://imslp.org/wiki/Musikalisches\\_Lexikon\\_\(Koch,\\_Heinrich\\_Christoph\)](https://imslp.org/wiki/Musikalisches_Lexikon_(Koch,_Heinrich_Christoph)) (dostęp: 25.02.2022).
- [5] Łyczakowska Małgorzata, *Postać Emmy Altberg (1889–1983) w świetle zachowanej korespondencji. Przyczynek do biografii łódzkiej klawesynistki*, „Notes Muzyczny”, nr 2 (6), 2016.
- [6] Marpurg Friedrich Wilhelm, *Anleitung zum Clavierspielen, der schönern Ausübung der heutigen Zeit gemäss entworfen von Friedrich Wilhelm Marpurg*, [https://imslp.org/wiki/Anleitung\\_zum\\_Clavierspielen\\_\(Marpurg%2C\\_Friedrich\\_Wilhelm\)](https://imslp.org/wiki/Anleitung_zum_Clavierspielen_(Marpurg%2C_Friedrich_Wilhelm)) (dostęp: 25.02.2022).

- [7] Marpurg Friedrich Wilhelm, *Die Kunst das Clavier zu spielen, durch den Verfasser des critischen Musicus an der Spree, 1751*, [https://imslp.org/wiki/Die\\_Kunst\\_das\\_Clavier\\_zu\\_spielen\\_\(Marpurg%2CFriedrich\\_Wilhelm\)](https://imslp.org/wiki/Die_Kunst_das_Clavier_zu_spielen_(Marpurg%2CFriedrich_Wilhelm)) (dostęp: 25.02.2022).
- [8] Rameau Jean-Philippe, *Pièces de clavecin avec une méthode pour la mecanique des dogts, où l'on enseigne les moyens de se procurer une parfaite exécution sur cet instrument, et avec une table pour les agrements (1724 et réédité en 1731)*, Bärenreiter Kassel 1959.
- [9] Trzos Paweł Adam, *Preferencje barwy dźwięku i zdolności muzyczne w nauce gry na instrumencie dętym. Badania edukacyjne nad adaptacją „Teorii Uczenia się Muzyki” E.E. Gordona*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań 2009.



ĆWICZYŁES DZISIAJ?  
PAMIĘTAJ  
BACH PATRZY...

DZIŚCIOM  
WYDARZENIA

28.04.2011, godz. 18:00  
Koncert  
Orkiestra Miasta  
PARNÓ

WIEŚCIELOWA MIĘSA  
ONC

SKI  
ZA



19. X. 2012

Glenn Gould

# Kameralistyka w szkole muzycznej — kwartet smyczkowy

## Dlaczego właśnie kwartet smyczkowy?

Kwartet to ważny rozdział w moim życiu artystycznym — koncerty, ciężka praca, ale również wiele satysfakcji. Równolegle, w sposób naturalny pojawiła się działalność pedagogiczna (wiolonczela i zespoły kameralne w szkole muzycznej II stopnia i na uczelni), która nieustannie prowokuje do przemyśleń i poszukiwań skutecznego działania na tym fascynującym, a zarazem pełnym meandrów obszarze.

Na podstawie mojego przeszło trzydziestoletniego doświadczenia uważam, że nauka gry w zespołach kameralnych ma ogromny wpływ na rozwój młodych instrumentalistów — zarówno na poziomie szkoły muzycznej, jak i wyższej uczelni. W tym artykule podzielę się moimi spostrzeżeniami i refleksjami na temat korzyści płynących z uprawiania kameralistyki i odpowiedzialnej roli pedagoga. Ograniczę się do kwartetu smyczkowego, z którym związana była moja działalność artystyczna.

Kwartet smyczkowy uważany jest za najbardziej idealny i harmonijny zespół składający się z czterech instrumentów należących do jednej rodziny instrumentów smyczkowych, których skala odpowiada ludzkiemu głosowi — sopran, alt, tenor, bas. Tak jak rodzina jest podstawą społeczeństwa, tak kwartet smyczkowy jest podstawową komórką kwintetu smyczkowego w orkiestrze symfonicznej. Zatem kameralistyka kwartetowa jest jednym z ważniejszych etapów przygotowujących instrumentalistów do zawodu muzyka orkiestrowego.

Nabywanie umiejętności współdziałania — współtworzenia dzieła muzycznego to cechy, które każdy wykształcony muzyk artysta powinien posiadać bez względu na to, jak będzie wyglądała jego przyszłość (solista, kameralista, muzyk orkiestrowy, pedagog). Współdziałanie jest podstawowym i zarazem najtrudniejszym elementem gry w zespole. Konfrontacja swoich umiejętności i wyobrażeń oraz wzajemne oddziaływanie to czynniki stymulujące rozwój, pod warunkiem, że pedagog zadba o możliwie wyrównany poziom instrumentalny członków zespołu — zarówno pod względem umiejętności, jak i osobowości

artystycznych. Rola nauczyciela jest tu niezwykle ważna i odpowiedzialna. To on wprowadza uczniów w tajniki warsztatu kameralnego: wzajemne słuchanie się, wspólny puls, oddychanie, artykulacja, balans, duża rozpiętość dynamiczna, intonacja, operowanie barwą i wiele innych.

Wiadomo, że podstawą współpracy w zespole jest wzajemne słuchanie się. Zdarzają się sytuacje, w których grający, wsłuchując się wnikliwie w partię innego członka zespołu, próbuje „wpasować się”, a mimo to nie grają razem. Dotyczy to w szczególności tak zwanych miejsc „trudnych” (skomplikowane układy rytmiczne, melodia na tle drobnych wartości rytmicznych). Przyczyną tych niepowodzeń jest błędne pojmowanie kameralnego muzykowania. Kwartet to cztery instrumenty, cztery głosy, cztery indywidualności, które prowadzą ze sobą dialog. Trudno prowadzić rozmowę z kimś, kto nie ma własnego zdania i chce się tylko „dopasować”. Takie działanie w zespole określam jako „chwilową” utratę osobowości. W takim przypadku prowokuję do solistycznego potraktowania poszczególnych partii, ponieważ twórcze współdziałanie wymaga inicjatywy od każdego z grających. Dopiero wtedy dochodzi do dialogu, który bywa nieraz bardzo trudny, pełen sporów i nieporozumień wynikających z różnic charakterów, ale właśnie ta różnorodność, wzajemne ścieranie się i jednocześnie uzupełnianie czynią interpretację bardzo żywą i interesującą. Słuchając wykonań najlepszych światowych zespołów, odnoszę wrażenie, że na bogate, homogeniczne i harmonijne brzmienie składają się cztery całkowicie niezależne i samodzielne instrumenty.

Balans, artykulacja i dynamika to elementy warsztatu kwartetowego ściśle ze sobą powiązane. Oczywistym jest, że właściwe proporcje dynamiczne pomiędzy głosami ukazują wyraźniej linię melodyczną (głos lub głosy prowadzące — głośniejsze, pozostałe towarzyszące — ciszej). Jednak przy stosowaniu się tylko do tej zasady balans może być zachwiany z powodu niewłaściwej artykulacji, która wprowadza chaos dźwiękowy. Na przykład bardzo często melodii granej *legato* towarzyszą głosy o odmiennej artykulacji (*staccato*, *marcato*). Dość powszechnym zjawiskiem wśród uczniów jest zacieranie tych różnic, wynikające z dążenia do jednorodnego brzmienia (*portato* zamiast *legato*, „wygładzone” *staccato*, „miękkie” *marcato*), co z kolei powoduje zamęt dźwiękowy i mieszanie się głosów. Eliminowanie tych skłonności i wypracowywanie odpowiedniej artykulacji wymaga zarówno ode mnie, jak i od uczniów determinacji i cierpliwości. Dopiero świadoma realizacja artykulacji w każdym głosie przywraca właściwy balans, czyniąc grę wyrazistą i klarowną.

Należy również zwrócić uwagę na duże rozpiętości dynamiczne występujące w kameralistyce kwartetowej. W obszarze *f* — dotyczy to głosów środkowych (II skrzypce i altówka z uwagi na mniej brzmiące rejestry), w których praktyczna realizacja wymaga podwyższenia dynamiki co najmniej o stopień (skrajne głosy — I skrzypce i wiolonczela zawsze są lepiej słyszalne). Jakież jest zdziwienie grających, kiedy dla uzyskania właściwego balansu zmuszeni

są do stosowania dynamiki charakterystycznej dla solistów podczas występu z orkiestrą. Uważam, że zawsze lepiej ćwiczyć z zapasem dynamiki w górnej granicy — w myśl zasady „łatwiej ująć, niż dodać”. Z kolei niższa dynamika *p* — *ppp* wymaga szczególnej techniki prawej ręki — gry lekkim, a zarazem brzęącym dźwiękiem. W odróżnieniu od gry solowej lub z udziałem innego niesmyczkowego instrumentu (na przykład fortepian, klarnet i tym podobne) kwartet porusza się po znacznie niższych poziomach dynamicznych, poszerzając i wzbogacając paletę środków wykonawczych.

Intonacja w kwartecie smyczkowym to zagadnienie kluczowe i niezwykle trudne. Żadne, nawet najbardziej interesujące wykonanie nie obroni się przy złej intonacji. Intonacja na instrumencie smyczkowym nie jest rzeczą łatwą, a co dopiero kiedy współbrzmia cztery instrumenty jednocześnie. W zespole z fortepianem sprawa jest oczywista — bazą intonacyjną jest fortepian ze strojem temperowanym. W przypadku kwartetu jedynym punktem odniesienia są puste struny. Uczniowie uczą się stroić swoje instrumenty możliwie najbardziej „ciasnymi” kwintami, żeby zmniejszyć odległość między najniższą struną „C” w wiolonczeli a najwyższą „e” w skrzypcach. Ten interwał nigdy nie będzie idealnie czysty (wynika to z zasady „koła kwintowego”), ale jego zmniejszenie znacznie ułatwi czystą intonacyjnie grę. Ogólna zasada intonacji w kwartecie opiera się na strojeniu harmonicznym. Najprościej poruszać się w tonacjach zawierających puste struny: C, G, D, A, E. Akordy należy stroić, sprawdzając poszczególne głosy z pustymi strunami, na przykład jeden z uczniów gra na pustej strunie długi dźwięk, a drugi dostraja swój głos. Obowiązuje następująca kolejność strojenia akordów: najpierw pryma, potem kwinta, tercje i kolejne składniki. Najlepiej, kiedy pusta struna jest prymą lub kwintą. W przypadku tonacji zawierających więcej znaków przykluczowych należy znaleźć prymę akordu z pomocą pustej struny (jeśli jest jednym ze składników akordu) lub dźwięku dostrojonego do pustej struny.

**Przykłady:** Es — struna G  
 H — struna E  
 As — struna C  
 Fis — struna E, dźwięk H  
 Des — struna C, dźwięk As

Zdarza się, że istnieją dwie możliwości strojenia tego samego akordu, na przykład akord F-dur strojony do pustej struny C i ten sam akord strojony do pustej struny A. Uzyskujemy dwa akordy różniące się wysokością i barwą.

Ćwiczenie intonacji to żmudna praca, która nie może trwać zbyt długo, szczególnie u początkujących zespołów, ponieważ wymaga maksymalnej koncentracji. Strojenie w cichej dynamice sprzyja lepszemu słyszeniu i korygowaniu błędów. Słuch uczniów staje się bardziej wyczulony na niuanse harmoniczne i intonacyjne.

Aspektem równie ważnym, jeśli nie najważniejszym, jest sfera psychiczna i związane z nią problemy (stres, trema, zwątpienie i tym podobne), z którymi boryka się każdy artysta w mniejszym lub większym stopniu. Stres bywa tak destrukcyjny, że słuchając zdolnych, dobrze mi znanych uczniów podczas egzaminów i występów solowych, stwierdzam, że prezentują tylko niewielką część swoich umiejętności, przez co ogólne wrażenie jest słabe i zupełnie nie obrazuje rzeczywistego stanu ich zaawansowania. Natomiast kiedy zasiadają w zespole kameralnym (na przykład kwartecie smyczkowym), trudno uwierzyć, że to te same osoby. Ich gra jest swobodniejsza, bardziej wyrazista, pełna pomysłów, interesująca. W przypadku solisty cała uwaga słuchaczy jest skierowana na wykonawcę, który musi wykazać się dużą odpornością psychiczną. W zespole odpowiedzialność „rozkłada” się na wszystkich grających i pojawia się przyjemność muzykowania. Takie zjawisko zaobserwowałem zwłaszcza u jednostek bardzo wrażliwych, często zamkniętych w sobie, u których praca w kwartecie smyczkowym spowodowała uwolnienie osobowości, otwarcie się, większą pewność, co z kolei pozytywnie wpływało na rozwój technicznych umiejętności. Nie są to tylko moje odczucia. Spora grupa uczących się przyznaje, że znacznie pewniej czują się w zespole. Jest to chyba jeden z najważniejszych elementów wpływających pozytywnie na ogólny rozwój instrumentalisty-smyczkowca. Oczywiście przesadą byłoby stwierdzenie, że kameralne muzykowanie to recepta na stres. Pamiętam, kiedy podczas studiów podyplomowych w Kolonii, słuchając audycji i koncertów studenckich, zauważyłem, że mimo zróżnicowanego poziomu tych występów, u wszystkich wykonawców wyczuwało się pewność gry, przekonanie, że to, co prezentują, jest jedyne i słuszne. Było to dla mnie nowe doświadczenie. W czasie mojej edukacji szkolnej i studenckiej te cechy były „zarezerwowane” wyłącznie dla najlepszych. Zrozumiałem wtedy, jak ogromne znaczenie na estradzie odgrywają: pozytywne nastawienie, wiara we własne możliwości i mocna konstrukcja psychiczna, co z kolei przekłada się na lepszą koncentrację i panowanie nad emocjami. Dlatego w pracy z uczniami staram się zachować równowagę między warsztatem gry i sferą psychiczną. Skupiam się na zdiagnozowaniu przyczyny stresu, a nie usuwaniu jego skutków. Należy odróżnić stres od tremy, która jest zjawiskiem naturalnym i można, a nawet należy ją polubić. Stres bywa bardzo destrukcyjny i często wręcz uniemożliwia choćby poprawne wykonanie.

Zauważyłem, że kompleksy i zahamowania związane z występem publicznym wynikają głównie z problemów aparatowych (zła postawa przy instrumencie, nadmierne usztywnienie, niedopracowane fragmenty w utworze, braki warsztatowe), niskiej samooceny gry i braku wiary w swoje możliwości. Moją — i każdego nauczyciela — rolą jest pomoc w pokonywaniu tych problemów.

Uważam, że nie ma jednej, doskonałej recepty na nauczanie — każdy przypadek należy rozpatrywać indywidualnie. Mogę jedynie przedstawić kilka ogólnych zasad, które stosuję podczas zajęć w zależności od potrzeb:



### ■ prawidłowa postawa przy instrumencie

Jest to według mnie sprawa fundamentalna. Prawidłowa postawa umożliwia swobodę ruchów obu rąk i panowanie nad ciałem. Pomocna jest tutaj znajomość różnych technik rozluźniających. Osobiście korzystam z elementów "Techniki Aleksandra", która jest dość powszechna i obecna na wielu uczelniach muzycznych na całym świecie.

### ■ stworzenie atmosfery sprzyjającej swobodnej grze (unikanie sytuacji „polowania” na błędy)

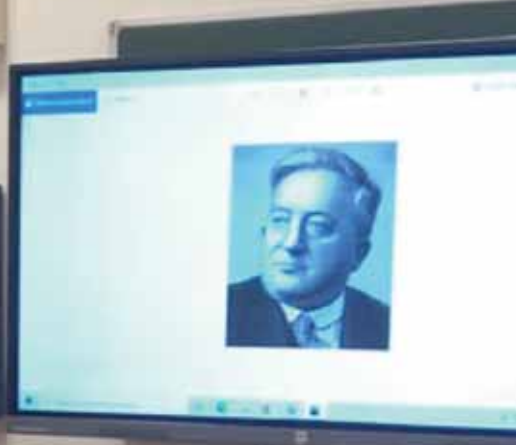
Świadomość, że nauczyciel czyha na każdy nawet najmniejszy błąd, jest nie do zniesienia i działa bardzo destrukcyjnie na uczniów. Zaczynają się wtedy ze strachem wycofywać i zamykać. Znacznie lepsze efekty można osiągnąć, dodając im pewności siebie, ufności i odwagi. Wówczas ich indywidualności zaczynają rozwijać się i promienieć. Zachęcając do pracy, w pierwszej kolejności wykorzystuję naturalne predyspozycje uczniów, dopiero potem przechodzę do etapu korygowania i poprawiania błędów.

### ■ indywidualne podejście do uczniów w zależności od typu charakteru

Pedagog powinien wiedzieć i wyczuwać, jak motywować uczniów do pracy. Zbyt wiele krytycznych uwag w odniesieniu do osób wrażliwych i pracowitych powoduje często odwrotny skutek. Brak zdecydowanej postawy w przypadku uczniów tak zwanych „zdolnych, ale leniwych” również nie przynosi pozytywnych rezultatów. Uczniowie, dzięki umiejętnemu prowadzeniu przez nauczyciela, zdobywają coraz większe umiejętności. Nauczyciel, słuchając i obserwując grę uczniów, ma jasny obraz tego, co należy poprawić, wyciąga wnioski i wykorzystując swoją wiedzę i wyobraźnię, poszukuje najskuteczniejszej w danym momencie metody działania. Jestem przekonany, że w prawidłowej relacji pedagog–uczeń korzyści odnoszą obie strony.

Praca z kwartetem smyczkowym to wielkie wyzwanie pedagogiczne. Nauczyciel swoją pasją i zaangażowaniem może sprawić, że obcowanie z muzyką kameralną będzie dla młodych artystów głębokim przeżyciem, zachwytem i radością, jednocześnie ucząc trudnej sztuki kompromisu, dialogu, odpowiedzialności, tolerancji i szacunku, co w dzisiejszych czasach uważam za wartości bezcenne.

Gra w zespole kameralnym znacznie wzbogaca, uwrażliwia, podnosi kwalifikacje i umiejętności instrumentalne, pomaga w rozwoju osobowości i zwiększa szanse na znalezienie właściwego miejsca w tym niesłychanie trudnym i wymagającym zawodzie.



# Wykorzystanie technik multimedialnych w procesie kształcenia uczniów szkół muzycznych I stopnia

## Wprowadzenie

Obecnie, w XXI wieku, trudno wyobrazić sobie życie bez smartfona, laptopa, komputera, a przede wszystkim bez dostępu do Internetu. Sam Internet zawiera ogromną ilość danych z różnych dziedzin i choć mówi się o wielu zagrożeniach, jakie ze sobą niesie, to patrząc optymistycznie, potocznie nazywany „netem” okazuje się narzędziem nie tylko do rozrywki, lecz także do codziennego życia, pracy, komunikacji i edukacji. Po ogłoszeniu na początku 2020 roku pandemii koronawirusa Sars-Cov-2 i przejściu na pracę zdalną dostęp do Internetu stał się sprawą priorytetową w wielu dziedzinach. Sytuacja pandemiczna wymusiła także na uczniach i nauczycielach szkół muzycznych posiadanie odpowiedniego sprzętu z dostępem do Internetu.

Prezentowana publikacja opracowana została w oparciu o moje własne doświadczenia w pracy z wykorzystaniem technik multimedialnych w kształceniu dzieci i młodzieży szkoły muzycznej I stopnia na przedmiotach kształcenie słuchu i audycje muzyczne. Pragnę w niej wskazać na pewne propozycje narzędzi do pracy stacjonarnej i zdalnej z krótkim omówieniem ich możliwości.

Co istotne i należy bardzo mocno podkreślić — wykorzystanie multimediiów w pracy nauczyciela ma go wspomóc, a nie zastąpić. Większość nauczycieli posiada wypracowane własne metody nauczania, a informacje zawarte poniżej mogą posłużyć jedynie jako inspiracja do dalszych działań i rozwoju pracy osób, które uczą przedmiotów teoretycznych i innych w szkole muzycznej.

Użycie komputera, smartfona czy innego urządzenia mającego dostęp do Internetu na gruncie edukacji i edukacji muzycznej jest w pewien sposób nieuniknione. Prowadząc szkolenia z zakresu technik multimedialnych w szkolnictwie artystycznym, w szczególności na zajęciach zbiorowych, takich jak kształcenie słuchu czy audycje muzyczne, wielokrotnie sygnalizuję, że jesteśmy obserwatorami zjawiska przenikania wymienionych urządzeń do szkół. Skoro urządzenia te stały się częścią naszego życia, to spróbujemy przyjrzeć się, jaki pozytywny wpływ ma wprowadzanie technologii do edukacji muzycznej.



## 2. 65-calowy monitor interaktywny na statywie

---

Wiele osób zapewne pamięta czasy, kiedy podczas zajęć używano rzutnika, projektora i folii, na której przygotowywano prezentacje, czasy, kiedy prezentacje przygotowywano na arkuszach brystolu w formacie A0. Obecnie niektórzy nauczyciele podczas zajęć stosują samodzielnie opracowane nagrania, wcześniej być może na taśmach magnetofonowych, później płytach CD i pamięciach typu Flash USB, nazywanych potocznie pendrive-ami. Od momentu, kiedy na zajęciach możemy korzystać z zasobów Internetu, chętnie sięgamy i po to medium, podłączając smartfon do sprzętu audio, komputer przenośny lub tak zwany Smart TV, czyli telewizor z dostępem do Internetu.

Nie ma wątpliwości, że skoro technologie przenikają niemal każdą dziedzinę, to warto je wykorzystywać także w edukacji. Aktywne, dotykowe ekrany przyciągają uwagę uczniów. Zatem jaka byłaby reakcja ucznia, kiedy w sali zamiast zwykłej białej tablicy (a niekiedy zielonej, po której pisze się kredą) pojawiłaby się tablica interaktywna albo wielki interaktywny monitor z wbudowanym komputerem i dostępem do Internetu? Takie narzędzie w rękach nauczyciela daje praktycznie nieograniczone możliwości i ma sporą przewagę nad zwykłą tablicą. Prezentacje wielu wątków zajęciowych stają się bardzo atrakcyjne. W sali, gdzie zamiast zwykłej tablicy wykorzystuje się monitor interaktywny znika problem z niechęcią uczniów do podchodzenia i udzielania odpowiedzi, bo urządzenie to staje się sporą atrakcją. Monitor zainstalowany na statywie może posłużyć

nie tylko podczas zajęć, lecz także w trakcie uroczystości szkolnych, prezentacji i szkoleń nauczycieli. Dlatego istotne wydaje się doposażanie sal dydaktycznych (w szczególności teoretycznych) w takie narzędzie.

Do poprowadzenia zajęć z wykorzystaniem monitora interaktywnego wystarczy kilka podstawowych programów, które najczęściej są dostępne wraz z jego zakupem. W monitorze, który używam podczas zajęć stacjonarnych w szkole muzycznej, jest to program Note 3, oferujący między innymi tło w postaci pięciolinii z kluczami wiolinowym i basowym, po którym można pisać palcem lub specjalnie dołączonym do monitora piórem, zmieniając grubość i kolor pisanego tekstu. Dodatkowym atutem jest opcja wirtualnej linijki, dzięki której rysowane linie, ramki i tabele będą proste, ale także innych elementów oprogramowania, jak na przykład zegar, który może posłużyć przy odliczaniu czasu do zakończenia zadania. Bardzo wygodna dla nauczyciela staje się też możliwość zapisania danej lekcji w pamięci monitora, którą później bez kłopotu otworzymy podczas spotkania z inną klasą.

Monitor interaktywny zwykle posiada system operacyjny Android, ale można wzbogacić go w komputer OPS, czyli zamknięty w specjalnej kasecie i mieszczący się w dostosowanej do tego typu urządzenia szufladzie z tyłu monitora. Sam monitor posiada wiele różnych przydatnych wejść, od kilku USB 3.0, czy USB-C poprzez HDMI, umożliwiające podłączenie wielu urządzeń, w tym komputerów stacjonarnych, laptopów z wariantem przełączenia tak, aby przesuwając palcem po monitorze, poruszać się na wyświetlanym ekranie podłączonego komputera, w końcu wyjście audio na mini-jack. Mamy złącze LAN, umożliwiające podłączenie do Internetu, a także moduł wi-fi. Mając jednak wbudowany komputer, monitor taki staje się niezależny od innych urządzeń, choć sposoby ich podłączeń pozostają. Dodatkową zaletą takiego urządzenia jest możliwość połączenia go za pomocą odpowiedniego oprogramowania ze smartfonem, co poszerza sposób obsługi. Istotne jest, aby zarówno monitor, jak i smartfon były w zasięgu tej samej sieci wi-fi.

Jeżeli posiadamy opracowane materiały do zajęć w komputerze w klasie albo w prywatnym laptopie, tablecie lub innym urządzeniu, możemy je przenieść do monitora interaktywnego i mieć zawsze pod ręką lub umieścić w tak zwanej chmurze, czyli na kontach w przestrzeni wirtualnej. Warto wspomnieć, że monitor interaktywny posiada znaczną przewagę nad podobnym narzędziem, jakim jest tablica multimedialna. Rozpoczynając od tego, że tablica musi być umieszczona w konkretnej klasie, do takiej tablicy potrzebny jest także projektor, montowany na suficie lub nad tablicą, oraz komputer lub przyłącza do laptopa przy biurku nauczyciela, a na jakości wyświetlanego obrazu kończąc. Często bowiem, aby uczniowie widzieli to, co na tablicy jest wyświetlane, należy zasłaniać okna i gasić światła. Problem ten znika przy monitorze interaktywnym, ponieważ źródło obrazu jest w monitorze, a nie poza nim. Zewnętrzne źródło w postaci rzutnika przy tablicy interaktywnej powoduje też często rzucanie cienia osoby stojącej przy takiej tablicy. Tego problemu nie ma przy monitorach interaktywnych.



### 3. Przykład zadania poziomu Adept w Meludii

Monitor interaktywny to jednak tylko jedno z narzędzi, jakimi powinien dysponować współcześnie nauczyciel teorii. Dla uzupełnienia zasobów warto jest także doposażyć naszą salę w dobrej jakości mikrofon. Obecnie na rynku dostępnych jest wiele wariantów mikrofonów, jednakże zakładając, że nie zamierzamy budować studia nagrań, a jedynie wzbogacić naszą pracownię w wygodny sprzęt, warto zainteresować się mikrofonem pojemnościowym na USB. Dostępne mikrofony oferują bardzo dobrą jakość za stosunkowo niewielką kwotę. Największym plusem takiego mikrofonu jest to, że wystarczy podłączyć go do monitora lub komputera, a zostanie on wykryty przez system i praktycznie od razu jest gotowy do użycia. Nie potrzeba skomplikowanego miksera, wzmacniacza, czy dodatkowej karty dźwiękowej, przez co mamy mniej elementów zewnętrznych do obsługi. Oczywiście mikrofon taki nie zastąpi studyjnej karty dźwiękowej i studyjnych mikrofonów, ale w zupełności wystarczy do kontaktu z uczniami, na przykład podczas zajęć zdalnych, czy obsługi audialnych części programów do kształcenia słuchu. Mikrofony USB sprzedawane są często ze statywem lub stojakiem, zatem nie wymagają trzymania w ręce. Są to mikrofony pojemnościowe, więc nie ma potrzeby trzymania ich blisko siebie. Doskonale poradzą sobie ze zbieraniem dźwięków nawet z dość dużej odległości. To spora zaleta, bo podczas prowadzenia zajęć możemy się przemieszczać po sali, obracać głowę, a mimo to będziemy słyszalni.

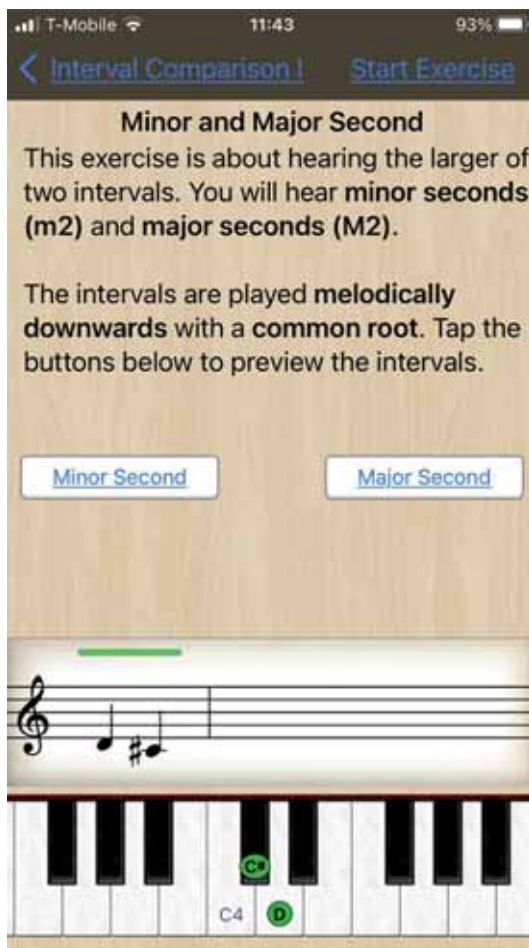
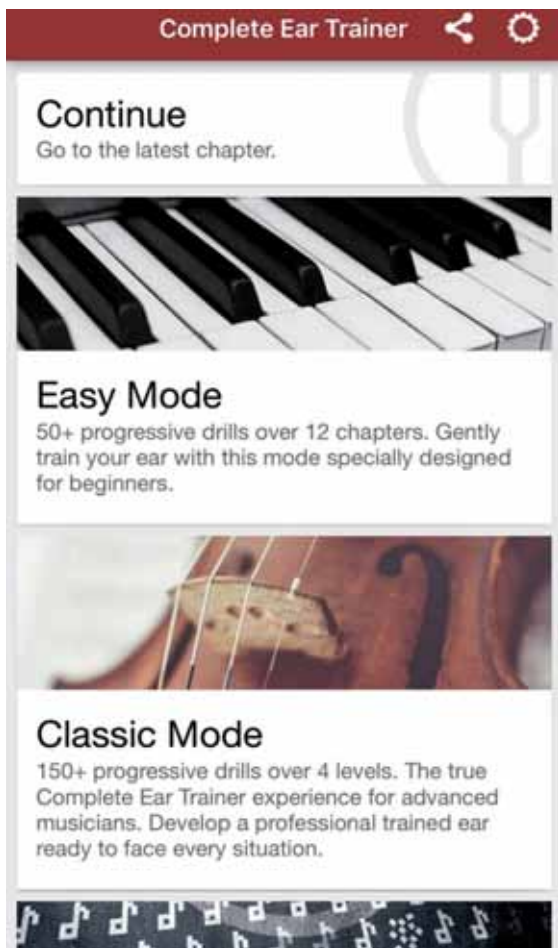
Do prowadzenia zajęć z kształcenia słuchu i audycji muzycznych możemy wykorzystać wiele interesujących stron internetowych. Na potrzeby niniejszej publikacji wybrałem tylko kilka, tak aby opisać ich najważniejsze funkcje. Choć w Internecie odnajdziemy wiele stron w języku polskim, to osobiście zachęcam do korzystania ze stron w języku angielskim. Posiadają one wiele ciekawych opcji modelowania zadań i są ciągle rozwijane, a niektóre dają możliwość zmiany języka na polski. Istnieje wiele stron internetowych, zarówno płatnych, jak i darmowych, które mogą wspomóc nauczycieli przedmiotów teoretycznych w szkolnictwie muzycznym każdego szczebla.

Są to często strony interaktywne, co oznacza, że wymagają od nas reakcji, na przykład rozpoznania, jaki słyszemy interwał, skalę, akord, lub bardziej złożone, na przykład: którą składową dominanty słyszemy, jaki jej przewrót i wiele innych. Jedną z takich stron do kształcenia słuchu i w ogóle do ćwiczenia percepcji muzyki, którą szczególnie polecam, jest Meludia.

Powyższy przykład obrazuje zadanie, które w znaczący sposób przyda się przy omawianiu dominanty septymowej i ćwiczeniu jej rozpoznawania. Meludia to płatna platforma do aktywnego ćwiczenia słuchu, skonstruowana w taki sposób, aby ćwiczyć pamięć i wrażliwość na dźwięk. Licencja na rok dla jednego użytkownika kosztuje 39,99 euro i choć zakup dla wszystkich uczniów wiązałby się z poniesieniem kosztów około 8 euro za ucznia, to przy liczbie wszystkich uczniów w klasach jest wciąż dość dużym wydatkiem dla szkoły. Można jednak wykupić licencję na rok dla jednego użytkownika, jakim jest nauczyciel, i podczas prowadzenia zajęć wykorzystywać wszystkie dostępne ćwiczenia, których jest ponad 600. Co prawda skala punktów i osiągnięcia



4. Przykład poziomów w darmowej aplikacji na telefon



5. Complete Ear Trainer — aplikacja na telefon (z lewej); 6. Ear Trainer — ćwiczenie w aplikacji na telefon (z prawej)

zapisywane będą tylko raz na tym jednym koncju, niemniej każde z ćwiczeń można wykonywać wielokrotnie nawet po ich uzupełnieniu. Stronę wyświetlimy w języku polskim, co jest jej sporym atutem. Dodatkowym argumentem przemawiającym za użyciem Meludii jest aplikacja na telefony — zarówno z systemem Android, jak i iOS. Aplikacja skonstruowana jest nieco inaczej niż strona internetowa, ale z powodzeniem może stać się pomocna nawet w ćwiczeniach samodzielnych uczniów, którzy chętnie ją zainstalują. Aplikacja Meludia, podobnie jak wspomniana wcześniej platforma internetowa, posiada cztery poziomy trudności — początkujący, średniozaawansowany, zaawansowany i poziom ekspert, z których każdy zawiera szereg ćwiczeń ukierunkowanych na słuchanie i pamięć.





7. Tone — aplikacja na telefon (z lewej); 8. Music Theory — aplikacja na telefon (z prawej)

Aplikacji do kształcenia słuchu możliwych do zainstalowania na telefonie jest równie dużo, co stron internetowych. Poniżej przykłady bardzo ciekawych aplikacji.

Ostatnia z wymienionych aplikacji na telefon jest warta uwagi ze względu na wszechstronność zadań, jakie oferuje. Oprócz ćwiczeń z rozpoznawania interwałów i teorii zawiera wiele innych, wykorzystujących mikrofon oraz ekran dotykowy smartfona. Aplikacja w wersji darmowej zawiera teorię, ćwiczenia melodyczne i rytmiczne oraz dyktanda melodyczno-rytmiczne. Dodatkowo możemy wykupić różne pakiety, zwiększające liczbę ćwiczeń i skalę ich trudności, lub po prostu przejść te dostępne, a kolejne pojawią się jako możliwe do rozwiązania.

Co ważne, nie chodzi o to, aby mieć narzędzi bez liku, a raczej kilka, za to sprawdzonych. Podczas swojej pracy korzystam z zaledwie kilku stron do



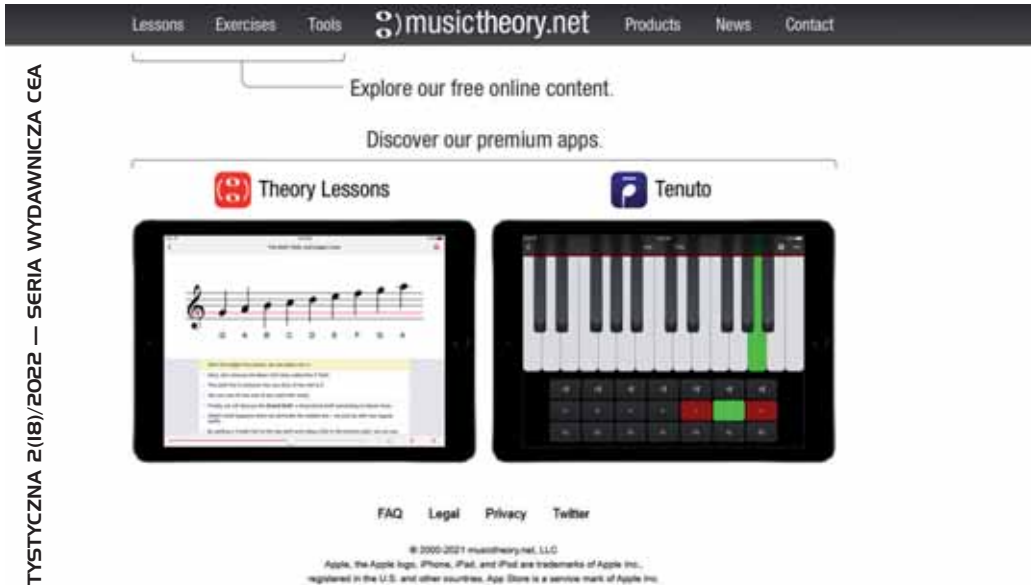
9. Orkiestrownik — polska aplikacja na telefon (na sąsiedniej stronie)



10. Perfect Ear — aplikacja na telefon (z prawej)

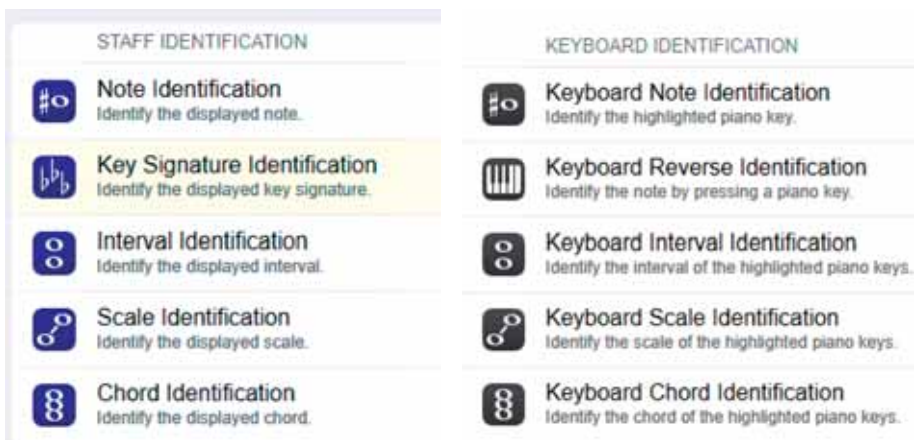
kształcenia słuchu i zazwyczaj jednej do wspólnego słuchania muzyki podczas zdalnych zajęć audycji muzycznych. Nie wszystkie strony uruchamiane są na jednych zajęciach, bo zabrakłoby czasu, aby każdy uczeń mógł aktywnie ćwiczyć podczas lekcji. Do tego — co zawsze podkreślam — narzędzia multimedialne mają wspomagać proces uczenia, a nie w pełni zastępować nasze metody kształcenia uczniów. Niemniej narzędzia te mają pewną przewagę, bo często są bardziej atrakcyjne dla uczniów aniżeli pisanie notatki w zeszytach czy odpowiedzi, jaki to interwał lub gama wykonywane przez nas na instrumencie w klasie. Korzystając ze stron interaktywnych, mamy pewność, że prezentowane dźwięki będą zawsze nastrojone, ponadto możemy zmieniać brzmienie instrumentu. Faktem jest, że strony te i aplikacje przyciągają uwagę uczniów.

Stroną internetową, na której mamy wiele opcji modelowania zadań, jest musictheory.net. W wersji darmowej oferuje ona wiele ćwiczeń, które możemy wyświetlać i rozwiązywać wspólnie z uczniami na monitorze interaktywnym lub podczas pracy zdalnej.













## 11. Strona internetowa musictheory.net do teorii muzyki i kształcenia słuchu \_\_\_\_\_

Po wejściu na stronę widzimy trzy zakładki: Lessons, Exercises i Tools. Nas najbardziej interesuje zakładka druga — Exercises, bowiem to w niej mamy możliwość wybrania i zmiany ustawień różnych ćwiczeń. Dla ułatwienia poruszania się, ćwiczenia podzielone są na poszczególne grupy w odpowiednich kolorach, posiadając te same elementy: nuty, tonacje, interwały, skale i akordy. Poniżej szybki przegląd zakładki z ćwiczeniami.



Ikony niebieskie to rozpoznawanie elementów na pięciolinii





Ikony szare to rozpoznawanie na instrumencie klawiszowym

STAFF CONSTRUCTION	EAR TRAINING
 <b>Note Construction</b> Construct the requested note.	 <b>Keyboard Ear Training</b> Listen and press the piano key of the played note.
 <b>Key Signature Construction</b> Construct the requested key signature.	 <b>Note Ear Training</b> Listen and identify the played note.
 <b>Interval Construction</b> Construct the requested interval.	 <b>Interval Ear Training</b> Listen and identify the played interval.
 <b>Scale Construction</b> Construct the requested scale.	 <b>Scale Ear Training</b> Listen and identify the played scale.
 <b>Chord Construction</b> Construct the requested chord.	 <b>Chord Ear Training</b> Listen and identify the played chord.

Ikony bordowe to budowanie na pięciolinii

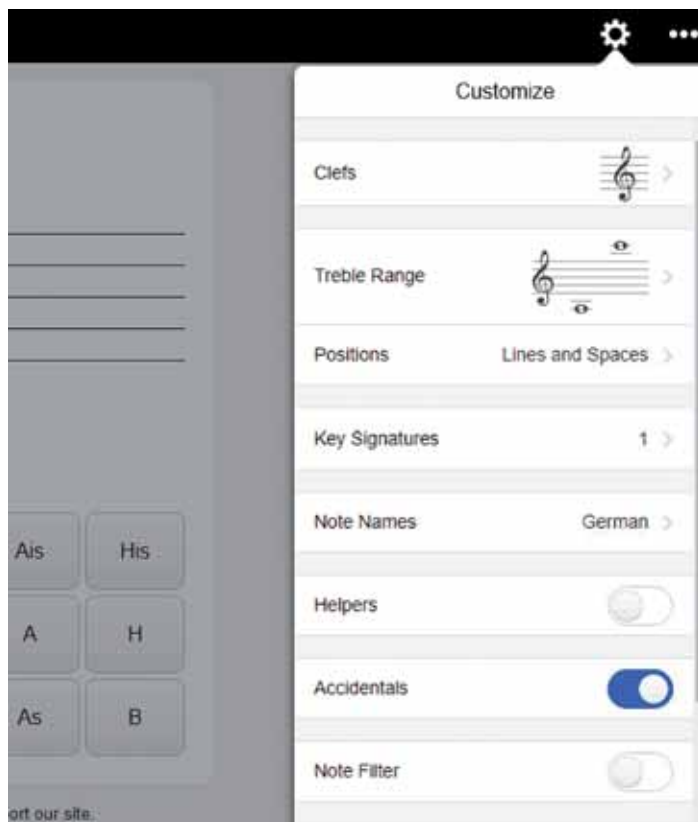
Ikony fioletowe to ćwiczenia rozpoznawania ze słuchu

Ikony w kolorze piaskowym to ćwiczenia z rozpoznawania elementów na chwytnej instrumentów, takich jak gitara, gitara basowa, banjo, mandolina czy ukulele

FRETBOARD IDENTIFICATION	
 <b>Fretboard Note Identification</b> Identify the note of the marked fretboard position.	
 <b>Fretboard Interval Identification</b> Identify the interval of the marked fretboard positions.	
 <b>Fretboard Scale Identification</b> Identify the scale of the marked fretboard positions.	
 <b>Fretboard Chord Identification</b> Identify the chord of the marked fretboard positions.	

Każda z zakładek ćwiczeń posiada własne, rozbudowane ustawienia. Aby zaoszczędzić miejsca w tekście, wskażę jedynie, gdzie dokonujemy zmian, zachęcając tym samym do samodzielnego eksperymentowania z ustawieniami. Jest to dość charakterystyczna grafika ustawień w górnym prawym rogu strony, występująca w wielu aplikacjach i na wielu stronach internetowych jako „trybik” lub „zębatka”.

Po kliknięciu na ten symbol rozwija się lista elementów, na które mamy wpływ. I tak przykładowo możemy zmienić zakres dźwięków, klucz, w jakim ma się wyświetlać ćwiczenie, system zapisu (domyślnie literowy z akcydencjami), na solmizacyjny lub inny. Warto zwrócić uwagę, że interesujący nas literowy zapis dźwięków to ustawienie Note Names: German. Ponadto można ustalić, czy mają pojawiać się znaki tonacji, a w innych ćwiczeniach, takich jak interwały i skale — czy odtwarzane mają być tylko w górę, w dół, czy może w górę i w dół. Ta opcja jest istotna szczególnie w ustawieniach skal, które wykorzystujemy do rozpoznawania gam. Trzeba jednak pamiętać, że skala dorycka



12. Wykaz elementów możliwych do ustawienia przy danym ćwiczeniu \_\_\_\_\_

to nie gama dorycka. Jeśli zamierzamy ćwiczyć z uczniami rozpoznawanie lub budowę gamy doryckiej, to należy wybrać Melodic Minor w górę i poinformować uczniów, że pod tą nazwą kryje się gama dorycka, będąca poniekąd składową gamy melodycznej. Jeśli w ustawieniach wybierzemy opcję w górę i w dół, otrzymamy gamę melodyczną. Osobiście zachęcam do przejrzania pozostałych zakładek, także tych dla nauczycieli, gdzie pewne ustawienia stosujemy globalnie dla wszystkich ćwiczeń.

Jak wspominałem wcześniej, stron internetowych do kształcenia słuchu i aplikacji — zarówno na telefon, jak i możliwych do zainstalowania w monitorze interaktywnym jest bardzo dużo. Ze względu na ograniczenia niniejszej publikacji pozwalam sobie jedynie na opisanie kilku, z których korzystam z powodzeniem podczas zajęć. Strony w języku angielskim to między innymi melodia.com, musictheory.net i tonedear.com. Strony w języku polskim, przydatne podczas zajęć z kształcenia słuchu, szczególnie w młodszych klasach, to na przykład dur-moll.pl i muzycznaprzygoda.com. Ta ostatnia, oprócz ćwiczeń, zawiera także treści teoretyczne o tyle ciekawe, że przedstawione w postaci

**Gama As-dur**

I II III IV V VI VII VIII

tryton dźwięk prowadzący

Triada harmoniczna Rozwiązanie trytonu

T S D<sup>7</sup> 4< 6> 5> 3

Dominanta septymowa w gamie As-dur

p.z. I p. II p. III p.

D<sup>7</sup> T D<sup>7</sup> T D<sup>7</sup> T D<sup>7</sup> T

Trójdźwięki na stopniach gamy As-dur

I II III IV V VI VII VIII

+ 0 0 + + 0 > +

13. Temat Gama As-dur opracowany w programie do edycji nut Finale

krótkich filmików. Taki filmik możemy włączyć na zajęciach, a w razie potrzeby zatrzymać lub przewinąć do miejsca, które chcielibyśmy uzupełnić.

Oprócz stron internetowych dostępne są na rynku programy do edycji nut, które przydać się mogą nie tylko podczas zajęć, lecz także do wcześniejszego opracowywania zagadnień, ćwiczeń i testów. Programami płatnymi będą Sibelius, Dorico iFinale, a darmowym Muse Score. Przygotowanie zagadnień za pomocą programów do edycji nut przydaje się przede wszystkim podczas nauczania zdalnego, kiedy możemy w czytelny sposób przedstawiać zagadnienia lub udostępniać je na ekranie i zapisywać informacje w czasie rzeczywistym. Każdy z wymienionych programów posiada wiele narzędzi i własne ustawienia, ale co najważniejsze — w każdym z nich możemy zapisać obraz jako PDF lub JPEG i udostępnić uczniom lub wyświetlić podczas kolejnych zajęć.

Dość dużo miejsca poświęciliśmy na przybliżenie problematyki związanej z nauczaniem przedmiotu kształcenie słuchu. Drugim przedmiotem w szkolnictwie muzycznym, do prowadzenia którego wykorzystać możemy monitor interaktywny, są audycje muzyczne. Obecnie, na popularnym kanale YouTube odnajdziemy bardzo dużo ciekawych nagrań, które wchodzi w skład podstawy programowej tego przedmiotu. Zaletą korzystania z kanału YouTube jest szybkość wyszukiwania potrzebnych utworów. Niestety z racji tego, że dostęp jest darmowy, zmuszeni jesteśmy często do oglądania reklam. Niemniej przeliczając czas, jaki poświęcilibyśmy na odnalezienie i ustawienie nagrań podczas

#### 14. Nagłówek strony internetowej muzykotecaszkolna.pl

zająć, na przykład na płytach CD, ten czas nie wydaje się zbyt długi, a przy wyciszeniu reklamy możemy uzupełnić istotne informacje.

YouTube to nie jedyny kanał udostępniający muzykę. Pomijając platformy, jak Sound Cloud i jej podobne, mamy do dyspozycji strony internetowe rekomendowane przez Centrum Edukacji Artystycznej. W pierwszej kolejności należy wymienić stronę, na której odnajdziemy nie tylko nagrania, lecz także obszerne opracowania zagadnień lekcyjnych i linki do preferowanych nagrań, a także bardzo ciekawe gry edukacyjne. Strona ta to muzykotecaszkolna.pl.

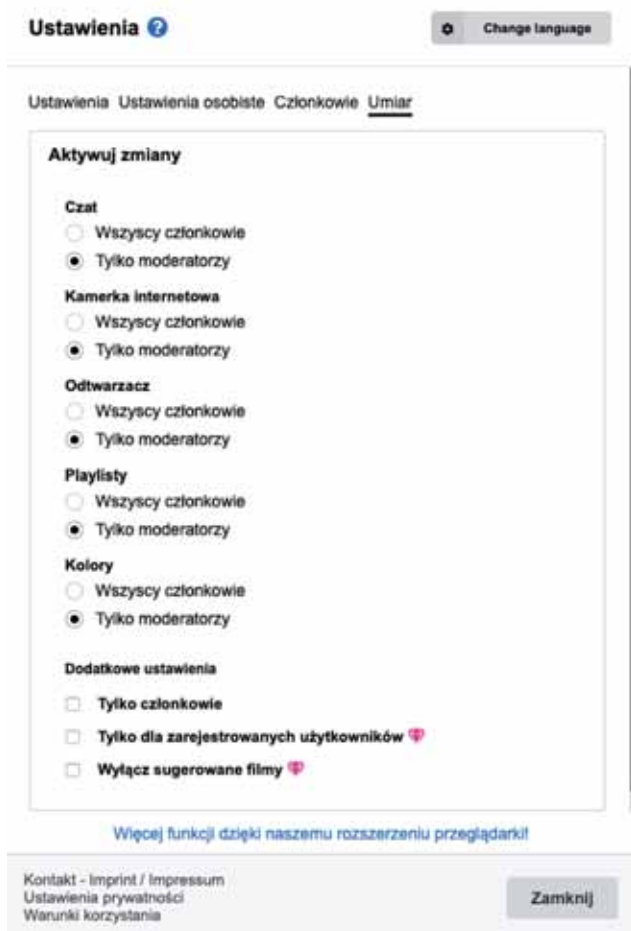
Na powyższym obrazie widzimy, że strona grupuje wiedzę w kilku zakładkach: Aktualne, Wiedza, Nauka, Więcej o muzyce, Multimedia, Kanon. Dzięki temu możemy w bardzo sprawny sposób przechodzić do treści, które chcemy przedstawić na zajęciach, a jeszcze szybciej odnajdziemy je, używając charakterystycznej ikony z lupą. Ze strony muzykotecaszkolna.pl bezpośrednio przejdziemy do strony ninateka.pl, posiadającej zakładkę Muzyka, a w niej, bez reklam, podzielone na gatunki nagrania audio i wideo w bardzo dobrej jakości. Ninateka jest platformą multimedialną, zatem dotyczy nie tylko muzyki, lecz także filmu, teatru, literatury i wielu innych aspektów życia kulturalnego.

Korzystanie z omówionych powyżej zasobów możliwe jest podczas zajęć stacjonarnych, w klasie z monitorem interaktywnym i dostępem do Internetu. Sprawa audycji muzycznych komplikuje się przy nauczaniu zdalnym, kiedy zachodzi potrzeba słuchania nagrań wspólnie. Jedną z metod jest wysyłanie linków do nagrań uczniom, na przykład na czacie zajęć aplikacji służącej do łączenia się z uczniami lub za pomocą wiadomości wysyłanych za pośrednictwem dziennika elektronicznego, z prośbą o odsłuchanie, lub w najgorszym przypadku próba udostępniania nagrania za pomocą użycia dźwięku z komputera podczas połączenia. Opcje te nie do końca spełniają jednak wymogi jakościowe. Pierwsza wymusza często na uczniach opuszczenie zajęć w celu odsłuchania nagrania lub słuchania w innym czasie, kolejne zaś dość mocno obciążają sam komunikator, przez co jakość dźwięku jest bardzo słaba. Rozwiązaniem problemu może być użycie strony internetowej, która pozwala na odsłuchanie utworów wspólnie. Taką stroną może być Watch2Gether (w2g.tv), która pozwala w szybki sposób stworzyć specjalny, wirtualny pokój. Kopiując link spotkania i wklejając na czat zajęć komunikatora, sprawnie zaprosimy uczniów do wspólnego słuchania. Zaletą tej strony jest to, że możemy udostępniać nagrania z różnych platform, takich jak YouTube, Vimeo, Twitch, Medal.tv, Podcasts, Facebook, Sound Cloud, Mixcloud i innych.

