

SZKOŁA ARTYSTYCZNA

Seria wydawnicza Centrum Edukacji Artystycznej dla nauczycieli

JESIEŃ 2026

Dodajmy dyrektorom skrzydeł



SZKOŁA ARTYSTYCZNA

Seria wydawnicza Centrum Edukacji Artystycznej dla nauczycieli

JESIEŃ 2026

Dodajmy dyrektorom skrzydeł



ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

dr Zdzisław Bujanowski — dyrektor CEA

Edyta Wyganowska — naczelnik Wydziału Promocji, Marketingu i Wydawnictw

Agnieszka Trojanowicz — redaktor naczelna

Maria Kowalczyk

Elwira Krupa

Marta Magdalena Lelek

dr Anna Antonina Nogaj

Karol Urbański

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

Magdalena Jaroszewicz — sekretarz redakcji

Magdalena Słomka — redaktor

Michał Wiśnicki — redakcja, korekta i adjustacja

Wioletta Cielemeńska — opracowanie graficzne, skład i łamanie

Sofya Akhrymchuk — projekt i skład okładki

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2026
ul. Mikołaja Kopernika 36/40, 00-924 Warszawa

Wersja drukowana:
ISBN 978-83-62156-92-4
ISSN 2545-1707

Wersja elektroniczna online:
ISBN 978-83-62156-93-1
ISSN 3072-1105

Druk i oprawa:
PHU OLEJNIK Piotr Olejnik, ul. E. Szwanowskiego 2/3, 01-318 Warszawa

Spis treści

Od redakcji	7
-------------------	---

Temat wydania

Dodajmy dyrektorom skrzydeł

Magdalena Słomka

Dyrektor z wizją. Jak prowadzić szkołę artystyczną w czasach nieustannych zmian?
Wywiad z dr. Sławomirem Rogowskim, podsekretem stanu w MKiDN

10

Agnieszka Ert-Eberdt

Sztuka zarządzania w niepewnych czasach: przewodnik dla dyrektorów
szkół artystycznych

20

Magdalena Zalewska

Kompetencje dyrektora szkoły artystycznej w obliczu wyzwań współczesnego świata ..

28

Anna Żymełka

Autentyczność lidera jako fundament zaufania

40

Mariusz Tokarski, Joanna Karpacz

Dwa spojrzenia na rekrutację

44

Nowoczesne zarządzanie rekrutacją w szkolnictwie artystycznym

– doświadczenia i praktyka

50

Zofia Knetki-Oberemok

Dyrektor inny niż wszyscy... o magii areny i nowej erze Julinka.

Wywiad z Grzegorzem Rajsem, dyrektorem PSSC w Julinku

54

Muzyczne

Danuta Gwizdalanka

Nuty: o ich rozwoju i kryzysie, zaletach i wadach

62

Luba Saladukhina

Lato, które zostało na lata

68

Lucyna Ewa Kubicka

Podstawy rytmiki w klasach 1-3 szkoły muzycznej I stopnia – korzyści
dla rozwoju muzycznego, słuchu i wyobraźni rytmicznej uczniów

78

Agnieszka Trojanowicz

„Muzyczna Wiosna” 2026 – więcej niż konkurs

86

Plastyczne

Magdalena Kubacka, Franciszek Wantuch

Szkice z wrażliwości. Dwugłos o zaufaniu, buncie i dojrzewaniu do samodzielności ...