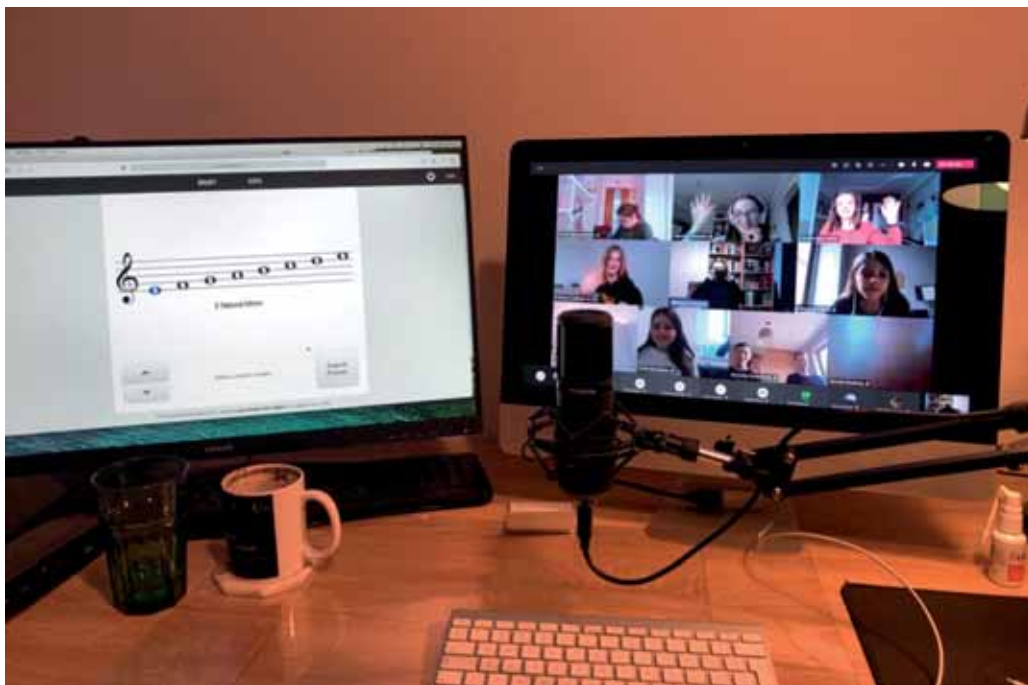


15. Pasek strony Watch2Gether z widocznym linkiem do skopiowania \_\_\_\_\_

Na powyższym przykładzie widzimy nie tylko link do skopiowania, lecz także charakterystyczny „trybik”, otwierający zakładkę z ustawieniami. Ze względu na to, że strona jest darmowa w podstawowej wersji, nie jest zabezpieczona i każdy, kto posiada link, może dołączyć do zespołu. Proponuję przed przesłaniem uczniom kodu dostępu dokonać zmian w ustawieniach umiaru korzystania, zmieniając wszystkie możliwe na „Tylko moderatorzy”. Ich zmiana spowoduje, że żaden z uczestników poza nami nie będzie mógł między innymi zatrzymać lub przewinąć słuchanego utworu. Uczestnicy nie będą mieli też możliwości dokonywania wpisów na czacie czy używania mikrofonów i kamerek internetowych. Te ostatnie mogą mieć wpływ na jakość połączenia.



16. Propozycja ustawień spotkania na Watch2Gether

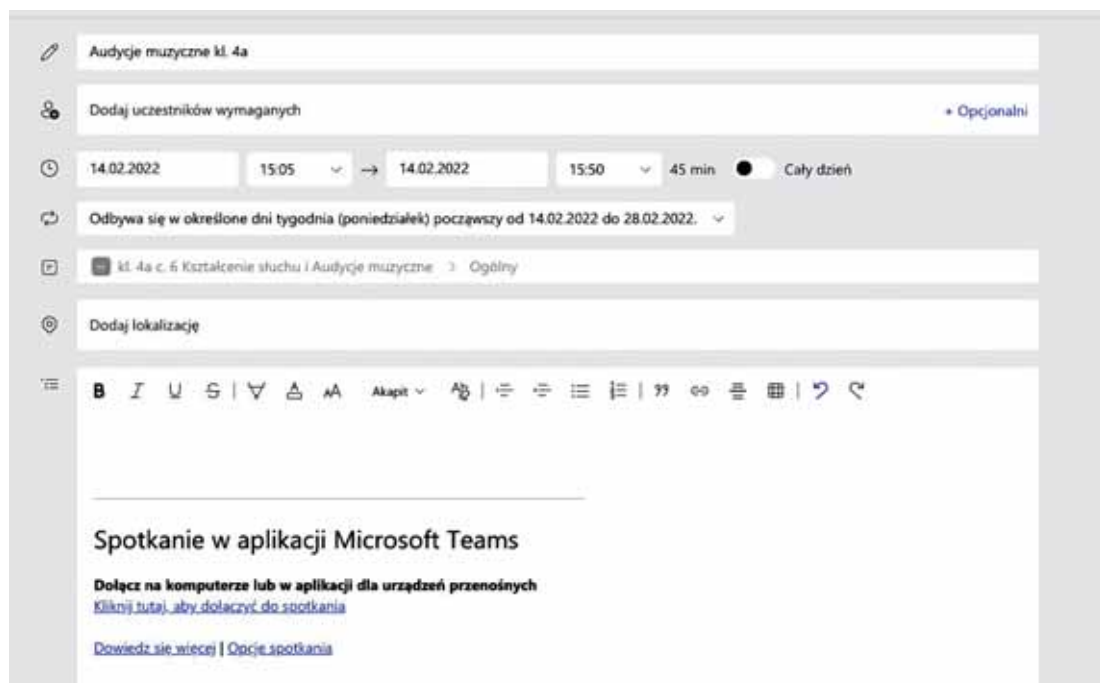


17. Przykładowe stanowisko do prowadzenia zajęć online

Poniżej na fotografii doskonale niektórym znany widok z pracy zdalnej, czyli klasa na zajęciach z wykorzystaniem komunikatora Microsoft Teams. Obecnie wiele szkół używa platformy Teams do prowadzenia zajęć zdalnych. Innymi komunikatorami są: Meet (od Google i Classroom), Skype, Zoom, Discord, a także aplikacje takie jak WhatsApp, Face Time, Messenger, czy nawet kontakt telefoniczny.

Na zdjęciu widzimy, że do komputera stacjonarnego podłączony został drugi monitor, który w sposób znaczący ułatwia pracę nauczyciela. Prezentowane treści mogą być bezpośrednio udostępniane uczniom. Na drugim monitorze wyświetlamy materiały do zajęć, dodatkowe strony internetowe i wiele innych elementów, które są pomocne podczas lekcji. Większość dostępnych komunikatorów posiada opcję udostępnienia ekranów. Dla uzupełnienia stanowiska warto zaopatrzyć się w słuchawki nauszne, które skutecznie oddzielą nas od dźwięków otoczenia i pozwolą skupić się na prowadzonych zajęciach. Osobiście sugeruję też uczniom korzystanie ze słuchawek, szczególnie że w ich domach często jest rodzeństwo i dochodzą różne dźwięki, przeszkadzające w spotkaniu.

Przyjrzyjmy się możliwościom, jakie daje komunikator Microsoft Teams. Jego niewątpliwą zaletą jest nie tylko udostępnianie widoku ekranu uczniom, lecz także zezwalanie im na poruszanie się w obrębie naszego komputera lub monitora interaktywnego. Ważne, że aby móc zezwolić uczestnikom spotkania na pra-



## 18. Tworzenie zajęć w kalendarzu Teams

cę na naszym komputerze, zarówno my, jak i uczniowie musimy mieć zainstalowaną aplikację Teams w komputerze. Wersja Teams z przeglądarki nie posiada takiej opcji. To sprawia, że uczniowie nie tylko biorą udział w zajęciach jako słuchacze lub odpowiadają na nasze pytania, lecz także — podobnie jak na zajęciach stacjonarnych w sali — mogą rozwiązywać zadania, poruszając się po naszym ekranie. Tu pojawia się kilka wątpliwości, czy uczeń nie wykorzysta dostępu do naszego komputera i nie usunie nam jakichś dokumentów, nie zamknie spotkania czy nie wyłączy komputera. Może. Dlatego warto uprzedzić grupę o konsekwencjach takich działań przed udostępnieniem naszego pulpitu czy otwartej strony z zadaniami. Teams pozwala udostępnić dźwięk z komputera, co z powodzeniem sprawdza się podczas ćwiczeń słuchowych na zdalnych zajęciach z kształcenia słuchu.

Zarówno Teams, jak i pakiet Office 365 posiadają wiele ciekawych rozwiązań. Platforma Teams umożliwia przypisanie naszych zajęć w kalendarzu, a wchodząc w ich edycję, ustawienie wielu opcji, począwszy od czasu trwania poprzez cykliczność zajęć do opcji spotkania, które są bardziej szczegółowe. Jeżeli zajęcia miałyby odbywać się co tydzień w poniedziałki, to osobiście proponuję zamiast opcji „Co tydzień” wybrać opcję „Niestandardowe”. Pozwoli to na ustawienie konkretnej daty zakończenia zajęć, dzięki czemu nie trzeba będzie usuwać ich podczas ferii lub wakacji. Mając stworzone zespoły (w naszym

## Opcje spotkania

Kto może ominąć poczekalnię?	Tylko ja
Zawsze zezwalaj osobom dzwoniącym na pomijanie poczekalni	Nie <input type="checkbox"/>
Informuj, gdy osoby dzwoniące dołączają lub opuszczają	Tak <input checked="" type="checkbox"/>
Kto może prezentować?	Tylko ja
Czy zezwolić uczestnikom na używanie mikrofonu?	Nie <input type="checkbox"/>
Czy zezwolić uczestnikom na używanie kamery?	Tak <input checked="" type="checkbox"/>
Zezwalaj na reakcje	Tak <input checked="" type="checkbox"/>
Wyświetl napisy CART	Nie <input type="checkbox"/>

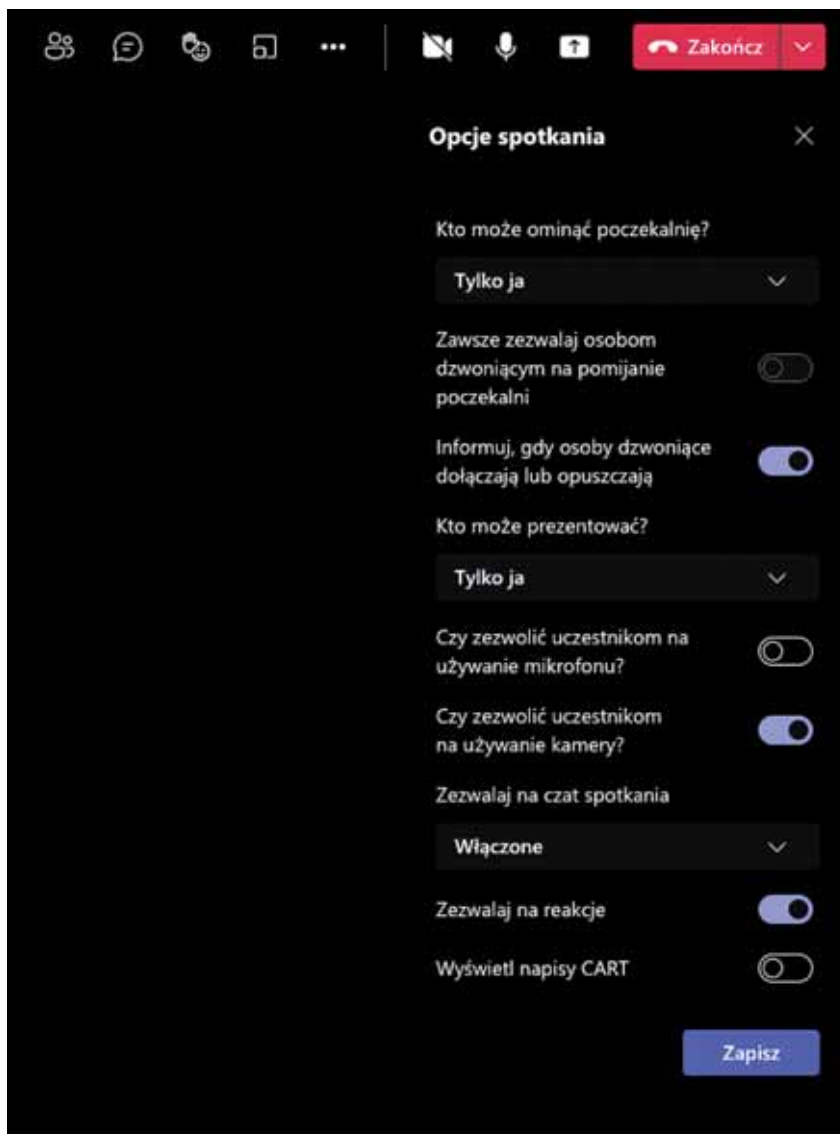
### 19. Propozycja ustawień spotkania na Teams

przypadku każdy zespół to klasa z przypisanymi wcześniej uczniami), zamiast dodawać uczestników spotkania, wybieramy konkretny zespół. Uczniowie zostaną dodani automatycznie do zajęć.

Ponadto, podczas edycji naszych zajęć, warto poświęcić trochę czasu i wybrać „Opcje spotkania”, widoczne na pasku, na którym wyświetla się hasło „Anuluj spotkanie”, „Kopiuji link”. Zostaniemy automatycznie przeniesieni na stronę internetową i poproszeni o wpisanie hasła do pakietu Office365 (takie samo hasło, jakie mamy w aplikacji Teams). Jeśli użytkownik nie widzi „Opcji spotkania”, to należy rozwinąć dodatkową listę, naciskając widoczne na końcu tego paska trzy kropki. Kiedy się to zdarza? Kiedy pracujemy na dużym powiększeniu lub małym ekranie.

Omawiane „Opcje spotkania” otwierają się w ogólnodostępnych przeglądarkach internetowych, takich jak Chrome lub Firefox. Nie otworzą się na przykład w przeglądarce Safari, ale zmian można dokonać bezpośrednio podczas spotkania, wybierając je z listy znajdującej się pod trzema kropeczkami z lewej strony od przycisku wyłączenia kamerki internetowej (widoczne na zdjęciu poniżej). Zmiana „Opcji spotkania” bezpośrednio podczas lekcji jest bardzo wygodna, ponieważ pozwala dosłownie kilkoma kliknięciami wyłączyć mikrofony uczestnikom lub ponownie je włączyć. Możliwość prezentacji pozostawiłbym tylko nam, ewentualnie udostępniłbym pojedynczemu uczniowi w odpowiedniej chwili.

Poniżej przedstawiam proponowane przeze mnie ustawienia dla lekcji. Jeśli zechcemy, to możemy ustawić tak zwaną „poczekalnię”. Spowoduje to, że uczniowie nie będą mogli sami rozpocząć spotkania. Będą zmuszeni do odczeka-



20. Układ „Opcji spotkania” podczas aktywnych zajęć na Teams \_\_\_\_\_

nia, aż nauczyciel zezwoli na udział w zajęciach. Tu ustawimy też, by uczeń bez pozwolenia nie włączał mikrofonu, ale mógł przykładowo reagować na treści prezentowane przez nauczyciela i zgłaszać chęć zadania pytania lub udzielenia odpowiedzi. Wtedy to nauczyciel włącza mikrofon konkretnemu uczniowi.

Teams posiada czat zajęciowy (dostępny przy oknach z widocznymi uczniami na zajęciach), na którym prezentujemy istotne treści, piszemy lub wklejamy wcześniej przygotowane notatki, które uczniowie mają zapisać w zeszytach.

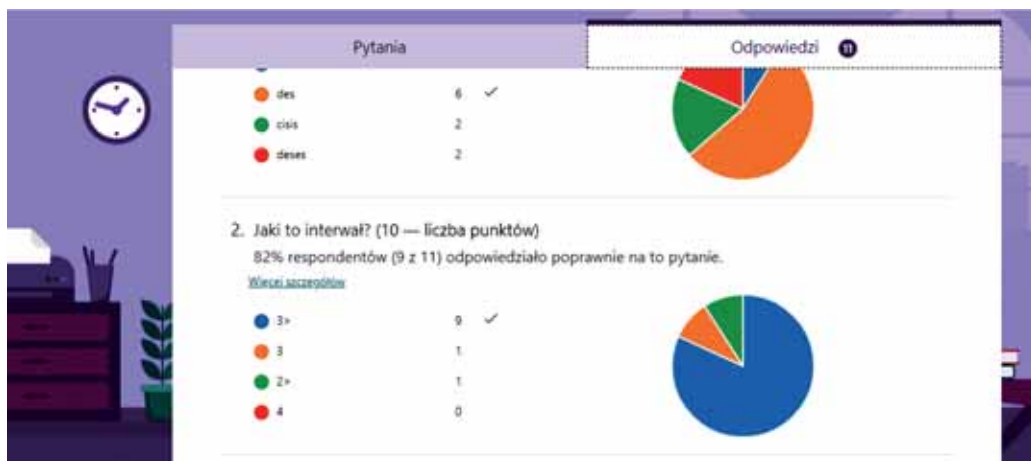


## 21. Przykład zadania opracowanego w aplikacji Forms \_\_\_\_\_

Ważne, że te informacje nie znikną po zakończeniu spotkania i będą dostępne dla wszystkich uczniów, nawet tych, których na zajęciach nie było. Choć w większości przypadków wystarczy połączenie się na Teams za pomocą przeglądarki, to zupełnie nieskomplikowanym jest zainstalowanie aplikacji Teams na telefonie i w komputerze. Przydatne staje się to wtedy, kiedy chcielibyśmy, aby wszyscy nasi uczniowie odpowiadali na nasze pytania w tym samym czasie. Do tego można wykorzystać czaty indywidualne. Każdy uczeń ma możliwość wyszukania nauczyciela i przesłania mu odpowiedzi na pytania podczas zajęć, a my odczytujemy odpowiedzi w telefonie, nie zmieniając układu na komputerze.

Podsumowując, tak zwany czat podczas naszych zajęć służy do prezentacji treści, które przekazuje nauczyciel (staramy się, aby uczniowie nie pisali na tym czacie, ale mogą reagować na przekazywane treści), natomiast uczniowie zadają pytania i odpowiadają nauczycielowi na czacie indywidualnym, który wyświetla się na przykład w telefonie. Takie działanie nie jest możliwe podczas zajęć stacjonarnych w typowej klasie bez korzystania z multimedialnych, bo pytać możemy całą klasę, ale odpowiedzi w tym samym czasie udzieli nam tylko jeden uczeń. Tu, chociażby do sprawdzenia aktywności, odpowiadać mogą wszyscy.

Pakiet Office 365 posiada wiele przydatnych aplikacji, między innymi Forms, które świetnie sprawdzą się podczas przygotowywania testów czy kreowania ankiet. Forms pozwalają na umieszczanie w pytaniach obrazów i plików wideo. Można w nich tworzyć pytania otwarte i zamknięte, z jedną lub wieloma odpowiedziami. Co ciekawe — jest możliwe ustalenie dowolnej punktacji za każde zadanie, a opracowane w odpowiedni sposób pytania i odpowiedzi pozwolą automatycznie je policzyć.



## 22. Przykład zapisu udzielonych odpowiedzi przez uczniów \_\_\_\_\_

Dodatkową zaletą przygotowania zadań w Forms jest możliwość zaplanowania wyświetlenia ich podczas konkretnych zajęć zdalnych w klasie, a także ustawienie czasu zakończenia, po którym uczniowie nie będą mogli przesłać odpowiedzi. Forms to bardzo intuicyjny i wygodny sposób na opracowanie materiałów sprawdzających uczniów, jednak może się okazać, że nie widnieje w naszym pakiecie Office 365 jako aplikacja do wyboru. Wtedy sugeruję skontaktować się z administratorem Office 365 w szkole, w której uczymy. Najczęściej jest to informatyk lub nauczyciel, który zajmuje się sprawami internetu i strony internetowej. Administrator może „przyłączyć” Forms do naszego konta Office 365.

Jak sygnalizowałem wcześniej, Forms policzy punkty, które później można zestawić indywidualnie do ucznia i wystawić mu ocenę, albo zebrać jako dane w klasie i zobaczyć, jak na poszczególne pytania odpowiedzieli wszyscy uczniowie. Forms świetnie sprawdza się do przygotowania i przeprowadzenia ankiet, a odpowiednio opracowane pytania są przedstawiane w postaci kolorowych słupków i kół.

Inne, dodatkowe narzędzia to raczej dobrze znane aplikacje, takie jak Word, Excel i PowerPoint. Warto dodać, że odpowiednikami tych aplikacji w Google są Dokumenty, Arkusze, Prezentacje, a zamiast Forms po prostu Formularze — wszystkie dostępne online. Osoby, które korzystają w szkołach z Classroom, zapewne nieraz używały tych aplikacji. Zaletą zarówno pakietu Office 365, jak i aplikacji Google jest bez wątpienia możliwość współtworzenia i edycji dokumentu praktycznie w czasie rzeczywistym przez wiele osób posiadających do niego dostęp online, a będących w różnych miejscach. Dostępu do edycji dokumentu udziela osoba, która go tworzy. To pozwala budować dokumenty szkolne, arkusze ocen i wiele innych wspólnie z innymi nauczycielami, a nawet

uczniami. O sposobach wykorzystania narzędzi Microsoftu i Google jest bardzo dużo informacji i instrukcji w Internecie. Są to często bardzo inspirujące artykuły i filmiki.

Poza wspomnianymi pakietami Office 365 i Google można pobrać i zainstalować wiele ciekawych programów edukacyjnych. W zależności od inwencji i chęci zaangażowania się nauczyciela oraz uczniów, zajęcia mogą być bardzo ciekawe. Technologie sprzyjają rozwojowi edukacji, choć niewątpliwie warto jest stosować je z umiarem. Na poniższym zdjęciu widzimy aktywację grupy uczniów podczas Dnia Patrona Szkoły, gdzie celowo zmieniono układ ławek w klasie, a monitora interaktywnego użyto do prezentacji portretu patrona szkoły i odtwarzania jego dzieł (patrz fot. 1 na str. 34).

Takie celowe zadania ze zmianą układu ławek i aktywowanie uczniów za pomocą zadań grupowych jest znakomitym rozwiązaniem, wspomagającym pracę zespołową, dającym przy tym ogromną radość z osiągniętego, wspólnego sukcesu.

Kiedy pod koniec marca 2020 roku rozpoczęliśmy przygodę z nauczaniem w trybie zdalnym, nauczyciele zostali postawieni przed dokonaniem wyboru, w jaki sposób i za pomocą jakich narzędzi będą prowadzić swoje zajęcia. To był bardzo burzliwy czas, podczas którego każdy poszukiwał rozwiązań spełniających wymogi przedstawienia treści zajęciowych oraz sposobów weryfikacji wiedzy uczniów. Dzisiaj, praktycznie dwa lata od ogłoszenia pandemii, podsumowujemy te działania. Powstało wiele platform edukacyjnych, ale przede wszystkim okazało się, że jesteśmy w stanie przekazywać wiedzę na odległość z dużym powodzeniem, wykorzystując do tego także gry edukacyjne. Takie gry odnajdziemy między innymi na stronie muzykotecaszkolna.pl lub Theta Music Trainer. Bardzo lubianą przez dzieci grą jest Dancing Line, w której zadaniem jest przejście po skręcającej ścieżce. Zadanie to wymaga wsłuchania się w muzykę towarzyszącą planszy, a wystukiwanie w rytm słyszanej muzyki ułatwia przejście planszy.

W niniejszej publikacji poruszyłem kwestie wykorzystania technologii i multimedialnych do prowadzenia przedmiotów teoretycznych, ale z części przedstawionych propozycji, zwłaszcza tych dotyczących nauczania zdalnego i ustawień na Teams, mogą skorzystać nauczyciele przedmiotów indywidualnych. Warto jednak podkreślić, że ani Teams, ani Skype, Meet czy inne komunikatory nie są przystosowane do pracy z dobrym dźwiękiem. Są to komunikatory głosowe, do prowadzenia rozmów, posiadające automatyczne dostosowywanie głośności mikrofonu, wyciszenie tła i inne ustawienia, które mają bezpośredni wpływ na końcowy efekt w przekazywaniu dźwięku, a co za tym idzie — nie sprawdzają się na zajęciach z instrumentu, podczas których dodatkowo ważny jest bezpośredni kontakt, jaki nauczyciel ma z uczniem.

Wykorzystanie technik multimedialnych i dostępnych w Internecie narzędzi powinno być przemyślane, a zasoby, z których korzystamy, sprawdzone przez nauczyciela wcześniej. Multimedia uzupełniają i wspierają pracę nauczyciela,



stając się przy okazji bardzo atrakcyjnym elementem podczas zajęć dla dzieci i młodzieży.

Ze względu na swój charakter powyższy tekst nie wyczerpuje zagadnienia używania technologii multimedialnych podczas zajęć w szkołach muzycznych, a jedynie wskazuje na kilka prostych rozwiązań. Niemniej serdecznie zachęcam Czytelników do własnych poszukiwań, zaś niniejsza publikacja niech stanie się pretekstem do dalszych działań nauczycieli.

## Wykorzystane źródła i opracowania

W publikacji omówiono opcje dostępne na stronach internetowych i w aplikacjach:

- [1] <https://www.office.com/> (dostęp: 28.02.2022);
- [2] <https://www.microsoft.com/pl-pl/microsoft-teams/log-in> (dostęp: 28.02.2022);
- [3] <https://www.meludia.com/pl/> (dostęp: 28.02.2022);
- [4] <https://www.musictheory.net/> (dostęp: 28.02.2022);
- [5] <https://muzykotekaszkolna.pl> (dostęp: 28.02.2022);
- [6] <https://ninateka.pl> (dostęp: 28.02.2022);
- [7] <https://w2g.tv> (dostęp: 28.02.2022).

Zwrócono także uwagę na takie strony, jak:

- [1] <https://www.google.pl/> (dostęp: 28.02.2022);
- [2] <http://dur-moll.pl/> (dostęp: 28.02.2022);
- [3] <https://tonedear.com/> (dostęp: 28.02.2022);
- [4] <https://trainer.thetamusic.com> (dostęp: 28.02.2022);
- [5] <https://www.youtube.com> (dostęp: 28.02.2022);

oraz aplikacje na telefon:

- [1] Meludia;
- [2] Ear Trainer;
- [3] Complete Ear Trainer;
- [4] Music Theory;
- [5] Tone;
- [6] Orkiestrownik;
- [7] Perfect Ear.

Zdjęcia wykorzystane w publikacji pochodzą z prywatnej kolekcji autora.



# Plastyka w szkole muzycznej

Szkoły muzyczne z pionem ogólnokształcącym realizują przedmiot plastyka. Można byłoby zadać sobie pytanie, czy plastyka obecnie potrzebna jest naszym dzieciom. Po co? Skoro wszystko już wymyślono i wszystko można znaleźć w sieci. Każdy uczeń, nawet ten średnio zaawansowany w technologii IT, z łatwością znajdzie tam grafikę potrzebną do lekcji.

Wszyscy narzekamy, że programy nauczania są przeładowane, że dzieci uczą się całe dni, nie mają czasu dla siebie, na odpoczynek, na własne zainteresowania, więc po co im jeszcze plastyka. Nie wszyscy mają zdolności plastyczne i nie wszyscy lubią malować czy rysować.

Ale przecież w działaniach plastycznych nie chodzi tylko o stworzenie dzieła, ważny jest proces twórczy, podejmowanie decyzji dotyczących kompozycji, kolorystyki, światła czy zastosowanych środków wyrazu oraz uzyskanie odpowiedniej ekspresji w tworzonej pracy. Proces twórczy to umiejętność decydowania, szukania rozwiązań, czynienie wielu prób i eksperymentów, poszukiwanie oryginalnych koncepcji, zmaganie się z twórczym, aby finalnie uzyskać zadowalający autora efekt. Działania plastyczne stają się okazją do bycia oryginalnym, a nie odtwórczym.

Plastyka to komunikacja, współpraca w grupie, wymiana poglądów i obrona własnej koncepcji. To także umiejętność radzenia sobie z porażkami, krytyką, wyciąganie wniosków z niepowodzeń i przekucie ich w dalsze, bardziej kreatywne działania.

Proces twórczy, poszukiwanie informacji, inspiracja pracami innych twórców, umożliwiła poszerzenie wiedzy z różnych dziedzin nauki i kultury, a także uczy poszanowania dorobku innych osób jako wartości intelektualnej.

Takie umiejętności potrzebne są uczniowi nie tylko w działaniach plastycznych. W wielu sytuacjach szkolnych i życiowych kreatywność, poszukiwanie rozwiązań i niezniechęcanie się porażkami to recepta na sukces.

Prace plastyczne uczniów szkoły muzycznej dają temu wyraz. Zadaniem uczniów było namalowanie życia ptaków. Uczniowie początkowo szukali inspiracji i informacji na temat ptaków, następnie przelali swoją wizję na papier. Prezentują trzy z nich, wybrane nie dlatego, że są najlepsze czy najciekawsze. Każda z zaprezentowanych prac, choć temat był identyczny, przedstawia zagadnienie oryginalnie i inaczej.



**Praca nr 1** — Nina Szpalerska — uczennica klasy IVa Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia im. E. Młynarskiego, nauczyciel — Marta Janik-Kamińska

### **Praca nr 1** (str. 60)

W kompozycji pracy należy docenić zdecydowanie. Ptak na pierwszym planie malowany jest dużą plamą w intensywnych kolorach. Na drugim planie znajdują się drobne elementy, nieco rozmyte, dzięki czemu powstała wyraźna głębia obrazu. Kolorystyka pracy przywołuje skojarzenie z zimą. Upierzenie ptaka zostało ciekawie namalowane drobnymi, wielobarwnymi pociągnięciami pędzla. Zwraca uwagę także precyzyjne oddanie oka, dzioba i ziarna, które niesie ptak. Rozbicie kolorów tła, z delikatnym światłocieniem na śniegu, pozwoliły wydobyć ptaka na pierwszy plan jako dominujący element obrazu. Zagłębienie nóżek ptaka w śniegu dodaje ekspresji obrazowi i pobudza naszą wyobraźnię. I choć widzimy wyraźnie inspirację fotografią, to obraz namalowany jest wrażliwie i oddaje w pełni trudy życia ptaków w zimie.

### **Praca nr 2** (str. 58)

Praca przedstawia zimorodka ukrytego wśród konarów drzew. Kompozycja zdecydowana, centralna, w środku można dostrzec ptaka, który swoją formą i barwą wyróżnia się z obrazu. Sylwetka ptaka jest precyzyjnie oddana, z zachowaniem proporcji, bez zbędnego uszczegółowienia. Pomimo przedstawienia ptaka płaskimi i zdecydowanymi plamami, zimorodek jest wyrazisty. Prze-

ciwwagą dla jego sylwetki jest umieszczenie w tle obrazu splątanych konarów, malowanych w brązach i szarościach. Zastosowanie mocniejszych i delikatniejszych elementów w tle walorowo, a niektórych dodatkowo rozmytych, buduje przestrzeń obrazu. Ciekawym rozwiązaniem jest umieszczenie zdecydowanych skosów gałęzi, podkreślonych intensywnymi kolorami, dzięki czemu obraz jest dynamiczny i interesujący. Podobnie jak w poprzedniej pracy i tutaj można dostrzec inspirację fotografią, ale sposób przedstawienia i odważna kompozycja są dużym atutem pracy.

### Praca nr 3 (str. 61)

Ptak samotnik. Kompozycja pracy jest zdecydowanie interesująca. Dominującym elementem w całym obrazie jest delikatnie namalowana mgła spowijająca ptaka samotnika. Mgła namalowana jest kłębiastymi, miękkimi, beżowo-błękitnymi pociągnięciami pędzla. Po prawej stronie obrazu widoczna jest samotna sylwetka ptaka. Został namalowany miękkimi pociągnięciami pędzla, bez zbędnych szczegółów. Jedynie groźne oczy ptaka są wyraźnie widoczne. Autor zastosował wąską gamę kolorystyczną — szarości, beże, brązy i niebieskości. Pomimo tak niewielu elementów występujących w pracy, obraz przyciąga uwagę widza. Zastosowane przez autora ciekawe środki wyrazu — kompozycja, kolorystyka i miękkie pociągnięcia pędzla — powodują, że obraz odbierany jest jako tajemniczy, nostalgiczny, niezwykle nastrojowy i bardzo ciekawy.

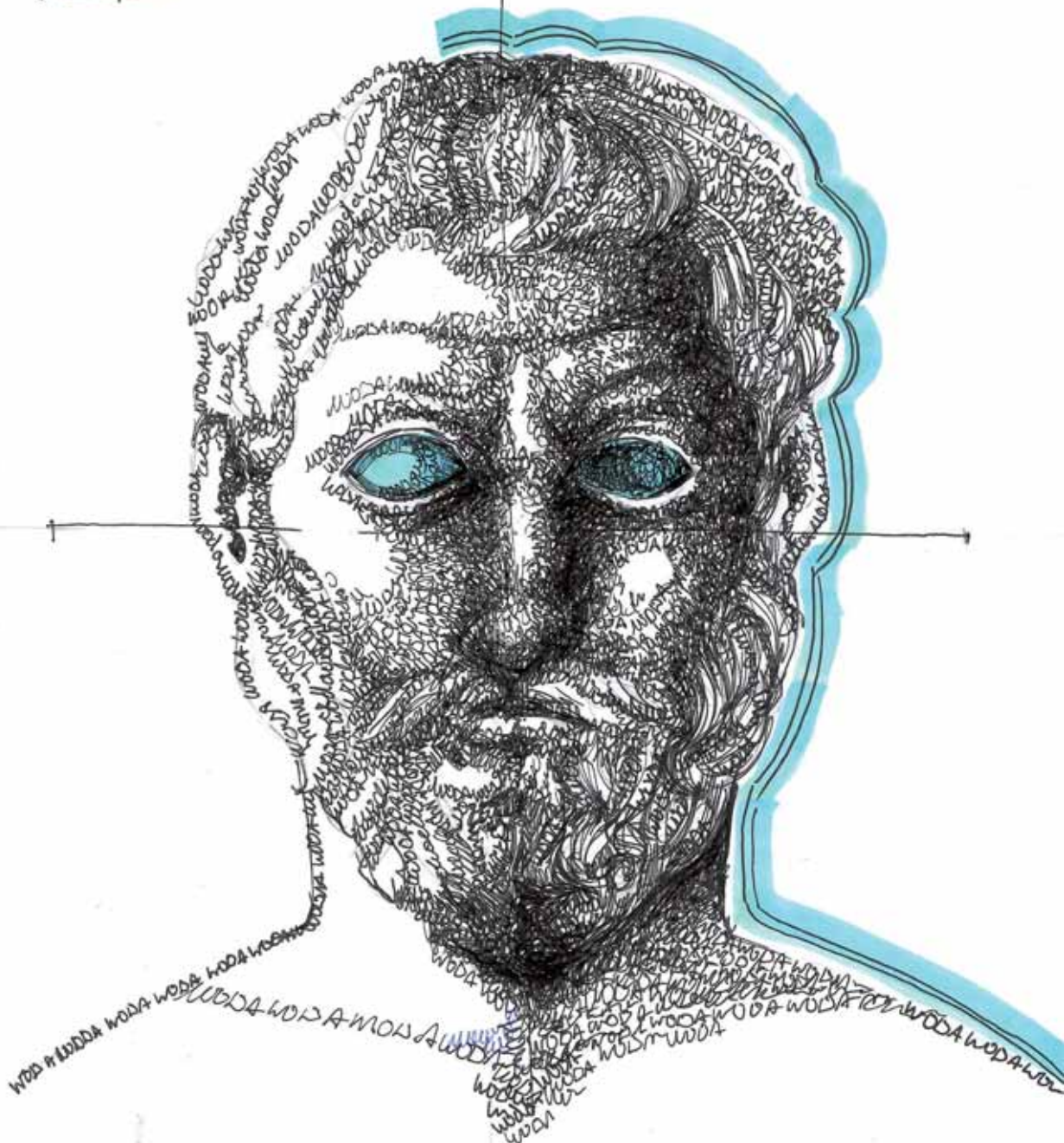


Praca nr 3 — Maja Kulaga — uczennica klasy IVa Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia im. E. Młynarskiego, nauczyciel — Marta Janik-Kamińska

TALES

ARCHÉ = WODA

gr. ΝΕΡΟ



# O wartości edukacji filozoficznej

W związku z reformą edukacji w 2018 roku w szkołach ponadpodstawowych, w tym artystycznych, pojawiła się możliwość nauczania filozofii w wymiarze jednej godziny w tygodniu w pierwszej klasie. Dyrektorzy szkół byli zobowiązani do wprowadzenia do szkoły jednego z trzech przedmiotów — filozofii, plastyki bądź muzyki<sup>1</sup>. W szkołach plastycznych wybór dotyczył filozofii i muzyki, a w szkołach muzycznych wprowadzano filozofię lub plastykę. W 2020 roku wybór został poszerzony o nowy przedmiot — język łaciński i kultura antyczna.

W podstawie programowej czytamy, że celem nauczania filozofii jest wprowadzenie uczniów w myślenie filozoficzne<sup>2</sup>. Z całą pewnością skłaniają do tego inne przedmioty, nie tylko humanistyczne — filozoficzne zagadnienia pojawiają się w literaturze, matematyka dostarcza zagadnień z dziedziny logiki, biologia może prowokować pytania natury etycznej, a dzieje sztuk plastycznych są źródłem dla estetyki. Program nauczania filozofii został oparty na myśli starożytnych Greków i Rzymian. Pokazuje nie tylko źródła największych sporów o pryncypia, lecz także bogactwo kultury, w której wzorce myślowe są aktualne do dziś.

Autorzy podstawy programowej zalecają, aby nauczanie filozofii polegało na czymś więcej niż tylko na przedstawieniu chronologii myśli filozoficznej. Ważniejszym jest aspekt kulturowy, problemowy i logiczny. Podejmowane w starożytności problemy i spory filozoficzne miały wpływ na kształtowanie się kultury umysłowej późniejszych epok. Dysponowanie wiedzą z początków myśli filozoficznej umożliwia konfrontację ze współczesnymi rozwiązaniami ponadczasowych zagadnień i pytań filozoficznych.

Podążając za arystotelesowskim podziałem filozofii na trzy obszary, możemy wskazać bardzo szeroki zasięg tematów filozoficznych w edukacji licealisty,

---

<sup>1</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*, Dz.U. z 2018 roku, poz. 467 z późn. zm.

<sup>2</sup> Tamże.



*Paradoksy Zenona z Elei — Achilles i żółw* — Nina Wójcicka, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych. Fot. z archiwum szkoły

a nawet przenikający całe ludzkie życie. Arystoteles odróżniał filozofię teoretyczną, praktyczną i poetyczną, dostarczającą wiedzy o tym, jak tworzyć zarówno przedmioty techniczne, jak i estetyczne. Dziś moglibyśmy potwierdzić, że cały proces edukacyjny to poznawanie, postępowanie i tworzenie. Celem nauk teoretycznych jest bowiem poznawanie prawdy o rzeczywistości, najbardziej podstawowych przyczyn istnienia czegokolwiek w świecie. Zawierają się w nich takie nauki, jak matematyka, fizyka, psychologia i metafizyka. Arystoteles podkreśla, że *wszystkie inne rodzaje wiedzy mogą być pożyteczniejsze od niej, ale żadna nie może być lepsza*<sup>3</sup>. Z całą pewnością mechanizmy cyfryzacji ukształtowały pokolenie, dla którego odkrycie rozumnej natury człowieka, odkrycie potrzeby poznawania jako najgłębszej z potrzeb, to słowa wyjęte z pradawnych traktatów... Kiedy jednak nauczyciel rozpoczyna lekcję nie od wykładu, a od pytania, pokazania ilustracji, reportażu, wywołuje twórcze poszukiwanie prawdy, rodzi się zwątpienie, zdziwienie, a stąd już tylko krok do zrodzenia się filozofii.

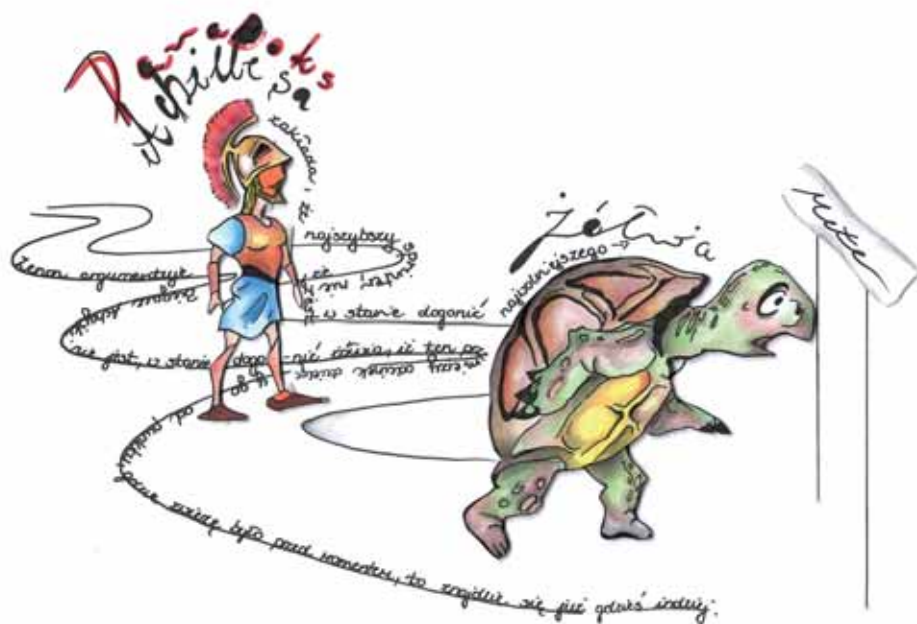
Po naukach teoretycznych drugie miejsce Arystoteles przewidział dla nauk praktycznych. W nich nie poszukuje się wiedzy dla niej samej, ale odkrywa

<sup>3</sup> Arystoteles, *Metafizyka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2013, A 2, 983 a 10 nn.

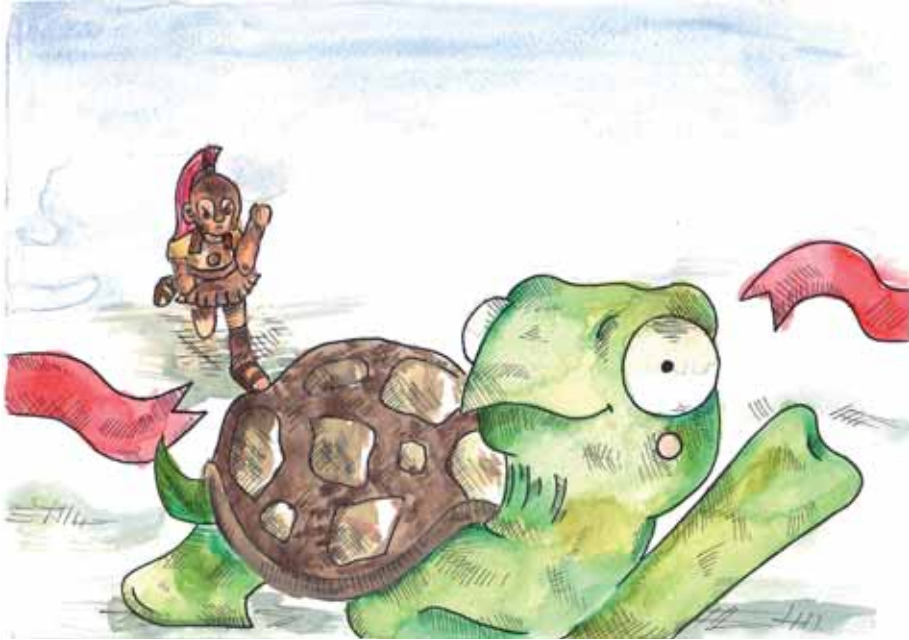




Paradoksy Zenona z Elei — Achilles i żółw — Szymon Walerzak, uczeń Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych. Fot. z archiwum szkoły



Paradoksy Zenona z Elei — Achilles i żółw — Alicja Jankowiak, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych. Fot. z archiwum szkoły



*Paradoksy Zenona z Elei — Achilles i żółw* — Apolonia Klem, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych. Fot. z archiwum szkoły \_\_\_\_\_

zasady dobrego działania określone filozofią spraw ludzkich<sup>4</sup>. Chodzi tu o działanie — zarówno indywidualne, jak i jako część tworzących społeczeństwo, w tym zwłaszcza społeczność polityczną, państwową. Arystoteles jako nauki praktyczne wymienia etykę i politykę, a także ekonomikę i retorykę.

Etyka w szkole powinna być zbudowana na filozofii, jest bowiem jej olbrzymią częścią. Tam gdzie mówimy o człowieku, gdzie próbujemy określić jego istotę w głębi filozofii, tam poruszamy się na polu etyki. Filozofia jest etyką, tak jak rozum praktyczny i teoretyczny są jednością<sup>5</sup>. Specyfika edukacji etycznej zawsze będzie miała na celu znalezienie najwyższego dobra człowieka, niezależnie od zagadnienia należącego do etyki szczegółowej, począwszy od etyki życia osobistego przez bioetykę, etykę społeczną czy polityczną po etykę zawodową. *I tak jak książka kucharska ma sens jedynie dla tego, kto pragnie coś gotować, piec czy tym podobne, a dla innych jest bezwartościowa, tak i etyka posiada swą sensowność jedynie dla tych, którzy pragną dobra*<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000, K 10, 1181 b 15.

<sup>5</sup> Por. J. Filek, *Filozofia jako etyka: eseje filozoficzno-etyczne*, Znak, Kraków 2001.

<sup>6</sup> J. Filek, *Filozofia jako etyka*, „Etyka”, 1997, tom 30, s. 102.

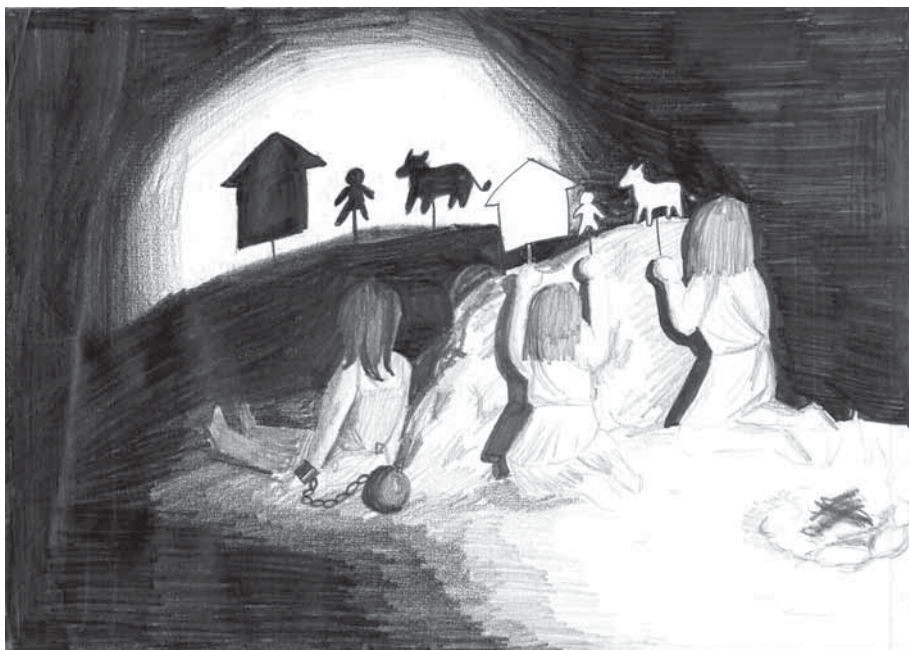


*Paradoksy Zenona z Elei — Achilles i żółw* — Daria Hawlik, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych. Fot. z archiwum szkoły

Praktyczny charakter etyki oraz mocny akcent kładziony na rozwijanie zdolności samodzielnego myślenia, poszukiwania i wartościowania informacji, na uczestniczenie w dialogu stawia etykę w roli przedmiotu integrującego nauczanie i wychowanie<sup>7</sup>. W obliczu nawarstwiających się kryzysów — kryzysu klimatycznego, pandemii, wojny, niestabilności ekonomicznej i innych, z którymi zmierzmy się w przyszłości, filozofia i etyka wyposaża uczniów w umiejętność analizy, racjonalnej argumentacji i odpowiedzialności za własne sądy. Dzięki lekcjom spędzonym na dialogu uczymy się docierać do sensu, konfrontować zagadnienia etyki troski, poświęcenia czy wolności ze zdaniem innych<sup>8</sup>. W magazynie „Filozofuj!”, prowadzonym przez wybitne autorytety naukowe z dziedziny filozofii w Polsce i nie tylko, w różnych artykułach określone są najważniejsze cele nauczania filozofii: *Filozofia uczy stawiania pytań, samodzielnego, krytycznego i twórczego myślenia oraz kultury dyskusji, co uzupełnia dominują-*

<sup>7</sup> M. Bała, J. Jeziorska, S. Zalewska, *Pokochoć mądrość. Zarys dydaktyki filozofii i etyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009, s. 228–239.

<sup>8</sup> Zob. *Filozofia w ponad tysiącu stu szkołach!*, „Filozofuj!”, 2020; *Nauczanie filozofii w szkole zmienia sposób myślenia uczniów*, „Filozofuj!”, 2015; *Edukacja filozoficzna dzieci pozytywnie wpływa na ich rozwój*, „Filozofuj!”, 2015; *Filozofia — jedyny GPS w świecie przekonanych i wartości*, „Filozofuj!”, 2016 (dostęp: 20.05.2020).



*Jaskinia platońska* — Aleksandra Bodzon, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych. Fot. z archiwum szkoły



*Jaskinia platońska* — Dobromiła Rupińska, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych. Fot. z archiwum szkoły



*Jaskinia platońska* — Alicja Jankowiak, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych.  
Fot. z archiwum szkoły

*cą obecnie edukację opartą na biernym, niedyskursywnym zapamiętywaniu gotowych, podanych przez nauczyciela treści, filozofia uczy lepszego rozumienia i poszanowania innych poglądów, a także rzeczowego argumentowania za swoimi przekonaniami, co jest szczególnie ważne w społeczeństwie demokratycznym, filozofia uczy orientacji w świecie wartości — tego zadania nie pełni żadna inna nauka. Naukowcy z Uniwersytetu w Durham wykazali w 2015 roku, że filozofia ma też pozytywny wpływ na nauczanie innych przedmiotów szkolnych, w tym zdolności językowe i matematyczne uczniów.*

Trzecim rodzajem nauk są nauki pojętyczne, czyli wytwórcze. Ich celem jest ustalenie reguł wytwarzania przedmiotów pięknych lub użytecznych. Są na ostatnim miejscu w arystotelesowskiej hierarchii, ponieważ nie są poznawaniem prawdy dla niej samej, nie mają w perspektywie dobra jak w przypadku poznania praktycznego, zwracają się ku dobru wytwarzanego przedmiotu. Jest to dziedzina filozofii, której przedmiot jest najchętniej podejmowanym w dyskusji przez uczniów. Chodzi o piękno jako kategorię estetyczną, ideał piękna, dzieło sztuki, przeżycie estetyczne, ocenę estetyczną i inne.

W programie edukacji filozoficznej zawarta jest teoria sztuki starożytnych myślicieli, zbudowana wokół pojęcia kanonu, proporcji i harmonii. Wprowadzeniem do niej jest filozofia pitagorejska i klasyczne rozumienie sztuki jako *techné*, umiejętności wytwarzania według reguł. Dopelnieniem tej wiedzy są lekcje historii sztuki, gdzie przykłady dzieł ilustrują wiodące idee klasycznego rozu-



mienia rzemiosła. Kolejnym tematem zawartym w podstawie programowej z filozofii jest estetyka w ujęciu Arystotelesa, czyli wybrane zagadnienia z jego *Poetyki*. Wiedza zintegrowana z programem nauczania języka polskiego pozwala zrozumieć zadanie sztuki, jej wkraczanie w uczucia, *katharsis*, które dziś rozumiemy jako przyjemność estetyczną. Drugim istotnym pojęciem jest *mimesis*, będące wyznacznikiem twórczości już dla wcześniejszych filozofów. Na temat *mimesis* warto prześledzić koncepcje pitagorejskie i platońskie podejście do sztuki. O ile Platon ze względu na naśladowanie zmysłowej rzeczywistości, już będącej rzeczywistością nieprawdziwą, potępia działania „artystów”, przypisuje im zakłamywanie obrazu świata i oddalenie od prawdy, o tyle Arystoteles *mimesis* tłumaczy jako wytwarzanie rzeczywistości.

Pomimo zamknięcia spojrzenia na estetykę w epoce starożytności, nie można uniknąć konfrontacji z rozumieniem sztuki, sztuk pięknych i przeżycia piękna na przestrzeni wieków, jak i dziś, w twórczości młodych artystów.

Celem lekcji o pięknie jest nie tyle nauczenie poglądów filozoficznych dotyczących istnienia piękna, choć to bardzo pożądana wiedza w dobie kryzysu wartości, ile ukształtowanie własnego stanowiska w kwestii piękna jako idei lub stanu umysłu odbiorcy. Zwracamy uwagę na współistnienie piękna z dobrem i prawdą, na relację każdego istniejącego bytu i piękna. Bardzo ciekawe spostrzeżenia rodzą się z porównania pitagorejskiego pojmowania porządku liczbowego, kosmosu i harmonii ze współczesnym odnajdowaniem, na przykład



*Artur Schopenhauer* — praca rzeźbiarska w szkolnym konkursie pt. *Portret filozofa* — Blanka Jaworek — uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych. Fot. z archiwum szkoły



Platoński mit o pierścieniu Gygesa — Paweł Marczak, uczeń Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych. Fot. z archiwum szkoły

złotego podziału w przyrodzie, średniowiecznego *claritas* i *splendor* dostrzeżanego w dziełach sztuki powstałych przed wiekami i w tych współczesnych<sup>9</sup>.

Kolejnym aspektem edukacji estetycznej jest zwrócenie uwagi na aspekty piękna w sytuacjach trudnych, nieoczywistych, na przykład w starości.

Wraz z zawężeniem starożytnego pojęcia sztuki do sztuk pięknych nastąpiło odejście od Wielkiej Teorii Piękna. Do kategorii estetycznych dołączyły brzydota i kicz, a historia sztuki zmieniła się w historię sensacji. Wobec mnogości znaczeń piękna narodziło się wiele koncepcji sztuki, wśród których były takie, które ze sobą konkurowały, negowały i przekreślały tradycje poprzedników. Znajomość koncepcji piękna i dziejów sztuki pomaga uporządkować swoje oczekiwania wobec dzieła sztuki i ustosunkować się do estetycznego obiektywizmu lub subiektywizmu<sup>10</sup>. Obiektywizm estetyczny głosi, że piękno jest

<sup>9</sup> P. Jaroszyński, *Spór o piękno*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

<sup>10</sup> Por. W. Stróżewski, *Wokół piękna: szkice z estetyki*, Universitas, Kraków 2002, s. 155–179.



własnością rzeczy i stale do nich przynależy. Według subiektywizmu piękno jest względne, nie tkwi w przedmiocie, jest zależne od poznającego i według każdego może być inne. Uczniowie mają okazję „zmierzyć się” z tematem wartości estetycznej, istnienia kanonu piękna, sposobów jego poznawania, z tym, co intuicyjnie określają wyrażeniem „zachwyca”, „przemawia do mnie”.

Dla uczniów szkoły plastycznej wieloznaczność wartości piękna i rola, jaką przypisują sztuce, znajduje kontynuację w kolejnej wartości, czyli wolności. Podążając za definicją Władysława Tatarkiewicza, *sztuka jest odtwarzaniem rzeczy bądź konstruowaniem form, bądź wyrażaniem przeżyć, jednakże tylko takim odtworzeniem, taką konstrukcją, takim wyrazem, jakie są zdolne zachwycać bądź wzruszać, bądź wstrząsać*<sup>11</sup>, młodzi twórcy chcą poprzez swoje prace poruszać widzów. Bardzo często to poruszenie idzie w kierunku wstrząśnięcia, wywołania oburzenia, aż poza granice wyznaczone przez normy moralne, prawne czy społeczne. Historia sztuki dostarcza nam przykładów tego przekraczania granic u dawnych mistrzów. Z punktu widzenia filozofii możemy dokonać analizy przeżyć estetycznych, piękna lub oryginalności zawartej w dziele sztuki i jego oceny estetycznej.

Prawda, dobro i piękno jak poznawanie, działanie i tworzenie spletają się ze sobą i w tym złączeniu umożliwiają filozoficzne dociekania nad naturą rzeczywistości. Jeśli kontakt ze sztuką — jej tworzeniem i odbiorem, animuje w nas uczucia, oczyszcza, „wzbudza litość i trwogę”, to tym samym daje wytchnienie, przywraca władzę intelektu, wprowadza do kontemplacji prawdy. Poprzez filozofię i sztukę kształtuje się wrażliwość na wartości.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Arystoteles, *Etyka nikomachejska. Etyka wielka. Etyka eudemejska. O cnotach i wadach*, przeł., wstępy i komentarze Daniela Gromska, Leopold Regner, Witold Wróblewski, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2000.
- [2] Arystoteles, *Metafizyka*, przeł., wstęp i komentarze Kazimierz Leśniak, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2013.
- [3] Bała Maciej, Jeziorska Janina, Zalewska Sabina, *Pokochoać mądrość. Zarys dydaktyki filozofii i etyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009.
- [4] Filek Jacek, *Filozofia jako etyka*, „Etyka”, 1997, tom 30, Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk.
- [5] Filek Jacek, *Filozofia jako etyka: eseje filozoficzno-etyczne*, Znak, Kraków 2001.
- [6] Jaroszyński Piotr, *Spór o piękno*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.

---

<sup>11</sup> W. Tatarkiewicz, *Droga przez estetykę*, Warszawa 1972, s. 35.

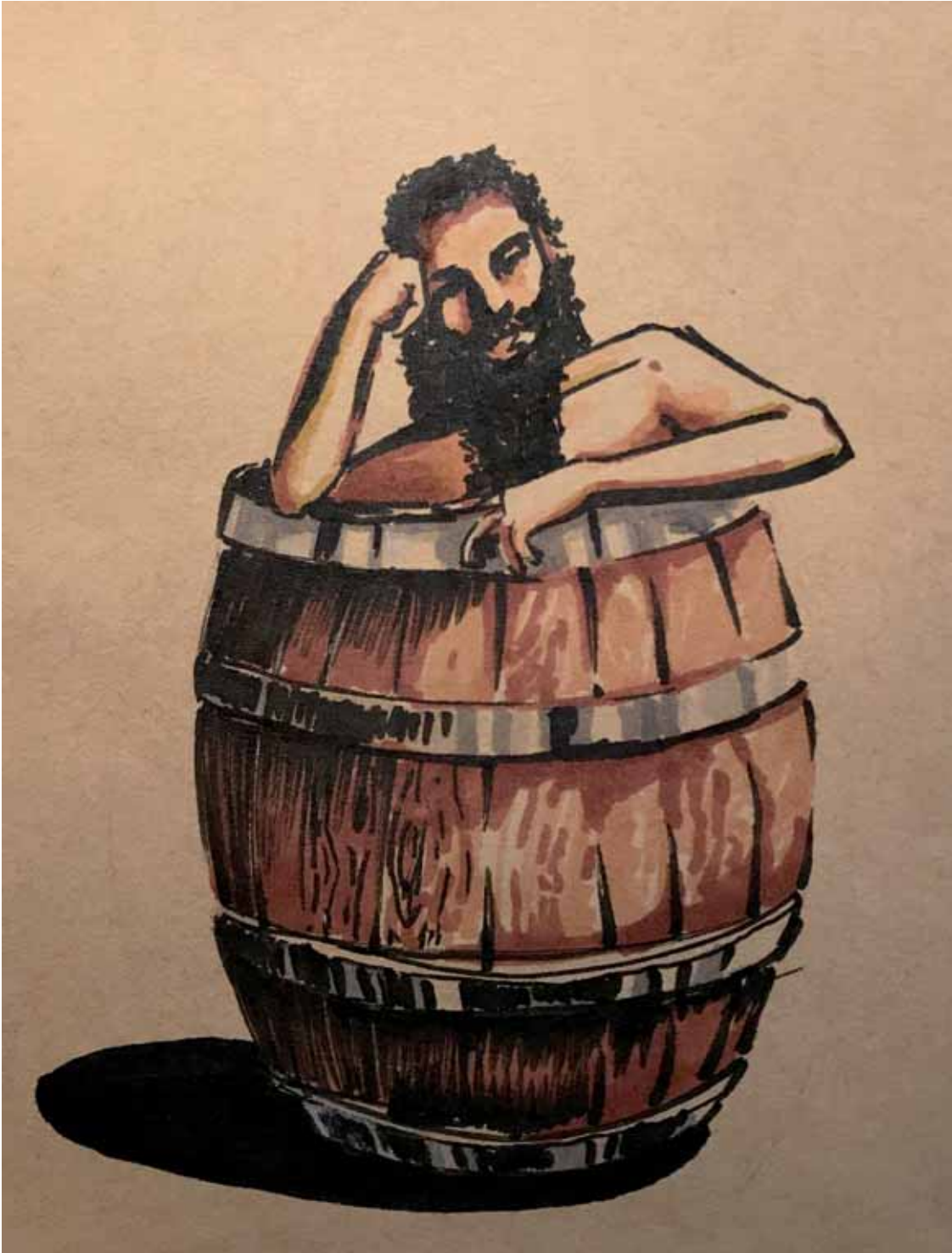
- [7] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, Dz.U. z 2018 roku, poz. 467 z późn. zm.
- [8] Stróżewski Władysław, *Wokół piękna: szkice z estetyki*, Universitas, Kraków 2002.
- [9] Tatarkiewicz Władysław, *Droga przez estetykę*, PWN, Warszawa 1972.

### Źródła internetowe

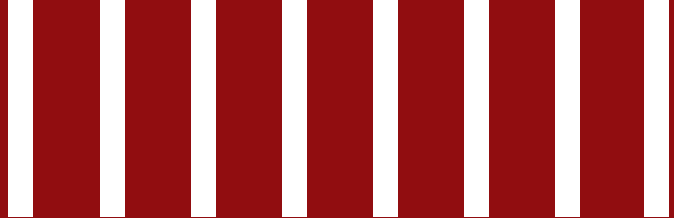
- [1] <https://filozofuj.eu/nauczanie-filozofii-w-szkole-zmienia-sposob-myslenia-uczniow/>
- [2] <https://filozofuj.eu/edukacja-filozoficzna-dzieci-pozytywnie-wplywa-na-ich-rozwoj/>
- [3] <https://filozofuj.eu/filozofia-jedyny-gps/>
- [4] <https://filozofuj.eu/filozofia-w-ponad-tysiacu-stu-szkolach/>

*Diogenes z Synopy* — Julia Andryszkiewicz,  
uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych.

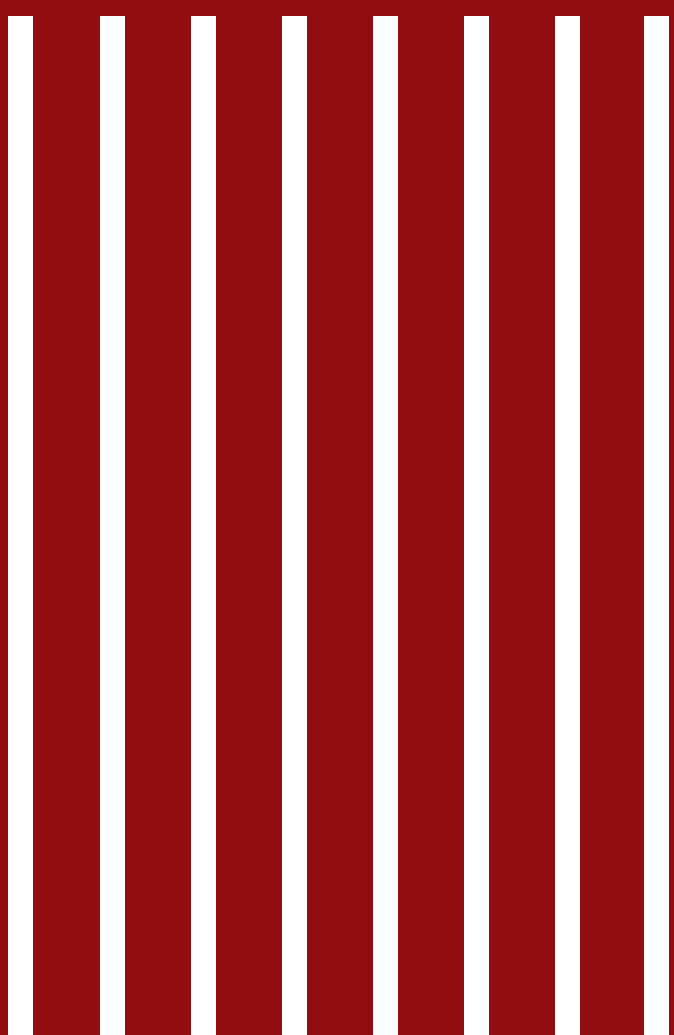
Fot. z archiwum szkoły ►







**Psychologia  
i pedagogika  
a szkolnictwo  
artystyczne**





# O motywacji z perspektywy nauczyciela artysty-plastyka

Profesor Jan Strelau w jednej z rozmów poświęconych zagadnieniom związanym z motywowaniem ludzi do działania, pytany o źródła swoich sukcesów stwierdził, że w jego przypadku sukces, który odniósł w działalności naukowej, wiąże się z jego naturalną umiejętnością długiego oczekiwania na odroczonej w czasie gratyfikację. Ten nieżyjący już wybitny polski naukowiec, autor wielu badań i kilkuset publikacji, psycholog i humanista, niezwykle doświadczony przez życie, zawarł w jednym zdaniu sens, ale i wielkie wyzwanie, jakie stawia przed nami życie. Oczekiwanie na gratyfikację. Czyż to właśnie nie ta realna, bądź też wymyślona, płynna i mglista gratyfikacja stoi u podstaw naszych dążeń, a co za tym idzie, czyż nie jest podstawą motywacji?

Pytanie, jak zmotywować siebie i innych do wykonania określonych zadań, jest niejednokrotnie najtrudniejszym dla nauczyciela wyzwaniem, zwłaszcza dla nauczyciela, który nie jest świadom źródeł swoich motywacji lub ich sam nie posiada.

## Czym jest motywacja?

Według definicji, w dużym skrócie, motywacja to mechanizm psychologiczny uruchamiający i organizujący zachowanie człowieka skierowane na osiągnięcie określonego celu, co stanowi jego wewnętrzną siłę. Siła — to popędy, instynkty, stany napięć, które są nazywane mechanizmami organizmu ludzkiego. Od jej wielkości zależy ogólna aktywność psychofizyczna człowieka, mobilizacja oraz chęć do podejmowania trudniejszych zadań i ryzyka<sup>1</sup>.

Wybitny psycholog Abraham H. Maslow twierdził<sup>2</sup>, że największą siłą motywacyjną jest potrzeba samorealizacji, nic więc dziwnego, że najchętniej i naj-

<sup>1</sup> J. Reykowski, *Motywy ludzkiego działania*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego”, nr 2, Warszawa 1972.

<sup>2</sup> A.H. Maslow, *Motywacja i osobowość*, tłum. P. Sawicka, PWN, Warszawa 1991.

skuteczniej angażujemy się w działania, które w efekcie przyniosą sukces, spełnienie i poczucie sprawczości. Do osiągnięcia sukcesu nie wystarczy jednak tylko rozpoczęcie realizacji zadania. Pułapką w myśleniu o motywacji może być skupianie się na wzbudzeniu pożądanego zachowania i zapominanie przy tym, że aby odnieść określony cel, należy umiejętnie to zachowanie podtrzymywać. Musimy więc określić cel i wytrwać w procesie dochodzenia do niego. Współcześni badacze tej dziedziny dowodzą, że w tym procesie niebagatelną rolę odgrywa umiejętność wyobrażenia sobie i szczegółowego zaplanowania kolejnych zadań. Okazuje się bowiem, że w dokładnie zaplanowanym procesie jest znacznie łatwiej wytrwać i cierpliwie czekać na odroczonej w czasie gratyfikację.

Określamy zatem cel oraz ścieżkę prowadzącą do jego osiągnięcia.

## **Określenie celu i dążenie do sukcesu źródłem motywacji dla uczniów**

Przekładając tę wiedzę na działania w szkole, musimy zatem zastanowić się, jak motywować uczniów lub zespół uczniowski do wykonania określonych przez nas zadań. Kluczowym aspektem wydaje się być określenie celu, przy czym cel należy przedstawić w sposób, który pozwoli uczniom wyobrazić sobie osiągnięcie sukcesu. Uczeń dążący do osiągnięcia określonego celu musi czuć nie tylko wartość, którą to wnosi w jego życie, powinien również mieć poczucie możliwości osiągnięcia tego celu. Mówiąc wprost, my jako nauczyciele powinniśmy tak konstruować cele zadań, aby nie były ani zbyt łatwe do osiągnięcia, co może w dużym stopniu ograniczać motywację, ani zbyt trudne — ponieważ odniesienie sukcesu w przypadku takiego zadania może wydać się nieosiągalne. Idealne więc zadanie to takie, którego rozwiązanie jest realne i w domyśle zakończone sukcesem. Wróciłabym tutaj również do zasady, wedle której to właśnie realność i możliwość wyobrażenia sobie drogi do osiągnięcia celu stoi u podstawy jego osiągnięcia. Dobrym pomysłem byłoby wspomaganie ucznia w procesie wizualizacji tej ścieżki.

W przypadku przedmiotów warsztatowych, takich jak prowadzone przeze mnie zajęcia meblarstwa artystycznego, szczególnie trudno jest wzbudzić zainteresowanie uczniów zagadnieniami związanymi z przedmiotem, trudno jest również, zwłaszcza w pierwszych klasach liceum, zmotywować ich do pracy projektowej oraz warsztatowej. Niestety meblarstwo nie należy do „modnych” i obleganych kierunków, w związku z czym uczniowie podchodzą do niego z pewną rezerwą. Pozytywne efekty odnoszę tutaj poprzez pokazywanie im przykładów również ze świata współczesnego meblarstwa, tego, które bliższe jest wzornictwu współczesnemu i sztuce użytkowej, udowadniając im, że jest to dziedzina sztuki żywa i współcześnie bardzo doceniana.

Biorąc pod uwagę brak doświadczenia młodych ludzi, zwłaszcza w procesach projektowych, wydaje się dobrym pomysłem przedstawienie im przykła-



dów już zrealizowanych zadań oraz drogi, jaką należało przejść, aby zakończyć je sukcesem. Warto również dokumentować kolejne etapy pracy uczniów — zarówno dla nich, celem wzmocnienia ich poczucia sprawczości, jak i dla kolejnych uczniów podejmujących się wykonania podobnego lub tego samego zadania. Zaplanowanie z uczniem kolejnych etapów pracy, podzielenie zadania projektowego na czytelne dla niego kroki wydaje się być tutaj bardzo dobrym pomysłem na zmotywowanie do skutecznego działania i do podtrzymania jego wysiłków w czasie. W trakcie takiego działania warto również uprzedzić ucznia o możliwych trudnościach, które mogą pojawić się na poszczególnych etapach, i wskazać, jak należy podejść do ich pokonania. Zapewni to uczniowi możliwość wyobrażenia sobie tego procesu i podtrzymania jego realizacji pomimo elementów nowych, nieznanych lub trudnych.

Podsumowując, aby osiągnąć cel, czyli sukces, należy dostosować go do możliwości ucznia i podzielić ten proces na łatwiejsze do osiągnięcia etapy. Warto pamiętać również o pokazaniu przydatności w życiu codziennym tego, czego się uczymy. Należy podkreślać, jakie umiejętności można zdobyć w trakcie nauki i jak można je wykorzystać w pracy lub dalszej edukacji ucznia. Konieczne jest także pokazywanie dalszej perspektywy, ponieważ uczniowie najczęściej nie mają świadomości jej istnienia.

## Czy lepsza jest motywacja wewnętrzna czy zewnętrzna?

Planując zadanie i określając jego cel, możemy również umiejętnie wykorzystać źródła motywacji. Cel może wynikać z motywacji wewnętrznej ucznia, natomiast zaplanowane już etapy wykonywania zadania można wzmocniać poprzez bodźce zewnętrzne.

Motywacja wewnętrzna — ta, która odwołuje się do naszych potrzeb i poczucia własnej wartości, oparta jest bardzo często na gratyfikacji odroczonej w czasie. Należy zatem tak konstruować cel zadania lub projektu, aby był on dla ucznia jasny, możliwy do osiągnięcia, w miarę możliwości oparty na zdolnościach oraz zainteresowaniach ucznia i dający szansę na odniesienie sukcesu. Bardzo ważne jest także odniesienie się do osobistych celów i możliwości zaspokajania potrzeb ucznia — zindywidualizowanie treści w odniesieniu do konkretnej jednostki, ponieważ każdy uczeń może mieć inne cele i aspiracje. Warto więc w trakcie formułowania celu, a także w procesie jego osiągnięcia dostosować go do możliwości, zdolności i ambicji jednostki, oczywiście w obrębie jednego zakresu tematycznego. Wymaga to większego zaangażowania nauczyciela w proces, przebiegający indywidualnie. Pozwoli to na osiągnięcie lepszych wyników nawet u uczniów o mniejszych możliwościach lub mniejszej wierze we własne umiejętności.

W ramach pracy warsztatowej z uczniem, na przykład podczas pracy nad meblem czy tkaniną, kolejnym aspektem, który może być motywujący dla nie-

go, jest dążenie do „mistrzostwa”. Ponieważ są to dziedziny, w których niebawem znaczenie ma dopracowywanie detali, poprawność wykonania oraz sposób wykonania elementów, warto jest wzmacniać dążność jednostki do doskonalenia swoich umiejętności. Jest to sposób na pracę również z uczniami mniej kreatywnymi, którzy w takich dziedzinach mogą skupić się bardziej na warsztacie i doskonałości swojego dzieła.

Dopasowując stopień trudności zadania do indywidualnych możliwości ucznia i jego indywidualnych predyspozycji, mamy więc większe szanse na zakończenie przez niego zadania, a co za tym idzie, wzmocnienie jego dalszej motywacji do pracy i rozwoju.

Motywacja zewnętrzna, ta oparta na popędach i podnieciach, ta, którą pobudza nagroda i kara, jest więc bardzo dobrym narzędziem w ręku nauczyciela w procesie kontrolowania przebiegu wykonywania zadania. Do najprostszych narzędzi w tej dziedzinie można zaliczyć oceny, które mogą być świadectwem wykonania pewnego etapu z określonej wcześniej ścieżki. Oceny pozytywne będą tutaj budować w uczniu poczucie sprawczości oraz własnej wartości, co będzie tylko umacniać przekonanie o celowości wykonywania zadania i motywację wewnętrzną. Oceny negatywne mogą jednak wywołać inny skutek. Choć mogą być mobilizujące dla ucznia, mogą również podkopać jego wiarę we własne siły. Należy więc ostrożnie używać tego narzędzia.

Innym, podobnym, lecz skuteczniejszym w działaniu narzędziem motywacji zewnętrznej może być rozmowa podsumowująca każdy etap wykonywania projektu, a w przypadku prac artystycznych — korekta. Umiejętnie przeprowadzona korekta, skupiająca się na dziele, nie na twórcy, może być motywacją do kontynuowania wykonywania zadania. Idąc tym tropem — korekta, która pozbawiona jest oceny, a skupia się na celnych, rzeczowych i konstruktywnych uwagach, może zdziałać cuda. Skupiła bym się zatem na szczegółowym omówieniu problemów, które pojawiają się w trakcie realizacji zadania, rozważeniu możliwych rozwiązań, przedyskutowaniu ewentualnych wątpliwości i zachęceniu do dalszej samodzielnej pracy. Efektem takiego działania może być zbudowanie więzi z uczniem, dopuszczenie go do procesu oceny i weryfikacji efektów jego pracy, w rezultacie zatem zbudowanie w nim poczucia sprawczości i możliwości samodzielnego osiągnięcia celu, a więc sukcesu. Zastosowanie znajdzie tutaj odniesienie się do zaplanowanej uprzednio ścieżki i weryfikowanie, krok po kroku, kolejnych etapów — tak, aby w efekcie móc z perspektywy zobaczyć całość. Korekta i praca projektowa mają również znaczenie dla pozostałych uczniów w grupie — obserwacja pozytywnych lub negatywnych efektów działania kolegów może być również elementem motywującym do działania.

Ważne, w dziedzinach warsztatowych, jest również obserwowanie niepowodzeń, błędów wykonawczych i konstrukcyjnych, ponieważ to właśnie na ich podstawie, w trakcie realizacji lub użytkowania obiektu, zdobywamy wspólnie

wiedzę o tym, jakich błędów należy unikać w przyszłości. Korekta i wspólna obserwacja wzajemnych osiągnięć jest więc tutaj kluczowym elementem edukacyjnym, który kształtuje postawę ucznia. Dzięki otwartej, kształtującej, nieoceniającej krytyce, a raczej analizie, uczniowie mają szansę nie bać się niepowodzeń i błędów, a przyjmować je jako naturalne elementy pracy projektowej. Analiza taka jest czynnikiem prowadzącym do osiągnięcia celu, czyli w przypadku mebla — działającego, funkcjonalnego oraz dobrze i kunsztownie wykonanego obiektu.

Oczywiście nie jest to zadanie łatwe. Wymaga uważności i zaangażowania ze strony nauczyciela, ale każdy uczeń, który zaczyna samodzielnie myśleć i konstruktywnie analizować swoją pracę, to dowód na naszą sprawczość. Możemy więc na tym „ogniu” upiec dwie „motywacyjne pieczenie”, ponieważ także my musimy wzmacniać swoje poczucie sensu i celowości. W pracy z młodzieżą uderzyło mnie wszechogarniające poczucie bezsensu bijące zarówno od młodych ludzi, jak i ich nauczycieli. Uczniowie zdają się nie widzieć sensu w większości zadań, jakie przed nimi stawiamy, ponieważ bardzo często podchodzimy bezrefleksyjnie do realizacji programu, który niejednokrotnie znamy na pamięć i powielamy. Niezmiernie rzadko uczeń ma odwagę zapytać, po co wykonujemy dane zadanie, jaki jest jego cel, czego może się nauczyć, wykonując ten projekt. Nie ma odwagi lub potrzeby zapytać, i to jest zupełnie normalne. Nauczyciel jako osoba, która swoją postawą może i powinna motywować ucznia, powinien wskazać cel i sens wykonywania kolejnych zadań, powinniśmy jasno i z przekonaniem określać, czego uczeń będzie mógł się nauczyć i jak może tego dokonać, ale nie tylko to jest ważne. Celem nauczania nie są tylko oceny i ukończenie kolejnego etapu nauczania. Powinniśmy wskazywać młodym ludziom również cele dalekosiężne, takie jak studia kierunkowe i ścieżka dalszej kariery, ponieważ oni często nie zdają sobie sprawy ze swoich możliwości oraz możliwości rozwijania się w kierunkach artystycznych i odnoszenia w nich sukcesów. Warto jest więc stosować w kontaktach z uczniami skalę mikro-, określając bliskie cele, oraz skalę makro-, pokazując im możliwości rozwoju na wiele lat do przodu. Niezwykle istotnym wydaje mi się budowanie w młodych ludziach poczucia przynależności do pewnej społeczności, w tym przypadku artystycznej, pokazywanie im osiągnięć starszych kolegów, zapraszanie na zajęcia absolwentów szkoły, którzy są już studentami lub czynnymi artystami, organizowanie spotkań z kolegami po fachu. Poczucie możliwości życia ze sztuki i życia w sztuce może mieć ogromny wpływ na budowanie motywacji do podtrzymywania działań w ramach szkolnych zadań, ale może również zbudować poczucie sensu, wiary w możliwości i przynależności do grupy ludzi podobnie myślących i odnoszących sukcesy. Kontakty z kolegami po fachu działają również motywująco na samych nauczycieli, którzy często w rytmie codziennej pracy zapominają o swoich ambicjach i niezrealizowanych celach. Warto więc pomyśleć i o własnej motywacji do rozwoju.

## Czy uczeń może zmotywować się sam?

Nie bez znaczenia w procesie budowania motywacji w uczniach jest znalezienie sensu we własnym działaniu. Dlatego warto pomóc uczniowi w opanowaniu sposobów samomotywowania się, przypominając o najważniejszych zasadach:

1. Wyznacz sobie cel, który jest osiągalny i realny, obiecujący sukces i radość realizacji.
2. Zaplanuj z najdrobniejszymi szczegółami ścieżkę; wyobraź sobie, jak realizujesz zadanie; spróbuj przewidzieć możliwe problemy, rozwiąż je w swojej głowie; podziel na etapy; zobacz w wyobraźni obraz sukcesu; pocuj jego smak.
3. Zaczynj wykonywanie zadania krok po kroku, nie zapominając o drobnych gratyfikacjach po każdym kolejnym ukończonym etapie wykonywania pracy, i nie rezygnuj (myśl o sukcesie).
4. Osiągnij cel.

Efektom osiągnięcia celu będzie wzmocnienie poczucia sprawczości, własnej wartości, poczucie sensu oraz radość z osiągniętego sukcesu. Natomiast nasze sukcesy, nasze osiągnięte cele, wzmacniają poczucie sensu naszych uczniów, którzy widząc, że nam się chce, być może pocują, że i im może się chcieć, a podobno chcieć to móc.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Jarczewska-Gerc Ewa, *Rola wyobrażeń w osiągnięciu celów. Symulacje mentalne*, Difin, Warszawa 2015.
- [2] Kwieciński Zbigniew, Śliwerski Bogusław, *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- [3] Maslow Abraham M., *Motywacja i osobowość*, tłum. P. Sawicka, PWN, Warszawa 1991.
- [4] Obuchowska Irena, *Drogi dorastania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1996.
- [5] Reykowski Janusz, *Motywy ludzkiego działania*, „Zeszyty Naukowe Instytutu Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego”, nr 2, Warszawa 1972.

Zespół Szkół Artystycznych w Katowicach. ►

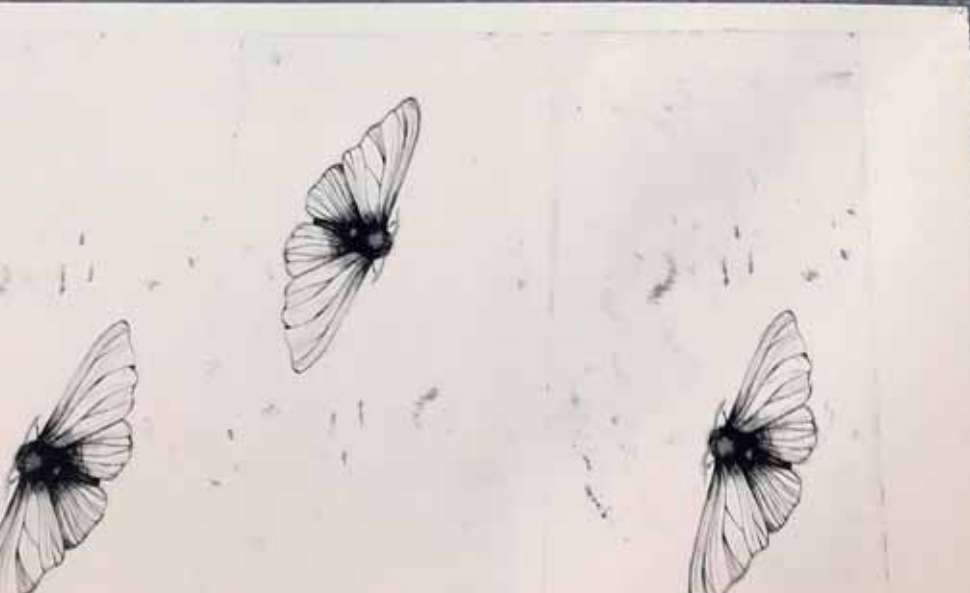
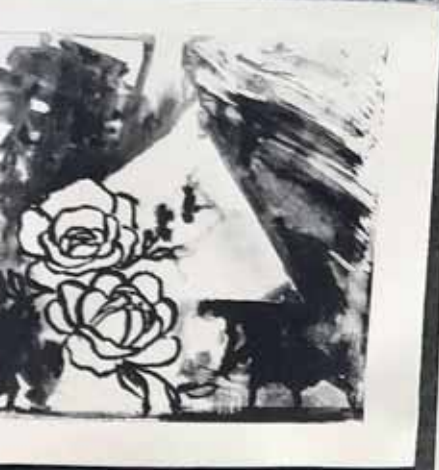
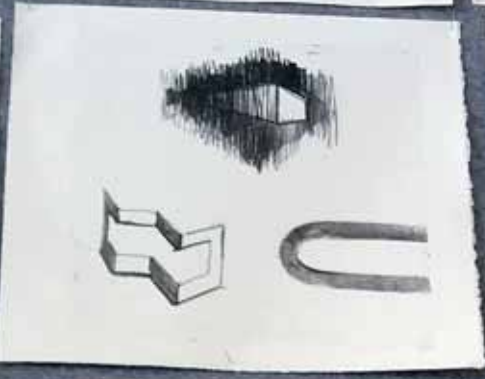
Fot. Włodzimierz Gorzelańczyk



5463

5463





# O wykorzystaniu wiedzy psychologicznej podczas prowadzenia przedmiotu *rysunek i malarstwo* — z perspektywy nauczyciela

*Twoja praca wypełni większość Twojego życia, jedynym sposobem, aby osiągnąć satysfakcję, jest wiara w to, że wykonujesz dobrą pracę. Jedyną drogą do wykonania dobrej pracy jest kochanie tego, co się robi. Jeśli tego jeszcze nie znalazłeś — szukaj, nie rezygnuj. Kiedy poczujesz to w sercu, będziesz wiedział, że to znalazłeś.*

Steve Jobs

## Kto się nadaje do zajmowania się sztuką plastyczną?

- Czym właściwie jest nauka rysunku i malarstwa w szkole plastycznej?
- Czy tylko zgłębieniem technik na przenoszenie w odpowiednich proporcjach trójwymiarowej rzeczywistości na dwa wymiary?
- Czy nauką odpowiedniego łączenia kolorów i tekstur tak, by zestawione razem wywoływały konkretnie zamierzone emocje?
- Czy może jednak czymś więcej?

Przedmiot *rysunek i malarstwo* jest na pewno czymś innym dla osób, które chcą się uczyć tego przedmiotu wyłącznie hobbystycznie, a czymś innym dla kogoś, kto poprzez świadomy wybór szkoły o profilu plastycznym postanowił zrobić ze SZTUKI sposób na swoje życie.

Wybór takiej drogi to nie jest „zwykła” praca od 8 do 17 — to praca, z której nie można sobie po prostu wyjść, na chwilę zapomnieć, a potem wrócić

◀ Wystawa prac wykonanych podczas warsztatów graficznych dla nauczycieli szkół artystycznych w Liceum Plastycznym im. Artura Grottgera w Supraślu.

Fot. ze zbiorów Marty Muszyńskiej-Józefowicz

wypoczętym. „Artysta” to bardzo specyficzny sposób funkcjonowania, często trudny, emocjonalnie chwiejny, ale w dużej mierze możliwy do nauczenia.

Oczywiście osiągnięcie umiejętności poprawnego widzenia proporcji, rozumienia perspektywy, odpowiedniego łączenia barw, tekstur i tym podobne to podstawowe cele nauki rysunku i malarstwa, ale pokazanie młodym ludziom, jak funkcjonuje ten nietypowy, często niezrozumiały i chimeryczny świat — świat sztuki, pokazanie, jak się w nim odnajdywać czy przygotować do sytuacji, często bardzo trudnych emocjonalnie, z którymi będą musieli się mierzyć — również należy (lub powinno należeć) do nauki tego przedmiotu. I tu z ogromną pomocą przychodzi wiedza z zakresu psychologii, świadomość mechanizmów, jakie w nas (ludziach) zachodzą i jakie mogą być konsekwencje różnych działań czy decyzji, z wagi których często nie zdajemy sobie sprawy.

Nieprzypadkowo drogę artystyczną wybierają osoby o dużej wrażliwości, silnej emocjonalności, często outsiderzy, samotnicy, ludzie, których konstrukcja psychiczna bywa kompletnie nieprzygotowana na to, z jak brutalnym, wbrew pozorom, światem (sztuki) przyjdzie im się mierzyć.

Na sytuacje miłe, przyjemne i oczekiwane człowiek na ogół jest przygotowany i reaguje dobrze. Problem pojawia się wtedy, gdy coś nie idzie po naszej myśli, zgodnie z oczekiwaniami.

Rolą nauczyciela przedmiotu praktycznego, jakim jest *rysunek i malarstwo*, powinno być chociaż częściowe przygotowanie uczniów do — na ogół dość brutalnej — konfrontacji ze światem sztuki czy nie zawsze przychylnymi i zadowolonymi odbiorcami — konfrontacji, z jaką będą mieli do czynienia prawdopodobnie zaraz po opuszczeniu „cieplarnianych” murów szkoły czy podjęciu pierwszej zleconej pracy.

## Refleksyjny nauczyciel

Sama intuicja praktyka-nauczyciela — bez wiedzy psychologicznej, świadomości funkcjonowania psychiki człowieka, często bardzo wrażliwego — czasem może nie wystarczyć. Prowadzenie lekcji artystycznych, bez odwołania się do wiedzy psychologicznej, jest zadaniem nie tylko niezmiernie trudnym do wykonania, lecz także obciążonym ogromnym ryzykiem — ryzykiem zamknięcia się ucznia na tworzenie, ryzykiem jego silnego zranienia i wieloma innymi. Sztuka to delikatna sfera, gdzie nawet drobne emocjonalne rysy potrafią stać się ogromnymi ranami, które zabliznąć się mogą długimi latami.

Wiedza o tym, gdzie znajduje się sedno kłopotu/problemu, często pozwala uniknąć smutnych konsekwencji, a na przykład brak pracy/prac ze strony ucznia nie musi zaraz oznaczać lenistwa lub lekceważenia. Może być powszechnym w tej branży problemem z motywacją. Jak się okazuje w wielu przypadkach, z niektórymi problemami można skutecznie i bezboleśnie walczyć, na przykład robiąc ćwiczenia czy uświadamiając sobie działanie pewnych mechanizmów.



## Znaczenie motywacji i zarządzania czasem

Zagadnienie motywacji to wyjątkowo ciekawa i bardzo pomocna część wiedzy, w jaką każdy nauczyciel powinien być wyposażony. Brak motywacji to zjawisko, które prześladowuje nie tylko uczniów szkół plastycznych, lecz także nauczycieli, często dotyka wielu artystów i ludzi wolnych zawodów — dlatego uświadomienie sobie mechanizmów nim rządzących, mam nadzieję, pozwoli skuteczniej poradzić sobie z tym problemem.

Poznanie biologicznych, poznawczych, behawioralnych czy społeczno-kulturowych uwarunkowań motywacji, wiedza o tym, jakie są jej rodzaje, uświadomienie sobie, jakie znaczenie ma niska albo wysoka wartość realizowanego zadania, na czym polega model wartości zadania/oczekiwania, poznanie sposobów na to, by zwizualizować sobie sedno problemu, uzmysłowienie sobie tego, że różni uczniowie powinni być motywowani w różny sposób — ta wiedza i związane z nią metody powinny stanowić wyposażenie merytoryczne/dydaktyczne nauczyciela.

Podobna kwestia dotyczy sfery związanej z zarządzaniem czasem i organizacją pracy. To również jest bardzo często spotykany problem w trakcie zajęć z rysunku i malarstwa. Gdyby uczniowie już na etapie szkoły plastycznej wyrobili w sobie pewne nawyki związane z organizacją czasu i pracy — wiedza ta służyłaby im przez całe życie.

Jak jednak to zrobić? To spory problem dla kogoś, kto nigdy nie poznał zasad planowania czasu, sposobów ułatwiających realizację celu (na przykład SMART), ustalania priorytetów, klasyfikacji zadań (ABC) czy zaskakująco prawdziwej zasady PARETO (80/20)<sup>1</sup>. Wszystkie z powodzeniem można zastosować w kontekście zarządzania czasem przez uczniów szkół plastycznych.

Poniżej odwołałam się do 12 rad/zasad dotyczących ćwiczenia, rekomendowanych przez trębacza Wyntona Marsalisa<sup>2</sup>. Jego wskazówki doskonale pasują także do świata plastyki.

### ■ PYTAJ

Nie tylko w muzyce potrzebny jest autorytet. Im więcej pytań zadaje uczeń, tym szersze stają się jego horyzonty. Ważne, by mieć obok siebie kogoś, kto na te pytania potrafi odpowiedzieć.

<sup>1</sup> Przytoczone techniki oraz wiele innych ciekawych i przydatnych metod zob.: A.A. Nogaj, B. Wojtanowska-Janusz, *O psychologicznym wsparciu maturzystów szkół artystycznych w pandemii*, „Szkoła Artystyczna”, nr 4(12)/2020, s. 113–131.

<sup>2</sup> Wynton Marsalis (ur. w 1961 roku w Nowym Orleanie), trębacz i kompozytor amerykański (jazz, muzyka poważna).

### ■ PRACUJ ZGODNIE Z PLANEM

Konsekwentna realizacja planu pracy jest niezmiernie istotna w rozwoju młodego artysty. WYROBIENIE W SOBIE NAWYKU REGULARNEJ PRACY JEST KLUCZOWE W PRZYPADKU WYKONYWANIA TAK ZWANEGO WOLNEGO ZAWODU, GDZIE GŁÓWNYM MOTYWUJĄCYM DO PRACY JEST SAM ARTYSTA.

### ■ ANGAŻUJ SIĘ W TO, CO ROBISZ

Dobra sztuka wymaga prawdy. Jeśli człowiek nie angażuje się w to, co robi, odbiorcy natychmiast wyczują fałsz i powierzchowność w tworzonym dziele.

### ■ WIĘCEJ PRACUJ NAD TYM, CO TRUDNE

Jeśli człowiek nie stawia sobie wyzwań — popada w rutynę. A rutyna jest wielkim wrogiem tworzenia.

### ■ WYZNACZ SOBIE CEL

Wyznaczanie celu w sztukach plastycznych — czy to koncepcji projektu, czy na przykład pomysłu na serię obrazów — bywa, podobnie jak w innych dziedzinach sztuki, bardzo pomocne. Pozwala trzymać się wyznaczonej drogi, ułatwia dochodzenie do realizacji koncepcji i pomaga utrzymać się w ryzach czasowych.

### ■ NIE BĄDŹ DLA SIEBIE ZBYT SUROWY

Myślę, że to niezwykle ważna rada, trochę niedoceniana. Artyści ambitni często stawiają przed sobą skomplikowane cele, które czasami, z bardzo różnych względów, nie mogą być w danym momencie zrealizowane. Niecierpliwią się wtedy, co niekiedy może doprowadzić do frustracji i zniechęcenia, a nawet kryzysu twórczego. To bardzo ważne, żeby nie być dla siebie zbyt surowym.

### ■ SZUKAJ POWIĄZAŃ

Kolejna doskonała rada nie tylko dla muzyków, lecz również dla plastyków. Powiązania to w pewnym sensie to, na czym opiera się tworzenie. Akt twórczy jest rodzajem odnalezienia odpowiednich powiązań między konkretnymi rzeczami/sytuacjami/emocjami/odniesieniami i wyrażeniem ich w sposób wizualny czy dźwiękowy.

### ■ MYŚL SAMODZIELNIE

Aby praca plastyczna była autentyczna, nie może być odtwórcza.

### ■ POWOLI DOCHODŹ DO CELU

Niecierpliwość młodych artystów plastyków/uczniów w poszukiwaniu „własnego stylu” i osiągnięciu szybkich efektów jest brakiem pokory wobec sztuki.

### ■ SKONCENTRUJ SIĘ

Wysoka wrażliwość, która umożliwia odbieranie większej ilości bodźców z zewnątrz powoduje, że nadmierne rozproszenie jest jednym z większych utrudnień dla przyszłego artysty.

### ■ NIE POPISUJ SIĘ

Dobra rada, szczególnie dla uczniów, którzy nie poznali jeszcze dobrze świata sztuki. Pokora i skupienie są dużo pewniejszą drogą do tego, by osiągnąć zamierzone rezultaty w nauce.

### ■ BĄDŹ OPTYMISTĄ

Wolne zawody to zawody, które w szczególny sposób narażone są na obniżone nastroje. Wydaje mi się, że warto próbować wyćwiczyć optymizm tak, by młodym ludziom wszedł w nawyk, nawet jeśli to trudne.

## Bycie młodym artystą i uczniem w klasie — wyzwanie dla nauczyciela

Posiadanie podstawowej wiedzy psychologicznej, znajomość praw i zasad rządzących naszymi emocjami czy zachowaniem to wiedza bardzo cenna i przydatna, szczególnie podczas pracy z grupą, w której każdy jest inny, stąd mierzenie wszystkich jedną miarą może okazać się nieskuteczne.

Szkoła plastyczna to specyficzne środowisko. Z jednej strony artyści to na ogół outsiderzy, indywidualiści, ludzie działający w pojedynkę, pracujący samotnie, a jeśli w grupach, to niewielkich, często mocno egocentryczni. W szkole — mimo że do „artystów” uczniom na ogół jeszcze daleko — te cechy u wielu młodych osób są już dość mocno zarysowane. Potrzebę podkreślania swojej indywidualności widać na każdym kroku.

Średnia szkoła plastyczna to jedyne w swoim rodzaju środowisko, gdzie z „indywidualności” tworzy się jednak grupę — klasę — i oczekuje się od jej członków funkcjonowania w dość podobny, często zunifikowany sposób, według pewnych reguł, zasad i rygorów.

Prowadzi to oczywiście do bardzo wielu ciekawych obserwacji, jeśli chodzi o zachowania przyszłych artystów. Z jednej strony cały czas jest widoczny silny pęd ku indywidualności i oczywiście rodzaj buntu przeciwko regułom, jednak z drugiej strony wydaje się, że klasa (czyli twór, który w zasadzie jest zaprzeczeniem konstrukcji artysty-indywidualisty) może stać się czymś bardzo pozytywnym i przede wszystkim pomocnym we wprowadzaniu młodych ludzi w ten prawdziwy świat rządzący sztuką...

Na odpowiednio poprowadzonych zajęciach klasa ma szansę stać się buforem, rodzajem „miniświata zewnętrznego”, „mikroodpowiednikiem” dorosłego świata sztuki, próbką tego, co może przyszłych artystów spotkać w zetknięciu

z realnymi odbiorcami ich przyszłej twórczości, oczywiście w dużo delikatniejszej formie (bo klasa to jednak na ogół dobre koleżanki i koledzy).

Klasa, czyli funkcjonowanie w grupie, uczy umiejętności organizacji (na przykład wspólne przynoszenie prac, organizacja miejsca, organizacja i rozplanowanie pracy, rywalizacja o dobre miejsce w trakcie pracy z modelem), uczy działania w zespole i odpowiedniej komunikacji pomiędzy twórcą a odbiorcą pracy (często „odbiorcą” staje się uczeń stojący obok).

Klasa uczy również pracy pod presją czasu. Kiedy zadanie jest na czas (a umiejętność pracy na czas może się w życiu przydać), rysując, uczniowie porównują swoje prace i na ogół jest tak, że to ci, którzy mają zrobione mniej, przyspieszają, a nie odwrotnie. Podobnie jest w sytuacji pracy z modelem. Obserwowanie sukcesów, ale i błędów u innych, działa motywująco, choć wydaje mi się, że jednak kluczem jest omawianie tych rzeczy wspólnie.

## O roli i sile rozmowy z uczniami

Bardzo cenne jest prowadzenie z uczniami wspólnych rozmów o pracach. Są to rozmowy w pewnym sensie publiczne, to znaczy odbywają się na forum klasy, gdzie każdy (nie tylko nauczyciel) powinien mieć prawo, jeśli chce, wypowiedzieć swoje zdanie na temat czyjejs pracy. Aby taka wypowiedź mogła zaistnieć, warunkiem jest, by uczeń swoje zdanie odpowiednio uzasadnił.

Z praktyki własnej wyniesionej z prowadzenia takich rozmów mogę wskazać, że: na początku był wśród uczniów stres i obawa przed wystąpieniem publicznym; w późniejszej fazie obawy i stres zniknęły, a w ich miejsce pojawiły się ciekawe spostrzeżenia, rozmowy, radość z tego, że komuś coś się udało. I co bardzo cieszy — coraz częściej zaczęły pojawiać się bardzo udane próby konstruktywnej krytyki. Obecność klasy nauczyła i zmusiła uczniów do ubierania myśli w konkretnie dobrane słowa w trakcie wypowiedzania opinii, nauczyła również ważenia słów, bo — jak wiadomo — słowa mogą mieć swoje konsekwencje.

Tego typu wspólne rozmowy na przykładzie prac uczą nie tylko kwestii technicznych z zakresu rysunku i malarstwa, lecz także umiejętności odniesienia się do sukcesu i ewentualnej porażki. Przeprowadzone w większym gronie, uodporniają na przyszłe konfrontacje z odbiorcami czy zleceńodawcami, ułatwiają przyjęcie ewentualnej krytyki, uczą mierzenia się z własnymi emocjami, ale również dzielenia się nimi z innymi.

## Nauczyciel-artysta przewodnikiem

Młodzi ludzie, którzy pojawiają się w szkole plastycznej, nie mają pojęcia, jak funkcjonuje rynek sztuki, jakimi prawami się rządzi, jak wymagająca jest to dziedzina i jakich poświęceń wymaga, by osiągnąć sukces.

Nie zdają sobie często sprawy, że wyobrażenie o byciu artystą — wolnym, niezależnym, przez wszystkich uwielbianym (i oczywiście bogatym) to jedno, a rzeczywistość to drugie — ciężka praca i twardy charakter, duża odporność, szczególnie na niekonstruktywną krytykę, konsekwencja w swoich działaniach i decyzjach, determinacja, umiejętność elastycznego dogadywania się z ludźmi. To tak naprawdę cechy, które powinien w sobie wypracować ktoś, kto chce z powodzeniem funkcjonować we współczesnym świecie sztuk plastycznych. Artysta bujający w obłokach to mit.

Nauczyciel przedmiotu praktycznego (rysunku i malarstwa) powinien więc być rodzajem „łącznika” pomiędzy tym wyobrażeniem a rzeczywistością. Powinien działać w taki sposób, by nie zdmuchnął obłoków, nie zabić w młodej osobie pasji do sztuki, chęci do tworzenia, nie wystraszyć jej czarnymi scenariuszami dotyczącymi przyszłości. Powinien umieć zmotywować, wskazać sens, pomóc znaleźć uczniowi powód do działań twórczych. Powinien posiadać wiedzę, by móc zrozumieć problemy ucznia i — o ile to możliwe — próbować znaleźć skuteczne ich rozwiązanie. Sprawić, by uczeń był pewien siebie, swoich umiejętności i wiedzy, ale jednocześnie małymi kroczkami przygotować go do tego, by jako początkujący artysta, wkraczający dopiero w ten nieznaną świat, umiał sobie poradzić psychologicznie z tym, że będzie musiał pokazywać to, co stworzył (bo na tym polega ten zawód), że nie zawsze wszyscy będą rozumieli przekaz tych prac, że nie zawsze wszystkim wszystko będzie się podobało, że ludzie miewają różne, często inne opinie i mają do tego prawo, i że świat artystyczny jest łagodny tylko z pozoru, choć fascynujący i niewątpliwie wart tego, żeby stać się jego częścią.



# Wartość wykształcenia artystycznego na współczesnym rynku pracy

— innowacyjny program z zakresu doradztwa zawodowego  
dla uczniów szkół plastycznych na podstawie doświadczeń  
własnych psychologa i doradcy zawodowego

## Wstęp

W środowisku edukacyjnym przez wiele lat panowało przekonanie, że uczniowie, którzy wybrali po szkole podstawowej określony kierunek kształcenia, mają sprecyzowane zainteresowania i plany zawodowe, określoną drogę dalszego rozwoju i w trakcie nauki w szkole ponadpodstawowej raczej nie potrzebują doradztwa edukacyjno-zawodowego. Uważano, że obszar doradztwa zawodowego w szkołach typu technikum nie musi być traktowany z taką uwagą, jak w szkołach ogólnokształcących. W ostatnim czasie podejście do pomocy doradczej uczniom szkół zawodowych zmienia się, zauważane są potrzeby młodzieży w tym zakresie, problem doradztwa jest doceniany, a oferta doradcza dopracowywana<sup>1</sup>.