96

Krzysztof Dąbek

Między charyzmą a rutyną. Kilka myśli o roli dyrektora we współczesnym
systemie szkoły artystycznej

108



Baletowe i cyrkowa

Karolina Bilska

Kuźnie zawodowych tancerzy w Białymstoku i Siedlcach 124

Karol Urbański

Szukając nowych dróg. Konferencja dyrektorów szkół baletowych
oraz dyrektorów zespołów baletowych i zespołów juniorskich w Helsinkach 140

Kształcenie ogólne

Aleksandra Taff

Ogródki przyszkolne jako narzędzie edukacji żywieniowej
w dobie wysokoprzetworzonej żywności 152

Elwira Krupa

Od sali lekcyjnej do rynku pracy – jak podczas lekcji języka angielskiego
wspierać uczniów szkoły artystycznej w planowaniu kariery zawodowej..... 156

Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne

Anna Antonina Nogaj

Dobro ucznia – nadrzędny cel współpracy między dyrektorem szkoły
a psychologiem i pedagogiem szkolnym w szkole artystycznej 168

Iwona Chudzikiewicz

Znaczenie kompetencji interpersonalnych w pracy wychowawczej
z wychowankami internatów i burs szkolnictwa artystycznego 184

Hanna Skupniewicz-Kret

Podatność na treść a samoocena, perfekcjonizm i strategie
radzenia sobie ze stresem u muzyków instrumentalistów 194

Prawo i finanse

Dominika Kordas-Tarcholik

Facebook to nie szkolna gazetka, czyli trzy kluczowe zasady
aktywności szkoły w internecie 204

Kariera

Piotr Zarzyka

Muzyka, talent i zwycięstwo! Wywiad z Michałem Stoczelem,
zwycięzcą Konkursu Eurowizji dla Młodych Muzyków 2026 216

Młode talenty

Ela Lamch

Róża jak diament. Wywiad z Różą Janicką-Maj, tegoroczną absolwentką
Państwowej Szkoły Sztuki Cyrkowej w Julinku 224

O sobie. Redaktorzy merytoryczni „Szkół Artystycznej” 234

Z biblioteki CEA: redakcja poleca 238

Słowo od redakcji

Nowy rok szkolny to zawsze moment szczególny – czas nowych planów, decyzji i wyzwań, które w szkolnictwie artystycznym wymagają nie tylko wiedzy i doświadczenia, lecz także odwagi, odpowiedzialności oraz umiejętności przewidywania zmian. Dlatego jesienne wydanie „Szkoły Artystycznej” poświęcamy przede wszystkim tym, którzy każdego dnia wyznaczają kierunek rozwoju swoich placówek – dyrektorom szkół artystycznych.

Motyw przewodni – „Dodajmy dyrektorom skrzydeł” – nawiązuje do wrześniowej konferencji organizowanej przez Departament Szkolnictwa Artystycznego oraz Centrum Edukacji Artystycznej dla dyrektorów szkół prowadzonych przez MKiDN.

W pierwszym dziale, w rozmowie z podsekretarzem stanu w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego dr. Sławomirem Rogowskim skupiamy się na kierunkach rozwoju szkolnictwa artystycznego, roli dyrektora we współczesnym systemie edukacji oraz wyzwaniach stojących przed szkołami w najbliższych latach. Dopełnieniem rozmowy są artykuły poświęcone sztuce zarządzania w niepewnych czasach, kluczowym kompetencjom dyrektora, autentyczności jako fundamentowi zaufania oraz przedstawiające doświadczenia osób od lat z sukcesem kierujących szkołami artystycznymi. To zbiór praktycznych refleksji, inspirujących przykładów i konkretnych wskazań, które mogą stać się impulsem do dalszego rozwoju.

Tematyka konferencji znajduje swoją kontynuację w Akademii Dyrektora Szkoły Artystycznej – cyklu szkoleń i warsztatów rozwojowych, przygotowanych przez CEA z myślą o wzmacnianiu kompetencji kadry zarządzającej szkołami artystycznymi. Zachęcamy do zapoznania się z bogatą ofertą szkoleń.