Obowiązujące od niedawna przepisy prawa regulują wymiar czasu i określają treści programowe z doradztwa zawodowego w szkołach ponadpodstawowych. Wymaga to prowadzenia w szkole systematycznych działań doradców, co w dużej mierze wpływa na wzmocnienie tego aspektu kształcenia młodzieży<sup>2</sup>.

Jako odbiorcy usług doradczych uczniowie szkół artystycznych są z reguły silnie zaangażowani emocjonalnie w przedmiot, który jest ich pasją i wymarzo-

<sup>1</sup> Przykładem dobrych praktyk był prowadzony w latach 2017–2022 w szkołach zawodowych województwa warmińsko-mazurskiego projekt pod nazwą *Warmia i Mazury doradztwem zawodowym stoi*.

<sup>2</sup> <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190000325/O/D20190325.pdf> (dostęp: 12.05.2022).

nym zawodem. Wymagają więc szczególnie uważnego, empatycznego i kreatywnego podejścia doradcy. Ze względu na wysokie wymagania zawodu, który chcą w przyszłości wykonywać, niepewność co do możliwości realizacji swoich przyszłych planów w wybranej dziedzinie, a także charakterystyczny dla plastyka typ osobowości (u wielu uczniów szkół artystycznych jako psycholog za pomocą testów osobowości zdiagnozowałam nasilone skłonności neurotyczne i introwersję), uczniowie potrzebują często niestandardowych oddziaływań wychowawczych, w tym doradczych.

Doradztwo zawodowe jest dziedziną interdyscyplinarną — wymaga łączenia różnorodnych kompetencji: doradczych, pedagogicznych, psychologicznych, wiedzy z zakresu medycyny pracy, orientacji na rynku zatrudnienia i tak dalej. Z perspektywy wieloletniej praktyki psychologa i doradcy zawodowego uważam, że w szkole artystycznej aspekt psychologiczny doradztwa jest szczególnie istotny, a nawet pierwszoplanowy. Spowodowane jest to wyjątkowymi potrzebami uczącej się w szkołach artystycznych młodzieży — szczególnie uzdolnionej, o dużej wrażliwości i kreatywności, z silnymi indywidualnymi cechami osobowości.

W ramach opieki nad uczniami Liceum Sztuk Plastycznych w Gronowie Górnym jako doradca zawodowy Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Elblągu wprowadziłam w pierwszym semestrze roku szkolnego 2019/2020 innowację pedagogiczną pod nazwą *Wartość wykształcenia artystycznego na współczesnym rynku pracy*. Celem zajęć, które prowadziłam, była pomoc uczniom klas liceum plastycznego w planowaniu ścieżki rozwoju zawodowego.

W opisywanej innowacji wykorzystałam informacje uzyskane podczas licznych szkoleń, w tym studiów podyplomowych z zakresu doradztwa zawodowego i coachingu, udziału w wielu wydarzeniach dotyczących edukacji i rynku pracy, takich jak targi edukacyjne, konferencje na temat rozwoju osobistego, spotkania i konferencje doradców zawodowych zrzeszonych w Pakcie dla Rozwoju Poradnictwa Zawodowego oraz z innych źródeł. Bazowałam na doświadczeniu w pracy psychologa — doradcy zawodowego w poradni psychologiczno-pedagogicznej i (przez kilka lat) psychologa szkolnego w liceum plastycznym. Korzystałam również z własnych dawnych doświadczeń jako uczennicy szkoły artystycznej (w moim przypadku — liceum muzycznego).

Celem doradztwa zawodowego w szkole jest pomoc uczniom w znalezieniu sposobu na połączenie trzech obszarów kluczowych dla powodzenia w ich przyszłości zawodowej. Dwa obszary tworzą czynniki podmiotowe, czyli wewnętrzne właściwości ucznia, a trzeci to sytuacja i trendy na rynku pracy. Wśród czynników podmiotowych bardzo ważne są zainteresowania ucznia i istotne dla niego wartości, jego ambicje, aspiracje i plany życiowe, czyli sfera motywacyjno-emocjonalna — to, do czego uczeń dąży, co lubi i co go porusza. Nie mniej istotne w procesie planowania kariery zawodowej są takie cechy ucznia, jak inteligencja, zdolności specjalne, właściwości temperamentu, ce-



chy osobowości i kompetencje osobiste, sytuacja życiowa i ekonomiczna i tak dalej, czyli to, co składa się na zasoby, z których uczeń może korzystać, oraz to, jakie ma on ograniczenia. Czynniki środowiskowe, związane z sytuacją na rynku pracy, aktualnym zapotrzebowaniem na usługi i produkty oraz możliwością uzyskania satysfakcjonującego wynagrodzenia w wybranym zawodzie, tworzą trzeci z obszarów decydujących o wyborze przyszłej drogi edukacyjnej i zawodowej.

Odnalezienie swojego miejsca na rynku pracy, łączącego w satysfakcjonujący sposób to, co uczeń chciałby w życiu robić, do czego realnie ma warunki i predyspozycje, z wymaganiami współczesnego rynku pracy nie jest oczywiście zadaniem łatwym, zwłaszcza w zmieniającej się szybko rzeczywistości<sup>3</sup>.

Aby podjąć dobrą decyzję o wyborze dalszej drogi edukacyjno-zawodowej, uczniowie kończący szkołę artystyczną potrzebują wszechstronnych oddziaływań doradczych, psychologicznych i pedagogicznych. Doradztwo zawodowe w szkole wymaga spójnych, zaplanowanych i dobrze skoordynowanych działań, a jego efektywność zależy od kilku czynników. Przede wszystkim doradztwo musi być dostępne w równym stopniu dla wszystkich uczniów, którzy powinni zostać wyposażeni w niezbędny zasób wiedzy i umiejętności do podejmowania świadomych decyzji edukacyjno-zawodowych. Organizowane w szkołach dodatkowe programy zawierające treści z tego zakresu mogą być dobrym, choć tylko uzupełnieniem, obowiązkowego programu zajęć. Realizacja zajęć w takiej formie i treści, jak prezentowany tu cykl, wymaga wysokiej świadomości roli doradztwa oraz zaangażowania dyrekcji szkoły i wychowawców, ponieważ zajęcia te w pewnym stopniu wykraczają poza przewidziane standardowo treści doradcze. Bardzo istotnym podmiotem w procesie planowania indywidualnych ścieżek kariery są nauczyciele przedmiotów zawodowych. Jako specjaliści najlepiej zorientowani w zakresie kształtowanych u młodzieży kompetencji zawodowych oraz aktualnej sytuacji w branżach, w których absolwenci mogą znaleźć w przyszłości zatrudnienie, są w procesie doradczym nie do zastąpienia. Dlatego też stała współpraca nauczycieli wszystkich przedmiotów (nie tylko ogólnokształcących) z doradcą zawodowym powinna być codzienną praktyką, zwłaszcza że za realizację podstawy programowej z doradztwa zawodowego odpowiadają wszyscy nauczyciele. Każdy z nich wnosi do treści doradczych swoją profesjonalną wiedzę, umiejętności i doświadczenie. Doradca zawodowy w szkole działania te integruje, a jeśli posiada kwalifikacje psychologiczne, może je dodatkowo wzbogacić o aspekty psychologiczne — osobowościowego, motywacyjnego i emocjonalnego funkcjonowania uczniów. Wymagane kwalifikacje do zajmowania stanowiska doradcy zawodowego w szkole okre-

---

<sup>3</sup> Pomocną ilustracją połączenia obszarów istotnych dla określenia optymalnego miejsca na rynku pracy jest grafika pt. *Ikigai* zamieszczona na stronie Gabrieli Borowczyk gabrielaborowczyk.pl.

śląją odpowiednie przepisy<sup>4</sup>. Doradca zawodowy nie musi być psychologiem, jednak w przypadku szkoły artystycznej, w której nauczyciel zatrudniony na stanowisku doradcy nie ma jednocześnie kwalifikacji psychologicznych, zaproszenie do współprowadzenia zajęć z doradztwa zawodowego psychologa szkolnego lub innego psychologa z instytucji współpracującej ze szkołą jest jak najbardziej uzasadnione, ponieważ zmienia jakość świadczonych dla uczniów usług doradczych.

Doradztwo zawodowe dla młodzieży nie ogranicza się tylko do trafnego wyboru kierunku studiów czy zawodu. Oprócz profesjonalnej diagnozy predyspozycji edukacyjno-zawodowych, oddziaływania wobec uczniów powinny obejmować kształtowanie ich kompetencji osobistych, decydujących o skuteczności podejmowanych działań. Młodzież w szkołach artystycznych potrzebuje pomocy w kształtowaniu samooceny, wiary we własne możliwości, samoakceptacji, a następnie umiejętności przełożenia wiedzy o sobie na formułowanie sprecyzowanych, mierzalnych, ambitnych, realistycznych i terminowych celów edukacyjno-zawodowych. Poza wiedzą o sobie młodzi ludzie potrzebują rzetelnych, aktualnych informacji na temat możliwości kształcenia i zatrudnienia na współczesnym rynku pracy, wymagań pracodawców, trendów w obszarze interesujących ich branż. Ważne jest również przekazanie uczniom instrukcji, jak i gdzie tego typu informacji szukać. Przede wszystkim zaś uczniowie potrzebują zachęty do działania i inspiracji poprzez wskazanie przykładów ciekawych, skutecznie zrealizowanych przedsięwzięć osób z wykształceniem artystycznym. Potrzebują pomysłów na przełożenie wykształcenia artystycznego na kompetencje, które będą poszukiwane i cenione na rynku pracy, także poza dziedziną sztuki.

Rola doradcy zawodowego w szkole artystycznej polega więc nie tylko na realizacji podstawy programowej z doradztwa zawodowego, lecz obejmuje również szeroki zakres wiedzy i umiejętności psychologicznego wsparcia uczniów w ich indywidualnym rozwoju. Zadanie zidentyfikowania potrzeb uczniów i odpowiedzenia na nie wymaga w tym przypadku współdziałania doradcy i psychologa (szkolnego lub psychologa z instytucji współpracującej ze szkołą). Uważam też, że wiedza i doświadczenie doradców zawodowych poradni psychologiczno-pedagogicznych (jako jednocześnie psychologów lub pedagogów) może być wartościowym wzbogaceniem oferty doradczej szkoły.

## **Motywacja wprowadzenia innowacji i oczekiwania z nią związane**

Wprowadzenie innowacji zostało poprzedzone rozmowami z uczniami podejmującymi decyzje zawodowe, ich rodzicami i wychowawcami, analizą wyników

---

<sup>4</sup> *Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*, Dz.U. z 2020 roku, poz. 1289.

badań predyspozycji zawodowych uczniów tych klas z lat ubiegłych oraz istniejącej sytuacji edukacyjno-zawodowej absolwentów kierunków artystycznych i wynikającymi z tej diagnozy potrzebami pomocy w planowaniu kariery uczniów liceów sztuk plastycznych.

Na podstawie obserwacji i wniosków z praktyki psychologicznej i doradczej w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Elblągu w zakresie opieki nad uczniami szkoły plastycznej stwierdziłam, że wielu uczniów szkoły plastycznej charakteryzuje silna obawa co do swojej przyszłości na rynku pracy, niedocenywanie przez wielu z nich kompetencji nabytych podczas nauki w liceum sztuk plastycznym i nieumiejętność ich przełożenia na wymagania współczesnych pracodawców. Poza tym wielu uczniów ma tendencję do negatywnej oceny własnych możliwości, a co za tym idzie, zaniżania aspiracji edukacyjno-zawodowych, spadku motywacji i ogólnej samooceny. W efekcie część uczniów pozostaje bierna, nie są zorientowani w potrzebach rynku pracy, oczekiwaniach pracodawców i możliwościach pracy. Stąd podstawowym powodem dla wprowadzenia tego typu zajęć było przekonanie, że większa aktywność w konstruowaniu swojej przyszłości zawodowej, poszukiwaniu pomysłu na siebie, jest tym, do czego warto zachęcać młodzież w szkole artystycznej. Wiemy, że kształcenie artystyczne może być wykorzystane na rynku pracy w bardzo różnorodny sposób, dlatego też uczniowie kończący naukę na takim profilu muszą wykazać się szczególnie dużą samodzielnością, pomysłowością i determinacją, aby przełożyć swoją wiedzę na potrzeby rynku i stworzyć sobie stanowisko pracy. Potrzebują inspiracji w odnajdywaniu indywidualnego sposobu realizowania potencjału artystycznego. Zaobserwowano, że młodzież zazwyczaj nie posiada dostatecznej umiejętności korzystania z ogólnodostępnych źródeł informacji edukacyjno-zawodowej i często opiera swoje decyzje na informacjach niepełnych, nieobiektywnych, niesprawdzonych lub nieistotnych.

Uczniowie potrzebują rzetelnych informacji na temat współczesnego rynku pracy, który promuje osoby dysponujące szerokimi kompetencjami ogólnymi i rozumiejące kontekst kulturowy prowadzonej działalności. Pracodawcy potrzebują nie tylko wąsko wyspecjalizowanych fachowców, lecz także osób o wszechstronnym wykształceniu i szerokich horyzontach. Szukają ludzi, którzy potrafią myśleć kreatywnie, a takie osoby kształcą właśnie nasze szkoły artystyczne.

#### **Cele innowacji zakładały:**

- uzupełnienie i usystematyzowanie posiadanych przez uczniów informacji na temat możliwości dalszego kształcenia i pracy po ukończeniu liceum plastycznego;
- przekazanie wiedzy na temat cenionych kompetencji pracowniczych oraz trendów na rynku pracy;
- pracę z przekonaniem na temat szans absolwentów kierunków artystycznych na rynku edukacyjnym i zawodowym;

- zachęcenie uczniów do poszukiwania własnej drogi zawodowej poprzez wskazanie przykładów ciekawych, skutecznie zrealizowanych przedsięwzięć osób z wykształceniem artystycznym;
- pokazanie możliwości przełożenia wykształcenia artystycznego na kompetencje poszukiwane i cenione na rynku pracy;
- udoskonalenie umiejętności korzystania z dostępnych informacji oraz wiedzy na temat trendów w obszarach nauk humanistycznych i społecznych, a także możliwości pracy i świadczenia usług przez osoby z wykształceniem artystycznym.

## Przedstawienie innowacji

Prezentowany program wpisuje się w rozwijanie kompetencji zawodowych uczniów szkoły plastycznej, przede wszystkim w kształtowanie właściwej postawy wobec przyszłego zawodu. Dzięki takim cechom, jak aktywność, przedsiębiorczość, znajomość swoich zasobów, pozytywna samoocena, otwartość i gotowość na zmiany, radzenie sobie ze stresem, umiejętność planowania własnego rozwoju i tym podobne, absolwent szkoły plastycznej będzie potrafił zainicjować i poprowadzić własną działalność artystyczną, a także zaplanować i podjąć działania z tym związane.

Od strony formalnej opisywane zajęcia miały charakter innowacji programowej — zaproponowane zmiany dotyczyły programów zajęć edukacyjnych godzin z wychowawcą<sup>5</sup>.

Innowacja adresowana była do uczniów klas trzecich i czwartych LSP. Obejmowała zajęcia edukacyjne — godzina z wychowawcą, w wymiarze pięciu spotkań w czasie jednego semestru.

W roku szkolnym 2020/2021 zajęcia te realizowane były już jako standardowa część doradztwa zawodowego dla uczniów klasy trzeciej, w ramach oferty Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Elblągu. Cztery spotkania odbyły się w formie zdalnej, a piąte zajęcia ze względu na ograniczenia pandemiczne — stacjonarnie.

## Treści realizowane w ramach opisywanych zajęć

Prezentowany program składa się z cyklu pięciu spotkań, stanowiących spójną całość. Zaproponowano cykl zajęć jako formę w przekonaniu autorki bardziej efektywną niż pojedyncze, realizowane doraźnie, najczęściej luźno powiązane ze sobą tematy.

---

<sup>5</sup> Podstawą prawną jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 lutego 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki*, Dz.U. z 2002 roku, nr 56, poz. 506.

Zajęcia pierwsze dotyczyły miejsca absolwentów kierunków plastycznych na współczesnym rynku pracy. Na początku omówiono podstawowe pojęcia zawarte w tytule zajęć, przede wszystkim pojęcie wartości, a także miejsca wartości estetycznych i duchowych w hierarchii. Zaproponowano uczestnikom określenie za pomocą kwestionariusza wartości zawodowych istotnych dla uczniów. Następnie przedstawiono ofertę szkół wyższych wszystkich typów w zakresie kształcenia na kierunkach artystycznych, z uwzględnieniem nowych kierunków i specjalności, standardów kształcenia i modelu absolwenta. Na koniec zapoznano uczniów z danymi na temat losów zawodowych absolwentów kierunków artystycznych.

Podczas zajęć wykorzystano między innymi dane z raportu ogólnego z panelowych badań ilościowych pod nazwą *Sukces czy porażka? Ścieżki karier artystycznych i zawodowych absolwentów uczelni artystycznych w Polsce*<sup>6</sup>. Wnioski z badań losów zawodowych absolwentów uczelni artystycznych są dla uczniów szkół artystycznych ważnym źródłem informacji służącym do planowania własnej ścieżki zawodowej. Najczęściej jednak opracowania na ten temat pozostają młodzieży nieznane.

Tematyka zajęć drugich skupiała się wokół kompetencji kluczowych na współczesnym rynku pracy. Omówiono pojęcie kompetencji, ich rodzajów i hierarchii, oczekiwania pracodawców wobec kandydatów do pracy oraz wnioski z oceny artystów jako pracowników, dokonanej przez pracodawców. Wskazano na znaczenie „kompetencji miękkich” na współczesnym rynku pracy oraz wpływ kształcenia artystycznego na ich rozwój i możliwości wyróżnienia się pod tym względem przez absolwentów szkół artystycznych. Podczas zajęć wykorzystano ćwiczenie coachingowe „Koło kompetencji” służące identyfikacji obszarów do rozwoju osobistego uczniów. Przeanalizowanie przez młodzież wiedzy, umiejętności i kompetencji osobistych kształtowanych podczas nauki w szkole plastycznej daje uczniom właściwą orientację co do złożoności i wartości tego rodzaju wykształcenia. Wnioski wyciągnięte przez uczestników przy okazji wykonywania tego ćwiczenia są pomocne w kształtowaniu obrazu własnej osoby, oceny posiadanych zasobów i wpływają pozytywnie na samoocenę uczniów. Podczas zajęć przedstawiono uczniom koncepcję Zintegrowanej Strategii Umiejętności<sup>7</sup>. Warto również zapoznać młodzież z zasobami Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji<sup>8</sup>. Strona formalna zawodu, czyli kwalifikacje składające się na zawód plastyka, na tym etapie rozwojowym z reguły

<sup>6</sup> E. Bogacz-Wojtanowska, P. Hojda, S. Wrona, M. Szladowski, B. Siorek, *Sukces czy porażka? Ścieżki karier artystycznych i zawodowych absolwentów uczelni artystycznych w Polsce. Badanie Losów Zawodowych Absolwentów Uczelni Artystycznych*, Kraków 2018.

<sup>7</sup> [www.umiejtnosci2030.pl](http://www.umiejtnosci2030.pl) (dostęp: 12.05.2022).

<sup>8</sup> [https://kwalifikacje.gov.pl/k?id\\_kw=37787](https://kwalifikacje.gov.pl/k?id_kw=37787) (dostęp: 12.05.2022).

nie interesuje nastolatków, a jest dla nich istotną informacją na temat prawdziwej wartości ich kwalifikacji.

Podczas trzecich zajęć przedstawiono znaczenie kształcenia artystycznego dla rozwoju osobowości twórczej. Omówiono cechy osobowości twórczej i myślenia twórczego oraz sposób, w jaki są one kształtowane w trakcie nauki w szkole artystycznej. Zachęcano młodzież do rozważenia, jak można wykorzystać te kompetencje na współczesnym rynku pracy. Zaprezentowano narzędzie KOMT-L (Kwestionariusz Osobowości i Myślenia Twórczego)<sup>9</sup>, zachęcono do wypełnienia tego kwestionariusza przez zainteresowanych uczniów i zapewniono pomoc w interpretacji wyników.

Tematem zajęć czwartych było budowanie marki osobistej — *personal branding*. Celem tych zajęć była pomoc w stworzeniu pomysłu na markę osobistą ucznia. Zwrócono uwagę słuchaczy na zmiany na rynku pracy i konieczność stałego dostosowywania się do zmian oraz rolę przekonai ograniczających w procesie podejmowania decyzji o wyborze drogi zawodowej. Omówiono pojęcie marki osobistej i tak zwanych archetypów marki oraz warunków kształtowania marki osobistej, z uwzględnieniem zasad skutecznego *networkingu*. Podczas zajęć przedstawiono przykładową metodę rozpoznawania swoich zasobów — koncepcję 34 talentów Instytutu Gallupa<sup>10</sup>. Przedstawiono inspirujące przykłady osób, które stworzyły wartościową markę osobistą. Zaproponowano uczniom wykonanie ćwiczenia coachingowego pod tytułem *Kim jestem?* jako pomoc w budowaniu obrazu własnej osoby.

Zajęcia piąte dotyczyły trendów na rynku pracy. Zapoznano uczniów z aktualnym raportem Infuture Institute: *Mapa trendów*<sup>11</sup> oraz z zawodami przyszłości według *Mapy karier*<sup>12</sup>. Omówiono wykorzystanie wykształcenia artystycznego w nowych specjalnościach poszukiwanych na rynku pracy.

Na zakończenie zajęć zaproponowano indywidualne konsultacje z psychologiem — doradcą zawodowym w PPP1 dla uczniów niezdecydowanych w wyborze dalszej drogi kształcenia.

Uzupełnieniem materiałów z zajęć była przekazana uczniom lista stron internetowych (Załącznik nr 1), pomocnych w uzyskaniu informacji niezbędnych w planowaniu ich dalszego rozwoju zawodowego. Listę ułożono według najczęściej zadawanych przez młodzież pytań.

Po zakończeniu zajęć wskazane jest omówienie efektów innowacji z wychowawcą klasy oraz potrzeb młodzieży w zakresie doradztwa zawodowego i możliwości pomocy uczniom w wyborze ich indywidualnej ścieżki kariery.

---

<sup>9</sup> <http://zasobyip2.ore.edu.pl/uploads/publications/478a90425c5c82fe3ff5581e5d60388b> (dostęp: 12.05.2022).

<sup>10</sup> [www.marta.bara.pl](http://www.marta.bara.pl) (dostęp: 12.05.2022).

<sup>11</sup> <https://infuture.institute/mapa-trendow/> (dostęp: 12.05.2022).

<sup>12</sup> <https://mapakarier.org/paths?filter=futurejob&page=1> (dostęp: 12.05.2022).

## Podsumowanie i wnioski

Celem pracy doradczej z uczniami liceum sztuk plastycznych jest zindywidualizowane wsparcie w tworzeniu przez ucznia pomysłu na własną drogę edukacyjno-zawodową i swoje miejsce na współczesnym rynku pracy.

W przypadku uczniów liceum plastycznego najistotniejsze jest zwrócenie uwagi na unikatowe, wartościowe cechy osobowości i myślenia twórczego, będące efektem kształcenia w szkole artystycznej — jednocześnie wysoko cenione na współczesnym rynku pracy. Ważne jest również podkreślenie znaczenia własnej aktywności młodych ludzi i świadomego projektowania swojej przyszłości, a także negatywnych konsekwencji biernej postawy absolwentów szkół artystycznych dla powodzenia w życiu zawodowym. Rolą doradcy jest inspirowanie, dodawanie młodzieży odwagi w docenieniu swojej indywidualności, poszukiwaniu własnej tożsamości artystycznej i planowaniu drogi zawodowej.

Należy konfrontować przekonania uczniów z obiektywnymi faktami, które często je podważają, i skłaniać młodzież do korzystania z rzetelnych źródeł informacji.

Młodzież w małym stopniu jest świadoma, jak wiele różnorodnych informacji na temat zmian w otoczeniu cywilizacyjno-kulturowym jest dla nich istotnych w procesie kształtowania drogi zawodowej. Fakt ten jest przyczyną niepełnego wglądu we wszystkie istotne czynniki wyboru drogi zawodowej. Mając praktycznie nieograniczony dostęp do informacji, uczniowie nie umieją efektywnie z nich korzystać, ponieważ nie wiedzą, jakie dane są dla nich najistotniejsze — nie potrafią zadać właściwego, trafnego pytania. Pomoc w nabywaniu tej umiejętności jest również ważnym zadaniem dla wychowawców i doradcy zawodowego. Uzyskanie właściwych, użytecznych informacji umożliwi uczniom dostrzeżenie i docenienie u siebie prawdziwego potencjału wykształcenia artystycznego.

Pewna część uczniów kończących szkołę plastyczną planuje w przyszłości kontynuowanie nauki na kierunkach innych niż artystyczne, dlatego należy zastanowić się nad możliwościami zróżnicowania oferty z zakresu doradztwa w ramach jednej klasy tak, aby dopasować treści zajęć do faktycznych zainteresowań i planów edukacyjno-zawodowych młodzieży.

Wartość wykształcenia artystycznego, oprócz uzyskanych kwalifikacji zawodowych, polega również, a może przede wszystkim na wyróżniających absolwentów szkół artystycznych kompetencjach osobistych, opisywanych często jako „kompetencje przyszłości”. Są nimi: kreatywność i twórcze rozwiązywanie problemów, otwartość na zmiany, ale też wytrwałość, samodyscyplina, umiejętność organizacji pracy i planowania działań, nastawienie na wynik, radzenie sobie z krytyką i niepowodzeniami i wiele innych, w tym właściwa twórczość, niezwykle cenna dziś empatia i odwaga w realizacji swoich marzeń. Dzięki temu, wykorzystując cały swój potencjał, nasi absolwenci mogą odnosić sukcesy na wybranych przez siebie, nie tylko artystycznych, ścieżkach kariery.

Lista polecanych stron internetowych dotyczących  
dalszego kierunku kształcenia dla uczniów liceów sztuk plastycznych<sup>13</sup>

Adres internetowy	Zawartość strony i charakterystyka informacji w jej zasobach
www.nauka.gov.pl	Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego Inicjatywy ministerstwa, programy, stypendia — kwalifikacje zawodowe na poziomie wyższym.
wybierzstudia.nauka.gov.pl	Publikacja kierunków kształcenia wraz z wymaganymi przedmiotami maturalnymi.
ela.nauka.gov.pl	Informacja, jak radzą sobie absolwenci różnych kierunków i uczelni na rynku pracy, ile zarabiają i jakie jest ryzyko bezrobocia po ukończeniu danej uczelni i kierunku.
artystapostudiach.pl	Informacje na temat sytuacji absolwentów uczelni artystycznych. Wskazówki, na co należy zwrócić uwagę, wybierając uczelnię i jakie kompetencje można doskonalić. Strona prezentuje także raporty MKiDN na temat zawodowych losów absolwentów uczelni artystycznych.
www.perspektywy.pl	Portal dla maturzystów. W zakładce Studia, kierunki, uczelnie” zawarte są informacje dotyczące uczelni i oferty kierunków kształcenia. Są tam też opisy zawodów, możliwości kształcenia akademickiego poza granicami Polski, aktualności i programy dla uczniów i studentów.
otouczelnie.pl	Informacje na temat kierunków studiów.
asia.uw.edu.pl	Akademicki System Informacji Uniwersytetu Warszawskiego Jest to przykład dobrej strony informacyjnej. Analogicznych informacji można poszukiwać na stronach internetowych interesujących uczniów uczelni.
strony internetowe szkół wyższych	Na stronach szkół sprawdzamy: zasady rekrutacji, wymagania co do zdanych przedmiotów maturalnych, progi punktowe, plan studiów, specjalności. Zwykle jest też prezentowany opis absolwenta.
wpisana w wyszukiwarkę fraza: „Standardy kształcenia + nazwa kierunku studiów”	Standardy kształcenia zawierają treści kształcenia na poszczególnych kierunkach. Dostarczają też informacji o programach wybranych studiów, ich charakterze i kwalifikacjach absolwentów.
wpisana w wyszukiwarkę fraza: „Sylabus + nazwa wybranego przedmiotu” prowadzonego na studiach	Informacja na temat zakresu treści i przewidywanych osiągnięć studentów — uczestników zajęć z każdego przedmiotu na wybranych studiach.

<sup>13</sup> Tabela — opracowanie własne autorki.



Adres internetowy	Zawartość strony i charakterystyka informacji w jej zasobach
dostanesie.pl	Kalkulator punktów rekrutacyjnych na studia, czyli gdzie może maturzysta dostać się z osiągniętymi wynikami egzaminu maturalnego.
www.kierunkistudiow.pl	Informacje dotyczące progów punktowych na konkretne kierunki kształcenia na uczelniach.
studiazagranica.pl	Informacje na temat możliwości studiowania za granicą.
www.studyinpoland.pl	Informacje na temat studiów w języku angielskim w Polsce.
www.academicon.pl	Strona poświęcona naukom i studiom humanistycznym.
www.architektura.info; arch.pw.edu.pl; zawod-architekt.pl; izbaarchitektow.pl; eVolo.us; bryla.pl; archirama.pl; sztuka-architektury.pl; archipelag.pl; architektura.muratorplus.pl	Są to strony dla zainteresowanych architekturą.
www.touchofart.eu (European Painting Gallery)	Informacje dotyczące rynku sztuki. Z artykułu Małgorzaty Welman z 22 marca 2018 roku można dowiedzieć się o zapotrzebowaniu na rynku sztuki.
kompasmlodejsztuki.pl; kompassztuki.pl	Informacje na temat rankingów artystów, których prace są najlepiej sprzedawane.
umiejetnosci2030.pl	Informacje na temat kompetencji istotnych w przyszłości na rynku pracy.
infuture.institute	Informacje dotyczące trendów na rynku pracy, mapa trendów, prognozowanie przyszłości, scenariusze przyszłości, analiza sygnałów zmian.
mapakarier.org	Opis ścieżek kariery, informacje na temat zawodów przyszłości (uwaga: w zakładce „ścieżki kariery” filtry preferencji przy przedmiocie szkolnym „plastyka” należy ustawić na poziomie „ekspert”).
gabrielaborowczyk.pl; aulapolska.pl; moiseum.com; brandburg.com; cityboard.pl; toppersonalbranding.com; www.architekcikariery.pl	Inspiracje do planowania własnej działalności i zdobywania marki osobistej artysty w różnych specjalizacjach. Przykłady planowania własnej działalności. Łączenie obszarów dotyczących osobistych możliwości i kompetencji z wymaganiami rynku i możliwościami zarobkowymi.

Adres internetowy	Zawartość strony i charakterystyka informacji w jej zasobach
matura-z-historii-sztuki.pl	Strona dotycząca historii sztuki — przygotowanie do matury z tego przedmiotu, ciekawy przykład marki edukacyjnej.
https://cv.pracuj.pl/poradniki/cv-artystyczne-co-powinien-zawierac-zyciorys-aktora-muzyka-czy-rysownika	Jak napisać CV artysty?
16personalities.com (16 osobowości)	Darmowe badanie typu osobowości w celu projektowania rozwoju zawodowego.
centrumtalentow.pl	Centrum Rozwoju Talentów — profesjonalne doradztwo zawodowe i edukacyjne, w tym oferty szkoleń.
www.ipk.com.pl	Testy 3p dotyczące predyspozycji (pracorama.pl/testy-online).
marta.bara.pl	34 talenty — opis wyników badań Instytutu Gallupa.
joannajanowicz.com	Archetypy marki.
Konferencje humanisty — społeczność na FB	Interesujące spotkania dla humanistów jako przykład budowania tożsamości w określonej branży.
womenintechsummit.pl	Konferencja branży IT adresowana do kobiet — przykład budowania tożsamości w branży.
sprawnymarketing.pl progressday WSB	Inspiracje i pomysły na własny biznes. Informacje na temat zawodów wykonywanych przez młodych ludzi. Oferty szkoleń i konferencji.

Obchody 70-lecia Zespołu Szkół Artystycznych w Katowicach. ►

Fot. z archiwum Zespołu Szkół Artystycznych w Katowicach







**Wokół konkursów,  
przesłuchań  
i przeglądów**





# Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam” po raz dwunasty otworzył drzwi do muzyki i wielkiej kariery

## Polski pianista zwycięzcą

Mateusz Krzyżowski wygrał XII Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam”, który zakończył się 13 grudnia 2021 roku w Bydgoszczy. Pianista zachwycał od pierwszych przesłuchań konkursowych. Podobnie było podczas finałów. Publiczności tak spodobała się jego interpretacja *IV Symfonii Koncertującej* op. 60 Karola Szymanowskiego, że wywoływała go na estradę kilka razy. Podczas konkursu jury przesłuchało kilkudziesięciu pianistów z 12 krajów świata (między innymi z: Korei, Japonii, Anglii, Malezji, Singapuru, Chin, Włoch, Ukrainy, Rumunii i Polski). Do finału zakwalifikowano szóstkę, w tym trzech pianistów z Polski. Mateusz Krzyżowski okazał się bezkonkurencyjny, zdobywając I Nagrodę, Nagrodę Chopinowską, Nagrodę za najlepsze wykonanie utworu Karola Szymanowskiego oraz Nagrodę Dyrektora Konkursu im. Ewy Stąporek-Pospiech za najlepsze wykonanie koncertu z orkiestrą. Pianista otrzymał także Nagrodę — Koncert ufundowany i zorganizowany przez Filharmonię Pomorską im. Ignacego Jana Paderewskiego w Bydgoszczy, a także Nagrody Polskiego Wydawnictwa Muzycznego dla najlepszego polskiego uczestnika i za najlepsze wykonanie dzieła Karola Szymanowskiego.

Drugie miejsce zajął dwiętnastoletni Vladimir Acimovic z Serbii. Otrzymał on także Nagrodę Specjalną dla artystycznej osobowości konkursu. Laureatem trzeciej nagrody został najmłodszy uczestnik konkursu — czternastoletni reprezentant Korei — Lee Hyo, który otrzymał również Nagrodę Specjalną „Rubinową” dla najmłodszego laureata konkursu. Czwarta nagroda przyznana została szesnastoletniemu pianiście Zhong Yonghuanowi (Chiny). Piąte miejsce otrzymał polski pianista Krzysztof Wierciński (18 lat). Nagrodę szóstą jury przyznało siedemnastolatkowi Mateuszowi Dubielowi. Otrzymanie jednej z nagród w Między-



Agnieszka Hejduk-Domańska, zastępca dyrektora Departamentu Szkolnictwa Artystycznego składająca gratulacje Mateuszowi Krzyżowskiemu podczas wręczenia I nagrody ufundowanej przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Fot. z archiwum szkoły \_\_\_\_\_

narodowym Konkursie Młodych Pianistów ułatwia laureatom karierę artystyczną, toruje drogę do wielu sal koncertowych.

## Szymon Nehring — znakomita inauguracja

Na całym świecie jest ponad 750 międzynarodowych konkursów pianistycznych, ale Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam” odbywający się w Bydgoszczy pod wieloma względami jest bezkonkurencyjny. To prawdopodobnie jeden z najważniejszych na świecie konkursów muzyczny dla młodych pianistów. Wielki prestiż światowy i rozgłos zawdzięcza nie tylko sławie Artura Rubinsteina, lecz przede wszystkim młodym pianistom, którzy — podążając śladami mistrza — właśnie tu, w Bydgoszczy, rozpoczynają swoje wielkie artystyczne kariery.

W przeszłości objawiały się tu niesamowite talenty — pianiści, którzy potem przez wiele lat nagrywali dla znaczących wytwórni płytowych, zdobywali najwyższe lokaty w Konkursie Chopinowskim w Warszawie — wystarczy chociażby wspomnieć Rafała Blechacza czy Yuliannę Avdeevę.

W 2014 roku X Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów „Arthur Rubinsteinin memoriam” wygrał dziesiętnastoletni Szymon Nehring, który następnie został finalistą XVII Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka





Koncert Szymona Nehringa inauguracyjny XII Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam”.

Fot. z archiwum szkoły

Chopina w Warszawie, a w roku 2017 zwyciężył — jako pierwszy Polak w historii — niezwykle trudny i prestiżowy XV Międzynarodowy Mistrzowski Konkurs im. Artura Rubinsteina w Tel Awiwie. Znakomity pianista zainaugurował XII Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam” w dniu 7 grudnia 2021 roku w Sali Koncertowej Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy. W programie wieczoru znalazły się dzieła solowe Karola Szymanowskiego — osiem wybranych mazurków z op. 50 oraz *III Sonata fortepianowa h-moll* op. 58 Fryderyka Chopina. Koncert dostarczył wielu wzruszeń. Szymon Nehring grał ogromnie dojrzałe, naturalnie, emocjonalnie, a jego interpretacja pozwoliła słuchaczom zjednoczyć się we wspólnym odkrywaniu wybitnych dzieł polskich kompozytorów.

## Jak to wszystko się zaczęło?

Bardzo trafnie napisał o konkursie redaktor Józef Kański: *Posiada on niesłychanie wysoki poziom i wypełnia ważną przestrzeń w dzisiejszym świecie muzycznym, lukę, jaka istnieje między dwoma dużymi konkursami, tzn. Konkursem Chopinowskim w Warszawie a Konkursem im. Czajkowskiego w Moskwie.* Ewa Rubinstein, córka Artura Rubinsteina, podczas trwania V edycji Konkursu powiedziała w wywiadzie udzielonym Joannie Grzegorzewskiej: *Konkurs w Byd-*

goszcy jest szczególnie, ponieważ biorą w nim udział tak młodzi ludzie z tak różnych zakątków świata... Z przyjemnością patrzę na tę niezwykle zdolną młodzież. Są tacy wrażliwi, otwarci. Mają pasję. Przepiękne jest właśnie to, że są. Cieszę się, że mogę się z nimi spotkać, porozmawiać, posłuchać<sup>1</sup>.

Ten doskonały pomysł wyszukiwania talentów i ułatwiania im startu w dorosłe życie zrodził się pod wpływem słów samego Artura Rubinsteina, który koncertując w nowo zbudowanej sali Filharmonii Pomorskiej w 1960 roku, powiedział: *Macie wspaniałą salę koncertową, należałoby tu organizować konkursy międzynarodowe*. W 1993 roku, realizując myśl wielkiego pianisty, dyrektor Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy, Ewa Słaporek-Pospiech (1946–2020) zainicjowała międzynarodowy konkurs. W dniu 13 grudnia 2021 roku, podczas Gali Laureatów w Filharmonii Pomorskiej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Bydgoszczy, pomysłodawczyni Międzynarodowego Konkursu Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam” Ewa Słaporek-Pospiech została odznaczona pośmiertnie Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski<sup>2</sup>. Odznaczenie — z rąk Mikołaja Bogdanowicza, Wojewody Kujawsko-Pomorskiego — odebrał mąż Ewy Słaporek-Pospiech, profesor doktor habilitowany Wojciech Pospiech. Ideę Międzynarodowego Konkursu Młodych Pianistów kontynuuje obecna dyrektor Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina, autorka niniejszego artykułu, a Jan Popis — muzykolog i krytyk muzyczny, który stworzył formułę programowo-artystyczną, pełni nadal funkcję dyrektora artystycznego. Przed koncertem inauguracyjnym, w dniu 7 grudnia, w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina nastąpiło uroczyste otwarcie „Saloniku Rubinsteina — Pamięci Ewy Słaporek-Pospiech”<sup>3</sup>, w którym znajdują się pamiątki po Arturze Rubinsteinie (do szczególnych należą oryginalny frak koncertowy i strój codzienny pianisty), zdjęcia konkursowe, fotografie patrona szkoły oraz inicjatorki wydarzenia „Arthur Rubinstein in memoriam”.

## Młodzi pianiści z całego świata zmierzili się z trudnymi dziełami i wielkimi emocjami

Program konkursowy jest niezwykle wymagający i obejmuje utwory, które miał w swoim pianistycznym repertuarze Artur Rubinstein. Wśród nich znajdują się kompozycje Karola Szymanowskiego: *Mazurki* z op. 50, *Wariacje b-moll* op. 3, *Serenada Don Juana* z cyklu *Maski* op. 34. Młodzi pianiści mierzą się także z formami chopinowskimi, z sonatami Haydna, Mozarta, Beethovena, Chopina,

---

<sup>1</sup> J. Grzegorzewska, wywiad *Trzy pytania do... Ewy Rubinstein*, „Gazeta Pomorska”, 13.04.2002.

<sup>2</sup> Postanowieniem Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 29 kwietnia 2021 roku.

<sup>3</sup> Salonik wyremontowano dzięki Programowi MKiDN — Termomodernizacja Państwowych Placówek Szkolnictwa Artystycznego.

Schumanna, Liszta, Schuberta. Dwa pierwsze etapy to 30- i 50-minutowe występy solowe. W finale wykonują z orkiestrą jeden z koncertów Beethovena, Chopina, Saint-Saënsa, Czajkowskiego, Rachmaninowa, Szymanowskiego. Wówczas rywalizacja jest najostrzejsza.

W XII edycji Międzynarodowego Konkursu Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam” finalistom przez dwa koncertowe wieczory trzeciego etapu w Filharmonii Pomorskiej towarzyszyła wybitna Polska Orkiestra Sinfonia Iuventus im. Jerzego Semkowa z Warszawy (w skład orkiestry wchodzi najzdolniejsi absolwenci akademii muzycznych, którzy nie ukończyli 30 lat) pod batutą Marka Wroniszewskiego<sup>4</sup>. Podczas finałów usłyszeliśmy koncerty fortepianowe oraz dzieła na fortepian i orkiestrę Sergiusza Rachmaninowa, Fryderyka Chopina, Piotra Czajkowskiego i Karola Szymanowskiego.

## Nie do przecenienia

Konkurs uznawany jest za jeden z najbardziej sprawiedliwych — dobrą renomę zawdzięcza jury, w którym zasiadają wybitni artyści. To ma ogromne znaczenie. Jury szuka bowiem wśród młodych artystów nie tylko osób już doskonałych technicznie, lecz również osobowości, w których tkwi wielki artystyczny potencjał.

Do tej pory w jury zasiadali polscy i zagraniczni pianiści — laureaci konkursów międzynarodowych oraz krytycy muzyczni, między innymi: Mikhail M. Alexandrov, Larissa Dedova, Paweł Gilllov, Jerzy Godziszewski, Adam Harasiewicz, Ian Hobson, Krzysztof Jabłoński, Józef Kański, Nina Kuźma-Sapiejewska, Yangsook Lee, Ewa Osieńska, Jan Popis, Matti Raekallio, Koji Shimoda, Marta Sosieńska-Janczewska, Adam Wibrowski.

Młodych pianistów XII edycji konkursu oceniali pod przewodnictwem Ewy Osieńskiej: Valentina Igoshina — laureatka I nagrody I Międzynarodowego Konkursu Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam” w 1993 roku, Beata Bilińska — laureatka II nagrody I Międzynarodowego Konkursu Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam” w 1993 roku, Ian Hobson i Jan Popis.

## Dotrzeć do melomanów na całym świecie

Przesłuchania konkursowe to nie tylko ogromne emocje dla uczestników. Melomani również przeżywali zmagania artystyczne pianistów. Program konkursu był bardzo różnorodny, a przez to piękny — dla każdego. Możliwość przedstawienia swojej interpretacji utworów różnych kompozytorów była dla młodych

---

<sup>4</sup> Marek Wroniszewski — znakomity dyrygent, pianista, fagocista, laureat nagród dla najlepszego polskiego uczestnika w X Międzynarodowym Konkursie Dyrygenckim im. Grzegorza Fitelberga w Katowicach oraz finalista VI Ogólnopolskiego Konkursu Młodych Dyrygentów w Białymstoku.



Koncert w Filharmonii Pomorskiej — IV Symfonia Koncertująca op. 60 Karola Szymanowskiego w wykonaniu Mateusza Krzyżowskiego i Polskiej Orkiestry Sinfonia Iuventus im. Jerzego Semkowa pod dyrekcją Marka Wroniszewskiego. Fot. z archiwum szkoły.

Fot. z archiwum szkoły

muzyków źródłem wielkiej radości, podobnie jak dla publiczności, która im bardzo sprzyjała. Na XII Międzynarodowy Konkurs słuchacze przybyli z całej Europy, a także z innych stron świata. *Konkurs Młodych Pianistów, jego wspaniała atmosfera i emocje pozostaną w mojej pamięci na długo. Muzyczne obrazy zaprezentowane przez uczestników konkursu zdumiewały swą wyrazistością, kolorem i różnorodnością* — to tylko niektóre z wypowiedzi najwierniejszych słuchaczy.

Dzięki wykorzystaniu nowoczesnych multimediów Konkurs „Arthur Rubinstein in memoriam” 2021 dotarł tam, gdzie był Internet. Wystarczył dostęp do sieci i mogliśmy obserwować — w najwyższej jakości poprzez streaming „na żywo” za pośrednictwem kanału YouTube w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych w Bydgoszczy — wszystkie trzy etapy oraz koncert laureatów. Wydarzenie cieszyło się sporym zainteresowaniem — podczas stacjonarnej formy już było obecnych wielu odbiorców, lecz dołączyli do nich odbiorcy streamingu oraz osoby odwiedzające stronę Facebooka konkursu i szkoły, co dało łącznie kilkadziesiąt tysięcy odbiorców, postów i linków z muzyką konkursową. Wprowadzenie nowych technologii do konkursu miało wielkie znaczenie. Po pierwsze, zwiększyło zasięg oddziaływania konkursu, czyli dotarcia do szerszej publiczności, która niekoniecznie była w pełni zaznajomiona z muzyką klasyczną — licząc na to, że dzięki wykorzystaniu nowych technologii zainteresuje się



Uczestnicy konkursu podczas prezentacji filmów o Arturze Rubinsteinie i regionie podczas inauguracji XII Międzynarodowego Konkursu Młodych Pianistów.

Fot. z archiwum szkoły

inną i nową dla siebie treścią. Drugi powód to chęć przekroczenia granic geograficznych i językowych, tak aby dotrzeć z muzyką do melomanów na całym świecie. I trzeci, niezwykle istotny w czasie pandemicznym — możliwość upowszechniania i promocji wydarzenia za pośrednictwem techniki zdalnej, przy zapewnieniu tym samym bezpłatnego i Nielimitowanego — ale przede wszystkim bezpiecznego — dostępu do wszystkich wydarzeń konkursowych.

Konkurs na stałe wpisał się do bydgoskiej tradycji imprez kulturalnych jako wydarzenie ważne i wartościowe nie tylko ze względów artystycznych, lecz także z uwagi na swoje pozytywne oddziaływanie społeczne. W Bydgoszcy pojawiły się bowiem specjalnie przygotowane na czas konkursu „Przystanki Rubinsteina”, filmy o patronie konkursu i nawiązujące do tematyki konkursowej, zrealizowane przez młodzież i pedagogów Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina. Ogłoszono konkurs na recenzję i wydawano „Gazetki Rubinsteina”. Puszczano także prezentacje multimedialne.

## Sztuka jako dzieło wspólne

Dwunasty Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam” odbywał się w dniach od 7 do 13 grudnia 2021 roku. Organizatorami byli Państwowy Zespół Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Byd-



Jury XII Międzynarodowego Konkursu Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam” podczas III etapu w Filharmonii Pomorskiej. Od lewej: Ian Hobson (USA), Beata Bilińska (Polska), Ewa Osińska (Polska/Paryż), Valentina Igoshina (Rosja/Paryż), Jan Popis (Polska/Warszawa).

Fot. z archiwum szkoły

gospiczy, Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Centrum Edukacji Artystycznej, Województwo Kujawsko-Pomorskie, Miasto Bydgoszcz oraz Towarzystwo Mozartowskie w Bydgoszczy.

Konkurs odbył się pod honorowym patronatem Ewy Rubinstein — córki Artura Rubinsteina, profesora Piotra Glińskiego — Wiceprezesa Rady Ministrów, Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Andrzeja Kobiaka — Senatora Rzeczypospolitej Polskiej, Mikołaja Bogdanowicza — Wojewody Kujawsko-Pomorskiego, Piotra Całbeckiego — Marszałka Województwa Kujawsko-Pomorskiego, Rafała Bruskiego — Prezydenta Miasta Bydgoszczy, Adrianny Ponieckiej-Piekutowskiej — Prezes Stowarzyszenia Akademia im. Krzysztofa Pendereckiego, Międzynarodowe Centrum Muzyki, Tadeusza Pająka — Konsula Honorowego Republiki Finlandii w Toruniu, Henryka Maciejewskiego — Konsula Honorowego Republiki Chorwacji w Bydgoszczy, doktora Jarosława Kuropatwińskiego — Konsula Honorowego Republiki Federalnej Niemiec w Bydgoszczy, Marka Andrzeja Pietrzaka — Konsula Honorowego Węgier w Bydgoszczy oraz Jerzego Derendy — prezesa Towarzystwa Miłośników Miasta Bydgoszczy.

Patronat medialny objęli: TVP Kultura, Polskie Radio „PiK”, Polmic.pl, Telewizja Polska SA w Warszawie Oddział w Bydgoszczy, „Express Bydgoski”, „Gazeta Pomorska” i naszemiasto.pl, współpraca medialna — RMF Classic.



Najmłodszy uczestnik konkursu — czternastoletni reprezentant Korei, Lee Hyo wraz z Polską Orkiestrą Sinfonia Iuventus pod batutą Marka Wroniszewskiego podczas III etapu Konkursu Młodych Pianistów.

Fot. z archiwum szkoły \_\_\_\_\_

## Bez nich nie byłoby konkursu

Dwunasty Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam” dofinansowany został ze środków budżetu Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego pochodzących z Funduszu Promocji Kultury, Centrum Edukacji Artystycznej, Samorządu Województwa Kujawsko-Pomorskiego oraz Miasta Bydgoszczy. Przygotowanie imprezy o tak dużym zasięgu nie byłoby możliwe również bez wielkiej pomocy partnerów, sponsorów, instytucji, firm i osób prywatnych. Ponadto nad brzmieniem koncertowych fortepianów z wielką pieczołowitością czuwali muzyczni partnerzy konkursu Yamaha i Bösendorfer. Następna edycja wydarzenia — XIII Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam” — zaplanowana została na rok 2024.



**CHOPINLAND** *Piano Competition*  
ショパンランドコンクール

Organizer



TO-ON  
アカデミー

Partners



KAWAI



Deputy Minister of Education, Culture and Sports  
Ministry of Education, Culture and Sports





Przygotowała Maryla Zając  
Informacja prasowa  
11 maja 2022

# Startuje konkurs pianistyczny dla dzieci i młodzieży „Muzyka z kraju Chopina” w Japonii

Choć w Tokio istnieje stowarzyszenie im. Ignacego Jana Paderewskiego, a japońscy pianiści doceniają twórczość Stanisława Moniuszki czy Tekli Bądarzewskiej, polska muzyka wciąż pozostaje tam znana głównie dzięki Fryderykowi Chopinowi. Polskie Wydawnictwo Muzyczne wraz z japońskimi partnerami podejmuje kroki ku upowszechnieniu naszej rodzimej kultury w Kraju Kwitnącej Wiśni, zapraszając młodych japońskich pianistów do udziału w konkursie fortepianowym dla dzieci i młodzieży „Muzyka z kraju Chopina”.

Konkurs „Muzyka z kraju Chopina” to przedsięwzięcie skierowane do pianistów, którzy nie ukończyli 18. roku życia. Podzielony jest na sześć kategorii wiekowych, co pozwala na udział w nim szerokiego grona wykonawców. Stanowi okazję do lepszego poznania polskiej muzyki, wprawienia się w wykonawstwie mazurków i polonezów, ale także obcowania od najmłodszych lat z polską muzyką przez wszystkich nią zainteresowanych. Przesłuchania konkursowe zaplanowano na wrzesień 2022 roku w Tokio, Hiroszimie, Osace i Nagoi. Finalistów i zwycięzców we wszystkich kategoriach poznamy miesiąc później — w październiku 2022 roku.