Prezentujemy również artykuły z różnych obszarów szkolnictwa artystycznego: muzycznego, plastycznego, baletowego, cyrkowego. Podejmujemy ważne tematy z zakresu kształcenia ogólnego, psychologii i pedagogiki, a także prawa autorskiego. Z kolei w działach *Kariera* i *Młode Talenty* zapraszamy na spotkanie – rozmowę z niezwykłymi młodymi artystami: Michałem Stoczelem, laureatem tegorocznego konkursu „Młody Muzyk Roku” oraz zwycięzcą Eurowizji dla Młodych Muzyków w Erywaniu, a także Różą Janicką-Maj, tegoroczną absolwentką Państwowej Szkoły Sztuki Cyrkowej w Julinku, której historia jest inspiracją dla każdego, kto napotyka przeszkody w dążeniu do celu.

Życzymy Państwu, aby rozpoczynający się rok szkolny przyniósł wiele satysfakcji, odwagi w podejmowaniu wyzwań oraz przekonanie, że nawet w wymagających czasach można budować szkołę opartą na jakości, współpracy i wzajemnym zaufaniu.

Dobrej lektury!

Sprawdź ofertę szkoleń



_____ Temat wydania _____

Dodajmy dyrektorom skrzydeł



Minister Sławomir Rogowski podczas obchodów Dnia Edukacji Narodowej na Zamku Królewskim w Warszawie / Fot. Danuta Matloch, MKiDN

DYREKTOR Z WIZJĄ. JAK PROWADZIĆ SZKOŁĘ ARTYSTYCZNĄ W CZASACH NIEUSTANNYCH ZMIAN?

Z dr. Sławomirem Rogowskim, podsekretarzem stanu w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego, rozmawia Magdalena Słomka

Czy współczesna szkoła artystyczna potrzebuje przede wszystkim sprawnego administratora, menedżera zmian, a może lidera, który potrafi budować relacje i poczucie wspólnoty? Swoimi refleksjami na temat wyzwań, z jakimi mierzą się dziś dyrektorzy szkół artystycznych, znaczenia zaufania, empatii i odpowiedzialności za rozwój młodych ludzi podzielił się ze mną dr Sławomir Rogowski, podsekretarz stanu w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Spotkaliśmy się przed Konferencją „Dodajmy Dyrektorom Skrzydeł”, organizowaną przez Departament Szkolnictwa Artystycznego i Centrum Edukacji Artystycznej. W pasjonującej rozmowie szukaliśmy odpowiedzi na pytania, jakiego przywództwa potrzebuje dziś szkoła artystyczna i co naprawdę może pomóc dyrektorom w świecie pełnym zmian i nowych wyzwań.

Magdalena Słomka: Panie Ministrze, podczas wystąpienia na Konferencji będzie mówił Pan o „dyrektorze przyszłości”. Jaki dziś powinien być lider szkoły artystycznej, żeby rzeczywiście odpowiadać na wyzwania współczesnego świata?

Sławomir Rogowski: Dyrektor przyszłości nie zarządza wyłącznie procedurami. Gdyby tak było, byłby bezdusznym administratorem. Ale musi nad tym panować, to jasne. Przede wszystkim jednak buduje relacje, zaufanie do swojej osoby i do systemu. Przy każdej okazji powtarzam – co wybrzmiewa choćby podczas moich przemówień na Zamku Królewskim przy wręczaniu stypendiów – że poczucie wspólnoty, z jednoczesną świadomością różnorodności i darem tolerancji, jest podstawowym stanem, który daje dobro ogólne. Nowoczesne przywództwo, poza oczywistą kontrolą, opiera się bardziej na współpracy, pracy zespołowej i wspólnym rozwiązywaniu problemów.

Oczywiście, procedury są bardzo ważne, ale warto je wprowadzać umiejętnie – to znaczy z wizją tego, co ma nastąpić w konsekwencji. Zatem warto mieć plan, wdrażać i sprawdzać efekty. To proces ciągły, to pętle i cykle składające się z etapów: planowania, wykonania, kontroli i działania. Poziom literalny regulaminów nie wystarcza, trzeba do nich wyobraźni i doświadczenia. Wyobraźnia jest swego rodzaju darem, którego nie da się zastąpić samymi procedurami. Doświadczenie to lata pracy, przy czym jedni uczą się szybciej, inni wolniej – i nie dlatego, że ten talent został skąpo przydzielony, tylko dlatego, że każdy analizuje w inny sposób i postrzega świat inaczej. Ludzie są wrażliwi na różne bodźce, ponieważ nie jesteśmy tacy sami i nie można wymagać, żebyśmy tacy byli. Natomiast procedury, regulaminy i prawo mają nam pomagać oraz pokazywać nieprzekraczalne ramy.

Skoro mówimy o wyzwaniach, trudno nie wspomnieć o niepewności i tempie zmian, z którymi mierzą się dziś szkoły. Jak dyrektor powinien reagować na kryzysy i budować poczucie bezpieczeństwa wśród nauczycieli oraz uczniów?

Wróć do wspólnoty, która jest fundamentem życia społecznego, ale także pracy pedagogicznej, w tym pracy dyrektora. W czasach szybkich zmian szkoła musi być miejscem stabilności, wartości i bezpieczeństwa. Młody człowiek szuka właściwych odpowiedzi, ciepła i bezpieczeństwa, zwłaszcza jeśli nie ma go w domu czy środowisku. Zadaje sobie pytanie o to, czy jest akceptowany, czy nie. A my jako pedagodzy musimy wiedzieć o tym, czy spotyka się na przykład z przemocą domową lub z przemocą rówieśniczą. On przecież przychodzi z tym bagażem do szkoły.

Pojawiają się sprawy hejtu... Żyjemy w dwóch światach – realnym i wirtualnym: w mediach społecznościowych, wszelkiego rodzaju forach dyskusyjnych. Młody człowiek mylnie szuka akceptacji poprzez ekspozycję swojego wizerunku czy kwestionowanie innych, a nawet agresję. A jeśli chce zrobić komuś przykrość czy posłużyć się hejtem, to ten wizerunek wykoślawia,

podaje w wątpliwość, stawia znaki zapytania. Młoda osoba szuka akceptacji, ponieważ w tym wieku najczęściej nie potrafimy powiedzieć: „Co mnie to obchodzi”, „Nie zależy mi” i tak dalej. Grupy rówieśnicze wywierają presję, a potrzeba akceptacji bardzo często zostaje wystawiona na próbę. Rola szkoły i pedagoga polega na tym, żeby budować środowisko i wspólnotę, w której uczeń będzie akceptowany. A gdyby dodatkowo odkryć w nim wyjątkową predylekcję czy talent i umiejętnie go wzmocnić, byłoby po prostu bardzo dobrze. A teraz, co ma do tego dyrektor? Jest i ma być na czele wspólnoty, bo staje się postacią, swoistym punktem odniesienia, potrzebnym autorytetem.

Mamy jeszcze kwestię oceniania, które w szkole artystycznej odgrywa szczególną rolę. Jak pokazać uczniom, że ocena nie zawsze jest krytyką, ale może być ważnym elementem rozwoju?

Ocena w sztuce bywa uznaniowa. Może być przejawem trendu, mody, fali estetycznej, która przecież się zmienia, i to bywa trudne. Kiedy oceniam studentów, zwracam uwagę na ich aktywność, chęć, pomysł. Wykonanie, zwłaszcza na etapie nauki, nie może być doskonałe. To bardzo trudne do osiągnięcia dla ucznia, ale także dla pedagoga. Odrębną kwestią jest ocenianie szkolne, regulowane stosownymi przepisami mającymi odzwierciedlenie w zapisach statutowych szkoły. Kluczową sprawą jest transparentność, konsekwencja i przede wszystkim świadomość, że ocenianie jest wsparciem rozwoju ucznia.

To prowadzi nas do szerszego pytania o samą rolę dyrektora. Czy szkoła artystyczna bardziej potrzebuje dziś sprawnego administratora, czy raczej lidera z wizją i społeczną wrażliwością?