## Przekrój najlepszej pedagogiki fortepianowej

*Konkurs pianistyczny „Muzyka z kraju Chopina” jest doskonałą okazją, by nie tylko poznać twórczość Fryderyka Chopina, lecz także dowiedzieć się, że nie tworzył w artystycznej próżni; że miał świetnych poprzedników, ale także wybitnych kontynuatorów, mówi dyrektor — redaktor naczelny Polskiego Wydawnictwa Muzycznego doktor Daniel Cichy. Dlatego program konkursu, ułożony przez znakomitych pianistów i pedagogów, którym przewodniczy profesor Ewa Pobłocka,*

*składa się nie tylko z muzyki Chopina, lecz także innych polskich kompozytorów. Został specjalnie dobrany pod względem wartości artystycznej i walorów dydaktycznych.*

Obok utworów Chopina czy Paderewskiego w repertuarze konkursowym znalazły się kompozycje Maurycego Moszkowskiego, Karola Kurpińskiego, jak również Witolda Lutosławskiego, Janiny Garści i Krystyny Gowik. Konkursowemu jury przewodniczy profesor Ewa Pobłocka, laureatka Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka Chopina i następnie jego jurorka. Dzięki prowadzonej kampanii edukacyjnej pianiści na różnych etapach nauki gry mogą poznać polską muzykę w praktyce i zwiększyć świadomość repertuarową, co — jak zakładają organizatorzy — przełoży się także na wykonawstwo tej muzyki w Japonii.

## **Majowe koncerty w największych miastach Japonii**

Ambasadorką konkursu jest Marie Kiyone, nagradzana japońska pianistka, laureatka Ogólnopolskiego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie (2010) oraz Międzynarodowego Konkursu Pianistycznego „MozARTE” w Aachen, zwyciężczyni Międzynarodowych Konkursów Pianistycznych „Premio Accademia Giovanni” i „Premio Accademia 2015” w Rzymie. Podczas majowych koncertów w czterech największych miastach Japonii Kiyone zaprezentuje twórczość polskich kompozytorów. Jeszcze w tym miesiącu mieszkańcy Tokio, Hiroszimy, Osaki i Nagoi będą mogli posłuchać w jej interpretacji utworów konkursowych: Marka Stachowskiego, Marii Szymanowskiej, Tadeusza Szeligowskiego, ale także Ignacego Jana Paderewskiego i Fryderyka Chopina. W trakcie spotkania nie zabraknie czasu na wprowadzenie do konkursu, podczas którego nauczyciele wraz z uczniami będą mogli poznać najważniejsze szczegóły dotyczące udziału w pianistycznych zmaganiach pod szyldem „Muzyka z kraju Chopina”. Wszystkie koncerty odbędą się w lokalnych salonach muzycznych Kawai — partnera przedsięwzięcia. To właśnie tam we wrześniu 2022 roku odbędą się przesłuchania konkursowe.

## **Chopin Land Piano Competition**

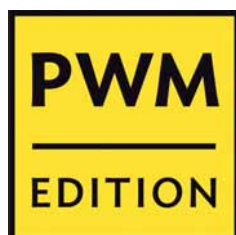
Współorganizatorem konkursu pianistycznego „Muzyka z kraju Chopina” jest To-on Kikaku Co. Ltd. — importer materiałów nutowych i organizator wydarzeń kulturalnych w Japonii.

Przedsięwzięcie wspierają: Instytut Polski w Tokio, Kawai Musical Instruments Mfg. Co., Ltd. oraz Stowarzyszenie Japońskich Nauczycieli Gry na Fortepianie (PTNA) — japońska organizacja non-profit zrzeszająca profesjonalnych nauczycieli gry na fortepianie, zarejestrowana przez Ministerstwo Edukacji, Kultury, Sportu, Nauki i Technologii Japonii.

Konkurs pianistyczny dla dzieci i młodzieży „Muzyka z kraju Chopina” dofinansowano ze środków Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w ramach programu „Kultura inspirująca”.

Więcej na: PWM — Polskie Wydawnictwo Muzyczne  
FACEBOOK: <https://www.facebook.com/PWMEdition/>  
INSTAGRAM: <https://www.instagram.com/pwm.com.pl/>  
TWITTER: <https://twitter.com/PWMEdition>  
YOUTUBE: <https://www.youtube.com/PWMEdition>

**Polskie Wydawnictwo Muzyczne** jest instytucją kultury od ponad 75 lat specjalizującą się w wydawaniu materiałów nutowych oraz książek z zakresu muzyki klasycznej, jazzu i muzyki filmowej. Szeroka oferta wydawnicza Oficyny obejmuje dzieła muzyki dawnej i współczesnej, repertuar polski i światowy, nuty przeznaczone dla amatorów i specjalistów, publikacje o charakterze pedagogicznym, naukowym i popularnym oraz obszerny katalog wydawnictw książkowych i leksykograficznych. PWM to jedna z najważniejszych instytucji muzycznych w Polsce, promująca wśród zagranicznych partnerów twórczość rodzimych kompozytorów, jest także przedstawicielem czołowych zagranicznych wydawców na terenie kraju. Odpowiadając na oczekiwania współczesnego odbiorcy, PWM poszerzyło swoją działalność o nową markę fonograficzną — ANAKLISIS. Jako wydawca „Ruchu Muzycznego” Oficyna stwarza przestrzeń dla artystycznego dialogu i naukowej refleksji, wymiany myśli i kształtowania świadomości estetycznej. PWM inicjuje działania edukacyjne, będąc głównym organizatorem popularnych Dni Edukacji Muzycznej, Kursu Edytorstwa Muzycznego czy ogólnopolskiej kampanii o prawie autorskim: „Jesteś twórcą — masz prawo”. Więcej: [www.pwm.com.pl](http://www.pwm.com.pl).



**CHOPIN  
LAND**  
*Piano Competition*  
ショパンランドコンクール



# Konkursy wokalne dla uczniów szkoły muzycznej II stopnia w Polsce.

## Czy są potrzebne na drodze rozwoju młodego śpiewaka?

W prezentowanym artykule pragnę pochylić się nad tematem konkursów dla najmłodszych adeptów sztuki wokalne, czyli uczniów szkół muzycznych drugiego stopnia. Spotkałam się z opinią, że konkursy mogą szkodzić nieukształtowanej jeszcze młodzieży. Osobiście uważam, że proces kształtowania artysty muzyka nigdy nie ustaje, a od początku warto zaszczerpać takie cechy jak chociażby odwaga. Rolą nauczyciela prowadzącego jest określenie czy uczeń udźwignie konsekwencje jakie niesie ze sobą występ na konkursie. Lista zalet zdecydowanie przeważa nad listą wad, mało tego — każdą negatywną cechę da się przemienić w wartość dodatnią. Od razu więc na wstępie twierdząco odpowiem na zadane w tytule pytanie.

Chęć przetrwania i walki towarzyszy ludziom od zawsze, a z zawodem muzyka, rywalizacja jest bardzo ściśle połączona. Szukanie pracy polega przecież na stawianiu się na przesłuchaniach i castingach mających formę konkursową. O ile na przykład w sporcie mamy jasne reguły na to, co należy zrobić by wygrać (bycie pierwszym na mecie, trafienie do bramki, jak najdłuższy skok i tak dalej), tak artyści są oceniani „wrażeniowo”. Muzycy wychodząc na scenę, prezentują swoją technikę, ale i emocje, wrażliwość, pomysł na interpretację. Dlatego ogłoszenie listy laureatów zawsze wzbudza żywe dyskusje. Rzadko oceny są jednogłośne.

Do jurorskiego grona zapraszani są uznani śpiewacy. Mają za zadanie ocenić przede wszystkim: intonację, walory głosowe i artystyczne, technikę wokalaną, stylowość wykonania, pamięciowe opanowanie materiału, osobowość sceniczną, interpretację. Obiektywna ocena technicznych umiejętności jest jak najbardziej możliwa, natomiast artyzm to rzecz względna. Gust jurorów jest

czynnikiem subiektywnym, do którego mają pełne prawo. Zależy on od ich własnych muzycznych doświadczeń i upodobań.

Uczestnik musi wiedzieć, że nie ma możliwości uzyskania oceny niezaprzeczalnie słusznej. Dzięki temu będzie w stanie odpowiednio się zdystansować. Najczęściej wskazywaną wadą konkursów jest właśnie niechęć do dalszego rozwoju, obniżenie samooceny, a nawet popadanie w marazm poprzez przyzmat uzyskania zbyt niskiej noty. Oprócz wspomnianej już roli nauczyciela, który przed wydelegowaniem ucznia na konkurs wybuduje w nim zdrowe podejście do rywalizacji, niezwykle cenna jest możliwość rozmowy z jurorami po ogłoszeniu wyników. Skonsultowanie występu z gronem doświadczonych śpiewaków, którzy dadzą uwagi merytoryczne i pochwalą to, co było dobre. Dla młodego adepta śpiewu takie spotkanie będzie zaszczytem, motywacją a przede wszystkim przywróceniem psychicznego komfortu.

Kasia, zniechęcona odrzuceniem po pierwszym etapie konkursu wokalnego w Gliwicach, z wielką niepewnością podeszła do przewodniczącego jury. Wraca z uśmiechem — *Wie Pani, ten Pan rzeczywiście zauważył moją tremę i pomyłkę tekstową, ale bardzo chwalił mnie za wymowę w języku niemieckim i wyczucie frazy... czy za rok też mogę wziąć udział?*<sup>1</sup>

Każdą uwagę warto rozważyć. Dzięki otwartości na opinie, mimo braku laurów, udział ucznia w konkursie jest kolejnym krokiem do sukcesu, a nauczyciel prowadzący zyskuje świeże spojrzenie na swojego podopiecznego.

Czy konkurs to tylko chęć rywalizacji? Dla studentów i absolwentów uczelni muzycznych, celem jest raczej ciągłe ulepszanie samego siebie i sprawdzanie własnych możliwości. Liczą oni na *feedback* dla swojej działalności, chcą zostać zauważeni. Otrzymanie nagrody może otworzyć drzwi do kariery. Uczniowie szkół muzycznych nie zawsze są pewni jak potoczy się ich zawodowa przyszłość. Z jednej strony konkurs to dla nich dobra zabawa i szkolna wycieczka, a z drugiej ciężka praca w postaci przygotowania wymaganego repertuaru. Przy braku umiejętności organizacji czasu, zaangażowanie w konkurs może powodować zaniedbanie obowiązków szkolnych i skutkować gorszymi ocenami. Wyjazdy powodują nieobecności i konieczność nadrabiania materiału. Trzeba upewnić się, że uczeń jest na to gotowy i potrafi odpowiednio określić priorytety. Jeśli nie, warto mu pomóc, najlepiej we współpracy z rodzicami. Z mojego doświadczenia wynika, że w dużej większości przypadków, na pytanie, czy chcesz pojechać na konkurs, pada odpowiedź — nie. Zwłaszcza uczniowie zdolni wykręcają się jak mogą. Nawet jeśli posiadają tytuł laureata to po jakimś czasie trzeba ich namawiać do podjęcia konkursowego wyzwania

---

<sup>1</sup> Zbieżność imion i sytuacji jest przypadkowa, ale wypowiedzi są oparte na rozmowach z uczestnikami konkursów wokalnych.

nia po raz kolejny. W dzisiejszym świecie młodzież ma mnóstwo zajęć dodatkowych, dlatego nie dziwię się takiej postawie.

Ewa, po zaśpiewanym brawurowo recitalu dyplomowym wręcza nauczycielce kwiaty i na pół wzruszonym na pół radosnym głosem mówi — *Dziękuję Pani za wszystko... a najbardziej za to ciągle motywowanie, te konkursy... już się nie boję, występy to dla mnie przyjemność.* Od października była już studentką Akademii Muzycznej.

Zawsze warto cierpliwie motywować do dobrych rzeczy. A konkursy do nich należą. Spójrzmy na cele jakie im przyświecają. W regulaminach znajdziemy między innymi chęć promowania młodych talentów, rozwój ich artystycznej osobowości, propagowanie sztuki wokalne i wartościowej literatury muzycznej. Mocnym punktem jest również wymiana doświadczeń pomiędzy pedagogami. Na kilku konkursach podkreśla się też ważną rolę integracji solistów szkolonych z amatorami.

Janek otrzymując nuty podczas wtorkowej lekcji pyta — *Ojej, nowy utwór, a gdzie go będę śpiewał?*

Mam wrażenie, że gdyby nie przesłuchania, egzaminy i konkursy, motywacja do poszerzania repertuaru byłaby zerowa. Nie wspominając o systematycznym ćwiczeniu w ramach pracy domowej. Wiadomo, że konkurs to inna forma prezentacji niż szkolny koncert. Uczniowie zdają sobie sprawę, że będą poddani ocenie profesjonalistów i porównywani do innych uczestników, których na konkursach wokalnych jest bardzo wielu. Konkurencja pobudza do działania, ale też jest czynnikiem stresogennym. Czasami zdenerwowanie odchodzi wraz z pierwszym ukłonem, czasami wzmagą się. Pokonywanie tremy jest procesem i nie ma innej możliwości radzenia sobie z nią inaczej, niż podejmując kolejne występy.

Przy wspomnianym zdrowym podejściu do współzawodnictwa, uczniów musi mieć wiarę w swoje możliwości i w to, że może osiągnąć sukces. Inaczej nie zaangażuje się dostatecznie mocno w przygotowania.

Niepewna swojego warsztatu Basia, której od czasu do czasu problem sprawia najwyższy dźwięk w jednej z arii Mozarta, przygotowywanej na konkurs w Krakowie, zachęcana do podjęcia kolejnej próby, pyta:

- *Proszę Pani, ale co będzie jak okaże się tam najgorsza?*
- *A co będzie jeśli okażesz się najlepsza?*

Kolejne podejście do problematycznej frazy wyszło już bezbłędnie.

Nauczyciel wie czy jego uczniów jest gotowy technicznie. Cała reszta zależy od nastawienia psychicznego. Jeżeli program konkursowy był długo ćwiczony

i uczeń podjął wysiłek utrwalania wszystkich wiadomości systematycznie, powinien mieć poczucie dobrego przygotowania. Jedzie na konkurs, by zaśpiewać tak jak się nauczył. Ocenę swojego występu niech zostawi w gestii jurorów.

Uczniowie podczas konkursu nie tylko mogą posłuchać rówieśników, ale też porozmawiać i wymienić się doświadczeniami. Duże zainteresowanie konkursami wokalnymi udowadnia, że świat śpiewu klasycznego nie jest taki mały. Młodzież z mniejszych ośrodków muzycznych nagle odkrywa, że rówieśnicy z różnych zakątków Polski śpiewają klasycznie.

Uczestnicy wzajemnie się od siebie uczą. Konkurs to wspaniała okazja na skonfrontowanie tego, co dzieje się w naszym szkolnym zaciszu z innymi placówkami. Uczniowie biorący udział w konkursie powinni usłyszeć „współzawodników”. Może nie bezpośrednio przed swoim występem, ale po lub sporo czasu przed. Wszystko po to by wyciągnąć wnioski, mieć własne typy, zastanowić się nad późniejszymi decyzjami jury, podzielić się wrażeniami ze swoim pedagogiem.

— *Wie Pani, ja już teraz rozumięłam o co Pani chodziło z tym opowiadaniem historii! To naprawdę widać kto wie o czym śpiewa, a kto wydaje z siebie tylko ładne dźwięki* — stwierdziła Dagmara, która ochłonawszy po swoim występie, wysłuchała pozostałych uczestników konkursu w Mławie.

Wzajemne gratulacje, dzielenie się wrażeniami z dopiero co zakończonego występu, zawieranie przyjaźni — to piękne dodatkowe plusy wyjazdu na konkurs. Wielokrotnie obserwowałam młodzież, która szybko nawiązuje świetny kontakt z „kolegami po fachu”. Stali bywalcy konkursowi mają pokaźne grono znajomych, które z każdym nowym wyjazdem się powiększa.

Przy takim podejściu konkursowa rywalizacja staje się prawdziwym świętem muzyki.

Konkursy wokalne zwykle odbywają się w salach koncertowych szkół muzycznych. Czasami także w domach kultury. Zdarza się, że uczniowie mają możliwość wystąpienia w salach akademii muzycznych i przy okazji zwiedzić gmach, być może swojej wymarzonej uczelni. Bywa, że finały mają miejsce na scenie filharmonii lub teatru muzycznego z towarzyszeniem orkiestry. Bycie chociaż na moment wykonawcą na wielkiej scenie zdecydowanie rozbudza apetyt na więcej.

— *To było coś niesamowitego! Cała orkiestra grała... tyle barw i mój głos tak rozbrzmiał na tej wielkiej sali... moja mama to się nawet popłakała* — relacjonuje w drodze powrotnej po koncercie laureatów w Filharmonii Olsztyńskiej rozmocjonowana Julia.

— *A co śpiewasz?* Czyli dobór repertuaru dla ucznia.

Konkursy wokalne mają określone wytyczne co do programu. Trudność należy odpowiednio dostosować, ale też zwrócić uwagę na jego atrakcyjność.



Każdy etap powinien mieć swój najjaśniejszy punkt — „popisowy numer”, w którym uczestnik ujawnia swoje najlepsze umiejętności. Jeżeli ucznia cechuje wielka wrażliwość, najmocniejszym punktem programu może okazać się pieśń romantyczna. W przypadku głosu bardzo biegłego — wirtuozowska aria barokowa.

Trzeba uwypuklać indywidualne zalety, takie jak wrodzona muzykalność, umiejętności techniczne czy wolumen głosu.

Cały występ powinien być wyrównany, to znaczy, że jeden popisowy utwór nie może poziomem znacząco odbiegać od reszty programu. Słysząc, co było przygotowywane na ostatnią chwilę. Nie zawsze istnieje możliwość powtórzenia wcześniej wykonywanych utworów (tak zwany repertuar „ośpiewany”), ponieważ wymagania programowe nie są w stu procentach takie same na każdym konkursie. Z tego powodu od początku kształcenia młodego śpiewaka różnicujemy zadawane utwory pod względem formy i stylu. Obligatoryjnie wprowadzamy arię barokową, klasyczną, oratoryjną oraz pieśni jak największej ilości kompozytorów. Mając rozeznanie w organizowanych w Polsce konkursach dla szkół średnich, możemy od razu zrobić listę kompozytorów — patronów, których pieśni są obowiązkowymi do wykonania (L. Różycki, C. Loewe, W. Żeleński, S. Moniuszko). Uważam, że konkursy przyczyniły się bardzo do wypromowania w środowisku szkół średnich mało znanej twórczości wokalne polskich kompozytorów.

Patronami konkursów wokalnych są polscy kompozytorzy lub śpiewacy. Jedni i drudzy związani zwykle z regionem, w którym wydarzenie jest organizowane. Programy i broszury konkursowe zawierają informacje o swoich patronach, co stanowi świetną formę edukacyjną. Zwykle wychowankowie artystów-pedagogów inicjują stworzenie konkursu imienia swojego mentora, także współtworzą grono jurorskie.

Konkursom wokalnym towarzyszą nierzadko koncerty z udziałem znanych śpiewaków, wykłady i seminaria skierowane do uczniów i ich pedagogów (niektóre z nich przewidują nawet zaświadczenia o udziale). Można wziąć udział w warsztatach — na przykład finaliści konkursu imienia Stanisława Jopka mogą skorzystać z prowadzonych przez członków Zespołu Mazowsze lekcji tańca i śpiewu (ku wielkiej uciechu uczestników).

Pełnię wrażeń artystycznych można poczuć kiedy konkurs jest częścią festiwalu. A ten, dobrze zorganizowany cieszy się dużą frekwencją i zainteresowaniem. Koncerty konkursowe zraszają nie tylko melomanów i wielbicieli śpiewu. Kształtują też odbiorców — zwłaszcza tych przypadkowych.

Śpiewak nie zaprezentowałby się w pełni gdyby nie jego niezastąpiony towarzysz — pianista. Nie bez przyczyny w wielu regulaminach znajdziemy punkt — *uczestnik przyjeżdża z własnym akompaniatorem*. Współpraca w duecie to coś więcej niż wspólne wykonanie utworu. To zaufanie i wzajemna znajomość reakcji (najczęściej w przypadku pomyłki). Jedna próba z akompaniatorem konkursowym, tak jak to odbywa się podczas konkursów dla studentów i absolwentów, jest ryzykiem. Dla ucznia będącego na początku swojej drogi

artystycznej to dodatkowy stres. Występ z pianistą, którego zna, dodaje mu po prostu otuchy. Nie wspominając o tym, że praca nad programem określa wspólne wizje wykonawcze. Nawet przy współpracy pary profesjonalistów próby są niezbędne do osiągnięcia spójności interpretacyjnej, zwłaszcza w przygotowywaniu utworów kameralnych.

Peany dla organizatorów, którzy dbają o dobre samopoczucie uczestnika. Odnoszą się do niego z szacunkiem i z uśmiechem służą pomocą. Zapewniają miejsce do przygotowania się przed występem. Po wielu przebytych kilometrach nie do przecenienia jest sala gdzie można zostawić rzeczy i rozśpiewać się bez pośpiechu. Dobrą praktyką jest też czas na próbę akustyczną w docelowej sali koncertowej. Taki komfort jest bardzo potrzebny, by uczestnik skupił się maksymalnie na aspekcie artystycznym.

Dobra organizacja świadczy o profesjonalizmie. Przyjazna atmosfera potrafi zatrzeć nawet gorycz niepowodzenia i sprawia, że już w drodze powrotnej uczniowie wyrażają chęć powrotu na kolejną edycję konkursu.

Nagroda za trudy przygotowań to motywujący i potrzebny aspekt konkursów. Słusznym jest ustalenie progu punktowego, od którego uczestnicy przechodzą do kolejnych etapów, a finalnie dostają się do grona laureatów. Ich poziom wykonawczy determinuje ilość przyznawanych laurów. Regulaminy określają pulę przewidzianych nagród. Jury ma prawo rozdzielić je według własnego uznania lub też w przypadku niezadowolającego poziomu nie przyznać ich nikomu.

Na konkursach wokalnych dla uczniów szkół muzycznych, oprócz tytułu laureata i potwierdzającego go dyplomu, wręczane są nagrody pieniężne, statuetki, nagrody rzeczowe, nagrody specjalne w postaci zaproszenia do udziału w koncercie lub festiwalu, a także możliwość konsultacji/lekcji z jurorami.

Przykrą sytuacją jest przyznawanie miejsc na podium i wyróżnień bez jakiegokolwiek gratyfikacji. Oczywiście dyplom i występ na koncercie to zaszczyt i radość, ale jeżeli organizatorzy pobierają opłatę wpisową to honorowo jest wręczyć choćby symboliczne upominki.

— *Mamo, dostałam pierwsze miejsce!* — po drugiej stronie telefonu da się słyszeć okrzyki radości — *No właśnie nie było żadnych nagród...* — Anita z mieszanymi uczuciami, próbuje wytłumaczyć mamie sytuację, której sama nie rozumie.

Jest tyle możliwości. Promujemy konkurs gadżetami z jego logo. Nagroda pieniężna szybko się rozejdzie, pamiątki pozostaną. Można kształcić uczestników po zakończonym konkursie, wręczając im bilety do teatru czy filharmonii, tym samym wspierając instytucje kultury.

— *Pożyczysz mi ołówek?* — pyta Gabrysia koleżankę na zajęciach z historii muzyki — *Jasne, weź! To mój ulubiony, dostałam na konkursie w Gdańsku. Mówię Ci jak tam było fajnie...* — wymowny wzrok nauczycielki przerwał potok wspomnień uśmiechniętej Zosi.

Czas pandemii oczywiście odcisnął swoje piętno także na konkursach muzycznych. Część planowanych wydarzeń odbyła się w jedynej możliwej wtedy formie — zdalnej. Nagrania programów konkursowych okazały się wymagającym, ale też bardzo rozwijającym procesem. Uczeń musiał wykazać się dużym skupieniem (zwłaszcza gdy np. cztery utwory musiał nagrać bez cięć). Dostępność sali, akompaniatora i sprzętu do nagrywania nie zawsze szła w parze z dyspozycyjnością ucznia. Wszyscy jednak szybko odnaleźli się w nowej rzeczywistości i z każdą sesją nagraniową można było zauważyć większy profesjonalizm.

Obecnie dużo konkursów odbywa się nadal w wersji zdalnej lub hybrydowej (pierwsze eliminacje na podstawie nagrań, dalsze etapy stacjonarnie). Nagrania jednak nigdy nie zastąpią występu przed publicznością, której reakcję można obserwować. Uczestnicy natomiast nie mogą poczuć w ten sposób konkursowej adrenaliny.

Coraz częściej zmagania konkursowe lub same koncerty laureatów są transmitowane on-line. Pandemia koronawirusa mocno wprowadziła życie muzyczne w świat wirtualny. Z jednej strony pozwala to na uczestniczenie w interesujących nas wydarzeniach bez pokonywania wielkich odległości. Jednak



Uczennica Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Zduńskiej Woli podczas Koncertu Laureatów I Ogólnopolskiego Konkursu „Srebrna szybka per canto” w Krakowie

Fot. ze zbiorów rodzinnych

nic nie jest w stanie oddać wibracji dźwiękowej i emocji jakich doświadcza się podczas występu na żywo. Po dwóch latach zawieszenia, ulgę z takich spotkań poczuli zarówno słuchacze, jak i wykonawcy.

Cieszy fakt, że konkursów wokalnych dla uczniów szkół średnich w Polsce jest dużo. Odbywają się one w wielu regionach — od północy po południe kraju. Dają możliwość rozwoju uczniom mniejszych ośrodków muzycznych.

Oto lista odbywających się w Polsce konkursów wokalnych dla uczniów szkół muzycznych drugiego stopnia oraz ich krótka charakterystyka.

- **Ogólnopolski Konkurs Wokalny im. Franciszki Płatówny** (edycja I — 1990, edycja XVII — 2022, cykl dwuletni); Organizator: Centrum Edukacji Artystycznej oraz PSM II stopnia im. Ryszarda Bukowskiego **we Wrocławiu**; dwie kategorie wiekowe; dwa etapy; program konkursu obejmuje<sup>2</sup>: utwór barokowy, utwór kompozytora polskiego, utwór dowolny, dowolną arię; brak opłaty wpisowej;
- **Ogólnopolski Konkurs Wokalny im. Ludomira Różyckiego** (edycja I — 1998, edycja XIII — zdalna — 2021, cykl dwuletni); Organizator: Centrum Edukacji Artystycznej oraz PSM I i II st. **w Gliwicach**; dwa etapy; program konkursu obejmuje dwie pieśni L. Różyckiego, utwór barokowy lub klasyczny, pieśń J.I. Paderewskiego, pieśń romantyczną kompozytora obcego, utwór dowolny; brak opłaty wpisowej;
- **Ogólnopolski Konkurs Wokalny im. Krystyny Jamroz** (edycja I — 2005, edycja IX — zdalna, jednoetapowa — 2020); Organizator: Centrum Edukacji Artystycznej oraz ZPSM I i II st. im. Ludomira Różyckiego **w Kielcach**; dwie kategorie wiekowe; dwa etapy; program konkursu obejmuje arię barokową lub klasyczną, dwie pieśni polskie, pieśń romantyczną kompozytora obcego, utwór dowolny, dla starszej grupy również utwór skomponowany po 1920 roku; brak opłaty wpisowej;
- **Ogólnopolski Festiwal Wokalny im. Marli Stankowej** (edycja I — 2004, edycja IX — 2019); Organizator: Centrum Edukacji Artystycznej oraz PSM I i II st. im. F. Chopina w Olsztynie; dwie kategorie wiekowe; jeden etap; program konkursu obejmuje arię, pieśni, utwór dowolny; nagroda za najlepsze wykonanie utworu F. Nowowiejskiego; opłata wpisowa<sup>3</sup> 60 zł;
- **Ogólnopolski Konkurs Wokalny im. Mieczysława Karłowicza** (edycja I — 2006, edycja V — 2018, cykl trzyletni); Organizator: Centrum Edukacji Artys-

---

<sup>2</sup> B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

<sup>3</sup> R. Brown, *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.

- tycznej oraz ZPSM im. Mieczysława Karłowicza **w Krakowie**; dwa etapy; program konkursu obejmuje dwie pieśni M. Karłowicza, arię barokową oraz oratoryjną lub operową, utwór dowolny; od 2018 roku brak opłaty wpisowej;
- **Ogólnopolski Konkurs Wokalny im. Barbary Kostrzewskiej** (edycja I — 2006, edycja VIII — 2021); Organizator: Fundacja Szkolnictwa Muzycznego oraz ZSM nr 1 **w Rzeszowie**; dwa etapy; program konkursu obejmuje pieśni i arie; opłata wpisowa 100 zł;
  - **Ogólnopolski Konkurs Wokalny im. Felicji Krysielnicz** (edycja I — 2008?, edycja IV — 2014); Organizator: Centrum Edukacji Artystycznej oraz PZSM im. Artura Rubinsteina **w Bydgoszczy**; jeden etap; program konkursu obejmuje pieśń polską, arię i utwór dowolny;
  - **Ogólnopolski Konkurs Wokalny im. Zdzisławy Skwary** (edycja I — 2012, edycja X — hybrydowa — 2022, cykl coroczny); Organizator: PSM I i II st. im. Andrzeja Krzanowskiego **w Mławie**; kategoria dla uczniów do 23 lat; trzy etapy; program konkursu obejmuje pieśń S. Moniuszki, dwie arie z załączonego wykazu oraz dwa utwory dowolne; finał z Orkiestrą Filharmonii Olsztyńskiej; opłata wpisowa 90 zł (eliminacje on-line) + 90 zł (dalszy udział w konkursie), możliwość współpracy z akompaniatorem konkursowym w II etapie + 110 zł;
  - **Międzynarodowy Konkurs Wokalistyki Sakralnej *Ars et Gloria*** (edycja I — 2016, edycja IV — 2021); Organizator: Wydział Wokalno-Aktorski Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego **w Katowicach**; jedna kategoria wiekowa dla uczniów i dwie kategorie dla studentów; program konkursu obejmuje dowolny artystyczny utwór sakralny, kolędę lub pastorałkę w języku polskim, pieśń lub arię operową polskiego i obcego kompozytora, sakralny artystyczny utwór Maryjny, obcojęzyczną arię oratoryjną lub operową; opłata wpisowa 100 zł, możliwość współpracy z akompaniatorem konkursowym + 50 zł;
  - **Ogólnopolski Festiwal Wokalny im. Feliksa Nowowiejskiego** (edycja I — 2016, edycja IV — 2019); Organizator: Fundacja „Otwarte dłonie” oraz Centrum Edukacji i Inicjatyw Kulturalnych **w Olsztynie**; dwie kategorie wiekowe; jeden etap; program konkursu obejmuje utwory Feliksa Nowowiejskiego, pieśni polskie, utwory dowolne;
  - **Konkurs Wokalny im. Carla Loewe** (edycja I — 2017, edycja III — zdalna, jednoetapowa, wyłącznie dla studentów i absolwentów! 2021, cykl dwuletni); Organizator: Akademia Sztuki **w Szczecinie**; dwie kategorie wiekowe; dwa etapy; program konkursu obejmuje pieśń lub balladę C. Loewe, pieśń romantyczną, pieśń współczesną i dowolną; opłata wpisowa 150 zł;
  - **Międzynarodowy Konkurs Sztuki Wokalnej im. prof. Haliny Słonickiej** (edycja I — 2018, edycja II — 2021); Organizator: PSM I i II st. **w Suwałkach**;

- dwie kategorie wiekowe dla uczniów; jeden etap; program konkursu obejmuje utwór barokowy lub klasyczny, pieśń lub arię S. Moniuszki, utwór dowolny; opłata wpisowa 200 zł, możliwość współpracy z akompaniatorem konkursowym + 150 zł;
- **Ogólnopolski Konkurs Wokalny „Śpiewniki Domowe”** (edycja I — 2019); Organizator: Stowarzyszenie *Słowo i Muzyka u Jezuitów* oraz ZSM im. Stanisława Moniuszki **w Łodzi**. Reaktywacja konkursu „Poznajemy Śpiewniki Domowe” organizowanego od 1971 roku; dwie kategorie wiekowe; dwa/trzy etapy; program konkursu obejmuje pieśni S. Moniuszki ze „Śpiewników domowych”, arię klasyczną lub barokową, utwór dowolny; finał z orkiestrą na deskach Teatru Muzycznego w Łodzi; opłata wpisowa 100 zł, możliwość współpracy z akompaniatorem konkursowym + 80 zł;
  - **Ogólnopolski Konkurs Wokalny im. Stanisława Moniuszki** (edycja I — 2019); Organizator: Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki **w Gdańsku**; kategoria dla uczniów szkół średnich muzycznych, którzy nie ukończyli 23 lat; dwa etapy; program konkursu obejmuje utwory skomponowane przez S. Moniuszko — pieśń ze „Śpiewnika domowego”, dowolna pieśń lub ballada, dowolna aria operowa lub operetkowa, polska pieśń XIX- lub XX-wieczna; opłata wpisowa 100 zł, możliwość współpracy z akompaniatorem konkursowym + 100 zł;
  - **Ogólnopolski Konkurs Wokalny im. Stanisława Jopka** (edycja I — 2019, edycja II — 2021, cykl dwuletni); Organizator: Państwowy Zespół Ludowy Pieśni i Tańca „Mazowsze” im. Tadeusza Sygietyńskiego **w Karolinie** oraz Partnerzy Regionalni 16 województw; 4 kategorie wiekowe; dwa etapy; program konkursu obejmuje cztery pieśni z repertuaru Zespołu Mazowsze; brak opłaty wpisowej;
  - **Ogólnopolski Konkurs Wokalny im. Józefa Świdra** (edycja I — 2019, edycja II — 2021); Organizator: Miejski Dom Kultury oraz Urząd Miasta **w Czechowicach-Dziedzicach**; dwie kategorie wiekowe; jeden/dwa etapy; program konkursu obejmuje arie (XVII/XVIII w.), pieśni polskie (XIX/XX/XXI w.), utwory dowolne; nagroda specjalna za wykonanie utworu Józefa Świdra; opłata wpisowa 60 zł, możliwość współpracy z akompaniatorem konkursowym + 50 zł;
  - **Ogólnopolski Konkurs Wokalny w 100. rocznicę śmierci Władysława Żeleńskiego** (edycja I — 2021); Organizator: PSM II stopnia im. Władysława Żeleńskiego **w Krakowie** oraz Fundacja Pro Musica Bona; jeden etap; program konkursu obejmuje 3 pieśni W. Żeleńskiego oraz jeden utwór dowolny; opłata wpisowa 100 zł;
  - **Ogólnopolski Konkurs Miniatura-Online** (edycja I — 2021, edycja II — 2022); Organizator: Akademia Muzyczna im. Stanisława Moniuszki **w Gdańsku**; trzy kategorie wiekowe, ale bez rozdzielania instrumentalistów i wokalistów;

program konkursu obejmuje dwa utwory o zróżnicowanym charakterze, w tym jeden kompozytora polskiego; opłata wpisowa 120 zł;

- **Międzynarodowy Festiwal i Konkurs Wokalny im. Moniki Swarowskiej-Walawskiej w Krzeszowicach** (edycja I — 2021, edycja II — 2022); Organizator: Stowarzyszenie Scena Kultury Wokalnej ŚPIEWANIE BEZ GRANIC z siedzibą w Tenczynku oraz POLSK–NORSK NORSK–POLSK KULTURFORENING SAMHOLD z siedzibą w Oslo; kategoria wiekowa dla uczniów szkół średnich muzycznych 17–25 lat; trzy etapy — pierwszy to eliminacje na podstawie przesłanego nagrania; program konkursu obejmuje: utwory polskich kompozytorów, arie, utwory dowolne, pieśń kompozytora słowiańskiego; opłata wpisowa: 110 zł (eliminacje) + 230 zł (z własnym pianistą)/ 330 zł (z pianistą festiwalowym);
- **Ogólnopolski Konkurs Wokalny Srebrna Szybka *per Canto*** (edycja I — 2021/2022); Organizator: Szkoła Muzyczna I i II st. im. Bronisława Rutkowskiego **w Krakowie**; soliści i zespoły wokalne; dwa etapy; program konkursu obejmuje utwory kompozytorów urodzonych po 1880 roku; opłata wpisowa 100 zł soliści, 150 zł zespół.

W spisie nie uwzględniłam polskich konkursów, które są otwarte dla wszystkich (uczniowie, studenci i absolwenci) a uczestnicy są oceniani w jednej kategorii; przy tak dużej liczbie konkursów skierowanych dla uczniów szkół muzycznych warto, by stawali w szranki z rówieśnikami. Na konkursy dla starszych śpiewaków będą mieli jeszcze czas.

## Wykorzystane źródła i opracowania

### Źródła internetowe:

- [1] <https://psmpodwale.pl/konkursy/xvi-ogolnopolski-konkurs-wokalny-im-franciszki-platowny-20-xi-i-etap-online-i-4-5-xii-2020/>
- [2] <https://psmgliwice.pl/2021-2/>
- [3] <http://www.muzyczna.kielce.pl/konkursy/1704-ix-ogolnopolski-konkurs-wokalny-im-krystyny-jamroz-dla-uczniow-szkol-muzycznych>
- [4] [http://www.szkoła-muz.olsztyn.pl/gfx/2019-2020\\_KONKURSY/info.\\_ix\\_\\_og%25C3%2593lnopolski\\_\\_festiwal\\_wokalny\\_im.pdf](http://www.szkoła-muz.olsztyn.pl/gfx/2019-2020_KONKURSY/info._ix__og%25C3%2593lnopolski__festiwal_wokalny_im.pdf)
- [5] <https://zpsmuz.pl/konkursy-pod-patronatem-mkidn/konkursy/ogolnopolski-konkurs-wokalny/>
- [6] <https://szkolamuzyczna.rzeszow.pl/index.php/konkursy/konkurs-wokalny-im-b-kostrzewskiej>
- [7] <http://new.szkolamuzyczna.bydgoszcz.pl/pl/konkursy/411-laureaci-4-ogolnopolskiego-konkursu-wokalnego-im-felicji-krysiewicz.html>
- [8] <http://www.psm.mlawa.pl/konkurs-wokalny/index>

- [9] [www.arsetgloria.pl](http://www.arsetgloria.pl)
- [10] <https://www.akademiasztuki.eu/Product/konkurs-wokalny-im-carla-loewe>
- [11] <https://psmsuwalki.pl/ix-festiwal-ars-musica-2021/>
- [12] <https://www.muzyczna.lodz.pl/konkursy/ogolnopolski-konkurs-wokalny-spiewniki-domowe>
- [13] <https://amuz.gda.pl/wydarzenia/i-ogolnopolski-konkurs-wokalny-im-stanislawa-moniuszki-dla-uczniow-i-absolwentow-szkol-muzycznych-ii-st-oral-studentow-i-absolwentow-wyzszych-uczelni-artystycznych,11>
- [14] <https://mazowsze.waw.pl/pl/konkurs/o-konkursie/ii-ogolnopolski-konkurs>
- [15] <https://www.facebook.com/Og%C3%B3lnopolski-Konkurs-Wokalny-im-J%C3%B3zefa-%C5%9Awidra-w-Czechowicach-Dziedzicach-329670844351834/about/>
- [16] <http://www.zelenski.krakow.pl/konkursy/i-ogolnopolski-konkurs-wokalny>
- [17] <https://amuz.gda.pl/wydarzenia/ogolnopolski-konkurs-miniatura-online-dla-instrumentalistow-i-wokalistow-uczniow-srednich-szkol-muzycznych,463>
- [18] <https://srebrnaszybka.pl/percanto/>

Uczennice Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Zduńskiej Woli (Gabriela ►  
Woźniak, Weronika Galowicz, Hanna Józefowicz) wraz z pianistą (Sławomirem Beško)  
podczas XVIII Ogólnopolskiego Konkursu Wokalnego im. F. Platówny we Wrocławiu.

Fot. z archiwum szkoły







# O zakończonym XXII Ogólnopolskim Konkursie Tańca im. Wojciecha Wiesiołłowskiego w Gdańsku słów kilka

Trzeba być prawdziwym szalerńcem, żeby w czasie wszechobecnej pandemii, kiedy przeszło 20 tysięcy zakażeń dziennie odnotowują służby sanepidu, a w szkołach baletowych pedagodzy uczą tańca zdalnie, uwierzyć w to, że kolejna edycja konkursu tańca powinna, a nawet musi się odbyć! *Rok temu zbyt łatwo się poddaliśmy, ale teraz... nie odpuszczę!* — powtarzał największy zwolennik i bezpośredni organizator konkursu Sławomir Gidel, dyrektor szkoły baletowej w Gdańsku. I stało się! XXII Ogólnopolski Konkurs Tańca im. Wojciecha Wiesiołłowskiego w Gdańsku odbył się w dniach od 31 marca do 3 kwietnia 2022 roku i przeszedł do historii jako bardzo udany, zarówno pod względem artystycznym, jak i organizacyjnym.

Dlaczego konkursy są ważne? Janina Pudełek, historyk i teoretyk baletu, w folderze IV Ogólnopolskiego Konkursu Tańca i Choreografii, Gdańsk 1982 napisała: *Konkurs jest imprezą atrakcyjną i pożyteczną, a jego walory można rozpatrywać z kilku punktów widzenia. Dla publiczności stanowi atrakcję, gdyż pozwala poznać różne style i odcienie wykonawcze oraz skalę możliwości wirtuozowskich. Zaś pobudzając instynkty „kibicowskie”, tak silnie rozwinięte we współczesnym świecie, może przywabić do sztuki tańca wielu z tych, którzy dotąd mało się nią interesowali. Dla szeroko pojętego kręgu profesjonalistów jest znakomitą okazją do zorientowania się w poziomie wykonawstwa, nawiązywania cennych kontaktów, wymiany poglądów, krytycznej oceny własnych osiągnięć i ewentualnych braków. Dla uczestników, młodych, zaczynających swą zawodową drogę artystów, jest bodźcem do wzmożonej pracy nad sobą i szkołą charakteru, co już stanowi wielką korzyść niezależną od ostatecznego wyniku współzawodnictwa<sup>1</sup>.*

<sup>1</sup> J. Pudełek, *Dlaczego konkursy są ważne?*, [w:] *IV Ogólnopolski Konkurs Tańca i Choreografii Gdańsk 1982*, oprac. P. Chynowski, Gdańsk 1982, s. 7.

I właśnie dlatego należało walczyć o konkurs, przekonywać, namawiać, nawet tych najbardziej zainteresowanych, ale nie do końca przekonanych — dyrektorów i pedagogów szkół baletowych. Największym wsparciem dla zwolenników zorganizowania konkursu okazał się Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej, Zdzisław Bujanowski. *Jeżeli uda nam się dostosować do obowiązujących przepisów sanitarnych i zapewnić bezpieczeństwo wszystkim uczestnikom oraz organizatorom konkursu — wchodzimy w to!*

Zapadła pozytywna decyzja i prawie w tym samym czasie nastąpił przełom w rozwoju pandemii. Pojawiły się przepisy umożliwiające przeprowadzanie w szkołach stacjonarnych konsultacji dla uczniów najstarszych klas i przygotowujących się do konkursów. Nareszcie na salach baletowych, po których przez długi czas hulał tylko wiatr, pojawili się uczniowie... Weseli, stęsknieni, ściskający się wbrew wewnątrzszkolnym procedurom sanitarnym, z dużym zapałem przystąpili do pracy. To oni okazali się najmocniejszym ogniwem w procesie przygotowania do konkursu. Najbardziej zmotywowani, z zupełnie przyzwoitą kondycją wskazującą na to, że zamknięci we własnych domach, solidnie pracowali, oczywiście na tyle, na ile pozwalała im powierzchnia własnego pokoju. Byli i tacy, którzy szukając większej przestrzeni, wdzierali się do ogólnodostępnych suszarni, wychodzili na korytarze lub do przydomowego ogródka. Szukając drążka do ćwiczeń, wspierali się o wszystko, co tylko do tego się nadawało: parapet, krzesło, a nawet wózek młodszego brata. Uczniowie innych szkół artystycznych — plastycy, muzycy, w tych trudnych czasach mogli prawie normalnie pracować, przez różnego rodzaju komunikatory konsultować się ze swoimi pedagogami i tylko czasami narażali się sąsiadom zbyt głośną, albo wręcz nieznośną, z uwagi na częstotliwość powtórzeń, muzyką. Dla młodych adeptów Terpsychory niezbędna jest przestrzeń, w której ruch realizowany jest według ściśle określonych zasad. No i potrzeba bezpośredniego udziału w lekcji pedagoga, który nie tylko wskazuje błędy, lecz także musi dotknąć, wykręcić czy jeszcze wyżej podnieść nogę. Rozpoczęło się nadrabianie straconych lekcji i przygotowania do konkursu ruszyły pełną parą.

Systematyczne, w określonym cyklu organizowane konkursy stanowią dla kolejnych roczników stałą podjętą do wzmożonej pracy nad sobą. Ułatwiają też wczesne dostrzeżenie rokujących nadzieję jednostek, a tym samym roztoczenie nad nimi starannej opieki — nawet w przypadkach, gdy nie dojrzały jeszcze do nagród. Wymuszają również organizowanie szkolnych eliminacji służących wyłonieniu grupy najzdolniejszych uczniów, którzy będą najgodniej reprezentować swoją szkolną społeczność.

Cele Konkursu są zatem jednoznaczne — rozwijanie uzdolnień tanecznych uczniów poprzez codzienną pracę i udział w indywidualnych zajęciach repertuarowych, motywowanie i aktywizowanie do pracy zarówno uczniów, jak i nauczycieli, promowanie szkolnych i indywidualnych osiągnięć. Bardzo ważna okazuje się być również profesjonalna ocena umiejętności tanecznych, której



Fot. wykonana przez Damiana Horneta; w zbiorach Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku

poddają się uczestnicy konkursu, i porównanie poziomu wykształcenia uczestników wywodzących się z innych ośrodków.

Takie założenia towarzyszyły uczestnikom ostatniego konkursu, ale z całą pewnością przyświecały również tym, którzy w roku 1959 po raz pierwszy stanęli w konkursowe szranki. Pierwszy Ogólnopolski Konkurs Tańca Klasycznego odbył się w gmachu Opery Warszawskiej i uczestniczyć w nim mogli uczniowie szkół baletowych oraz zawodowi tancerze, którzy nie ukończyli trzydziestego roku życia. Drugi konkurs rozegrany został w 1961 roku. Rozszerzony w stosunku do poprzedniego program spowodował częściową zmianę jego nazwy na II Ogólnopolski Konkurs Tańca Scenicznego. Po tym wydarzeniu nastąpiła trwająca kilkanaście lat cisza. Reaktywowanie konkursu baletowego podjął się Bronisław Prądyński. Człowiek niezwykle, pochłonięty baletową pasją, absolwent gdańskiej szkoły założonej w 1950 roku przez wielką damę polskiego baletu, prekursorkę teatru tańca — Janinę Jarzynównę-Sobczak, tancerz, a następnie solista baletu Opery Bałtyckiej w Gdańsku. Kiedy po siedemnastu latach scenicznej kariery odchodził z Opery, z wielkim przekonaniem podjął się funkcji kierowania szkołą baletową w Gdańsku. Od samego początku bardzo konsekwentnie realizował wizję nowoczesnej, opartej na profesjonalnej kadrze i solidnym zapleczu szkoły. Wprowadzał nowatorskie rozwiązania i coraz bardziej oswajał z myślą wznowienia baletowego konkursu. Po kilku latach wysiłków udało się i III Ogólnopolski Konkurs Tańca Scenicznego i Choreografii odbył



Fot. wykonana przez Damiana Horneta; w zbiorach Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku

się w 1979 roku w Gdańsku. Konkursową rywalizacją objęci zostali zawodowi tancerze, uczniowie szkół baletowych oraz młodzi choreografowie. Potem był jeszcze konkurs czwarty (1982) i piąty (1984), także w dwóch kategoriach — seniorów (tancerzy zawodowych) i juniorów (uczniów szkół baletowych). Następny konkurs odbył się w 1988 roku — znowu w Warszawie i obejmował już tylko uczniów szkół baletowych. Od 1990 roku, ponownie dzięki staraniom Bronisława Prądyńskiego, konkursy wróciły do Gdańska. Odbywały się regularnie co dwa lata i na stałe wpisały się w krajobraz polskiego środowiska baletowego. Otrzymały nazwę: Ogólnopolski Konkurs Tańca i do dzisiaj dają możliwość zaprezentowania się najzdolniejszym uczniom wszystkich państwowych szkół baletowych w Polsce.

W 1997 roku Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego podjął decyzję o nadaniu Ogólnopolskiemu Konkursowi Tańca imienia Wojciecha Wiesiołowskiego — wybitnego polskiego tancerza.

Trzynasty Konkurs wniósł zmiany w regulaminie. Powstała nowa kategoria tańca współczesnego, dająca równe szanse młodzieży, która lepiej czuje się w tej technice tańca. W czasie XVI edycji konkursu, który odbył się w 2009 roku, obchodzone były dwa jubileusze — 50 lat konkursów baletowych w Polsce i ich 30 lat w Gdańsku! Niemiała w tym zasługa wspomnianego już Bronisława Prądyńskiego, który od III do XX edycji konkursu niezmiennie pozostawał jego dyrektorem.

Od 1990 roku regularnie co dwa lata odbywały się kolejne konkursowe edycje. Dopiero pandemia koronawirusa spowodowała, że na XXII Konkurs musimy czekać trzy lata. To roczne przesunięcie spowodowało przez nikogo niezawinioną niesprawiedliwość — absolwenci szkół baletowych rocznika 2020/2021 nie mogli wziąć udziału w konkursie, choć bardzo wielu na to liczyło, traktując ewentualny sukces jako dobrą kartę przetargową na coraz bardziej wymagającym rynku pracy. Najistotniejsza jednak zmiana ostatniego konkursu to możliwość uczestniczenia w nim uczniów wszystkich szkół baletowych w Polsce, w tym również niepublicznych z uprawnieniami szkół publicznych. Ta regulaminowa zmiana to milowy krok w rozwoju formuły konkursu, który do tej pory dostępny był tylko dla uczniów państwowych szkół baletowych. Umożliwienie udziału w rywalizacji uczniom szkół niepublicznych to ich nobilitacja, uznanie za profesjonalne przygotowanie do uprawiania zawodu tancerza. Warunkiem takiego rozumienia rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego — organu prowadzącego dla wszystkich szkół artystycznych, jest zgłaszanie do konkursu tylko takich uczniów, których poziom przygotowania i umiejętności tanecznych nie stawia ich na pozycji przegranej już w pierwszym etapie, obejmującym lekcję tańca klasycznego wcześniej nagranych i przesłanych do szkół w przypadku najmłodszej i średniej grupy wiekowej lub lekcję poprowadzoną *a vista* w grupie starszej. Przystąpienie do takiej lekcji obnaża bowiem całą prawdę o uczestniku. Pokazuje wszystkie jego dobre, ale również i słabe strony. W tym roku, z uwagi na pandemię, obowiązywał zmodyfikowany regulamin. Zrezygnowano z obowiązkowej lekcji tańca klasycznego w kategorii klasycznej i z lekcji tańca współczesnego w kategorii współczesnej. Taka decyzja mogła okazać się sprzyjającą dla Niepublicznej Szkoły Sztuki Tańca z Białegostoku — jedynej, która dołączyła do szkół państwowych i wzięła udział w Konkursie. Bez względu na wszystko młodzi artyści z Podlasia na scenie zaprezentowali się profesjonalnie i bardzo obiecująco na przyszłość.

Tegoroczny regulamin pozwalał na zgłoszenie do konkursu 18-osobowych reprezentacji szkół — 12 osób w kategorii klasycznej i 6 osób w kategorii współczesnej. Z takiej możliwości skorzystały szkoły w Gdańsku i Warszawie, pozostałe zgłosiły się w niepełnym składzie — Bytom i Łódź po 15 uczniów, Poznań — 13, a Białystok — 6. Do tej grupy doliczyć należy 4 tancerzy niepunktowanych, co w sumie daje liczbę 89 podmiotów tańczących, w tym 14 chłopców. Z czysto matematycznej skrupulatności dodajmy: na scenie zobaczyliśmy 66 najpiękniejszych baletowych paczek, 18 męskich koletów i aż 95 kostiumów do układów wykonywanych w technice tańca współczesnego. Występujący w nich uczestnicy podzieleni zostali na trzy grupy wiekowe w kategorii tańca klasycznego i dwie w kategorii tańca współczesnego.

Pięćoosobowemu jury, najmniejszemu od początku istnienia tego konkursu, już po raz trzynasty przewodniczył Emil Wesołowski — tancerz, choreograf, reżyser i pedagog, najdłużej w swoim życiu zawodowym związany z baletem Teatru Wielkiego — Operą Narodową, a przez wiele lat również jego dyrektor.



Fot. wykonana przez Damiana Horneta; w zbiorach Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku

Po raz dziesiąty przyjechał do Gdańska i na fotelu jurorskim zasiadł niezwykle przez wszystkich ceniony Henryk Konwiński. Ujmująca kultura osobista, wysublimowany dowcip i wielkie doświadczenie zawodowe. Tancerz, kierownik zespołów baletowych w Bytomiu i Poznaniu, pedagog, a przede wszystkim choreograf, krajowy rekordzista — przeszło dwieście opracowań choreograficznych i reżyserii! Zapytany po pierwszym dniu konkursowych zmaganiach o pierwsze wrażenia, odpowiedział: *Bardzo się cieszę, że po tak długim i trudnym czasie pandemicznym, po nauczaniu baletu online, mogę znowu, na własne oczy, zobaczyć pracę i zaangażowanie młodzieży. Absolutnie u wszystkich uczestników Konkursu zauważam ogromny entuzjazm, który za każdym razem mnie wprost uwodzi, tym bardziej w tych ciężkich czasach... Potraficie tak pięknie tańczyć! Tak pięknie istnieć!* — zwrócił się do baletowej młodzieży. — *Za każdym razem, kiedy przyjeżdżam do Gdańska, odkrywam, że wszystko jest inne i niejednoznaczne, a moje emocje wyjątkowe. Zawsze długo czekam na te emocje, a gdy się doczekam, bardzo mnie to raduje. Wiem, że wszyscy uczestnicy, bez względu na zajęte miejsce (naprawdę!), ciężko pracowali i są zwycięzcami — już teraz. Czy gdański konkurs ma w sobie coś wyjątkowego, co go wyróżnia od innych, w których też byłem jurorem? Tak, to tu odczuwam szczególną aurę, nie tylko przez bliskość morza i piękną starówkę, za którymi przepadam, lecz także dlatego, że odnajduję tu miejsca i ludzi, których kocham. Zaliczam do nich również gdańską szkołę baletową. Pamiętam czasy, kiedy wyglądała zupełnie inaczej, mniej komfortowo.*





Fot. wykonana przez Damiana Horneta; w zbiorach Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku

*A dziś?... piękne sale, udogodnienia, że nie wspomnę o stołówce i pysznościach tam serwowanych przez panie kucharki. A co najbardziej mnie czaruje? Twarze młodych tancerzy, uczestników, uśmiechy i taka grzeczna delikatność, czy też delikatna grzeczność. Podobne wspomnienia mam z poznańskiej szkoły, w której byłem pedagogiem. Przed oczami mam widok tych grzecznych, gładziutko uczesanych buziek, które chodziły w pierwszej pozycji. I to wspomnienie wraca do mnie w Gdańsku. Tu także otrzymuję bliski memu sercu, cudowny wariant właśnie takiej grzeczności, szczególnie w obliczu tej strasznej wojny. I bardzo się cieszę, że tu jestem, że mogę oglądać narodziny przyszłych gwiazd, nie tylko polskich scen operowych, i wszystkim życzyć tylko dobrego, spokoju, szczęścia, a nade wszystko zdrowia<sup>2</sup>. Jakże piękne słowa pięknego człowieka!*

Tegoroczne jury zostało skompletowane na podstawie zgłoszeń dokonanych przez wszystkie państwowe szkoły baletowe. To pozwoliło na zaistnienie w składzie jurorów doświadczonych, ale również i tych niezbyt często oceniających, za to z bogatym dorobkiem zawodowym. Do takich zaliczyć można Katarzynę Kozielską — tancerkę, choreografkę w Stuttgart Ballet. Naukę tańca rozpoczęła w szkole baletowej w Bytomiu, a kontynuowała w John Cranko

<sup>2</sup> Autorski wywiad przeprowadzony w dniu 1.04.2022 roku przez uczennice szkoły baletowej w Gdańsku.

Schule w Stuttgarcie, po ukończeniu której dołączyła do zespołu Stuttgart Ballet. Jest cenionym w Niemczech i Ameryce choreografem młodego pokolenia. *Przyjazd do Gdańska i praca jurora to dla mnie ciekawe doświadczenie, głównie dlatego, że dwukrotnie brałam udział w tym konkursie jako uczestniczka. Dokładnie przypominam sobie tamten czas, swoje emocje, lęki. To doświadczenie dużo daje, gdyż dokładnie wiem, co odczuwają uczestnicy. Jestem pod wrażeniem ich pasji i radości, z jaką podchodzą do konkursowych prezentacji*<sup>3</sup>. W podobnym tonie wypowiadają się pozostali członkowie jury — Jacek Przybyłowicz i Michał Zubkow. Pierwszy to były tancerz specjalizujący się w technice tańca współczesnego, współpracujący z najwybitniejszymi choreografami, w latach 2009–2014 dyrektor baletu w Teatrze Wielkim w Poznaniu, wykładowca na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie, a przede wszystkim choreograf realizujący swoje spektakle w kraju i za granicą. Drugi to tancerz, pedagog i choreograf, od roku 2019 kierownik baletu i choreograf w Zespole Pieśni i Tańca „Śląsk” im. Stanisława Hadyny. Obydwaj zgodnie twierdzą, że poziom tegorocznych prezentacji scenicznych był wysoki i wyrównany.

Obserwując od wielu lat zmagania młodych tancerzy, dochodzę do wniosku, że lepszym, bardziej precyzyjnym, a może nawet obiektywnym byłoby ocenianie uczestników konkursu przez dwa niezależne składy jurorskie — specjalistów od tańca klasycznego i znawców-praktyków tańca współczesnego. Choć bardzo sobie cenię pracę jurorów, to jednocześnie zdaję sobie sprawę, że ocenienie sporej grupy występujących, działanie pod presją czasu, bo każdy uczestnik prezentuje się zaledwie przez około dwie minuty, nie pozwala na sporządzenie choćby minimalnej notatki dotyczącej uczestnika, jak to ma miejsce w przypadku konkursów muzycznych. Konkurs, który ma mieć przede wszystkim cel edukacyjny, bardzo podniósłby swoją wartość, gdyby dodatkowo wyposażał uczestnika w uwagi i sugestie jurorów, którzy pozostają w środowisku uznanymi autorytetami.

Pierwszy etap konkursu to dwa kolejne dni, w ciągu których zaprezentowali się na scenie Opery Bałtyckiej wszyscy uczestnicy. Tegoroczny konkurs nie miał oficjalnego otwarcia, losowania kolejności występowania, które wielu dostarczało niezłych emocji. Nikt bowiem nie chciał wylosować jedynek i obciążonej pechem trzynastki. Nigdy jednak nie potwierdziło się, że prezentacja uczestnika z numerem trzynastym w jakiś szczególny sposób wypadła gorzej, niż się tego spodziewano. Kolejność prezentacji scenicznych wynikała z alfabetycznego ułożenia nazwisk uczniów i rozpoczynała się od wylosowanej przed konkursem litery Z. Do drugiego etapu konkursu jury dopuściło 38 uczestników z najwyższą punktacją uzyskaną w pierwszym etapie, co stanowi 44% wszystkich biorących udział w konkursie. Przeszło połowa zakwalifikowanych (50,9%) to przedstawiciele kategorii tańca klasycznego, a 33% tańca współczesnego.

---

<sup>3</sup> Tamże.



Fot. wykonana przez Damiana Horneta; w zbiorach Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku

Co ciekawe, podliczenie punktów jurorskich spowodowało, że najwięcej uczestników zakwalifikowało się z grupy średniej tańca klasycznego, która powszechnie uważana była za najslabszą. Zdecydowanie najmniej w drugim etapie zaprezentowało się uczestników kategorii współczesnej — zaledwie dziesięciu, i to w obu grupach wiekowych.

W rozbiciu na szkoły w drugim etapie najwięcej wzięło udział reprezentantów Gdańska — 11, niewiele mniej, bo po 10 osób z Bytomia i Warszawy, 4 z Poznania i 3 z Łodzi. Zaprezentowane w tej części konkursu wariacje i układy współczesne potwierdziły najwyższy poziom techniczny i artystyczny najstarszych uczestników konkursu, zarówno w kategorii klasycznej, jak i współczesnej. Taka ocena nie powinna dziwić, ponieważ to oni najdłużej uczą się tańca, ale różnie w przeszłości bywało.

Drugi etap to również czas na zaprezentowanie się starszej grupy kategorii współczesnej w improwizacjach tanecznych do wcześniej wylosowanego tematu. Każdy uczestnik po losowaniu, które odbywało się oficjalnie na proscenium, przez dwie minuty zapoznawał się za kulisami z przypisaną do tematu muzyką, po czym wychodził na scenę i przed widownią improwizował taneczny układ, który miał prezentować lub nawiązywać do wylosowanego tematu. Choć tematy odnoszące się do otaczającego nas świata były dość ogólne, na przykład: fabryka, deszcz, karuzela, to towarzysząca im muzyka była bardzo obrazowa, rozległa w kolorystyce brzmienia i bogata w warstwie dźwiękowej.



Fot. wykonana przez Damiana Horneta; w zbiorach Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku

Wszystkie zaimprovizowane prezentacje okazały się bardzo interesujące w swoim wyrazie i przekazywanych przez wykonawców emocjach. Wskazywały na umiejętność precyzyjnego reagowania ciałem na usłyszaną, odbywającą się w wielu płaszczyznach instrumentację dzieła muzycznego. Zastanawiające dla widzów, jak i dla samych wykonawców było to, w jaki sposób jurorzy będą oceniać prezentacje. Co będzie istotniejsze — zaprezentowanie wylosowanego tematu czy techniczna wartość stworzonej na oczach widzów choreografii? A może tylko ogólne wrażenie, które pozostawił po sobie uczestnik?

Udział w konkursie to prawdziwy wierzchołek góry lodowej, na którego zdobycie trzeba było poświęcić wiele czasu i wysiłku. Reprezentowanie swojej szkoły to zaszczyt, ale i ciężąca odpowiedzialność. Czy zatem finalna satysfakcja jest warta tylu poświęceń, rezygnacji z bycia normalną nastolatką/normalnym nastolatkiem?

Przygotowanie uczestnika do konkursu to zadanie, nad którym pracuje się przez cały konkursowy rok. Dla wielu zakończenie konkursu jest sygnałem rozpoczęcia przygotowań do następnego. Praca nad zdobywaniem i szlifowaniem nowych umiejętności zaczyna się już na codziennych lekcjach tańca klasycznego. Wszyscy uczniowie wypracowują na nich technikę i uczą się pojedynczych elementów, które potem połączone w kombinacje, tworzą taneczny układ. Wyboru konkursowej wariacji dokonuje pedagog razem z uczniem już na początku roku szkolnego. Wariacji w klasycznym repertuarze baletowym jest bardzo



Fot. wykonana przez Damiana Horneta; w zbiorach Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku

dużo. Sztuką zatem jest wybrać taką, która najlepiej pokaże wykonawcę, jego baletowe predyspozycje, charakter i wrażliwość. Dla tych, którzy na przykład bardzo dobrze kręcą, wybierana jest wariacja z dużą liczbą piruetów, bo właśnie w takiej uczestnik może pokazać się najlepiej. Oczywiście ideałem dla pedagoga jest taki uczeń, który może wykonać prawie wszystko. Coraz rzadziej jednak do szkół baletowych trafiają uczniowie z idealnymi warunkami. Pozostaje zatem praca i wielokrotne, setne powtarzanie takich elementów, które nie wychodzą.

Przygotowania do konkursu zaczynają się już we wrześniu. Swoje wariacje i układy współczesne uczestnicy ćwiczą na dodatkowych zajęciach repertuarowych razem z pedagogiem. Średnio takie zajęcia w okresie przygotowania do konkursu to czas od czterech do nawet ośmiu godzin tygodniowo. Wyczerpani schodzą z sali baletowej nawet po godzinie osiemnastej, a potem powrót do domu, odrabianie lekcji i „wkuwanie” do sprawdzianu. Bez dobrego rozplanowania całego tygodnia byłoby bardzo trudno połączyć przygotowania do konkursu z nauką. Czasami bywa ciężko, ale... najczęściej najlepszymi uczniami w szkole są ci, którzy najdłużej pracują w salach baletowych. Ania przez pięć dni w tygodniu mieszka w internacie. Zdarzają się jej dni, kiedy musi wstać bardzo wcześnie rano, aby czegoś się nauczyć, zrobić to, na co nie miała siły wieczorem. Mimo że bywa ciężko, wierzy, że wybrała dobrą drogę, i realizuje swoje marzenia.



Fot. wykonana przez Damiana Horneta; w zbiorach Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku \_\_\_\_\_

Konkursowe zmagania to trzy kolejne dni, w czasie których na scenie Opery Bałtyckiej zaprezentowali się wszyscy uczestnicy konkursu. Może nie każdego dnia widownia była zapełniona po brzegi, ale obecni to najwierniejsi przyjaciele występujących i sztuki tańca w ogóle. Szczególnie wzruszający są najmłodszy — uczniowie początkowych klas szkoły baletowej. Ogromne emocje widoczne na twarzach i zaciskane kciuki, nie tylko za znanych sobie uczestników. Oni już połknęli bakcyła i dobrze wiedzą, czym okupione są te minuty konkursowej prezentacji. Wychodząc na przerwę, żywiołowo i ze znanstwem godnym co najmniej kolejnego członka jury rozprawiają o prezentacjach starszych kolegów.

Ich podziw miesza się z krytyką, a nad tym wszystkim najbardziej osobiste: *Chyba nie potrafiłabym opanować tremy... Zapomniałabym układu... Bałabym się, co powie pani po moim występie... Co by się stało, gdyby na scenie złamała mi się pointa?! I głos rozsądku: Przestańcie! Skoro im się udało, nie zemdleli, niczego nie zapomnieli, to czemu mnie się ma coś przydarzyć?! Ja może już nawet za dwa lata wystąpię na tej scenie i będę reprezentować moją szkołę! — Ja też! — Ja też! — zawtórowały inne. Trzeba tylko mocno wierzyć i wziąć się do pracy już jutro! Brawo, dziewczyny! Chcieć to móc! Życzę Wam odwagi w sięganiu po czasami tak bardzo odległe marzenia i wytrwałości!*

Każdego konkursowego wieczoru dostrzegam na widowni skromnie zachowującą się blondynkę, która pozornie nie różni się od innych, ale już w czasie

przerwy na operowym foyer bardzo zyskuje. Porusza się płynnie, rzecz by można — subtelnie, a w czynności przemieszczania uczestniczą nie tylko nogi, lecz również wszystkie części jej ciała. W gromadce rówieśników wydaje się być momentami jakby nieobecna, jeszcze odczuwająca to, co wydarzyło się na scenie. Masza, bo tak ma na imię, pojawiła się w gdańskiej szkole baletowej w drugim tygodniu po wybuchu wojny na Ukrainie. Jest jedną z dwudziestu trzech osób przyjętych do szkoły. Mieszka w internacie razem ze swoją mamą. Jej historię opowiedziała mi wychowawczyni internatu, która w czasie swoich dyżurów i dodatkowo, kiedy tylko może, próbuje zbliżyć się do ukraińskich uchodźców, wysłuchać, wesprzeć, przytulić... Masza mieszkała w Charkowie. Nigdy nie myślała, że przyjdzie jej słyszeć strzały, wybuchy, bać się dźwięku nadlatującego samolotu. Do tej pory czytała o wojnie jedynie w szkolnych podręcznikach. Kiedy rodzice podjęli błyskawiczną decyzję o wyjeździe z miasta, w kilka minut do jednej walizki musiała spakować „całe życie”. Całe życie tancerki... Tańczy, odkąd pamięta. Co teraz? Co ze szkołą? Nie wyobrażała sobie nauki w zwykłym liceum. Tymczasem ktoś pokrzyżował jej wszystkie plany. Miała być tancerką, a teraz stoi nad walizką i w pośpiechu wrzuca to, co może się okazać niezbędne — bieliznę, kilka T-shirtów, ciepłą bluzę. Pointy? Gdzie są jej nowe pointy? Nie może ich znaleźć, więc w pośpiechu, na wierzch walizki, wrzuca te stare — bardzo zniszczone. Przykrywa pierwszym lepszym znalezionym kostiumem, zastanawiając się, czy podstawowe akcesoria tancerki w ogóle się jej przydadzą. Zamknęła walizkę i ruszyła w drogę.

Masza o swoim drugim dniu w gdańskiej baletówce opowiadała niezwykle przejęta, podekscytowana, a w sercu słuchającej pani Alicji walczyły sprzeczne emocje. Żal, współczucie i wściekłość, nienawiść do agresora, w końcu łzy w kącikach oczu, które prawie niezauważalnym gestem dyskretnie otarła. Masza cieszy się, że właśnie tu trafiła! Bała się, że już nigdy nie stanie przy drążku, tymczasem za nią pierwsza lekcja klasyki. Choć w Charkowie była jedną z lepszych uczennic, bardzo się stresowała. Obawiała się opinii polskiej nauczycielki. Widziała, z jaką uwagą przyglądały się jej nowe koleżanki z klasy, kiedy zaczęła rozgrzewać ciało... Pewności siebie nie dodawały wyciągnięte z torby stare pointy. Teraz jeszcze bardziej żałowała, że nie udało jej się znaleźć nowych... Pierwsze ćwiczenia wykonywała, zaciskając zęby. Ale już wkrótce poczuła, że jest nieźle. Rozumiała i reagowała na uwagi nauczycielki — język tańca jest przecież uniwersalny. Na chwilę udało jej się zapomnieć o wszystkim, co złe, nawet o fatalnym stanie starych point. Wyraźnie zauważyła uśmiech pedagoga na widok jej skoku. Poczuli się pewniej i jej kolejne skoki były jeszcze wyższe. Po lekcji, w garderobie podeszły do niej nowe koleżanki i choć nie wszystkie ich wypowiedzi rozumiała, jednego była pewna — zrobiła na nich dobre wrażenie. Niejako w odpowiedzi na jej zakłopotanie jedna z dziewczyn podała koleżance swój telefon, na którym przy pomocy Tłumacza Google napisała po ukraińsku: *Brawo! Za dwa lata na pewno weźmiesz udział w konkursie.*

Masza z wypiekami na twarzy i mocno zaciśniętymi kciukami kibicuje nowym koleżankom z klasy. Za dwa lata chce stanąć na scenie Opery Bałtyckiej i dać z siebie wszystko, tak jak one. Wytańczyć pierwsze miejsce! W nowiułkich pointach!

Ogłoszenie wyników nastąpiło prawie o drugiej w nocy z soboty na niedzielę. Przez ręce wieszającej na tablicy ogłoszeń końcowy komunikat pani Ani — sekretarza jury, zaglądają najbardziej niecierpliwi. A potem przepychanie, popychanie, piski, łzy i radość, nawet tych, których na liście zabrakło. Za chwilę dołączyli do pokrzykujących pedagodzy, dyrektorzy i w ruch poszły komórki, bo przecież mama, tata też czekali na wyniki. Niekończące się gratulacje i tylko jeden spokojny — konkursowy fotograf — Damian Hornet, który nieźle się uwijał, żeby obiektywem aparatu uwiecznić emocje tych, którzy na konkurs po coś przyjechali. Szkoda, że w tym pierwszy fetowaniu nie mogli uczestniczyć koledzy, którzy nie zakwalifikowali się do drugiego etapu i musieli opuścić miejsce zakwaterowania, ustępując miejsca zaproszonym na galę finałową gościom. Niemożliwe stało się również przeprowadzenie przez samorząd uczniowski gdańskiej baletówki (tak jak trzy lata temu) wyboru najsympatyczniejszego, najbardziej koleżeńskiego uczestnika konkursu. Na przeszkodzie stało skrócenie konkursu o dwa dni (brak lekcji w pierwszym etapie) oraz wynikające z pandemii ograniczenia w nawiązywaniu kontaktów międzyszkolnych wśród uczestników. Kolejny raz „szkoda”, bo zakupiona przez samorządowców z tak zwanych „własnych środków” maskotka czekała, ale może tak miało być, bo sympatyczni i koleżeńscy byli wszyscy!

Ostatni dzień konkursu to już tylko celebrowanie zwycięzców i nareszcie trochę czasu, żeby choć na chwilę urwać się i pooddychać morskim powietrzem. Ci, którzy liczyli przed przyjazdem na bliższy kontakt z Gdańskiem, musieli sobie obiecać, że jeszcze tu wrócą... na wakacje i kolejny konkurs!

Wieczorna Baletowa Gala pozwoliła uhonorować najlepszych z najlepszych. I chociaż sam udział w konkursie już jest zwycięstwem, miło było laureatom I, II i III miejsca otrzymać z rąk jurorów nagrody finansowe ufundowane przez Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej. Nagrodą główną za zwycięstwo są piękne konkursowe statuetki, które zostały zaprojektowane specjalnie na Ogólnopolski Konkurs Tańca w Gdańsku. Od 2005 roku są wręczane Grand Prix — statuetka „Wojciech”, która przedstawia Wojciecha Wiesiołłowskiego, patrona Konkursu, w roli Ducha ojca Hamleta w balecie Lorenza Monreala *Hamlet* do muzyki Szostakowicza i nagroda główna za I miejsce w obu kategoriach i wszystkich grupach wiekowych — statuetka „Orfeusz”. W swoim kształcie obie statuetki stanowią jedność pięknych linii, wywodzących się z tańca klasycznego i dynamiki leżącej u podstaw tańca współczesnego. Autorem statuetek jest Gennadij Jerszow — artysta rzeźbiarz o polskich korzeniach pochodzący z Ukrainy, a od 2001 roku związany z Gdańskiem. Ciekawostką jest fakt, że do ich wykonania pozował artyście pierwszy solista Teatru Wielkiego Opery Narodowej Andrzej Marek Stasiewicz, absolwent gdańskiej szkoły baletowej,





Fot. wykonana przez Damiana Horneta; w zbiorach Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku

a dziś jej pedagog. Kolejny już raz nie wręczono Grand Prix przeznaczonego dla wybitnej osobowości Konkursu. W całej jego historii tego zaszczytu doświadczyło tylko czterech jego uczestników. Gdyby przyjąć przelicznik: 3 punkty za I miejsce, 2 za II, a 1 za III miejsce, najwięcej punktów, bo aż 12, zdobyli uczniowie z Gdańska i Warszawy, 9 punktów z Bytomią, a 4 z Poznania. Ze szczegółowymi wynikami XXII edycji konkursu, a także z historią i laureatami wszystkich dotychczasowych można się zapoznać na stronie internetowej: [okt.szkolabaletowa.pl](http://okt.szkolabaletowa.pl), która też jest tegoroczną konkursową nowością.

Wszyscy uczestnicy konkursu mają prawo do tego, aby czuć się wyróżnionymi, znaleźli się w reprezentacji swojej szkoły i przeżyli bardzo motywujący stres, który towarzyszył im w całym długim procesie przygotowania do konkursu. Chociaż wielu z nich woli pokazywać swoje umiejętności na koncertach, a nie na konkursach, którym zawsze towarzyszy rywalizacja, to i tak ogromnie pragną poznać uczniów z innych szkół i zmierzyć się nie tylko z nimi, lecz także z własnym ciałem i samym sobą. Konkursowa rywalizacja uczniów szkół baletowych przyczyniła się do znacznego podniesienia poziomu wyszkolenia polskich tancerzy. Obecnie niemal wszyscy soliści polskich scen baletowych to laureaci bądź uczestnicy gdańskich konkursów. Przyjazd na Konkurs do Gdańska stał się również okazją do ogólnokrajowych spotkań i dyskusji w kręgach fachowych, na co w wirze codziennej pracy brakuje zwykle czasu, a tym samym przyczynia się do porozumienia i konsolidacji środowiska.

Od samego początku gdański konkurs jest imprezą Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego, organizowaną przez Centrum Edukacji Artystycznej przy współudziale Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku i Opery Bałtyckiej. Życzliwie wspierają go władze Gdańska i Urząd Marszałkowski Województwa Pomorskiego.

Konkurs jest żywym organizmem uwzględniającym nowe oczekiwania biorących w nim udział uczestników i tendencje współczesnej sztuki, a także, jak się okazuje, potrafi dostosować się do nowej sytuacji, o jakiej nawet nie pomyśleliby najwięksi współczesnych czasów. Decyzja o organizacji kolejnej edycji okazała się jedynie słuszna i potrzebna, choć wydawała się w tamtym czasie tak mało realna.

Tancerka Izabela Zabłocka podczas „prywatnego treningu w czasie pandemii. ►

Fot. Tomasz Charkiewicz







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





# To tylko próg na drodze, czyli co dalej po negatywnej ocenie dorobku zawodowego

Zbliżający się koniec roku szkolnego<sup>1</sup> to okres wytężonej pracy, weryfikacji celów założonych przez kierownictwo szkoły i zatrudnionych nauczycieli oraz finalizowania ciężących na nich obowiązków<sup>2</sup>. Następuje wówczas czas podsumowań, przedstawiania różnego rodzaju sprawozdań<sup>3</sup> oraz wniosków, między innymi ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego<sup>4</sup>. To także czas wytężonej pracy dla nauczycieli, którzy kończą staż i planują uzyskanie następnego stopnia awansu zawodowego. Nauczyciel między wystawieniem ocen rocznych<sup>5</sup> a klasyfikacją<sup>6</sup> jest zobowiązany złożyć dyrektorowi szkoły sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego, uwzględniające jego efekty dla nauczyciela i szkoły. Musi to zrobić w terminie 7 dni od dnia zakończenia stażu<sup>7</sup>. Dopłynie-

---

<sup>1</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 listopada 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego w publicznych szkołach i placówkach artystycznych, Dz.U. z 2019 roku, poz. 1121 i 1033.*

<sup>2</sup> *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, Dz.U. z 2019 roku, poz. 2215 i z 2021 roku, poz. 4.*

<sup>3</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 22 sierpnia 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i placówek artystycznych, Dz.U. z 2019 roku, poz. 1624.*

<sup>4</sup> *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo Oświatowe, Dz.U. z 2021 roku, poz. 1082, z 2022 roku, poz. 655.*

<sup>5</sup> *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, tekst jedn. Dz.U. z 2020 roku, poz. 1327 z późn. zm.*

<sup>6</sup> Tamże.

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

nie tego obowiązku rozpoczyna podróż, w której szczególną rolę odgrywa dyrektor szkoły, rada rodziców oraz, w przypadku nauczyciela stażysty i nauczyciela kontraktowego, opiekun stażu. To ten ostatni w terminie 7 dni od dnia zakończenia stażu przedstawia dyrektorowi szkoły projekt oceny dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu, ze szczególnym uwzględnieniem obserwowanych zajęć prowadzonych przez nauczyciela oraz stopnia zaangażowania w realizację wymagań koniecznych do uzyskania odpowiednio stopnia nauczyciela kontraktowego albo nauczyciela mianowanego<sup>8</sup>. *Ustawa Karta Nauczyciela* precyzyjnie wskazuje warunki, które należy spełnić, aby uzyskać kolejny stopień awansu zawodowego. Są to między innymi:

- 1) spełnienie wymagań kwalifikacyjnych w stosunku do zajmowanego stanowiska<sup>9</sup> (nauczyciel spełnia wymóg ukończenia kierunku, którego efekty kształcenia w zakresie wiedzy i umiejętności obejmują treści tego przedmiotu lub zajęć, wskazane w podstawie programowej dla danego przedmiotu na odpowiednim etapie edukacyjnym)<sup>10</sup>;
- 2) odbycie stażu zakończonego pozytywną oceną dorobku zawodowego<sup>11</sup>;
- 3) minimalny wymiar zatrudnienia — w wymiarze co najmniej 1/2 obowiązkowego wymiaru zajęć, rozpoczętego i realizowanego w trybie i na zasadach określonych w przepisach rozdziału 3a *Ustawy Karta Nauczyciela*<sup>12</sup>;
- 4) w przypadku nauczyciela stażysty — uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej po przeprowadzonej rozmowie<sup>13</sup>;
- 5) w przypadku nauczyciela kontraktowego — zdanie egzaminu przed komisją egzaminacyjną<sup>14</sup>;
- 6) w przypadku nauczyciela mianowanego — uzyskanie akceptacji komisji kwalifikacyjnej po dokonaniu analizy dorobku zawodowego nauczyciela i przeprowadzonej rozmowie<sup>15</sup>.

---

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> Problematyka kwalifikacji nauczycieli w sposób szczegółowy uregulowana została w *Rozporządzeniu Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu z dnia 3 września 2021 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych i placówek artystycznych*, Dz.U. z 2021 roku, poz. 1665.

<sup>10</sup> Zob. *Uzyskanie absolutorium kolegium teologicznego a kwalifikacje do nauczania religii*, Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego — Ośrodek zamiejscowy w Warszawie z dnia 27 listopada 2001 r. II SA 2133/01.

<sup>11</sup> *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela*, dz. cyt.

<sup>12</sup> Tamże.


<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Tamże.

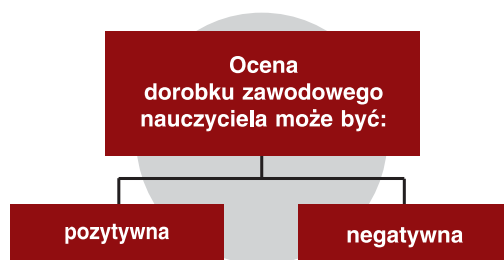
<sup>15</sup> Tamże.



Ocenę dorobku zawodowego nauczyciela za okres stażu ustala dyrektor szkoły, w terminie nie dłuższym niż 21 dni od dnia złożenia sprawozdania, z uwzględnieniem stopnia realizacji planu rozwoju zawodowego nauczyciela<sup>16</sup>:

- 
- 1) w przypadku nauczyciela stażysty — po zapoznaniu się z projektem opracowanym przez opiekuna stażu i po zasięgnięciu opinii rady rodziców<sup>18</sup>
  - 2) w przypadku nauczyciela mianowanego — po zasięgnięciu opinii rady rodziców<sup>17</sup>

Wspomniana rada rodziców powinna przedstawić swoją opinię w terminie 14 dni od dnia otrzymania zawiadomienia o dokonywanej ocenie dorobku zawodowego nauczyciela. Nieprzedstawienie opinii rady rodziców nie wstrzymuje dalszego procesu dokonywanej oceny dorobku zawodowego. Sprawozdanie z realizacji planu rozwoju zawodowego, projekt oceny dorobku zawodowego opiekuna stażu i opinia rady rodziców powinny być fundamentem oceny dorobku nauczyciela. Warto przybliżyć wszystkie możliwości (nawet te czysto hipotetyczne), które daje *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela* w przypadku uzyskania negatywnej oceny dorobku zawodowego, wraz z terminami i wytycznymi, które wskazuje wyżej wymieniona ustawa.



Jeśli nauczyciel nie zrealizował swojego zakładanego planu rozwoju zawodowego, to dyrektor szkoły wystawi negatywną ocenę dorobku zawodowego<sup>19</sup>. Zarówno pozytywna, jak i negatywna ocena dorobku zawodowego musi zostać sporządzona na piśmie i zawierać uzasadnienie oraz pouczenie o możliwości wniesienia od niej odwołania<sup>20</sup>. Nauczycielowi, który otrzymał negatywną ocenę

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże.

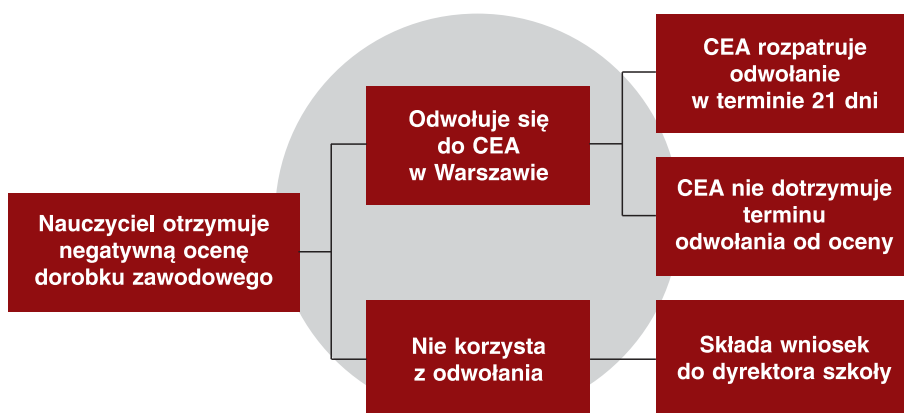
<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> Tamże.

dorobku zawodowego, przysługuje prawo odwołania do organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą. Odwołanie musi wpłynąć w terminie 14 dni od otrzymania wyżej wymienionej negatywnej oceny<sup>21</sup>. W przypadku szkół artystycznych tym organem jest Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie.

*Specjalistyczna jednostka nadzoru „Centrum Edukacji Artystycznej”, zwana dalej „Centrum”, realizuje zadania: związane ze sprawowaniem nadzoru pedagogicznego nad publicznymi i niepublicznymi szkołami artystycznymi, zwanymi dalej „szkołami”, oraz placówkami artystycznymi i placówkami zapewniającymi opiekę i wychowanie uczniom szkół artystycznych w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego zamieszkania, zwanymi dalej „placówkami”<sup>22</sup>.* Kierując się przejrzystością poniższego artykułu w załączonych wykresach w miejsce organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołą zostało wpisane Centrum Edukacji Artystycznej (CEA).



Na potrzeby prezentowanego artykułu założmy, że nauczyciel korzysta z przysługującego mu prawa i odwołuje się do Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie. Centrum rozpatruje odwołanie w terminie 21 dni. Ocena dorobku zawodowego nauczyciela ustalona przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny jest ostateczna<sup>23</sup>.

W przypadku, gdy Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie nie dotrzyma wyżej wymienionego terminu 21 dni, wówczas zainteresowany jest dopuszczony odpowiednio do rozmowy kwalifikacyjnej, o której mowa w artykule 9b ustęp 1 punkt 1, egzaminu, o którym mowa w artykule 9b ustęp 1 punkt 2,

<sup>21</sup> Tamże.

<sup>22</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 27 marca 2019 r. w sprawie specjalistycznej jednostki nadzoru*, Dz.U. z 2019 roku, poz. 607.

<sup>23</sup> Tamże.



lub może się ubiegać o akceptację komisji, o której mowa w artykule 9b ustęp 1 punkt 3<sup>24</sup>.

Wróćmy jeszcze na chwilę do sytuacji, gdy CEA dotrzymuje terminu 21 dni.



W celu rzetelnego zbadania sprawy Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej powołuje zespół, który rozpatruje odwołanie. Na podstawie poczynionych ustaleń

<sup>24</sup> Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, dz. cyt.

(zespół opracowuje odpowiednie uzasadnienie) Dyrektor Centrum podejmuje decyzję. Oczywiście z prac wyżej wymienionego zespołu sporządzony jest odpowiedni protokół.

A co w przypadku, gdy Dyrektor CEA ustali negatywną ocenę dorobku zawodowego? Czy zainteresowany nauczyciel może szukać pomocy w Wojewódzkim Sądzie Administracyjnym? Odpowiedź na powyższe pytanie odnajdziemy w *Postanowieniu Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego — siedziba w Rzeszowie z dnia 9 stycznia 2013 roku II SA/Rz 1195/12*. W postanowieniu czytamy:

*Zgodnie z tym przepisem, sądy administracyjne sprawują kontrolę działalności administracji publicznej w ograniczonym zakresie obejmującym orzekanie jedynie w sprawach skarg na:*

- 1) *decyzje administracyjne;*
- 2) *postanowienia wydane w postępowaniu administracyjnym, na które służy zażalenie albo kończące postępowanie, a także na postanowienia rozstrzygające sprawę co do istoty;*
- 3) *postanowienia wydane w postępowaniu egzekucyjnym i zabezpieczającym, na które służy zażalenie;*
- 4) *inne niż określone w pkt 1–3 akty lub czynności z zakresu administracji publicznej dotyczące uprawnień lub obowiązków wynikających z przepisów prawa;*
- 4a) *pisemne interpretacje przepisów prawa podatkowego wydawane w indywidualnych sprawach;*
- 5) *akty prawa miejscowego organów jednostek samorządu terytorialnego i terenowych organów administracji rządowej;*
- 6) *akty organów jednostek samorządu terytorialnego i ich związków, inne niż określone w pkt 5, podejmowane w sprawach z zakresu administracji publicznej;*
- 7) *akty nadzoru nad działalnością organów jednostek samorządu terytorialnego;*
- 8) *bezczynność organów w przypadkach określonych w pkt 1–4 a.*

*Na podstawie §3 tego artykułu sądy administracyjne orzekają także w sprawach, w których przepisy ustaw szczególnych przewidują sądową kontrolę i stosują środki określone w tych przepisach.*

*Wyjaśnić w tym miejscu należy, że ocena dorobku zawodowego nauczyciela jest unormowana w rozdziale 3a ustawy Karta Nauczyciela, zatytułowanym Awans zawodowy nauczycieli. Rozdział ten reguluje cały proces dotyczący nadania nauczycielom stopnia awansu zawodowego, którego zakończeniem jest wydanie rozstrzygnięcia w formie decyzji administracyjnej o nadaniu nauczycielowi stopnia awansu zawodowego. Podkreślenia wymaga, że wydanie w/w decyzji zostało wyraźnie przewidziane przez ustawodawcę w treści przepisu art. 9b ust. 4 wspomnianej ustawy. Przy tym całe postępowanie, poprzedzające wydanie aktu nadania stopnia awansu zawodowego nauczycielowi, ma charakter szczególny i składa się z szeregu elementów. Należy do niego (w przypadku*

nauczyciela-stażysty) w szczególności: odbycie stażu, wyznaczenie opiekuna, zrealizowanie opracowanego przez nauczyciela i zatwierdzonego przez dyrektora szkoły planu rozwoju zawodowego, dokonanie oceny dorobku zawodowego nauczyciela, rozmowa z komisją kwalifikacyjną i uzyskanie jej akceptacji. Zatem dopiero rozstrzygnięcie o charakterze władczym, przyznającym konkretne, określone uprawnienia danemu nauczycielowi następuje poprzez nadanie mu stopnia awansu zawodowego. Natomiast ocena dorobku zawodowego nauczyciela wchodzi — jako jeden z elementów — w skład tego postępowania, ale nie ma charakteru samodzielnego (vide: wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego z dnia 16 marca 2001 r. sygn. akt II SA 119/01).

Zauważyć wypada, że ocena dorobku zawodowego nauczyciela, dokonywana w trybie art. 9c ust. 6–11 ustawy Karta Nauczyciela ma pewne cechy, które zbliżają ją do formy decyzji administracyjnej, ale decyzją tą jednak nie jest. Za takim poglądem przemawia analiza całości przepisów normujących omawianą instytucję. Ocena dorobku zawodowego stanowi bowiem analizę pracy nauczyciela, w której dokonywane jest zarówno przedstawienie całej jego działalności dydaktycznej, wykonywanej w okresie stażu zawodowego, jak i następuje w niej wartościowanie tej pracy w ujęciu merytorycznym. Czynność ta ma charakter wybitnie ocenny, a nie rozstrzygający. Nie przyznaje ona zatem ocenianemu żadnych uprawnień ani też nie nakłada na niego obowiązków wynikających z przepisów prawa. Ocena dorobku zawodowego nauczyciela stanowi jedynie jedną z przesłanek dla wydania aktu przyznającego określone uprawnienia, tj. aktu o nadaniu stopnia awansu zawodowego. Z tego powodu omawiana czynność może być jedynie oceniana, ale w ramach oceny tej decyzji administracyjnej lub — w ramach rozstrzygnięcia nadzorczego, o którym mowa w art. 9h ust. 2 w/w ustawy (porównaj postanowienie NSA z dnia 18 stycznia 2011 r., sygn. akt I OSK 1158/10).

Ponieważ skarga D.J. dotyczy oceny dorobku zawodowego, która nie jest żadnym z aktów wymienionych.

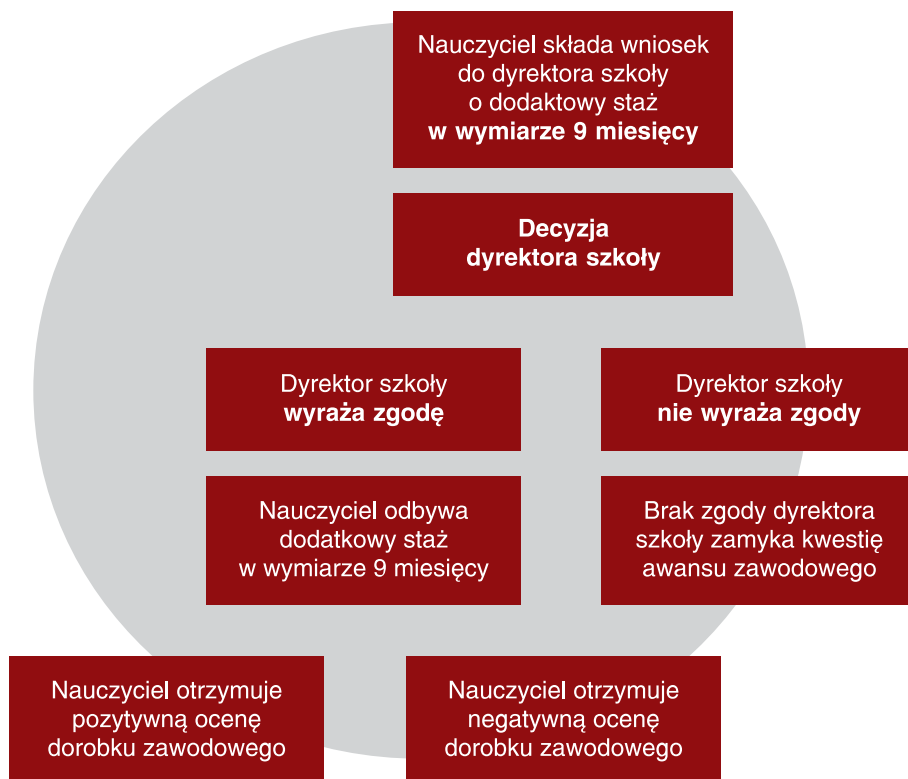
Wskazana powyżej droga nie zaprowadzi zainteresowanego nauczyciela do szczęśliwego finału. Zatem co dalej? W przypadku, gdy ostateczna ocena dorobku zawodowego nauczyciela jest negatywna, ponowna ocena dorobku może być dokonana po odbyciu, na wniosek nauczyciela i za zgodą dyrektora szkoły, jednego dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy.

Czy złożenie wyżej wymienionego wniosku przez nauczyciela jest wiążące dla dyrektora szkoły? Otóż nie.

Uważna analiza zamieszczonego na następnej stronie wykresu ukazuje, że w tym przypadku wszystko jest uzależnione od zgody dyrektora szkoły<sup>25</sup>.

---

<sup>25</sup> Tamże.



Jak powinien wyglądać wniosek do dyrektora szkoły o dodatkowy staż na wyższy stopień awansu zawodowego? Na sąsiedniej stronie zaprezentowano autorski wzór takiego wniosku.

Odpowiedź dyrektora szkoły powinna być sporządzona w formie pisemnej. Poniżej zaprezentowano przykładowe wzory:

- 1) pisma wyrażającego zgodę na odbycie dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy (str. 168),
- 2) pisma niewyrażającego zgody na odbycie dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy (str. 169).

Oczywiście należy pamiętać, że wskazane uzasadnienie jest tylko przykładem. Każde uzasadnienie w informacji „odmownej” będzie odnosiło się precyzyjnie do określonego przypadku.

Zgoda dyrektora szkoły na odbycie dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy nie zwalnia nauczyciela z obowiązku złożenia właściwego wniosku.

Na stronie 170 zaprezentowano przykładowy wzór takiego wniosku.

.....  
(imię i nazwisko nauczyciela)

.....  
(miejscowość i data)

.....  
(zajmowane stanowisko)

.....  
(adres do korespondencji)

.....  
(adres e-mail)

**Pani/Pan**

.....  
**Dyrektor**

**Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia**

**w .....**

(nazwa szkoły)

### **Wniosek o odbycie dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy**

W związku z uzyskaniem negatywnej oceny dorobku zawodowego w dniu ..... zakres stażu od ..... do ..... na stopień nauczyciela ....., na podstawie art. 9c ust. 5f ustawy z 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela zwracam się z uprzejmą prośbą o wyrażenie zgody na otwarcie dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy na stopień nauczyciela .....  
(wskazać odpowiednio: mianowanego lub dyplomowanego)

Planowany staż rozpocznie się 1 września 2022 roku, a zakończy 31 maja 2023 roku. Do wniosku dołączam plan rozwoju zawodowego, który będzie realizowany w okresie stażu.

.....  
(podpis nauczyciela)

.....  
(pieczęć szkoły)

.....  
(miejsowość i data)

**Pani/Pan**

.....  
(imię i nazwisko nauczyciela)

**Nauczyciel**

(zajmowane stanowisko)

**w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia**

**W .....**

(nazwa szkoły)

.....

(adres nauczyciela)

**Informacja o możliwości odbycia dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy**

W nawiązaniu do Pani/Pana pisma z dnia ..... roku (data wpływu: .....) na podstawie art. 9c ust. 5f ustawy z 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela uprzejmie informuję, iż wyrażam zgodę na otwarcie dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy na stopień nauczyciela .....

.....  
(wskazać odpowiednio: mianowanego lub dyplomowanego)

Staż rozpocznie się 1 września 2022 roku, a zakończy 31 maja 2023 roku.

Jednocześnie informuję, iż opiekunem Pani/Pana dodatkowego stażu będzie .....

(w przypadku nauczyciela kontraktowego ubiegającego się o stopień nauczyciela mianowanego)

.....

(podpis i pieczęć dyrektora szkoły)

\_\_\_\_\_ Pismo wyrażające zgodę na odbycie dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy \_\_\_\_\_



.....  
(pieczęćka szkoły)

.....  
(miejsowość i data)

**Pani/Pan**

.....  
(imię i nazwisko nauczyciela)

**Nauczyciel**

(zajmowane stanowisko)

**w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia**

**W .....**

(nazwa szkoły)

### **Informacja o braku możliwości odbycia dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy**

W nawiązaniu do Pani/Pana pisma z dnia ..... roku (data wpływu: ..... ) na podstawie art. 9c ust. 5f ustawy z 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela (można również wskazać art. 9g ust. 8) uprzejmie informuję, iż nie wyrażam zgody na otwarcie dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy na stopień nauczyciela

.....  
(wskazać odpowiednio: mianowanego lub dyplomowanego)

### **Uzasadnienie**

Zgodnie z art. 3 ust. 3 Karty Nauczyciela staż nauczyciela rozumie się jako okres zatrudnienia nauczyciela w przedszkolach, szkołach i placówkach oraz innych jednostkach organizacyjnych, o których mowa w art. 1 ust. 1 oraz ust. 2 pkt 2, w wymiarze co najmniej 1/2 obowiązkowego wymiaru zajęć, rozpoczęty i realizowany w trybie i na zasadach określonych w przepisach rozdziału 3a, z tym że w przypadku nauczycieli, o których mowa w art. 9e ust. 1–3, równoważny z odbywaniem stażu jest odpowiednio okres zatrudnienia na tych stanowiskach lub czas urlopowania, lub zwolnienia z obowiązku świadczenia pracy<sup>26</sup>. W Pani/Pana przypadku wymiar zatrudnienia w roku szkolnym 2022/2023 będzie wynosił poniżej 1/2 obowiązkowego wymiaru zajęć.

.....  
(podpis dyrektora szkoły)

Brak zgody dyrektora szkoły na odbycie dodatkowego stażu zawodowego przez nauczyciela

---

<sup>26</sup> Tamże.

.....  
(imię i nazwisko nauczyciela)

.....  
(miejsowość i data)

.....  
(zajmowane stanowisko)

.....  
(adres do korespondencji)

.....  
(adres e-mail)

**Pani/Pan**

.....  
**Dyrektor**

**Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia**

**W .....**

*(nazwa szkoły)*

### **Wniosek o otwarcie dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy**

Na podstawie art. 9d ust. 1 ustawy z 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela  
(można również wskazać art. 9c ust. 5f) zwracam się z prośbą o otwarcie dodatkowego stażu  
w wymiarze 9 miesięcy na stopień nauczyciela.....

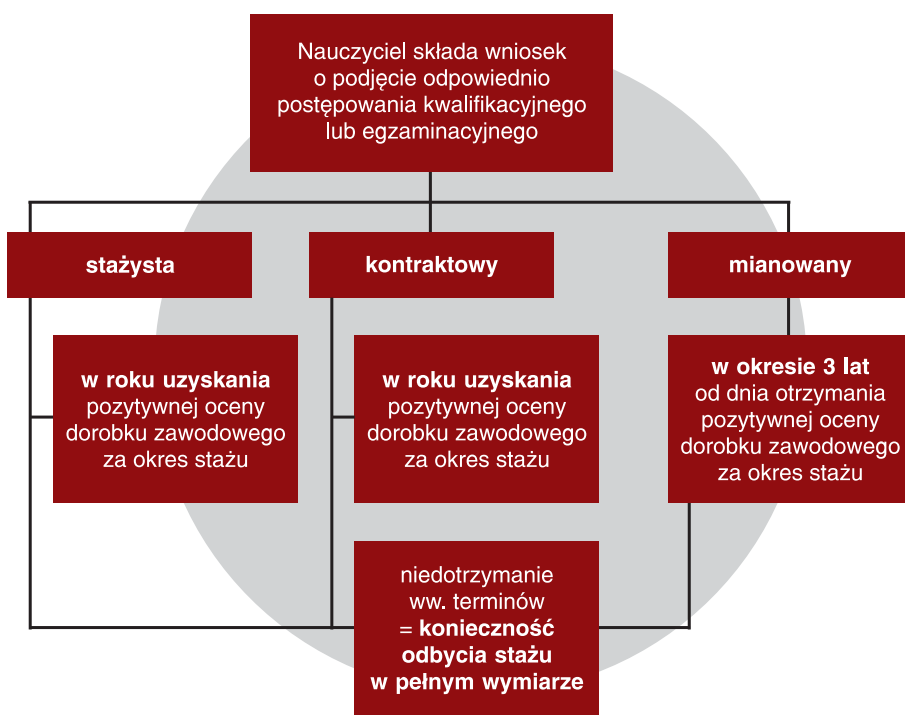
Do wniosku załączam plan rozwoju zawodowego.

.....  
(podpis nauczyciela)

Odpowiedź nauczyciela na zgodę dyrektora  
szkoły na dodatkowy staż na wyższy stopień  
awansu zawodowego

Nauczyciel musi być zatrudniony w wymiarze co najmniej połowy obowiązkowego wymiaru zajęć. Jeżeli wymiar czasu pracy jest niższy, nauczyciel może realizować staż, o ile jest zatrudniony także w innej placówce lub placówkach w wymiarze niższym niż połowa pensum, lecz łączny wymiar zatrudnienia wynosi co najmniej pół etatu<sup>27</sup>. W wyżej wymienionym przypadku Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie wyznaczy dyrektora, który będzie dokonywał czynności związanych z odbywaniem stażu przez nauczyciela, w tym powoła opiekuna stażu, dokona oceny dorobku zawodowego nauczyciela i wskaże nauczycielowi właściwego dyrektora szkoły lub właściwy organ do złożenia wniosku o podjęcie odpowiednio postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego<sup>28</sup>.

Należy jednakże pamiętać, że nauczyciel, który uzyska zgodę na **odbycie dodatkowego stażu w wymiarze 9 miesięcy**, rozpoczyna staż z początkiem roku szkolnego, nie później jednak niż w ciągu 14 dni od dnia rozpoczęcia zajęć, na swój wniosek skierowany do dyrektora szkoły<sup>29</sup>. W przypadku nawiązania stosunku pracy po upływie terminu, o którym mowa w artykule 9d ustęp 1



<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tamże.

<sup>29</sup> Tamże.

*Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela*, nauczyciel nie rozpoczyna stażu do końca tego roku szkolnego<sup>30</sup>.

Uzyskanie pozytywnej oceny dorobku zawodowego pozwala nauczycielowi na złożenie odpowiedniego wniosku o wszczęcie postępowania kwalifikacyjnego lub egzaminacyjnego<sup>31</sup>.

W razie niedotrzymania terminów złożenia wniosków nauczyciele są zobowiązani do ponownego odbycia stażu w pełnym wymiarze<sup>32</sup>.

Należy pamiętać, że *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku Karta Nauczyciela* w artykule 9d ustęp 8 nakłada obowiązek na dyrektora szkoły, aby ten corocznie w arkuszu organizacyjnym szkoły, o którym mowa w odrębnych przepisach, podawał liczbę nauczycieli, w podziale na stopnie awansu zawodowego, przystępujących do postępowań kwalifikacyjnych lub egzaminacyjnych w roku szkolnym, którego dotyczy dany arkusz organizacyjny, oraz wskazał terminy złożenia przez nauczycieli wniosków o podjęcie tychże postępowań.