Edukacja artystyczna uczy nie tylko tworzenia sztuki – to byłoby zaledwie rzemiosło – ale przede wszystkim odwagi myślenia i wyrażania siebie. Widziałem to w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Łodzi, byłem zachwycony pracami uczniów, ich zaangażowaniem, ale przede wszystkim postawą dyrektorki i jej zespołu pedagogicznego.

Nie kończyłem „Plastyka”, ale opowiem, jak to było ze mną w I Liceum Ogólnokształcącym im. Stefana Żeromskiego w Kielcach. Po latach napisałem wspomnieniowy tekst...

„Kiedy skończyliśmy uczelnie zawodowe i akademie sztuki (dziś profesorowie, doktorzy, rektorzy, fachowcy wąskich dziedzin i znani artyści – przyp. rozmówcy), zawsze pamiętaliśmy, że pierwsze artystyczne kroki stawialiśmy u boku profesorki fizyki, Marii Jelińskiej – »Marylki«, jak przez nas wszystkich była nazywana. To dzięki niej »ów PRL« stawał się kolorowy. Na spektakle kabaretów »Kazika«, »Bagażu«, na koncerty »Kasku« przychodziły przysłowiowe tłumy, aula pękała w szwach, a sala Domu Kultury była wypełniona po brzegi. Dzięki Pani Profesor szkolny Kabaret »nie był obok« – był ważnym przedmiotem nauczania i wychowania w tej niezwyklej szkole dyrektora Zygmunta Pawłowicza, zwanego »Bąblem«, który wiedział, jak uczyć i wychowywać. A do tego potrzebne mu było grono pedagogiczne, z którym się rozumiał. [...]»



Sławomir Rogowski

Podsekretarz stanu w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego od 5 sierpnia 2024 roku.

Doktor nauk społecznych, absolwent Wydziału Dziennikarstwa i Nauk Politycznych UW i studiów podyplomowych SGH. Adiunkt Wydziału Dziennikarstwa, Informacji i Bibliologii UW. Do 2024 roku wykładowca Wydziału Sztuki Mediów ASP w Warszawie. Specjalizuje się w problematyce finansowania mediów publicznych, zarządzania jakością w mediach i kulturze oraz filmu jako instrumentu komunikacji społecznej. Twórca filmowy, pisarz i scenarzysta.

Mieliśmy kilka wpadek z cenzurą. [...] W takich sytuacjach profesorka »Marylka« zawsze broniła nas stanowczo i skutecznie. Jak matka lwica, która chroni swoje kocięta. To była obrona nie tylko naszego kolorowego i beztroskiego dorastania, chodziło jej o coś więcej... – o prawo do mówienia własnym głosem... – o prawdę. Wszak jako fizyk wiedziała, że prawda w życiu jest konieczna, tak jak tlen konieczny jest do oddychania, zaś prawo zachowania masy przekonuje nas o jednoczesnej zmienności i stałości rzeczy w przyrodzie... Ufała nam. Dawała wielką swobodę – mądrze doradzała, a każdy nasz sukces był dla niej najlepszą terapią na cięgi i stresy, których nieraz doświadczała”¹.

Ten cytat dotyczy partnerstwa i zaufania jako stanu koniecznego w wychowaniu i liderowaniu w szkole przez dyrektora.

Podobnie, a nawet zwłaszcza – szkoła artystyczna to nie tylko miejsce rozwijania talentów, ale także przestrzeń budowania tożsamości, wrażliwości i charakteru młodych ludzi. Dyrektor i jego zespół powinni uważnie obserwować uczniów, aby dostrzec ich potencjał, talenty i wrażliwość. Te predyspozycje trzeba odkrywać i rozwijać, pomagać w stawianiu się twórcą niezależnym i odpowiedzialnym, przy całej skłonności do ryzykowania i poszukiwania twórczego. Ach, gdyby od razu wszystko wiedzieć, to byłoby to proste, a tak nie jest – każdy proces wymaga cierpliwości.

Wspomniał Pan o zaufaniu, które budowała profesorka „Marylka”. Co najbardziej buduje autorytet dyrektora: stanowisko, kompetencje czy sposób budowania relacji z ludźmi?