Ocena dorobku zawodowego to z jednej strony zamknięcie i podsumowanie stażu nauczyciela, a z drugiej to także kwestia sprawdzenia efektywności i konsekwentności sprawowanego nadzoru pedagogicznego przez dyrektora szkoły nad nauczycielem odbywającym staż. Niewątpliwie wyżej wymieniona ocena jest niezbędna, aby przeprowadzić procedurę na awans zawodowy nauczyciela. Należy jednakże pamiętać, że ocena dorobku zawodowego leży w gestii dyrektora szkoły. To on bierze odpowiedzialność nie tylko za kwestie rozwoju zawodowego konkretnego nauczyciela, lecz przede wszystkim szkoły lub placówki, którą kieruje. Każda sporządzona ocena dorobku jest niewątpliwie olbrzymią wartością dodaną dla całej społeczności szkolnej. Dlatego też w 2019 roku podjęto decyzję o ponownym rozdzieleniu oceny pracy od awansu zawodowego, przywracając ocenę dorobku zawodowego. Pamiętano też o istotnej roli w tym procesie rady rodziców oraz opiekuna stażu, ale opinia rady rodziców oraz przygotowany przez opiekuna stażu projekt oceny dorobku zawodowego nauczyciela nie mają mocy wiążącej dla dyrektora szkoły.

Awans zawodowy dotyczy nauczyciela, a nie dyrektora szkoły, zatem to na nauczycielu spoczywa obowiązek gromadzenia w trakcie trwania stażu odpowiedniej dokumentacji potwierdzającej efektywne, konstruktywne i konsekwentne realizowanie zatwierdzonego planu rozwoju zawodowego. Część dokumentów podczas całego złożonego procesu będzie posiadał dyrektor szkoły (np. arkusze obserwacji zajęć prowadzonych przez nauczycieli stażystów). Na dyrektora i innych nauczycielach zajmujących stanowiska kierownicze, w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego, spoczywa obowiązek wspomaganie

---

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> Tamże.

<sup>32</sup> Tamże.

nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez między innymi planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli doskonalenia zawodowego<sup>33</sup>. W celu realizacji tego obowiązku dyrektor szkoły wraz z innymi nauczycielami pełniącymi nadzór pedagogiczny powinni obserwować prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej szkoły lub placówki<sup>34</sup>. W związku z kolejną zmianą przepisów dyrektor szkoły musi koniecznie pamiętać o rozdzieleniu ścieżki awansu zawodowego od procedury oceny pracy nauczycieli. Zatem przy dokonywaniu oceny dorobku zawodowego musi kierować się zupełnie innymi kryteriami, niż to robi w przypadku właściwej oceny pracy. Także uwadze dyrektora szkoły nie może umknąć fakt zmian zachodzących w różnych typach szkół w związku z prawidłowym określeniem miejsca realizacji przez nauczyciela stażu<sup>35</sup>.

W dokumentacji szkolnej bezwzględnie należy przechowywać wszystkie projekty ocen dorobku zawodowego za okres stażu nauczycieli, którzy ukończyli staż na stopień nauczyciela kontraktowego, mianowanego i dyplomowanego. Należy pamiętać o odpowiednim udokumentowaniu dat ich przedłożenia, tak aby można było potwierdzić ich prawidłowe, terminowe przedłożenie zgodnie z obowiązującymi wymaganiami rozporządzenia. Analiza powstałych już ocen dorobku zawodowego wykazuje między innymi następujące elementy: podstawę prawną, uzasadnienie oceny, stopień realizacji planu rozwoju zawodowego, pouczenie o możliwości odwołania. Należy pamiętać, że ocena dorobku zawodowego nauczyciela nie jest decyzją administracyjną<sup>36</sup>.

Podsumowując, ocena dorobku zawodowego nauczyciela jest wypadkową konstruktywnej i efektywnej współpracy nauczyciela i dyrektora szkoły. Sukces nauczyciela jest niewątpliwie sukcesem dyrektora. Pozytywne zakończenie ścieżki awansu zawodowego nauczyciela jest nie tylko dla niego, lecz także dla całego środowiska artystycznego właściwą drogą wielopoziomowego wszechstronnego rozwoju. Niewątpliwie też buduje wizerunek dyrektora szkoły jako pracodawcy i jest ważnym elementem uzyskania przez dyrektora wyróżniającej oceny pracy.

---

<sup>33</sup> § 22 ust. 1 kpt. 3 lit. b. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, Dz.U. z 2018 roku, poz. 1574.

<sup>34</sup> Tamże, § 22 ust. 3 kpt. 2.

<sup>35</sup> *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 3 lutego 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych*, Dz.U. z 2022 roku, poz. 266.

<sup>36</sup> Postanowienie WSA w Rzeszowie z 9 stycznia 2013 r., sygn. akt II SA/Rz 1195/12, nieprawomocne.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 sierpnia 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego*, Dz.U. z 2021 roku, poz. 1618.
- [2] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 27 marca 2019 r. w sprawie specjalistycznej jednostki nadzoru*, Dz.U. z 2019 roku, poz. 607.
- [3] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli*, Dz.U. z 2018 roku, poz. 574.
- [4] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 listopada 2017 r. w sprawie organizacji roku szkolnego w publicznych szkołach i placówkach artystycznych*, Dz.U. z 2019 roku, poz. 1121 i 1033.
- [5] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 3 lutego 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie typów szkół artystycznych publicznych i niepublicznych*, Dz.U. z 2022 roku, poz. 266.
- [6] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 22 sierpnia 2019 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i placówek artystycznych*, Dz.U. z 2019 roku, poz. 1624.
- [7] *Rozporządzenie Ministra Kultury, Dziedzictwa Narodowego i Sportu z dnia 3 września 2021 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych i placówek artystycznych*, Dz.U. z 2021 roku, poz. 1665.
- [8] *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2020 roku, poz. 910 i poz. 1378 oraz z 2021 roku, poz. 4.
- [9] *Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela*, Dz.U. z 2019 roku, poz. 2215 oraz z 2021 roku, poz. 4.
- [10] *Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty*, Dz.U. z 2021 roku, poz. 1915 oraz z 2022 roku, poz. 583.
- [11] Wyrok Wojewódzkiego Sądu Administracyjnego w Rzeszowie — II SA/Wa 1160/19, *Ocena dorobku zawodowego nauczyciela nie podlega kontroli sądu*.
- [12] Wyrok Naczelnego Sądu Administracyjnego — Ośrodek zamiejscowy w Warszawie z dnia 27 listopada 2001 r. II SA 2133/01, *Uzyskanie absolutorium kolegium teologicznego a kwalifikacje do nauczania religii*.

# Planowanie nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły

## I. Cykliczny charakter nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły

Nadzór pedagogiczny dyrektora szkoły obejmuje wiele obszarów jej działalności, pozwala zidentyfikować i ocenić realizację zadań dydaktycznych, wychowawczych, opiekuńczych i innych zapisanych w statucie szkoły, a tym samym dostarczyć informacji niezbędnych do kierowania procesami o charakterze projekcyjnym. Dzięki dobrze zaplanowanemu, realizowanemu i co bardzo ważne — wykorzystywanemu nadzorowi pedagogicznemu działania nauczycieli służą poprawie i doskonaleniu ich pracy i ukierunkowane są na rozwój uczniów i wychowanków<sup>1</sup>.

Dzięki nadzorowi szkoła może samodzielnie zweryfikować wpływ kluczowych działań, takich jak doskonalenie zawodowe nauczycieli, programy nauczania,



<sup>1</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 w sprawie nadzoru pedagogicznego.

warsztat pracy, sposób oceniania i udzielania informacji zwrotnej, analizy i diagnozy edukacyjne na wyniki i osiągnięcia uczniów. Może również zaplanować modyfikacje tych działań.

Zgodnie z art. 70 ust. 1 pkt. 6 *Prawa oświatowego* jedną z kompetencji rady pedagogicznej jest ustalanie sposobu wykorzystania wyników nadzoru pedagogicznego, w tym sprawowanego nad szkołą przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny, w celu doskonalenia pracy szkoły.

Zatem prawidłowo wykonywany przez dyrektora nadzór pedagogiczny powinien tworzyć powtarzający się cykl działań, powodujący, że doświadczenia szkoły z danego roku szkolnego powinny być wykorzystywane w roku kolejnym. Na podstawie uzyskanych wyników powinny zostać sformułowane przez radę pedagogiczną wnioski dotyczące sposobu i jakości funkcjonowania szkoły.

Celem ustawodawcy było zapewnienie udziału całego grona pedagogicznego w procesie wykorzystania wyników i wniosków nadzoru — zarówno wewnętrznego, jak i zewnętrznego. Przywołany przepis stanowi bowiem gwarancję przedstawienia radzie pedagogicznej wyników zewnętrznego nadzoru pedagogicznego prowadzonego na przykład przez Centrum Edukacji Artystycznej. A zatem rada pedagogiczna po zapoznaniu się do 31 sierpnia z wynikami i wnioskami ze sprawowanego przez dyrektora nadzoru pedagogicznego powinna zastanowić się nad sposobem ich wykorzystania w celu doskonalenia pracy szkoły.

Ustalenie sposobu wykorzystania wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego powinno odbyć się poprzez przyjęcie stosownej uchwały, która zostanie wykorzystana przez dyrektora do konstrukcji planu nadzoru na kolejny rok szkolny.

## 2. Podstawy prawne nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły

Nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora szkoły jest regulowany głównie przez *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego* (ogłoszone: Dz.U. z 2017 r., poz. 1658; tekst jednolity: Dz.U. z 2020 r., poz. 1551; uwzględnione zmiany: Dz.U. z 2021 r., poz. 1618) oraz przez *Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe* (Dz.U. 2020 r., poz. 910 i 1378).

Z aktów tych wynikają następujące obowiązki dyrektora związane z pełnionym przez niego nadzorem:



- opracowanie planu nadzoru pedagogicznego na dany rok szkolny i przedstawienie go radzie pedagogicznej do dnia 15 września danego roku;
- uwzględnienie w planie głównie wniosków z nadzoru z poprzedniego roku, a także podstawowych kierunków polityki państwa oraz planu nadzoru pedagogicznego Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej na dany rok;
- niezwłoczne informowanie rady pedagogicznej o zmianach w planie nadzoru pedagogicznego;
- przedstawienie radzie pedagogicznej do dnia 31 sierpnia wyników i wniosków ze sprawowanego nadzoru, przy czym artykuł 69 ustęp 7 *Ustawy Prawo Oświatowe* zobowiązuje dyrektora, aby przedstawiał radzie pedagogicznej, nie rzadziej niż dwa razy w roku szkolnym, ogólne wnioski wynikające ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego oraz informacje o działalności szkoły;
- informowanie rady pedagogicznej o wynikach nadzoru pedagogicznego sprawowanego nad szkołą przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny;
- współdziałanie w realizacji zadań nadzoru pedagogicznego z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze;
- kontrolowanie przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz zadań statutowych;
- kontrolowanie procesów kształcenia i wychowania w szkole oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły;
- wspomaganie pracy nauczycieli poprzez diagnozy oraz planowanie i realizację działań rozwojowych.

Z *Ustawy Prawo Oświatowe* wynika podkreślona wcześniej kompetencja rady pedagogicznej polegająca na tym, że rada ustala sposób wykorzystania wyników nadzoru pedagogicznego, w tym sprawowanego nad szkołą przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny. Warto ponownie zwrócić uwagę na to, że decyzje rady pedagogicznej powinny mieć charakter projakościowy i służyć doskonaleniu pracy szkoły.

Kolejnym aktem prawnym wpływającym nie tylko na merytoryczne aspekty nadzoru pedagogicznego, lecz także na realizowane w szkole procesy edukacyjne, jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek* (Dz.U. 2020r., poz. 2198).

Wymagania wobec szkół artystycznych znajdują się w II części załącznika do *Rozporządzenia*. Jest ich dziewięć, a każde z nich zostało scharakteryzowane.

Szczególniej uwadze dyrektorów planujących nadzór pedagogiczny polecam wymaganie pierwsze: *Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się*. Zawarte w nim treści stanowią insprację do planu nadzoru

pedagogicznego, odnoszą się bowiem do kluczowych dla rozwoju uczniów zagadnień, takich jak organizacja i warsztat pracy dydaktycznej oraz ocenianie kształtujące.

### **Wymaganie 1**

#### **Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się**

- Nauczyciele, w tym nauczyciele pracujący w jednym oddziale, współpracują ze sobą w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i modyfikowaniu procesów edukacyjnych.
- Nauczyciele pomagają sobie nawzajem i wspólnie rozwiązują problemy.
- Organizacja procesów edukacyjnych umożliwia uczniom powiązanie różnych dziedzin wiedzy i jej wykorzystanie.
- Uczniowie mają wpływ na sposób organizowania i przebieg procesu uczenia się.
- Uczniowie znają stawiane przed nimi cele i formułowane wobec nich oczekiwania.
- Nauczyciele stosują różne metody pracy dostosowane do potrzeb ucznia, grupy i oddziału.
- Sposób informowania ucznia o jego postępach w nauce oraz ocenianie pomagają uczniom uczyć się i planować indywidualny rozwój. Nauczyciele motywują uczniów do aktywnego uczenia się i wspierają ich w trudnych sytuacjach, tworząc atmosferę sprzyjającą uczeniu się.
- Nauczyciele kształtują u uczniów umiejętność uczenia się.

Równie ważne w kontekście nadzoru dyrektora szkoły nad realizacją podstawy programowej jest wymaganie drugie: *Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej*, ponieważ są w nim zawarte sposoby potwierdzania tego faktu, na przykład poprzez monitorowanie, analizowanie i wnioskowanie w oparciu o osiągnięcia każdego ucznia.

### **Wymaganie 2**

#### **Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej**

- W szkole lub placówce realizuje się podstawę programową z uwzględnieniem osiągnięć uczniów z poprzedniego etapu edukacyjnego.
- Uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej i wykorzystują je podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów.

- Podstawa programowa jest realizowana z wykorzystaniem warunków i sposobów jej realizacji.
- W szkole lub placówce monitoruje się i analizuje osiągnięcia każdego ucznia, z uwzględnieniem jego możliwości rozwojowych, formułuje się i wdraża wnioski z tych analiz.
- Wdrażane wnioski przyczyniają się do wzrostu efektów uczenia się i nauczania.

### 3. Inspiracje do planu nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły

Poszukiwanie inspiracji do planu nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły na dany rok szkolny oraz kolejne zadania związane z planowaniem mają bardzo praktyczny wymiar. A zatem, aby pomóc czytelnikom, dalsza część materiału opierać się będzie na fikcyjnym przykładzie planu nadzoru pedagogicznego w fikcyjnej ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia, wynikającym z również fikcyjnych informacji na temat podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa, zadań nadzoru pedagogicznego realizowanych przez Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej na rok przyszły oraz wniosków z nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły w danym roku szkolnym.

Zgodnie z §23.2 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego *plan nadzoru pedagogicznego jest opracowywany z uwzględnieniem wniosków z nadzoru pedagogicznego sprawowanego w szkole lub placówce w poprzednim roku szkolnym oraz podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa...*

Poniżej przedstawiono podstawę merytoryczną dla planu nadzoru pedagogicznego.

#### Podstawowe kierunki polityki państwa na kolejny rok szkolny Przykład

- Podnoszenie jakości edukacji poprzez działania uwzględniające zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne wszystkich uczniów, zapewnienie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, szczególnie w sytuacji kryzysowej wywołanej pandemią COVID-19, w celu zapewnienia dodatkowej opieki i pomocy, wzmacniającej pozytywny klimat szkoły oraz poczucie bezpieczeństwa. Roztropne korzystanie w procesie kształcenia z narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne.

- Wzmocnienie edukacji ekologicznej w szkołach. Rozwijanie postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne.

#### **Plan nadzoru pedagogicznego Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej na kolejny rok szkolny Przykład**

- Przestrzeganie zgodności szkolnych zestawów programów nauczania i programów nauczania z zapisami art. 3 ust. 13b i 13c pkt b oraz art. 22a *Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (Dz.U. z 2020 r., póź. 1327 z późn. zm.).
- Organizacja pracy dydaktycznej i uzyskiwanych efektów kształcenia na przykładzie wybranych zajęć edukacyjnych — skrzypce.

#### **Wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły w bieżącym roku szkolnym Przykład**

- Podniesienie efektywności doskonalenia zawodowego nauczycieli i zadań realizowanych przez nauczycieli w trakcie stażu na kolejny stopień awansu zawodowego.
- Doskonalenie działań nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących i ogólnomuzycznych związanych z ocenianiem bieżącym.
- Zwiększenie wpływu warsztatu pracy nauczycieli i realizowanych przez nich programów nauczania na rozwój artystyczny uczniów.
- Pogłębienie korelacji pomiędzy przedmiotami ogólnomuzycznymi i przedmiotami realizowanymi w zakresie poszczególnych specjalności.

Zagadnienia te będą przewijać się w tematyce form realizacji nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora szkoły (takich jak kontrola i wspomaganie), przedstawionych w przykładzie planu nadzoru pedagogicznego.

## **4. Ogólna organizacja nadzoru sprawowanego przez dyrektora szkoły**

Organizacja nadzoru pedagogicznego w szkole uregulowana została w §22 rozporządzenia. Wynika z niego, że dyrektor realizuje swoje zadania, współpracując z nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze i korzystając z dwóch form nadzoru — **kontroli** i **wspomagania** oraz dwóch narzędzi — **analizy dokumentacji** i **obserwacji**.

§22.1. Dyrektor szkoły lub placówki we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze, w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego:

2. kontroluje:

- a) przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki,
- b) przebieg procesów kształcenia i wychowania w szkole lub placówce oraz efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki;

3. wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez:

- a) diagnozę pracy szkoły lub placówki,
- b) planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego,
- c) prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i porad.

§22.3. W celu realizacji zadań, o których mowa w ust. 1, dyrektor szkoły lub placówki we współpracy z nauczycielami, o których mowa w ust. 1, w szczególności:

1. analizuje dokumentację przebiegu nauczania;

2. obserwuje prowadzone przez nauczycieli zajęcia dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze oraz inne zajęcia i czynności wynikające z działalności statutowej szkoły lub placówki.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że §23.3.4 rozporządzenia w sprawie nadzoru nakazuje dyrektorowi przedstawić radzie pedagogicznej plan obserwacji. Nie oznacza to, że obserwacja jest „bytem samodzielnym”, niezależnym od zakresu i planu kontroli lub wspomagania. Obserwacja, podobnie jak analiza dokumentacji przebiegu nauczania, jest narzędziem służącym kontroli i wspomaganianiu, a więc priorytety i plan obserwacji powinny wynikać z założeń kontroli i wspomaganiania.

## 5. Kontrola

Jak wspomniałam wcześniej, problematyka kontroli oraz wspomagania przedstawiona będzie na podstawie przykładu planu nadzoru. Czytelnicy zapewne zauważą, że prezentowany przykład jest bardzo obszerny i w praktyce trudny do realizacji, natomiast odnosi się kompleksowo do wielu zagadnień związanych nie tylko z realizacją zadań nadzorczych, lecz także z realizacją podstawowych zadań szkoły. Prezentuje również logiczne i spójne związki pomiędzy kontrolami, diagnozami, działaniami rozwojowymi, w tym motywowaniem nauczycieli do doskonalenia zawodowego, obserwacjami a kierunkami polityki państwa oraz wynikami i wnioskami z nadzoru uzyskanymi w roku wcześniejszym.

Przykład stanowi raczej inspirację i pomoc dla dyrektorów w tworzeniu planu nadzoru pedagogicznego wynikającego z rozpoznanych potrzeb danej szkoły i służącego ich zaspokojeniu — **nie jest natomiast obowiązującym rozwiązaniem.**

Kontrola realizowana przez dyrektora szkoły jest scharakteryzowana w §22.1 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego. Dotyczy ona dwóch aspektów:

- przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki;
- przebiegu procesów kształcenia i wychowania w szkole lub placówce oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki.

Pierwszy z nich odpowiada na pytanie „Czy działania nauczycieli są zgodne z obowiązującym prawem?”, a celem kontroli jest upewnienie się przez dyrektora i nauczycieli, że wskazane w rozporządzeniu obszary ich działań zawodowych są zgodne z prawem, i/lub doprowadzenie do tej zgodności.

Drugi aspekt odnosi się do przebiegu procesów kształcenia i wychowania w kontekście uzyskiwanych przez szkołę efektów, a więc obejmuje kryteria jakości pracy szkoły, takie jak:

- użyteczność — w jakim stopniu zadania dydaktyczne i wychowawcze i ich organizacja przyczyniają się do optymalnego rozwoju uczniów?
- efektywność — w jakim stopniu uczniowie nabywają wiadomości i umiejętności określone w podstawie programowej?

Kryterium użyteczności wymaga od szkoły określenia, czym są efekty kształcenia, jakie miejsce zajmują w nich wymierne sukcesy uczniów, wyniki oceniania wewnątrzszkolnego, kontynuacja kształcenia artystycznego i wreszcie rozwój uczniów.

Przy tej okazji warto zwrócić uwagę na merytoryczny związek aspektu kontroli przebiegu i efektów procesów edukacyjnych z przedstawionym wcześniej *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek* i opisanymi tam wymaganiami pierwszym i drugim, które również mogą stanowić inspirację do planu nadzoru pedagogicznego.

Poniżej przedstawiono propozycje tematyki kontroli (w dwóch aspektach). Przy większości zagadnień w nawiasach pojawiają się odniesienia do źródeł inspiracji, takich jak kierunki polityki państwa, plan nadzoru pedagogicznego Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej oraz wyniki i wnioski z nadzoru dyrektora szkoły.

**Przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły:**

- a. zgodność realizacji zadań nauczycieli wymienionych w art. 42 ust. 2 pkt 1, 2 i 3 KN z tygodniowym planem zajęć, planem pracy szkoły, planem doskonalenia nauczycieli;
- b. prawidłowość prowadzenia dokumentacji przebiegu nauczania;
- c. prawidłowość realizacji zadań opiekunów stażu zgodnie z art. 9c ust. 5 KN i §5. ust 1.

**Przebieg procesów kształcenia i wychowania w szkole oraz efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły:**

- a. nauczyciele zajęć edukacyjnych artystycznych realizują treści podstawy programowej zgodnie z opisem sposobu ich realizacji w programie nauczania danego przedmiotu (*zadania nadzoru Dyrektora CEA*);
- b. ocenianie bieżące podczas zajęć edukacyjnych ogólnokształcących i ogólnomuzycznych dostarcza uczniom informacji wspierających nabywanie wiedzy i umiejętności (*wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły*);
- c. oceny klasyfikacyjne śródroczne i końcowe uzyskane w roku szkolnym 2022/2023 są adekwatne do wyników egzaminu maturalnego w części obowiązkowej;
- d. rozwój zawodowy nauczycieli przyczynia się do skutecznego nabywania wiedzy i umiejętności uczniów (*wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły*).

Wprowadzie rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego nie nakazuje dyrektorowi, aby w planie nadzoru pedagogicznego umieszczał harmonogram kontroli, niemniej jednak rozwiązanie takie porządkuje pracę dyrektora

i nauczycieli, pozwala precyzyjnie delegować zadania osobom współpracującym z dyrektorem w realizacji nadzoru oraz wskazać narzędzia nadzoru, takie jak obserwacja zajęć i analiza dokumentacji przebiegu nauczania.

Tabela 1

Harmonogram kontroli

<b>Przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły</b>				
<b>Lp.</b>	<b>Tematyka kontroli</b>	<b>Sposoby realizacji/ narzędzia</b>	<b>Terminy</b>	<b>Osoba kontrolująca</b>
1.	zgodność realizacji zadań nauczycieli wymienionych w art. 42 ust. 2 pkt 1, 2 i 3 KN z tygodniowym planem zajęć, planem pracy szkoły, planem doskonalenia nauczycieli	analiza dokumentacji; obserwacja zajęć/arkusz kontroli, w tym arkusz obserwacji		
2.	prawidłowość prowadzenia dokumentacji przebiegu nauczania	analiza dokumentacji/arkusz kontroli		
3.	prawidłowość realizacji zadań opiekunów stażu zgodnie z art. 9c ust. 5 KN i § 5. ust 1 pkt 1, 2, 4, 5, 6	analiza dokumentacji; obserwacja zajęć/arkusz kontroli, w tym arkusz obserwacji		
<b>Przebieg procesów kształcenia i wychowania w szkole oraz efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły</b>				
<b>Lp.</b>	<b>Tematyka kontroli</b>	<b>Sposoby realizacji/ narzędzia</b>	<b>Terminy</b>	<b>Osoba kontrolująca</b>
1.	nauczyciele zajęć edukacyjnych artystycznych w poszczególnych specjalnościach realizują treści podstawy programowej zgodnie z opisem sposobu ich realizacji w programie nauczania danego przedmiotu	analiza dokumentacji; obserwacja zajęć/arkusz kontroli, w tym arkusz obserwacji		kierownik sekcji
2.	oceny bieżące podczas zajęć edukacyjnych ogólnokształcących i ogólnomuzycznych dostarcza uczniom informacji wspierających nabywanie wiedzy i umiejętności	obserwacja zajęć/arkusz kontroli, w tym arkusz obserwacji		
3.	oceny klasyfikacyjne śródroczne i końcowe uzyskane w roku szkolnym 2022/2023 są adekwatne do wyników egzaminu maturalnego w części obowiązkowej	analiza dokumentacji/arkusz kontroli		
4.	rozwój zawodowy nauczycieli przyczynia się do skutecznego nabywania wiedzy i umiejętności uczniów	analiza dokumentacji; obserwacja zajęć/arkusz kontroli, w tym arkusz obserwacji		



## 6. Wspomaganie nauczycieli

Wspomaganie nauczycieli wiąże się między innymi z pozyskaniem i dostarczeniem im informacji o funkcjonowaniu szkoły, wynikach nauczania i wychowania, poziomie osiągnięć uczniów, ich potrzebach edukacyjnych oraz kondycji psychofizycznej.

Informacje te są niezbędne do realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych zgodnie z potrzebami uczniów i szkoły oraz w sposób gwarantujący uzyskanie oczekiwanych rezultatów. Ważne jest również to, aby diagnozy były spójne tematycznie, komplementarne i użyteczne dla nauczycieli.

W przykładzie planu nadzoru został przedstawiony bardzo obszerny katalog diagnoz związanych głównie z teoretycznymi wynikami i wnioskami z ubiegłorocznego nadzoru sprawowanego przez dyrektora szkoły, kierunkami polityki państwa i zadaniami Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej (co będzie zaznaczone, podobnie jak w przypadku kontroli), ale także z bieżących potrzeb szkoły, na przykład diagnoza wstępna uczniów klasy I dotycząca osiągnięć w zakresie języka obcego może służyć podziałowi na grupy ze względu na poziom zaawansowania.

Dyrektorzy, planując diagnozy pracy szkoły, mogą skorzystać z tego zestawu tematów diagnoz, pod warunkiem że specyfika pracy ich szkoły na to pozwala, mogą również, opierając się na zdiagnozowanych potrzebach swojej szkoły i jej planie pracy, utworzyć swój, być może znacznie bardziej zredukowany zestaw.

### Diagnozy pracy szkoły:

- a. analiza losów absolwentów szkoły ze szczególnym uwzględnieniem wpływu działań szkoły na kontynuację kształcenia artystycznego (*wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły*);
- b. diagnoza potrzeb edukacyjnych uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w zakresie przedmiotów teoretycznych (*kierunki polityki państwa*);
- c. analiza adekwatności śródrocznych i końcowych ocen klasyfikacyjnych uzyskanych w roku szkolnym 2022/2023 z wynikami testu ogólnomuzycznego z zasad muzyki z elementami edycji nut (*wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły*);
- d. analiza adekwatności wyników egzaminów wstępnych z przedmiotu głównego z wynikami egzaminów promocyjnych w klasie I i II (*wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły*);
- e. analiza wpływu występów publicznych w zakresie swojej specjalizacji na poziom stresu scenicznego (*kierunki polityki państwa*);

- f. analiza wpływu wykonywanego repertuaru na rozwój aparatu gry uczniów klasy skrzypiec i techniki wokalne uczniów klasy śpiewu solowego (*wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły, zadania Dyrektora CEA*);
- g. analiza wpływu przedmiotów teoretycznych na postępy i osiągnięcia uczniów w zakresie poszczególnych specjalizacji (*kierunki polityki państwa*);
- h. diagnoza wstępna uczniów klasy I dotycząca osiągnięć w zakresie języka obcego;
- i. diagnoza kompetencji uczniów w zakresie rozumienia i tworzenia informacji z przedmiotów przyrodniczych (*kierunki polityki państwa*);
- j. diagnoza kondycji psychicznej uczniów (*kierunki polityki państwa*);
- k. analiza czynników zagrażających bezpieczeństwu fizycznemu i psychicznemu uczniów (*kierunki polityki państwa*).

Pomocne w realizacji diagnoz szkolnych jest opracowanie ich harmonogramu, w którym oprócz tematu diagnozy znajdują się informacje o sposobie i terminie realizacji oraz o osobach za nie odpowiedzialnych. Podobnie jak w przypadku kontroli również diagnozy zostały zilustrowane harmonogramem.

Tabela 2

Harmonogram diagnoz

Lp.	Tematyka diagnoz	Sposoby realizacji/narzędzia	Terminy	Osoba odpowiedzialna za realizację
1.	analiza losów absolwentów szkoły w latach .....–....., ze szczególnym uwzględnieniem wpływu działań szkoły na kontynuację kształcenia artystycznego			
2.	diagnoza potrzeb edukacyjnych uczniów objętych pomocą psychologiczno-pedagogiczną w zakresie przedmiotów ogólnomuzycznych	analiza dokumentacji (dzienniki szkolne, dziennik pedagoga czy psychologa, dokumentacja poradni psychologiczno-pedagogicznej opisująca rodzaj oraz nasilenie trudności i zaburzeń, dokumentacja związana z pomocą psychologiczno-pedagogiczną organizowana w szkole, wyniki konkursów szkolnych, wyniki sprawdzianów, wyniki badań ankietowych uczniów nauczycieli); obserwacja lekcji	październik–luty	kierownik sekcji teorii

Lp.	Tematyka diagnoz	Sposoby realizacji/narzędzia	Terminy	Osoba odpowiedzialna za realizację
3.	analiza adekwatności śródrocznych i końcowych ocen klasyfikacyjnych uzyskanych w roku szkolnym ..... z wynikami testu ogólnomuzycznego z zasad muzyki z elementami edycji nut	analiza dokumentacji (statystyczne wyniki klasyfikacji śródrocznej i końcowej z przedmiotu zasady muzyki... z roku szkolnego 2022/2023; wyniki testu)	czerwiec–sierpień	kierownik sekcji teorii
4.	analiza adekwatności wyników egzaminów wstępnych z przedmiotu głównego z wynikami egzaminów promocyjnych w klasie I i II	analiza dokumentacji (protokoły egzaminów wstępnych 2020/2021 i 2021/2022; protokoły egzaminów promocyjnych uczniów klas I i II)	czerwiec–lipiec	kierownicy sekcji
5.	analiza wpływu występów publicznych w zakresie swojej specjalizacji na poziom stresu scenicznego			
6.	analiza wpływu stosowanego repertuaru na rozwój aparatu gry uczniów klasy skrzypiec i techniki wokalne uczniów klasy śpiewu solowego	analiza dokumentacji (dzienniki szkolne, program nauczania, wyniki konkursów, wymagania edukacyjne, wyniki przesłuchań wewnętrznych, wyniki egzaminów promocyjnych); obserwacja lekcji i występów uczniów	styczeń–czerwiec	kierownik sekcji smyczkowej i sekcji wokalne
7.	analiza wpływu przedmiotów ogólnomuzycznych na postępy i osiągnięcia uczniów w zakresie poszczególnych specjalizacji			
8.	diagnoza wstępna uczniów klasy I dotycząca osiągnięć w zakresie języka obcego	analiza dokumentacji (wyniki testów językowych)	wrzesień	wicedyrektor ds. kształcenia ogólnego
9.	diagnoza kompetencji uczniów w zakresie rozumienia i tworzenia informacji z przedmiotów przyrodniczych			
10.	diagnoza kondycji psychicznej uczniów			
11.	analiza czynników zagrażających bezpieczeństwu fizycznemu i psychicznemu uczniów			

Kolejnym elementem, wynikającym z rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego wspomagania nauczycieli, jest planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego.

Warto w tym miejscu podkreślić, że doskonalenie zgodne z potrzebami szkoły jest obowiązkiem nauczycieli wynikającym z artykułu 6 *Ustawy Karta Nauczyciela*. Ten zapis może stanowić ostateczny argument skłaniający opornych nauczycieli do rozwoju swojej wiedzy, warsztatu i kompetencji pedagogicznych.

Jednak, moim zdaniem, daleko skuteczniejsze jest stworzenie w szkole kultury uczenia się nauczycieli, polegającej na dostarczaniu im informacji o potrzebach szkoły i uczniów, dzieleniu się dobrymi praktykami, promowaniu nauczycieli, którzy osiągają szeroko rozumiane sukcesy, a także stworzeniu warunków do współpracy i co bardzo ważne, do samodoskonalenia.

Poniżej umieszczony został katalog działań mobilizujących nauczycieli do doskonalenia, uwzględniający również finansową gratyfikację uzależnioną od efektywności doskonalenia. Oczywiście są to propozycje, które dyrektorzy mogą wykorzystać bezpośrednio lub potraktować jako inspirację do planowania działań rozwojowych i motywujących, zgodnie z potrzebami kadry pedagogicznej swojej szkoły.

### **Planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego**

- a. diagnozowanie potrzeb doskoleniowych nauczycieli;
- b. dostarczanie bieżących informacji o różnorodnych formach doskonalenia;
- c. informowanie o wynikach diagnoz i analiz prowadzonych w ubiegłym i bieżącym roku szkolnym;
- d. bieżące informowanie o wynikach kontroli w zakresie „rozwój zawodowy nauczycieli przyczynia się do skutecznego nabywania wiedzy i umiejętności uczniów”;
- e. organizacja systematycznych analiz postępów i osiągnięć uczniów w zakresie wszystkich zajęć edukacyjnych;
- f. promocja dobrych praktyk edukacyjnych;
- g. organizowanie warunków do integracji międzyprzedmiotowej nauczycieli;
- h. zakup wyposażenia (sprzęt, literatura, dostęp do czasopism pedagogicznych i artystycznych) niezbędny do samodoskonalenia;
- i. finansowanie udziału nauczycieli w zewnętrznych formach doskonalenia;
- j. organizacja różnorodnych form doskonalenia nauczycieli na terenie szkoły;
- k. włączenie nauczycieli w prowadzenie wybranych form doskonalenia;
- l. modyfikacja zasad ustalania dodatków motywacyjnych i nagród ze szczególnym uwzględnieniem efektywności doskonalenia nauczycieli.

## 7. Prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i porad

Z §22 ustęp 3c rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego wynika prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i porad.

W planie nadzoru pedagogicznego działania te przyjmą znowu formę harmonogramu, w którym tematyka zadań jest ściśle powiązana z planowanymi kontrolami, diagnozami oraz działaniami rozwojowymi i motywującymi nauczycieli do doskonalenia. Należy przyjąć, że część tych zadań będzie wymagała porad, których uczestnikami mogą być nauczyciele pełniący funkcje kierownicze, nauczyciele w sekcjach, zespołach zadaniowych, wychowawczych, przedmiotowych i sekcjach.

Lp.	Tematyka	Osoba odpowiedzialna za realizację	Uczestnicy	Termin
1.	analiza Szkolnego Zestawu Programu Nauczania	dyrektor	kierownicy sekcji, przewodniczący zespołów przedmiotowych, członkowie zespołu	październik
2.	opracowanie szczegółowego planu pracy szkoły i harmonogramu realizacji zadań nadzoru pedagogicznego	dyrektor, wicedyrektor, kierownicy sekcji, przewodniczący zespołów przedmiotowych		do 15 września
3.	analiza potrzeb doskonaleniowych sekcji i zespołów przedmiotowych oraz opracowanie planu doskonalenia zawodowego	kierownicy sekcji, przewodniczący zespołów przedmiotowych, lider WDN	nauczyciele poszczególnych sekcji i zespołów przedmiotowych	wrzesień – grudzień
4.	ustalenie zasad i sposobów motywowania nauczycieli do doskonalenia zawodowego	dyrektor, wicedyrektor, kierownicy sekcji, przewodniczący zespołów przedmiotowych, lider WDN		
5.	analiza wyników badań dotyczących adekwatności śródrocznych i końcowych ocen klasyfikacyjnych uzyskanych w roku szkolnym ...../..... z wynikami testu ogólnomuzycznego z zasad muzyki z elementami edycji nut; przygotowanie informacji dla rady pedagogicznej	kierownik sekcji teorii	nauczyciele przedmiotów teoretycznych	

Lp.	Tematyka	Osoba odpowiedzialna za realizację	Uczestnicy	Termin
6.	analiza wyników badań losów absolwentów szkoły ze szczególnym uwzględnieniem wpływu działań szkoły na kontynuację kształcenia artystycznego; przygotowanie informacji dla rady pedagogicznej	wicedyrektor	kierownicy sekcji, przewodniczący zespołów przedmiotowych, członkowie zespołu	
7.	analiza wyników badań spójności wyników egzaminu wstępnego i wyników egzaminów promocyjnych w klasie I i II; przygotowanie informacji dla rady pedagogicznej	dyrektor, wicedyrektor, kierownicy sekcji instrumentalnych i wokalnych	nauczyciele sekcji instrumentalnych i wokalnych	
8.	analiza wyników badań na temat wpływu przedmiotów ogólnomuzycznych na postępy i osiągnięcia uczniów w zakresie poszczególnych specjalizacji; przygotowanie informacji dla rady pedagogicznej	dyrektor, wicedyrektor, kierownicy poszczególnych sekcji	nauczyciele poszczególnych sekcji	
9.	opracowanie planu realizacji zadań profilaktycznych i opiekuńczych w oparciu o diagnozę kondycji psychicznej uczniów i analizę czynników zagrażających bezpieczeństwu fizycznemu i psychicznemu uczniów; przygotowanie informacji dla rady pedagogicznej	wicedyrektor	wicedyrektor, psycholog, pedagog, wychowawcy klas	
10.	przygotowanie informacji o ogólnych wnioskach ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego oraz o działalności szkoły	dyrektor, wicedyrektor, kierownicy sekcji, przewodniczący zespołów przedmiotowych		styczeń 2023
11.	przygotowanie informacji o wynikach i wnioskach z nadzoru pedagogicznego	dyrektor, wicedyrektor, kierownicy sekcji, przewodniczący zespołów przedmiotowych		do 31 sierpnia 2023

W kolejnym harmonogramie przedstawiono propozycje szkoleń realizowanych przez szkołę, których tematyka wynika z podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa, zadań Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej oraz wyników i wniosków wynikających z nadzoru dyrektora szkoły. Podobnie jak w przypadku kontroli i diagnoz, tu również wskazane jest źródło inspiracji.

Lp.	Tematyka	Osoba odpowiedzialna za realizację	Uczestnicy	Termin
1.	korelacja kształcenia teoretycznego i instrumentalnego ( <i>wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły</i> )	wicedyrektor, kierownicy sekcji	nauczyciele edukacyjnych zajęć artystycznych	
2.	potrzeby edukacyjne uczniów objętych opieką psychologiczno-pedagogiczną ( <i>kierunki polityki państwa</i> )	kierownik sekcji teorii	nauczyciele przedmiotów teoretycznych	
3.	kondycja psychiczna uczniów i wpływające na nią czynniki ( <i>kierunki polityki państwa</i> )	psycholog, pedagog szkolny	wszyscy nauczyciele	
4.	zadania opiekuna stażu ( <i>wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły</i> )	wicedyrektor	opiekunowie stażu	wrzesień
5.	zasady oceniania kształtującego ( <i>wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego dyrektora szkoły</i> )	wicedyrektor	nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących i teoretycznych	
6.	programy nauczania w realizacji edukacyjnych zajęć artystycznych ( <i>zadania Dyrektora CEA</i> )	dyrektor	nauczyciele edukacyjnych zajęć artystycznych	
7.	.....			

## 8. Obserwacje lekcji

Paragraf 23.3.4 rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego zobowiązuje dyrektora, aby przedstawiając radzie pedagogicznej plan nadzoru pedagogicznego, zawarł w nim plan obserwacji zajęć edukacyjnych.

Zgodnie z wcześniejszym stwierdzeniem, że obserwacje (i analiza dokumentacji przebiegu nauczania) służyć mają dyrektorowi i współpracującym z nim nauczycielom zajmującym stanowiska kierownicze w realizacji zadań kontroli i wspomagania, również w poniższym planie obserwacji będzie zaznaczone, z którą formą nadzoru związane są poszczególne priorytety.

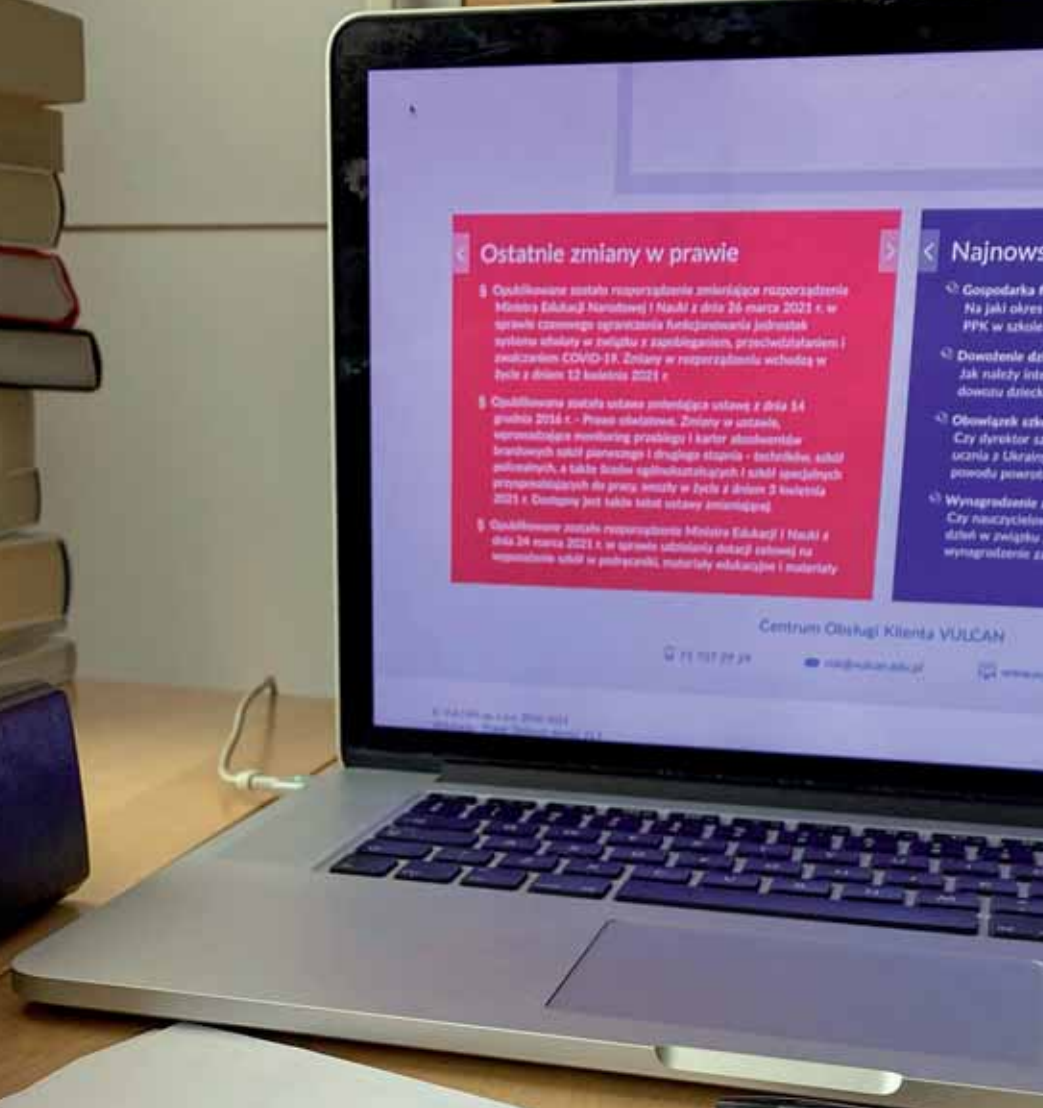
Warto podkreślić, że obowiązki dyrektora szkoły związane ze stażem zawodowym nauczycieli, polegające na obserwacji lekcji nauczycieli starających się o uzyskanie stopnia nauczyciela dyplomowanego, również zostały ujęte w poniższym planie.

Oczywiście zróżnicowane priorytety obserwacji wymagają przygotowania adekwatnych do nich arkuszy obserwacji.

Lp.	Priorytet obserwacji	Imię i nazwisko nauczyciela/przedmiot	Obserwator	Termin
1.	nauczyciele na ścieżce awansu zawodowego na stopień nauczyciela dyplomowanego ( <i>awans zawodowy nauczycieli</i> )	DA — kształcenie słuchu	dyrektor	
2.		DB — język angielski		
3.		DC — wf		
4.		DD — wiolonczela		
5.	prawidłowość realizacji zadań opiekuna stażu ( <i>kontrola przestrzegania przez nauczycieli przepisów prawa</i> )	AA — opiekun stażu	dyrektor	
6.		BB — opiekun stażu		
7.		CC — opiekun stażu		
8.		DD — opiekun stażu		
9.	zgodność realizacji treści programowych z zapisami programu nauczania ( <i>kontrola przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów</i> )	EE — fortepian	kierownik sekcji fortepianu	
10.		FF — altówka	kierownik sekcji instrumentów smyczkowych	
11.		GG — flet	kierownik sekcji instrumentów dętych	
12.		HH — zespół kameralny	wicedyrektor	
13.		KK — chór	wicedyrektor	
14.	informacja zwrotna podczas oceniania bieżącego ( <i>kontrola przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów</i> )	JJ — historia muzyki	kierownik sekcji teorii	
15.		LL — harmonia	wicedyrektor	
16.		MM — j. polski		
17.		NN — matematyka		
18.		OO — historia		
19.	wpływ repertuaru na aparat gry i technikę wokalną ( <i>diagnozy</i> )	PP — skrzypce	kierownik sekcji instrumentów smyczkowych	
20.		RR — skrzypce	kierownik sekcji wokalnej	
21.		SS — śpiew solowy		
22.		TT — śpiew solowy		
23.	kompetencje uczniów w zakresie rozumienia i tworzenia informacji przyrodniczych i ekologicznych ( <i>diagnozy</i> )	UU — biologia	wicedyrektor	
24.		WW — chemia		
25.		YY — geografia		

Na zakończenie warto zaznaczyć, że jeżeli dyrektor zdecyduje o wprowadzeniu zmian do planu nadzoru pedagogicznego, powinien pamiętać także o obowiązku niezwłocznego poinformowania rady pedagogicznej o tych zmianach. Przyczyną powodującą modyfikację planu nadzoru może być na przykład czasowe ograniczenie funkcjonowania szkół, a treść podjętej w ten sposób czynności powinna być utrwalona w protokole zebrania rady pedagogicznej.





**Ostatnie zmiany w prawie**

- Opublikowane zostało rozporządzenie zmieniające rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 26 marca 2021 r. w sprawie czynnika ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. Zmiany w rozporządzeniu wchodziły w życie z dniem 12 kwietnia 2021 r.
- Opublikowana została ustawa zmieniająca ustawę z dnia 14 grudnia 2016 r. - Prawo oświatowe. Zmiany w ustawie, wprowadzające monitoring praktyki i karter absolwentów brandowych szkół ponadgimnazjalnych i drugiego stopnia - techników, szkół policealnych, a także szkół ogólnokształcących i szkół specjalnych przygotowujących do pracy smoczki w życie z dniem 3 kwietnia 2021 r. Dotyczy one także szkół artystycznych.
- Opublikowane zostało rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 24 marca 2021 r. w sprawie udzielania dotacji państwowej na wspomaganie szkół w podjęciu, realizacji edukacji i nauki.

**Najnowsze**

- Gospodarka: Na jaki okres PPK w szkole
- Dowódzenie: Jak należy interpretować dowód
- Obowiązek szkolenia: Czy dyrektor musi uczyć i Ukrainę powodu powrotu
- Wynagrodzenie: Czy nauczyciele muszą mieć wynagrodzenie

Centrum Obsługi Klienta VULCAN

11 707 29 29 | [osk@vulcan.edu.pl](mailto:osk@vulcan.edu.pl)

1. 1. 1997, 2215 oraz z 2021 r. - 1997. A)

dnia 15 listopada 2019 r.

zaje od dnia 1 lutego 1982 r.

istoria od dnia 7 lipca 2003 r.

Mające na względzie doniosłość tego obszaru i wychowawania w Rozwoju, Problemu, pragnące dać wyraz szczególnej randze, wyodrębniły zawieszając nauczyciela zgodnie z wytycznymi i oczekiwaniami, otwierającymi niniejszą ustawę. Bóg, lub którymś z nich, w tym celu, co następuje:

**Rozdział 1**

**Postanowienia wstępne**

**Art. 1. 1.** Ustawie podlegają **nauczyciele, wychowawcy i inni pracownicy wyodrębnieni** zatrudnieni w:

- 1) **publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach oraz publicznych** doświadczeniach, z zastrzeżeniem ust. 2, pkt 1a, 1b oraz pkt 2 lit. c,
- 2) **zakładach poprawczych oraz szpitalach dla młodzieży** (z wyjątkiem tych, które zostały utworzone w systemie oświaty),
- 3) **licznych kolegiach pracowników służby społecznej** (z wyjątkiem tych, które zostały utworzone w systemie oświaty).

... mają również, w zakresie określonym ustawą, ... lub dyplomowani zatrudnieni na stanowiskach ... pedagogicznych, w: ... Ministerstwa Edukacji i Nauki.

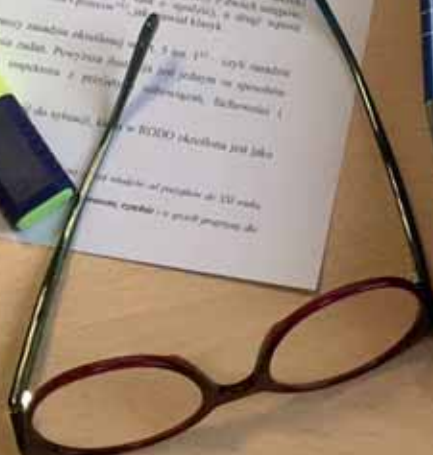




Handwritten notes on sticky paper. One note has the number "54" and some illegible text. Another note has "NR 3/14/2014" and "NR 3/14/2014" repeated.



Administrative form with a header section containing several checkboxes and a large text area for notes or answers.



Informational document with a red border, containing text and bullet points. The main heading is "Czym jest Strona Główna BIP (zest. pliki)?".



# Rada rodziców administratorem gromadzonych i przetwarzanych danych w ramach współdziałania z dyrektorem szkoły

## Wprowadzenie

Od dnia 25 maja 2018 roku minęło wystarczająco czasu, na wprowadzenie przepisów ogólnego Rozporządzenia — RODO w praktyce funkcjonowania każdej jednostki publicznej. W kontekście tej regulacji warty poddania analizie jest status rady rodziców<sup>1</sup> w szkole artystycznej jako podmiotu dysponującego danymi osobowymi w ramach ustawowych uprawnień i zadań. Szczególnie istotne jest wyliczenie się rady z zasad gromadzenia środków finansowych i zabezpieczenie danych osób wpłacających składki lub darowizny.

Wprawdzie pozycja i rola rady rodziców jako organu została zdefiniowana w przepisach prawa oświatowego, jednak ustawodawca nie odnosi się do zakresu ochrony danych osobowych rodziców i innych osób wprost. Powyższe oznacza, że funkcjonowanie rady rodziców w oparciu o regulamin rady jest powinnością stosowania ogólnych przepisów prawa o ochronie danych osobowych. W świetle przepisów prawa oświatowego rada jest organem, co należy podkreślić — na terenie szkoły — zupełnie niezależnym od innych organów, czyli na przykład dyrektora szkoły.

Czy w kontekście rygorystycznych wymagań RODO rada jest administratorem? Czy członkowie rady mogą gromadzić dane osobowe? W jaki sposób i kto może mieć dostęp do danych w pełnym lub ograniczonym zakresie? Co należy uczynić z danymi, jeśli je pobrano od rodziców, darczyńców po zakończeniu prac rady w danym roku szkolnym?

---

<sup>1</sup> Opracowanie poruszające znaczenie rady rodziców w ujęciu ogólnych zadań można porównać z publikacją pani Beaty Szymaniak, *Rada rodziców w świetle obowiązujących przepisów oświatowych*, „Szkola Artystyczna”, nr 4(8)/2019, s. 57–64.

W oparciu o doświadczenia wynikające z reguł współpracy rady ze szkołami można powiedzieć, że zbyt często radę rodziców traktuje się lub kojarzy jako „składnik” szkoły, na który nie oddziałują przepisy RODO. Więcej, w nieautoryzowanych komentarzach dostępnych publicznie autorzy pomijają decyzję GIODO z 2008 roku wskazującą na radę jako administratora danych: ... *Radę rodziców należy uznać za administratora danych*<sup>2</sup>. Celowym jest zatem przyjrzenie się tej problematyce, na pewnym przykładzie z życia wziętym.

## PRZYKŁAD

Ilustracja „z życia”: w siedzibie szkoły na scenie występuje dwóch wykonawców, którzy się przedstawili zgodnie:

- **Rodzic:** Otrzymałem informację o ujawnieniu moich danych personalnych i numeru rachunku bankowego, a także numeru telefonu i adresu e-mail. Czy pan może wyjaśnić przyczyny tego zdarzenia?
- **Dyrektor:** Proszę o wskazanie okoliczności ujawnienia pana danych, być może nie jest to sprawa w mojej właściwości...
- **Rodzic:** Moje dziecko trzy lata temu uczęszczało do tej szkoły, płaciłem składki na konto rady rodziców, pan skarbnik rady na swoim laptopie prowadził ewidencję wszystkich osób dokonujących wpłat, korespondował mailowo i dzwonił w razie potrzeby...
- **Dyrektor:** Ale ta osoba nie podlega moim kompetencjom [w myślach: czyżby?].
- **Rodzic:** Jednak dane zostały **utracone, ujawnione** i są w dyspozycji osób nieuprawnionych. Pan skarbnik **sprzedał laptopa** w lombardzie i nie wykazał danych... Co pan proponuje i KTO zawinił?
- **Dyrektor:** Zapytam... IODO szkoły...??? [w myślach: a może to ja odpowiadam?]

Na bazie cytowanego fragmentu rozmowy jako zdarzenia z życia szkoły warto przeprowadzić badanie stosowania przepisów i ponoszenia odpowiedzialności przez administratorów — rady czy dyrektora. Szkoła jest organizacją skupiającą rodziców, nauczycieli, uczniów i dzieci. Posiada ustawowe uprawnienie do wyrażania potrzeb ogółu rodziców uczniów. Rady rodziców działają jako reprezentanci spraw i postulatów rodziców uczniów<sup>3</sup>.

Zatem rada przetwarza dane osobowe wnioskodawców. W takiej sytuacji nie można pomijać konieczności zachowania odpowiedniej staranności związanej z prawidłowością gromadzenia i zabezpieczenia danych. Co za tym idzie, należy zastosować przewidzianą prawem procedurę ich przekształcania, prze-

<sup>2</sup> DOLIS/DEC -769/08, <https://archiwum.giodo.gov.pl/pl/375/2529> (dostęp: 9.05.2022).

<sup>3</sup> Art. 83 ust. 1 *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2021 roku, poz. 1082 oraz z 2022 roku, poz. 655.

syłania, przechowywania i zabezpieczania. Zgodnie z RODO będą to środki organizacyjne i techniczne zatwierdzone przez administratora w wewnętrznych procedurach (regulaminach lub instrukcjach).

W myśl przepisów, szkoły i inne placówki oświatowe są zobowiązane do stosowania przepisów w trybie autonomicznych decyzji dyrektorów o wyznaczeniu osób funkcyjnych — inspektorów ochrony danych osobowych — do wykonywania ustawowych zadań. Tak się stało po wejściu w życie nowych przepisów prawa ochrony danych osobowych, czyli RODO.

### ■ Rada rodziców

Jak zatem traktować ustawowy organ społeczny na terenie szkoły/placówki, jakim jest rada rodziców? Wprowadzie zakres kompetencji i działań został określony przez przepisy *Ustawy Prawo oświatowe*<sup>4</sup>, lecz niezdefiniowanym wydaje się być zakres uprawnień rady do gromadzenia danych osobowych. Powstaje istotne pytanie, czy członkowie rady rodziców spełniają kryteria podmiotu nazwanego przez RODO administratorem?

### ■ Ważne z RODO

Ustawodawca, określając pojęcie administratora, wskazał na zróżnicowane podmioty, a dominującym kryterium jest możliwość spełnienia dwóch warunków: pierwszy to ustalenie celu przetwarzania danych, drugi to ustalenie sposobów przetwarzania danych osobowych. Rada rodziców takie kompetencje ustawowe posiada. RODO mówi:

*Art. 4 pkt 7) „administrator” oznacza osobę fizyczną lub prawną, organ publiczny, jednostkę lub inny podmiot, który samodzielnie lub wspólnie z innymi ustala cele i sposoby przetwarzania danych osobowych; jeżeli cele i sposoby takiego przetwarzania są określone w prawie Unii lub w prawie państwa członkowskiego, to również w prawie Unii lub w prawie państwa członkowskiego może zostać wyznaczony administrator lub mogą zostać określone konkretne kryteria jego wyznaczania.*

Powyższy cytat wpisuje radę rodziców w definicję administratora, wiążąc koniecznością wykonania odpowiednich działań zabezpieczenia pozyskiwanych danych. Przyglądając się kolejnym regulacjom *Ustawy Prawo oświatowe*, znajdujemy w rozdziale 4 *Společne organy w systemie oświaty* artykuł 83 ustęp 1, gdzie ustawodawca wskazuje: *W szkołach i placówkach, z zastrzeżeniem ust. 6, działają rady rodziców, które reprezentują ogół rodziców uczniów.*

Jak można się spodziewać, aby móc kogoś reprezentować, należy dokonać minimalnej identyfikacji tego kogoś. W prostej linii prowadzi to do zapoznania się z identyfikacją personalną danej osoby (imieniem, nazwiskiem, numerem rachunku bankowego itp.), a więc przetwarzania danych. Jeżeli przedmiotem

---

<sup>4</sup> Tamże, art. 84 ust. 2.

reprezentacji byłoby złożenie pisma o określonym charakterze lub celu odpowiedniemu organowi, powstanie dokument z zapisami odnoszącymi się do tej osoby, a to wypełnia wprost definicję przetwarzania danych.

### ■ Ważne z RODO

Szeroki katalog czynności związanych z wykonywaniem operacji na danych osobowych ustawodawca określił jako przetwarzanie, warto zatem przeanalizować to pojęcie.

Art. 4 pkt 2) „**przetwarzanie**” oznacza operację lub zestaw operacji wykonywanych na danych osobowych lub zestawach danych osobowych w sposób zautomatyzowany lub niezautomatyzowany, taką jak zbieranie, **utrwalanie, organizowanie, porządkowanie, przechowywanie, adaptowanie lub modyfikowanie, pobieranie, przeglądanie, wykorzystywanie, ujawnianie poprzez przesłanie, rozpowszechnianie lub innego rodzaju udostępnianie, dopasowywanie lub łączenie, ograniczanie, usuwanie lub niszczenie**.

W świetle tych wstępnych ustaleń można uznać, że organ społeczny<sup>5</sup> (rada rodziców), aby móc kogoś reprezentować przed dowolnym innym organem, podmiotem lub organizacją, nie może nie posiadać konkretnych danych personalnych, na przykład wnioskodawcy, rodzica. Przykładowe inicjatywy rady rodziców i osób wchodzących w skład rady mogą dotyczyć aspektów, do których rada posiada ustawowe uprawnienia. Przykładowo każdy rodzic może wnosić [imiennie] propozycje i inicjatywy związane z:

- programem i harmonogramem kształcenia, ze szczególnym odniesieniem do jakości i efektywności procesu zdobywania wiedzy;
- opiniowaniem eksperymentu pedagogicznego;
- wnioskowaniem o ujednoczenie stroju szkolnego [jako strona uzgodnień];
- projektowaniem planu finansowego placówki;
- bezpieczeństwem powszechnym i wprowadzaniem monitoringu wizyjnego w siedzibie i otoczeniu placówki;
- innymi uzasadnionymi petycjami i wnioskami.

Wymienione kompetencje wiążą się z określonymi działaniami i przetwarzaniem danych osobowych wnioskodawców, inicjatorów lub autorów projektów. Co za tym idzie, mamy do czynienia z gromadzeniem danych osobowych. Generalna zasada gromadzenia danych określona w Konstytucji RP (art. 51 ust. 5)<sup>6</sup> mówi, że ilość zbieranych danych określa ustawa, a zatem zadaniem rady przed rozpoczęciem prac jest wskazanie odpowiedniego aktu prawnego uprawnającego administratora do operowania danymi osobowymi.

---

<sup>5</sup> Tamże, art. 83 ust. 1.

<sup>6</sup> Art. 51 ust. 5 *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.*, Dz.U. z 2009 roku, poz. 946.

Podobne zapisy wyrażone zostały w artykule 5 RODO. Podkreślają one ważne zasady poprzedzające przetwarzanie danych. Wyrażają się koniecznością zachowania: *zgodności z prawem, rzetelności, przejrzystości* oraz dokonywania oceny przyszłych działań na danych poprzez określenie *wyraźnych i prawnie uzasadnionych celów, w tym ograniczenie celu*. Ponadto ustawodawca wymaga, aby potencjalnie gromadzone dane były adekwatne, stosowne oraz ograniczone do tego, co niezbędne w myśl zasady *minimalizacji danych*.

### ■ Rada rodziców administratorem

Przepisy prawa oświatowego w artykule 84 ustęp 6 mówią: *w celu wspierania działalności statutowej szkoły lub placówki, rada rodziców może gromadzić fundusze z **dobrowolnych składek rodziców** oraz innych źródeł. Zasady wydatkowania funduszy rady rodziców określa regulamin, o którym mowa w art. 83 ust. 4, uwzględniając darowizny osób fizycznych lub innych podmiotów.*

W takim przypadku, aby dochować staranności rozliczenia zadeklarowanych środków, rada posiada uprawnienia, które dopuszcza prawo, czyli dwie formy gromadzenia środków finansowych przez radę, czyli:

- subkonto na koncie szkoły,
- odrębne konto rady rodziców.

Dokonywanie wpłat wiązać się zatem będzie z minimalnymi informacjami personalnymi w celu uwiarygodnienia dokonania deklarowanej wpłaty przez poszczególnych rodziców. Oznacza to nic innego jak gromadzenie danych w postaci imienia, nazwiska i numeru rachunku bankowego osoby wpłacającej. Czyli tworzenie zbioru danych w sposób zautomatyzowany, co podkreślono w artykule 4 punkt 6 RODO.

### ■ Ważne z RODO

Każda struktura danych zestawionych według przyjętych przez administratora kryteriów nosi znamiona zbioru. Co określono w RODO jako: *art. 4 pkt 6) „**zbiór danych**” oznacza **uporządkowany zestaw danych osobowych dostępnych według określonych kryteriów**, niezależnie od tego, czy zestaw ten jest scentralizowany, zdecentralizowany czy rozproszony funkcjonalnie lub geograficznie.*

Operowanie zestawem danych osobowych w uporządkowanym i określonym zbiorze, przy użyciu środków elektronicznej identyfikacji, w sposób przyjęty zasadami rozliczeń finansowych prowadzi do oczywistego spełnienia warunku działania w określonym celu i sposobie — czyli do przetwarzania danych. Wniosek wydaje się nader oczywisty, że podmiot, który spełnia warunki przetwarzania danych w określonym celu i sposobie, wypełnia definicję administratora. Fakt ten wzmacnia utrwalona w doktrynie prawa ochrony danych osobowych decyzja GIODO z 2008 roku uznająca radę za administratora danych.

Wartym podkreślenia jest też fakt gromadzenia innych danych personalnych przez radę rodziców w jej działalności do codziennych kontaktów z rodzicami, jak numery telefonów i adresy mailowe. Powstaje zatem konieczność:

- określenia minimalnej ilości tych danych,
- określenia formy oświadczenia woli osoby do dysponowania jej danymi,
- wskazania nośników danych (tradycyjne, elektroniczne),
- podania sposobu uprawnienia osób mających dostęp do tych danych,
- spełnienia wymagań ochrony nośników,
- odpowiedniego informowania osoby o prawach jej przysługujących z tytułu przetwarzania jej danych.

W świetle powyższych zapisów nie pozostaje nic więcej niż zacytowanie przepisów RODO, gdzie artykuł 24 ustęp 1 mówi: *uwzględniając charakter, zakres, kontekst i cele przetwarzania oraz ryzyko naruszenia praw lub wolności osób fizycznych o różnym prawdopodobieństwie i wadze zagrożenia, administrator wdraża odpowiednie środki techniczne i organizacyjne, aby przetwarzanie odbywało się zgodnie z niniejszym rozporządzeniem i aby móc to wykazać.*

Konieczność wykazania zasadności przetwarzania danych i rozliczalność tych działań podkreśla brzmienie artykułu 5 ustęp 2 RODO: *administrator jest odpowiedzialny za przestrzeganie przepisów ust. 1 i musi być w stanie wykazać ich przestrzeganie.*

Współdziałanie rady rodziców nie byłoby możliwe bez personalnej identyfikacji osób, co przeczyłoby zasadom współżycia społecznego, komunikacji i koniecznym uzgodnieniom.

### ■ Funkcjonowanie rady rodziców w oparciu o regulamin

Ustawowym zadaniem rady rodziców jest opracowanie regulaminu pracy, który powinien stanowić reguły postępowania w zakresie ustawowych uprawnień. Podkreślić należy także możliwość określenia innych — niezbędnych zdaniem danej rady — obszarów działania. Podstawową zasadą, którą musi kierować się rada, jest konieczność zachowania zgodności opracowania regulaminu z powszechnie obowiązującymi przepisami prawa.

Podjmując uchwałę o przyjęciu regulaminu, koniecznym jest ustalenie warunków współpracy rady z dyrektorem szkoły. Zapisy regulaminu odnoszące się do ustawowych uprawnień powinny dotyczyć trybów i kwestii opiniowania spraw związanych z działalnością szkoły, z uwzględnieniem poszanowania prawa do prywatności i ochrony danych osobowych przez osoby zaangażowane w ich gromadzenie (patrz przykład zdarzenia z wprowadzenia). W regulaminie muszą być określone trzy obszary:

- wewnętrzna struktura i tryb pracy rady;
- tryb przeprowadzania wyborów, o których było powyżej;
- zasady wydatkowania funduszy rady rodziców (w tym miejscu należy dostrzegać szczególne znaczenie przepisów RODO) zebranych na podstawie zadeklarowanych wpłat.



Skoro nie budzi wątpliwości zakres uprawnień rady jako administratora, który przetwarza dane, należy wskazać minimum obowiązków, jakim rada musi sprostać.

### ■ Rada rodziców i dyrektor

Zgodnie z przepisami RODO każdy administrator jest zobowiązany do ustalenia i zatwierdzenia obowiązujących reguł postępowania w postaci organizacyjnego i technicznego zabezpieczenia przetwarzanych danych. Ma to istotne znaczenie w trakcie bieżącego realizowania zadań rady i dyrektora, a zyskuje na znaczeniu w przypadku sporu dotyczącego naruszenia danych osobowych. Za dobrą praktykę należy uznać organizowanie spotkania prowadzonego przez dyrektora szkoły/placówki na temat zadań rady rodziców i jej odpowiedzialności. W celu uniknięcia nieporozumień warto zastanowić się nad relacjami pomiędzy organami szkoły, dyrektorem a radą rodziców. Porozumienie o współpracy powinno obejmować:

- warunki przyjmowania i przechowywania pism i dokumentacji rady rodziców, jeśli znajduje się na terenie szkoły/placówki;
- sposób zabezpieczenia fizycznych dokumentów osobowych, takich jak deklaracje rodziców, wnioski, skargi i tym podobnych;
- zasady gromadzenia danych na nośnikach elektronicznych, w szczególności: korespondencji mailowej, obsługi konta bankowego, warunków przechowywania danych dotyczących imienia i nazwiska oraz numeru rachunku bankowego rodziców wpłacających składki według ustaleń — jeżeli nośnik znajduje się na terenie szkoły/przedszkola;
- sposób uprawnienia pracownika szkoły działającego na rzecz rady z dostępem do danych rodziców, na gruncie wspólnych ustaleń;
- określenie formy przekazania dokumentacji kolejnej ukonstytuowanej radzie, w ustawowo oznaczonych terminach;
- ocenę przydatności złożonych deklaracji rodziców i innych dokumentów osobowych, po zakończeniu okresu opieki lub nauki dziecka w placówce.

Podsumowując, przetwarzanie danych to w ogólnym pojęciu prawo i obowiązek administratora. Jest to jednocześnie zapewnienie wszystkim zainteresowanym gwarancji staranności operowania danymi w trakcie współpracy z rodzicami i dyrektorem placówki, szczególnie ważne po jej zakończeniu, tak aby jednoznacznie określić, kto odpowiada za utracone (np. z laptopa) dane i kto zadośćuczyni osobom, którym wyrządzono szkodę lub krzywdę.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] *Decyzja Generalnego Inspektora Ochrony Danych Osobowych z dnia 1 grudnia 2008 r. nr DOLiS/DEC –769/08*, <https://archiwum.giodo.gov.pl/pl/375/2529> (dostęp: 9.05.2022).

- [2] *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r.*
- [3] *Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z 27.04.2016 r. w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich danych oraz uchylenia dyrektywy 95/46/WE, Dz.Urz. UE L 119 z 4.05.2016 roku, s. 1 (RODO).*
- [4] *Ustawa z dnia 14 czerwca 1960 r. Kodeks postępowania administracyjnego, Dz.U. z 2020 roku, poz. 256, ze zm.*
- [5] *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz.U. z 2021 roku, poz. 1082 oraz z 2022 roku, poz. 655.*
- [6] <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200000256/O/D20200256.pdf> (dostęp: 9.05.2022).



... z wyjątkiem, jeżeli jest to konieczne, z uwagi na charakter przedmiotu, w szczególności w celu ...

... w celu realizacji procesu nauczania, dokumentowania ...

... w tym celu, zgodnie z art. 81 ustawy z dnia 2 dnia ...

... w tym celu, zgodnie z art. 81 ustawy z dnia 2 dnia ...

... w tym celu, zgodnie z art. 81 ustawy z dnia 2 dnia ...

... w tym celu, zgodnie z art. 81 ustawy z dnia 2 dnia ...

... w tym celu, zgodnie z art. 81 ustawy z dnia 2 dnia ...

... w tym celu, zgodnie z art. 81 ustawy z dnia 2 dnia ...

75 - PUBLIC  
2601E AD7-17  
02.01.2022





# Miscellanea



2

ARS  
LONGA  
PRZEMIANY SZTUKI

OD SZPITALA NIEWINIĄTEK  
DO HUŚTAWKI FRAGONARDA

OD: Beata Lewińska /  
Wojciech Jerzy Kieler  
DLA: Szkół  
Artystycznych



ZABRONIONE JEST  
PRZEKSZTAŁCANIE TREŚCI  
BEZ ZADEKLAROWANEJ  
WARTOŚCI ARTYSTYCZNEJ  
PRZEROBIONYCH RYSUNKÓW

CZAS:  
45MIN



PL - EU (PL)

Podręcznik do historii sztuki

arslonga.pl

2 z 4

Historia sztuki – dyscyplina nauk humanistycznych, której przedmiotem poznania są sztuki wizualne w ujęciu historycznym; działami historii sztuki są historia architektury, historia malarstwa, historia rzeźby oraz historia sztuki użytkowej.

CZASY: XV-XVIII w.

WAGA: 0,3KG

WYMIARY: 168 X 240 X 30 mm

KRAJ: PL  
WARTOŚĆ ARTYSTYCZNA: ?  
WARTOŚĆ: 40.00 ZŁ

# *Ars longa* — informacja CEA

Na najbliższy rok szkolny — 2022/2023 Centrum Edukacji Artystycznej przygotowało drugi tom podręcznika do historii sztuki dla szkół plastycznych autorstwa Beaty Lewińskiej i Wojciecha Jerzego Kielera. Tytuł całej serii rozpisanej na cztery tomy brzmi: *Ars longa. Przemiany sztuki od Wenus z Willendorfu do Supermarket lady*. Pierwszy tom podręcznika można było zakupić w CEA, ale ze względu na duże zainteresowanie przekraczające możliwości dystrybucyjne wydawcy — decyzją dyrekcji zrobiono dodruk znaczącej liczby egzemplarzy i został on nieodpłatnie przekazany do szkół plastycznych, dla których organem prowadzącym jest Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Na podstawie umów, jakie szkoły prowadzone przez jednostki samorządu terytorialnego podpisały z dyrekcją Centrum Edukacji Artystycznej — trafił on także do uczniów szkół samorządowych. Podręcznik jest efektem pracy wielu osób. Redaktorem prowadzącym jest Bożena Kawenczyńska. Redakcją merytoryczną zajmuje się Maria Płażewska — historyk sztuki i polonista, redaktor wielu opracowań z dziedziny sztuki, w tym licznych podręczników.

Drugi tom podręcznika, o tytule *Ars longa. Od Szpitala Niewiniątek do Huśtawki Fragonarda*, obejmuje sztukę od renesansu do rokoka i będzie służył uczniom klas trzecich, a w zależności od rozkładu godzin — być może również na początku edukacji w klasach czwartych liceów sztuk plastycznych. Tom ten (podobnie jak pierwszy) również spotkał się z przychylnością recenzentów: profesora doktora habilitowanego Ryszarda Kasperowicza z Instytutu Historii Sztuki Uniwersytetu Warszawskiego oraz profesora doktora habilitowanego Artura Winiarskiego z Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Fragmenty recenzji zamieszczamy poniżej.

## **Fragmenty recenzji profesora doktora habilitowanego Ryszarda Kasperowicza**

*Omawiany podręcznik obejmuje dzieje sztuki europejskiej od XV do XVIII stulecia, chronologicznie uporządkowane według kategorii stylowo-historycznych: od renesansu do rokoka, zachowując zatem typowy schemat chronologiczny, przy-*

*mowany tradycyjnie w historii sztuki — Autorzy podręcznika uwzględniają także różnice, charakterystyczne dla sztuki danych epok w konkretnych krajach (bądź obszarach kulturowych), odrębne miejsce rezerwując dla rozwoju twórczości artystycznej w Polsce. Taki podział: sztuka Europy — sztuka w Polsce jest także zgodny z tradycyjnym poglądem, choć zdaniem piszącego te słowa nie znajduje swojego głębszego uzasadnienia; niemniej jednak ma swoje niezaprzeczalne zalety z dydaktycznego punktu widzenia. W kompozycji poszczególnych rozdziałów, poświęconych kolejnym epokom kulturowym, słusznie przyjęto rozwiązanie polegające na krótkim zarysowaniu „tła historycznych przemian w sztuce”, następnie prezentacji „poglądów estetycznych” (poprzedzonej cytataми z pism teoretyków sztuki, filozofów, artystów, poetów, kronikarzy etc.), po których następuje szersze omówienie sztuki danego okresu stylistycznego (na wybranych przykładach, poprzedzonych ogólniejszą siłą rzeczy introdukcją), z zachowaniem podziału na architekturę, rzeźbę i malarstwo (bądź dodatkowo rzemiosło artystyczne). Poszczególne rozdziały zostały uzupełnione krótką rekapitulacją w formie wyliczenia cech (artystycznych i estetycznych) analizowanych okresów artystycznych (albo gatunków sztuki i architektury), dodatkowymi informacjami, przydatnymi do analizy dzieł, a także poszerzonymi wiadomościami „dla dociekliwych” (oprócz tego zamieszczono cenne wskazówki, jakie dzieła sztuki należy jeszcze uwzględnić, by „kanon” omawianego okresu był w miarę kompletny.*

*Podręcznik jest bogato ilustrowany, dobór dzieł wydaje się właściwy, daje dobre pojęcie o architekturze i sztuce omawianego czasu; w zasadzie zachowano w całym tomie właściwe proporcje między sztuką poszczególnych krajów i epok. Rzecz jasna, w przypadku podręcznika odrębny i zasadniczy problem zawsze stanowić będzie uzyskanie równowagi między klarownością przekazu, nakreśleniem przejrzystego, wyrazistego wizerunku konkretnej epoki, a nieuniknioną koniecznością uproszczeń i rozstrzygnięciem dylematu pomiędzy oddaniem sprawiedliwości danemu twórcy i danej epoce (z wydobyciem jej cech definiujących, odrębnych) a podkreśleniem faktu (względnej) ciągłości rozwiązań artystycznych i ich siły oddziaływania w ramach tradycji twórczych. Wydaje się, że ten dylemat w omawianym podręczniku został poprawnie rozwiązany; podręcznik jest przeznaczony dla uczniów szkół plastycznych, zawiera zatem szerszy nieco zakres wiedzy, nie jest jednak (szczęśliwie) nadmiernie przeładowany<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> Recenzja prof. dr. hab. Ryszarda Kasperowicza jest w dokumentacji CEA.



## Fragmety z recenzji profesora doktora habilitowanego Artura Winiarskiego

*We wstępie do recenzji podręcznika do historii sztuki Ars longa należy koniecznie zaznaczyć, że Autorzy tego opracowania podjęli się kolosalnej pracy, by dokonać usystematyzowanego, zrównoważonego, na miarę możliwości obiektywnego, syntetycznego, czytelnego i przystępnego opisu wybranych najistotniejszych aspektów sztuki, które zaistniały w bezmiarze dziejów. Od prehistorii do czasów najnowszych — jak zakładam, choć zapoznałem się na razie tylko z tomami pierwszym i drugim. Tom drugi tego opracowania, który jest właściwym przedmiotem recenzji, obejmuje niezwykle obfity w dokonania artystyczne i przemiany w sztuce i kulturze okres od renesansu do rokoka. Bogactwo materiału historycznego stanowiło zapewne, samo w sobie, wielkie wyzwanie dla Autorów zmierzających do ściśle usystematyzowanego i — z natury rzeczy — skrótego wykładu napisanego przystępnym dla licealistów językiem.*

*Recenzowany tom drugi podręcznika Ars longa zawiera jedenaście rozdziałów zbudowanych modułowo — za każdym razem oprócz tekstu zasadniczego i towarzyszących mu komentarzy wraz z ilustracjami, bardzo trafnie dobranymi, znajdują się wiadomości o charakterystycznych cechach stylu opisywanej epoki, środowiska artystycznego czy twórcy, technikach i warsztacie szczególnie cenionych w danym okresie, roli, jaką wówczas pełniła sztuka, popularnych motywach twórczych, terminach i słownictwie, które mogą się okazać przydatne podczas omawiania i analizowania dzieł, oraz — co jest wyróżniającą cechą podręcznika Ars longa i jego zaletą — znalazły się w nim zwarte życiorysy twórcze artystów. Zaletą podanych w rozdziałach treści są informacje o wymiarach dzieł, muzeach i galeriach, w których znajdują się przywoływane dzieła, oraz cytaty z obszaru teorii sztuki wraz z przytoczeniami wypowiedzi samych artystów i komentarzami teoretyków. Moduły mieszczą też za każdym razem stosowne repetytoria zawierające, zgodnie z łacińską sentencją: repetitio est mater studiorum (powtarzanie jest matką wiedzy) właściwe dla danego rozdziału pytania przypominające i sumujące zdobyte wiadomości oraz sprawdzające umiejętności kojarzenia i syntetyzowania przez ucznia elementów przyswojonej wiedzy w zespół kompetencji i budujące zakres erudycji. W modułach znajdują się też za każdym razem wyróżnione barwnymi aplami „okienka” z treściami rozszerzającymi wiedzę, sumującymi wiadomości, przydatnymi terminami oraz właśnie z pytaniami utrwalającymi i sprawdzającymi wiedzę. Wszystko to czyni podręcznik przejrzystym i przewidywalnym. Każdy kolejny rozdział zbudowany według tego samego modułu umożliwia uczniowi/czytelnikowi łatwe zorientowanie się w kolejnych epokach, stylach, ośrodkach powstawania sztuki, dokonaniach artystów oraz ich dziełach. Treści podane są przyjaznym i prostym językiem, który nie komplikuje zagadnień i jest zrozumiały. [...] Podręcznik Ars longa nie budzi większych zastrzeżeń w obszarze zaproponowanych treści nauczania, które są zgodne z podstawą programową. Cieszą obszerne rozdziały poświęcone sztuce polskiej oraz informacje o dziełach*

wybitnych twórców europejskich znajdujących się w Polsce. [...] Na koniec chciałbym wyrazić pewną refleksję ogólną, która dotyczy problemu czytelnictwa wśród młodzieży akademickiej, z którą pracuję w Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Duża część tej młodzieży to absolwenci liceów plastycznych. Niestety czytelnictwo książek jest na bardzo niskim poziomie. Kandydaci na studia, a później studenci, nie znają podstawowych pojęć z zakresu sztuki oraz często nie identyfikują ważnych artystów i ich dzieł. Być może atrakcyjny podręcznik *Ars longa* przyczyni się do poprawy tej sytuacji. [...] Na szczególne uznanie zasługuje fakt, że w zwięzłej, acz wyczerpującej formie udało się Autorom podręcznika podać wiedzę usystematyzowaną, chronologicznie, epokami i stylami, zgodną z podstawami programowymi. Uważam, że podręcznik będzie świetnym repetytorium dla uczniów szkół plastycznych przed egzaminem maturalnym, ale też przed egzaminami na wyższe uczelnie plastyczne, gdzie nadal, przynajmniej w tych bardziej obleganych, obowiązuje tak zwana autoprezentacja. Sądzę, że podręcznik będzie też bardzo pomocny dla nauczycieli historii sztuki w środowisku szkół plastycznych średniego szczebla nauczania. Przypuszczam też, że niejedyn student wyższych szkół artystycznych sięgnie po ten podręcznik podczas nauki historii sztuki jako rodzaj repetytorium, szczególnie gdy zapamięta i „polubi” tę książkę podczas nauki w szkole średniej. Uważam też, że i dla dojrzałych twórców z obszaru sztuk pięknych zapoznanie się z treściami proponowanymi przez podręcznik może okazać się ciekawym i czytelniczo sympatycznym przeżyciem, czego sam doświadczyłem<sup>2</sup>.

---

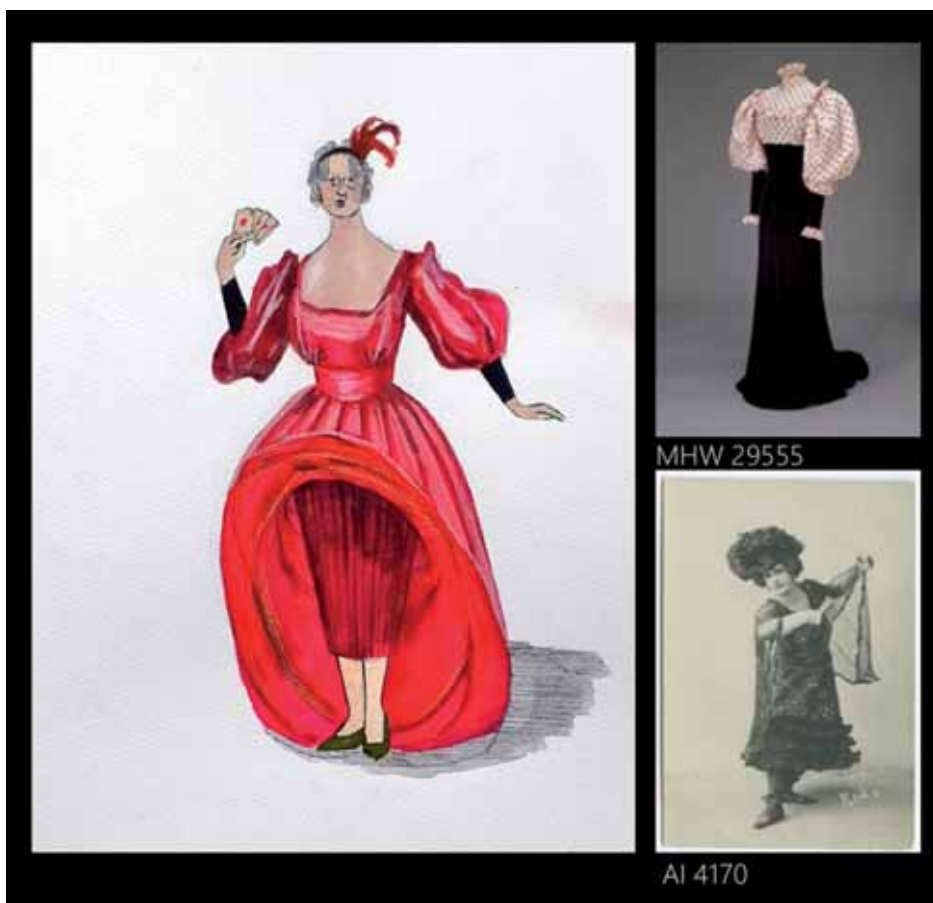
<sup>2</sup> Recenzja prof. dr. hab. Artura Winiarskiego jest w dokumentacji CEA.





# Galeria

Kolekcje Muzeum  
Warszawy inspirują



1. Wiktoria Gajowiak — projekt kostiumu teatralnego

Fot. dokumentacja projektów dyplomowych, z archiwum szkoły



# Kolekcje Muzeum Warszawy inspirują

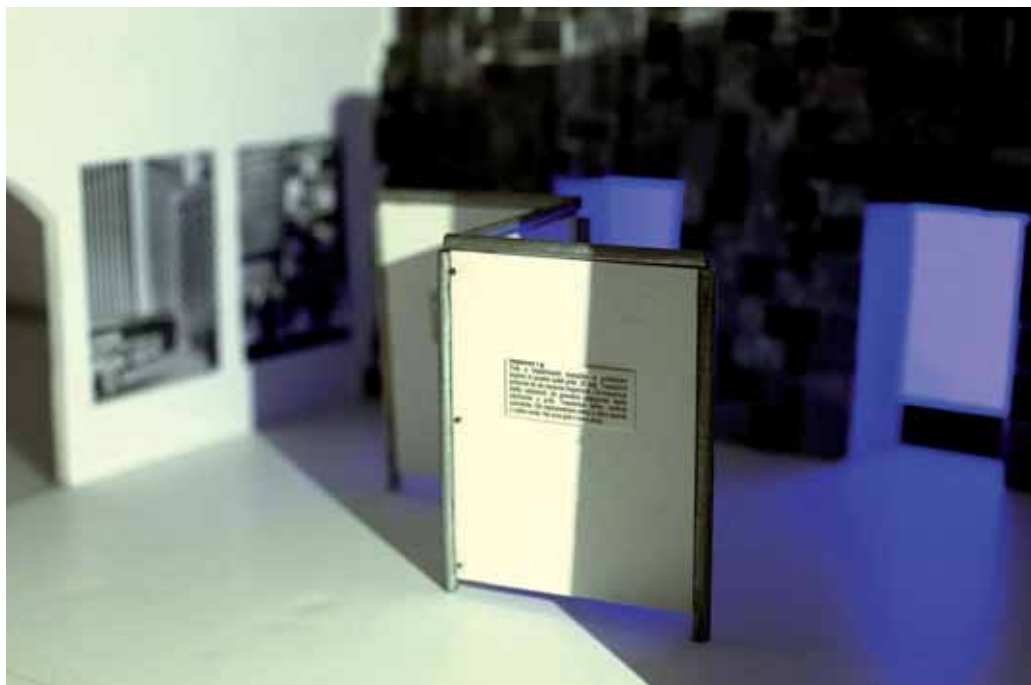
Zbiory Muzeum Warszawy posłużyły jako inspiracja twórcza prac dyplomowych w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Tegoroczni absolwenci pod kierunkiem Zuzanny Krasuskiej, koordynatorki Pracowni Aranżacji Wnętrz, na portalu Kolekcje znaleźli inspiracje — zarówno wizualne i tematyczne, jak i koncepcyjne — do stworzenia projektów przestrzeni wystawienniczych, scenografii teatralnej i aranżacji wnętrz.

## Projekty przestrzeni wystaw czasowych

W dwóch projektach — Klaudii Bakuły i Sary Karpińskiej — głównymi ideami wystawy czasowej wydaje się zarówno chęć odtworzenia atmosfery dawnej Warszawy, jak i koncentracja na stylistyce pojedynczych obiektów ze zbiorów



**2.** Klaudia Bakula — zdjęcia z makiety (na sąsiedniej stronie); **3.** Sara Karpińska — zdjęcie z makiety. Fot. dokumentacja projektów dyplomowych, z archiwum szkoły



4, 5. Oliwia Kuptl — zdjęcia z makiety

Fot. dokumentacja projektów dyplomowych, z archiwum szkoły



muzeum. Autorki w projektach plastycznych wykorzystują odpowiednio przedmioty reklamowe firm warszawskich z międzywojnia (<https://kolekcje.muzeumwarszawy.pl/pl/?collections=Przedmioty%20codziennego%20u%C5%BCytku&periods=XX%20w.%20pierwsza%20po%C5%82owa&q=wedel>) i zegary warszawskie (<https://kolekcje.muzeumwarszawy.pl/pl/?q=zegar>), budując w ten sposób klimat aranżacji. Aranżacja wystawy zegarów ma historyzujący, nostalgiczny charakter. Przedmioty reklamowe z międzywojnia zaprezentowane są w przestrzeni wypełnionej różową poświatą.

Kolejny projekt to propozycja wystawy o narracji historycznej, pokazującej historię murali warszawskich (na sąsiedniej stronie). Przemiany stylistyczne w obrębie tego medium autorka projektu — Oliwia Kuptel, prezentuje za pomocą fotografii autorstwa Edwarda Hartwiga. Minimalistyczna aranżacja przestrzeni jest dobrym kontrapunktem dla wyrazistych prac polskiego fotografa, obrazów w obrazie, przedstawiających reklamy naścienne (<https://kolekcje.muzeumwarszawy.pl/pl/interpretacje/typografia-reklam>).

Ostatnią z propozycji wystawienniczych jest projekt Radosława Łopatowskiego (poniżej). Ta koncepcja wystawy metaforycznej, bazującej na idei szklanych domów, zestawia ze sobą obiekty ze zbiorów Muzeum Warszawy pochodzące



**6. Radek Łopatowski— zdjęcia z makiety**

Fot. dokumentacja projektów dyplomowych, z archiwum szkoły



7. Radek Łopatowski — zdjęcia z makiety

Fot. dokumentacja projektów dyplomowych, z archiwum szkoły

z dwóch okresów — dwudziestolecia międzywojennego i lat drugiej wojny światowej. Każda z grup obiektów wydaje się funkcjonować na wystawie jako symbol dwóch opozycyjnych światów. Obrazom ludzi i architektury żyjącego miasta autor przeciwstawia niepokojące i symboliczne obrazy zniszczenia.

## Scenografie teatralne

Wśród prac pojawiły się trzy projekty scenografii teatralnej. Martyna Mischyszyn proponuje scenografię do przedstawienia opowiadającego alternatywną historię Warszawy początku XX wieku. Autorkę do stworzenia opartego na grze światła i cienia projektu plastycznego, stanowiącego tło dla tajemniczych przygód bohaterów, zainspirowały zarówno fotografie architektury, jak i przedmioty farmaceutyczne czy broń (<https://kolekcje.muzeumwarszawy.pl/pl/?q=zabudowa%20miejska>; <https://kolekcje.muzeumwarszawy.pl/pl/?collections=Farmacja>).



8. Wiktoria Gajowiak — kostium teatralny

Fot. dokumentacja projektów dyplomowych, z archiwum szkoły



9, 10. Martyna Mischyszyn — zdjęcia z makiety

Fot. dokumentacja projektów dyplomowych, z archiwum szkoły



11, 12. Wiktoria Gajowiak — scenografia, zdjęcia z makiety  
Fot. dokumentacja projektów dyplomowych, z archiwum szkoły



13. Kinga Żochowska — projekty kostiumów teatralnych

Fot. dokumentacja projektów dyplomowych, z archiwum szkoły

Scenografię do słynnego *Tanga* Sławomira Mrożka zaprojektowała Wiktoria Gajowiak. Autorka, zainspirowawszy się w projektach kostiumów scenicznych kolekcją ubiorów Muzeum Warszawy (<https://kolekcje.muzeumwarszawy.pl/pl/?collections=Ubiory%2C%20bi%C5%BCuteria%20i%20galanteria%20osobista>), osadza akcję sztuki w realiach mieszczańskiej stolicy, choć sama przestrzeń teatralna pozostaje w projekcie ahistoryczna, o silnie symbolicznym wydźwięku.

Tematem projektu scenografii Kingi Żochowskiej jest powstanie warszawskie. Autorka sięga po inspiracje ze zbiorów Muzeum Warszawy, projektując przestrzeń akcentowaną przez dramatyczny światłocień. Głównym elementem jest nawiązujący do ikonicznej fotografii Sylwestra „Krisa” Brauna motyw wybuchu pociągu na gmachu Prudential (<https://kolekcje.muzeumwarszawy.pl/pl/obiekty/4301/>), ważne są także kostiumy inspirowane pamiątkami historycznymi ze zbiorów Muzeum (<https://kolekcje.muzeumwarszawy.pl/pl/obiekty/338/>).



14. Kinga Żochowska — scenografia, zdjęcia z makiety

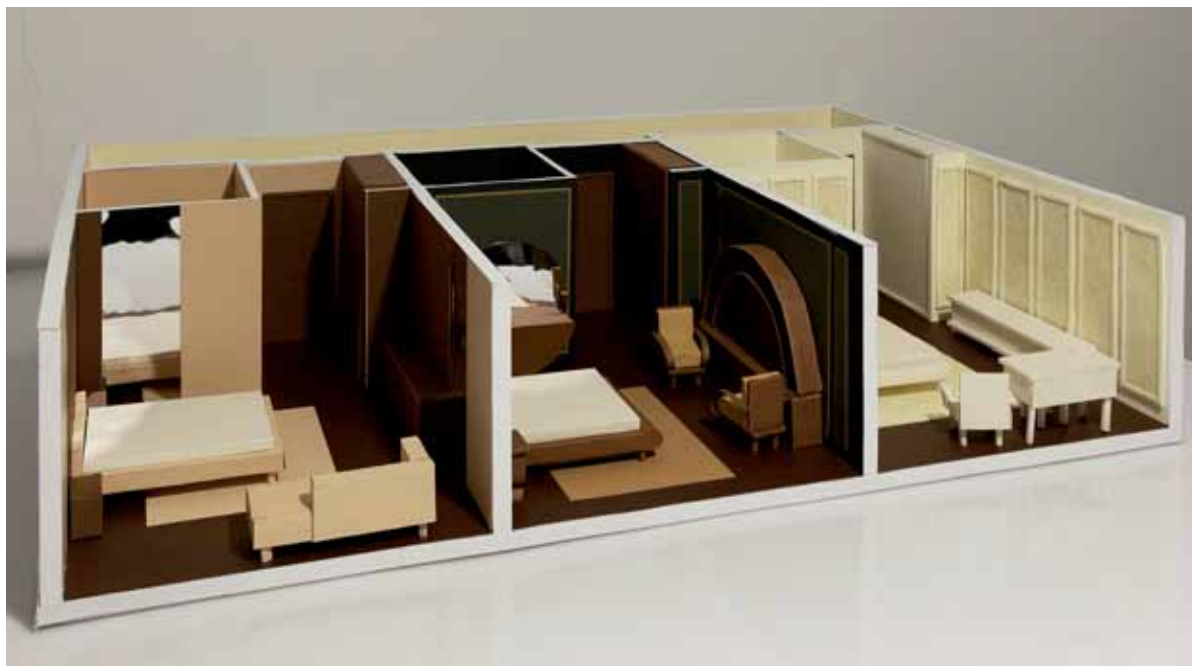
Fot. dokumentacja projektów dyplomowych, z archiwum szkoły



GALERIA

15, 16. Wiktoria Gajowiak — projekt kostiumów teatralnych

Fot. dokumentacja projektów dyplomowych, z archiwum szkoły \_\_\_\_\_



17. Magdalena Śliwa — projekt wnętrz hotelowych, zdjęcia z makiety

Fot. dokumentacja projektów dyplomowych, z archiwum szkoły \_\_\_\_\_



## Architektura wnętrz

Kolekcje Muzeum Warszawy posłużyły Magdalenie Śliwie jako baza trendów stylistycznych przy realizacji projektu aranżacji wnętrz warszawskiego hotelu butikowego. Autorka koncepcji szukała inspiracji w fotografiach, rzemiośle i ubiorach ze zbiorów muzeum i odnalazła motywy klasycystyczne (<https://kolekcje.muzeumwarszawy.pl/pl/?keyword=klasycyzm%20w%20Warszawie>) i artdecowskie (<https://kolekcje.muzeumwarszawy.pl/pl/?q=art%20deco>).



18. Magdalena Śliwa — projekt pokoju hotelowego, zdjęcia z makiety  
Fot. dokumentacja projektów dyplomowych, z archiwum szkoły

# Noty o autorach

**Jolanta Bedner** jest wizytatorem Centrum Edukacji Artystycznej do spraw ewaluacji zewnętrznej, ma wieloletnie doświadczenie w zakresie prowadzenia szkoleń dla nauczycieli i kadry zarządzającej szkół artystycznych na temat nadzoru pedagogicznego i ewaluacji. Jest autorką wielu artykułów, dotyczących problematyki planowania i oceniania kształtującego w szkołach artystycznych publikowanych w miesięczniku „Dyrektor Szkoły”.

**Mirosław Czop** — absolwent filologii polskiej Uniwersytetu Gdańskiego. Od 1994 roku zastępca dyrektora gdańskiej szkoły baletowej. Współorganizator Ogólnopolskiego Konkursu Tańca od jego VIII edycji do teraz. Współautor podręczników do nauki gramatyki i ortografii języka polskiego w szkole podstawowej, wydawanych przez wydawnictwo Harmonia. Przez wiele lat reżyser Koncertów Galowych Harcerskiego Festiwalu Kultury Młodzieży Szkolnej w Kielcach.

**Blanka Melania Ciężka** — historyczka sztuki, absolwentka Instytutu Historii Sztuki na Uniwersytecie Warszawskim, stypendystka Université Paris I Panthéon-Sorbonne. Kierowniczka projektu budowy i rozwoju e-Kolekcji Muzeum Warszawy, adiunkt w Dziale Badań nad Historią Warszawy i Zbiorami.

**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.

**Jarosław Feliński** jest wieloletnim wykładowcą akademickim Uniwersytetu Jagiellońskiego i Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie, Wyższej Szkoły Informatyki Stosowanej i Zarządzania pod auspicjami Polskiej Akademii Nauk w Warszawie i Wyższej Szkoły Administracji Publicznej w Szczecinie. Jest prekursorem i twórcą autorskiego programu studiów podyplomowych od 2013 roku dla Administratorów Bezpieczeństwa Informacji oraz od 2017 roku dla Inspektorów Ochrony Danych Osobowych. Od 2015 roku audytor wiodący i konsultant do spraw Ochrony Danych Osobowych w wybranych placówkach oświaty z m.st. Warszawy. Audytor wiodący ISO PN 27001 w roli opiekuna metodycznego i kierownika zespołu inspektorsko-audytorowego. Inspektor Ochrony Danych Osobowych Centrum Edukacji Artystycznej. Od 2016 roku prezes Stowarzyszenia Inspektorów Ochrony Danych Osobowych w Polsce.

**Magdalena Glińska-Rękawik** — psycholog w stopniu doktora, doradca zawodowy w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Elblągu z wieloletnim doświadczeniem. Wykładowca przedmiotów psychologia dla nauczycieli, psychologia osobowości i doradztwo zawodowe na elbląskich uczelniach wyższych. W latach 2014–2018 pracowała jako psycholog szkolny w Liceum Sztuk Plastycznych w Gronowie Górnym.

**Paulina Gocatek** — magister sztuki, absolwentka Wydziału Wokalno-Aktorskiego Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuty Bacewiczów w Łodzi, nauczyciel śpiewu w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia w Zduńskiej Woli.

**Roman Hoffmann** — wiolonczelista, doktor habilitowany, profesor Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie (Filia w Białymstoku), nauczyciel w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Jako kameralista (członek Kwartetu Camerata w latach 1984–2017) jest laureatem międzynarodowych konkursów muzycznych (Tokio, Monachium, Paryż). Za swoją działalność w 2009 roku otrzymał z rąk Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego Brązowy Medal „Zasłużony Kulturze Gloria Artis”.

**Urszula Jasińska-Bury** — doktor sztuk muzycznych. Absolwentka Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach (organy, klawesyn). Nauczyciel klasy klawesynu i organów w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Bielsku-Białej. Zastępca dyrektora i nauczyciel organów w Diecezjalnej Szkole Organistowskiej; Szkole Muzycznej II stopnia w Bielsku-Białej. Wykładowca przedmiotów specjalistycznych w Akademii Muzycznej w Katowicach i w Łodzi. Pedagog, muzyk koncertujący.

**Anna Nasiadek** — absolwentka filozofii i historii sztuki na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Nauczycielka etyki i filozofii w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie. Wychowawca młodzieży nieustannie doszkalcający się w problemach i upodobaniach nastolatków. Miłośnik historii sztuki, zwłaszcza w dziedzinie symboliki roślin w malarstwie średniowiecznym i wszystkiego, co ze światem roślin związane. Prywatnie mama trójki dzieci.

**Katarzyna Paczkowska**, urodzona w 1982 roku, absolwentka Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie im. Jana Matejki, ukończyła Wydział Architektury Wnętrz, mieszkanka Krakowa. Aktywna zawodowo architektka wnętrz oraz projektantka mebli, współpracująca z wieloma firmami polskimi i zagranicznymi. Nauczyciel Meblarstwa Artystycznego w Zespole Szkół Plastycznych w Tarnowie oraz nauczyciel w prywatnej szkole rysunku Świątłocię w Tarnowie. Mama piętnastoletniego syna, pasjonatka sztuki.

**Grażyna Piórkowska** — nauczyciel Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Absolwentka Wydziału Architektury Wnętrz Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie i informatyki na Uniwersytecie Warszawskim, a także absolwentka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie. Autorka programów nauczania z projektowania graficznego i multimedialnych. Wieloletni nauczyciel Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie.

**Marcin Walicki** — jest historykiem. Ukończył także studia podyplomowe w zakresie wiedzy o społeczeństwie i zarządzanie nieruchomościami. Przez wiele lat nauczał histo-

rii i był dyrektorem Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Łodzi. Obecnie pełni funkcję wizytatora Centrum Edukacji Artystycznej.

**Grzegorz Patrycjusz Wierzb** — nauczyciel przedmiotów teoretycznych w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Ludomira Różyckiego w Świdnicy, wykładowca Akademii Muzycznej we Wrocławiu, konsultant Centrum Edukacji Artystycznej. Doktor sztuki w zakresie kompozycji i teorii muzyki, specjalności kompozycja. Członek honorowy Polskiego Stowarzyszenia Kontrabasistów. Wielokrotnie zasiadał w jury konkursów dla dzieci i młodzieży. Członek Związku Kompozytorów Polskich.

**Agnieszka Witomska** — absolwentka Akademii Muzycznej w Łodzi w klasie fortepianu u profesora Tadeusza Chmielewskiego. Wieloletni nauczyciel fortepianu w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Tadeusza Bairda w Grodzisku Mazowieckim i od 5 lat wizytator regionu mazowieckiego Centrum Edukacji Artystycznej.

**Anna Wojnarowska** — absolwentka Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie. Dyplom z malarstwa i fotografii uzyskała w 2001 roku: malarstwo — Gościenna Pracownia profesora Leona Tarasewicza; fotografia — profesor Rostaw Szaybo. W I Prywatnym Liceum Sztuk Plastycznych im. Władysława Drapiewskiego w Płocku prowadzi zajęcia z rysunku i malarstwa.

**Maryla Zajęc** — muzykolog, publicystka muzyczna. Wykształcenie wyższe odebrała na Uniwersytecie Jagiellońskim i Cardiff University. Wśród jej zainteresowań naukowych znajduje się głównie muzyka współczesna, z naciskiem na dzieła dramatyczne. Publikowała między innymi w „Twojej Muzie” i „Ruchu Muzycznym”, współpracowała z organizatorami takich festiwali, jak Sacrum Profanum, Opera Rara, Międzynarodowy Festiwal Muzyki Współczesnej „Warszawska Jesień”. Obecnie związana z Polskim Wydawnictwem Muzycznym, gdzie pracuje na stanowisku specjalisty do spraw promocji kompozytorskiej.