Dyrektor – podobnie jak nasz „Bąbel” – powinien być dobrym liderem. Jeśli nie ma w sobie genu przywództwa, traci czas. Trzeba sobie to powiedzieć – ktoś ma do tego dar, a ktoś nie. Analityk analizuje, menedżer zarządza

¹ Daniel Jerzy, red., *Żeromscy* – księga pamiątkowa 2025, Wydawnictwo Scriptum, Kielce 2025, s. 137. Przyp. rozmówcy: w tomie opisana została historia, która wydarzyła się w latach 70. XX wieku.

i lideruje. Oczywiście, dyrektor nie musi znać odpowiedzi na wszystkie pytania, za to musi umieć słuchać ludzi, a to połowa sukcesu.

Warto pamiętać o modelu przywództwa służebnego (ang. *servant leadership*). Teraz puszczę wodze fantazji: nasz lider ma wspomnianą wizję i to właśnie jej podporządkowuje swoją służbę, czyli pewnej sprawie wyższej. Tu będzie to dobro kształconej młodzieży, osiąganie wysokiego poziomu w wielu aspektach procesu. Gdy trzeba, jest pokorny i cierpliwy, bo wie, jaki jest cel nadrzędny. Nie pozwala sobie na małostkowość, bo ona jedynie rozprasza. Trzeba racjonalizować problemy. Wie także, że bez zespołu (ang. *team building*) nie osiągnie celu, bo myśli perspektywicznie. Wszak nasz dyrektor ma własną strategię, cele (plany długo- i krótkookresowe) i model czy system działania, a wdrażanie swoich idei i budowanie zaufania do siebie wymaga czasu. Nad tym trzeba pracować. Nic nie bierze się z dnia na dzień.

Wróć do kompetencji – te już wspomniane, ale i te związane z wiedzą, są niezwykle ważne, wręcz kluczowe. Dyrektor to też nauczyciel – ma mieć wiedzę ogólną, znać dobrze przedmiot, swoją specjalność. Jeśli uczniowie będą o nim mówić „kozak” czy „mega gość”, „wie, o czym mówi”, to krok do stania się autorytetem. Młodzi ludzie najbardziej potrzebują dziś autentycznych autorytetów, które tworzą się w relacji i poczuciu sensu. Postawa dyrektora to z jednej strony ów komponent wiedzy, ale i empatii. Trzeba umieć opowiadać o świecie nie poprzez wzbudzanie strachu, ale poprzez budowanie ciekawości i otwartości. Jest wiele określeń na ten stan czy proces...

Skoro jesteśmy przy relacjach, coraz częściej mówi się także o kompetencjach emocjonalnych liderów i dobrostanie psychicznym nauczycieli. Dlaczego empatia stała się dziś tak istotną częścią zarządzania szkołą?

Empatia jest dziś szczególnie ważna, bo wokół nas jest wiele niepewności i zagrożeń, a jednocześnie coraz mniej autorytetów. Pedagog i dyrektor muszą wskazywać, a nawet nakreślać system wartości. Co jest dobre, a co złe, i dlaczego? Bez tego nie ma wychowania i nauczania, które przecież odbywa się w kontakcie z młodym i wrażliwym człowiekiem – czasami pełnym obaw, przeróżnych i nietatwych do pokonania lęków. Tworzenie relacji w celu pomocy, tłumaczenia owych trudnych zjawisk, musi opierać się na empatii. Kompetencje emocjonalne i społeczne to trudna rzecz. Mówiłem o tym wcześniej, argumentując, że to wymaga cierpliwości, wiedzy, tak zwanej dobrej wiary, a nawet talentu. Jedni to mają, a drudzy nie, ale można to w sobie budować poprzez podnoszenie kompetencji stricte wychowawczych, gdzie empatia jest bardzo istotna.



Dyrektor to też nauczyciel – ma mieć wiedzę ogólną, znać dobrze przedmiot, swoją specjalność. Jeśli uczniowie będą o nim mówić „kozak” czy „mega gość”, „wie, o czym mówi”, to krok do stania się autorytetem. Młodzi ludzie najbardziej potrzebują dziś autentycznych autorytetów, które tworzą się w relacji i poczuciu sensu.

Minister Sławomir Rogowski w trakcie przemówienia podczas obchodów 80-lecia Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Łodzi, razem z dyrektorką Kłodzińską
Fot. PLSP w Łodzi



Wrócę jeszcze do odległych czasów i ponownie do mojej profesorki Jelińskiej – ona „składała się z empatii”. Ale przecież uczyli też tacy, którzy byli zupełnie inni niż ona, bardziej kostyczni, a jednak ich wspominamy. Kładli większy nacisk na to, czego uczą, bo byli w tym naprawdę dobrzy. Nie marnowali swoich talentów na inne rzeczy, a wykonywali to, co do nich należało. Nie angażowali się w działalność pozaszkolną, ale to ich nie deprecjonuje. Na empatię, czyli umiejętność przyjaznego zafunkcjonowania w środowisku wobec innych ludzi, kształtowanie tych postaw otwartości i poczucia bezpieczeństwa, składa się wiele rzeczy, wiele czynników. Jest to bardzo ważne.

Świat wokół nas nieustannie się zmienia, a szkoła musi za nim nadążać. Jak przekonać nauczycieli i uczniów, że zmiana nie musi oznaczać zagrożenia, ale może być impulsem do rozwoju?

Gdy zaczynałem uczyć na wyższej uczelni i wprowadzałem swoje pomysły, ktoś mi powiedział: „Nikt nie lubi zmian”. To się potwierdza zawsze i wszędzie. Lubimy schematy, rutynę, bo dają nam poczucie komfortu, a nawet bezpieczeństwa, że nikt i nic nas nie zaskoczy. Tymczasem, trzeba się zmieniać, bo zarządzanie polega również na umiejętnym wprowadzaniu zmian. Tak tworzy się postęp rozumiany jako rozwój czy innowacyjność. Wspominałem o powtarzalnych cyklach, które prowadzą do perfekcji – to istotne, jednak po pewnym czasie powinniśmy przejść na wyższy poziom, a nie dreptać w miejscu czy błędnym kole. Jakość (łac. *qualitas*) została zdefiniowana przez Platona jako „pewien stopień doskonałości”².

Dam przykład metafory wysokiego poziomu, czyli drogi wspinacza, który zmierza na szczyt góry, idąc wokół niej, wyżej i wyżej, bo tam, na szczycie,

² Hamrol A., Mantura W., *Zarządzanie jakością. Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Poznań 2002, s. 20.



Minister Sławomir Rogowski wśród laureatów stypendiów Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego
Fot. Danuta Matloch, MKiDN

jest nagroda w postaci unikalnego widoku. Widzimy inny, ciekawszy, lepszy obraz, obiektywnie wyjątkowy. Doskonalenie jakości polega między innymi na poznawaniu prawdy, budowaniu zasad i definicji, powtarzaniu, ćwiczeniu i zapamiętywaniu. W nauczaniu synonimem jakości jest poznanie, wiedza. Warto powtarzać za Ryszardem Kapuścińskim – trzeba się zajmować istotnymi problemami człowieka we współczesnym świecie: „Głupstwo błałość ściąga w dół. Nie daj się. Trzymaj się pazurami wierzchołka. Uprawiaj wspinaczkę. Uprawiaj kult góry”³.

Jeżeli nauczyciel czy dyrektor posługuje się pewnym modelem w swojej szkole, a zaczął pracować kilka lat wcześniej, na pewno warto to zweryfikować, bo wszystko się zmienia. Fakt, że pojawiła się sztuczna inteligencja, musi skłaniać do myślenia i wprowadzenia pewnych zmian. Ale należy też pamiętać, że AI nie zastąpi rzeczywistości! Świat wokół się zmienia, dlatego trzeba zmieniać się razem z nim i dostosowywać do tego, czego potrzebują inni, zauważać to.

Żeby jednak skutecznie przeprowadzać innych przez zmiany, samemu również trzeba otrzymywać pomoc. Jakiego rodzaju wsparcia najbardziej potrzebują dziś dyrektorzy szkół artystycznych?

Najważniejsze jest wsparcie psychiczne i merytoryczne. Weźmy pod uwagę sytuację dyrektora, który właśnie wygrał konkurs. Rozpoczyna pracę, więc trzeba mu zapewnić odpowiednią pomoc. Według mnie jest nią wskazywanie potrzeby wizji w nauczaniu, kompetencji, a zwłaszcza odwagi w kreśleniu celu. Program programem, ale szkoła powinna być „autorska” – bez mistrza nie ma ucznia, także w zawodach artystycznych. Trzeba przełamywać schematy, jak w filmie *Stowarzyszenie umarłych poetów* Petera Weira – w jakimś

³ Kapuściński R., *Lapidarium VI*, Czytelnik, Warszawa 2012, s. 114.

sensie to lektura obowiązkowa. Zresztą, w szkole jest umiejscowiona akcja wielu książek czy filmów. Z reguły widzimy konflikty między starym a nowym łańcem, tradycją a postępem, bunt młodych. Dobrym przykładem są rewolucje 1968 roku, które doprowadziły do zmian społecznych, a zaczynały się na uczelniach w Europie i w Stanach Zjednoczonych. Przypomnę inne sztandarowe filmy z tego okresu: *Absolwent* w reżyserii Mike'a Nicholasa czy *Easy Rider* Dennisa Hoppera to opowieści o młodzieńczym buncie, ciekawości i przełamywaniu stereotypów, o poszukiwaniu akceptacji...

Nastąpił przełom, świat się zmienił i zmieniło się postrzeganie człowieka jako osoby społecznej z bardzo różnymi rolami. Poszerzył się margines wolności, ale i odpowiedzialności w konsekwencji. To jedna z najważniejszych lekcji płynących z doświadczeń roku 1968. To nie jest, rzecz jasna, adresowane do uczniów szkoły podstawowej czy średniej, tylko do nauczycieli – żeby pamiętali o tym, że ten margines się poszerza, bo determinanty społeczne się zmieniają. Niektóre są stałe, długotrwałe, natomiast życie społeczne charakteryzuje się znaczną dynamiką. A już szczególnie dzisiaj, kiedy mamy taki natłok informacyjny i żyjemy w czasach kultury nadmiaru. Trzeba umieć dokonywać wyborów. Nauczyciel może powiedzieć: „Nikt mnie tego nie uczył”. I właśnie tutaj pojawia się nasze ważne zadanie dla dyrektora – tworzyć ramy metodyczne, podpowiadać i pokazywać możliwe rozwiązania.

Kadra kierownicza i nauczyciele chętnie się kształcą, uzupełniają i rozszerzają swoją wiedzę. Tego nigdy dość, więc chciałbym, aby tak właśnie wyglądały fora dyskusyjne czy ośrodki metodyczne. Odpowiedzią na potrzeby rozwoju kadr kierowniczych i nauczycieli szkół artystycznych jest oferta doskonalenia Centrum Edukacji Artystycznej. Zespół kreatywnych i zaangażowanych osób dostrzegł potrzebę poszerzenia oferty doskonalenia zarówno dla nauczycieli, jak i dyrektorów szkół artystycznych. Aby skutecznie zbadać potrzeby nauczycieli i kadr kierowniczych, trzy lata temu rozpoczęliśmy wspólnie z CEA cykl konferencji „dodających skrzydeł”. Pierwsza konferencja pozwoliła spojrzeć na edukację artystyczną z perspektywy ucznia, zesztoroczna z perspektywy nauczyciela, tegoroczna z perspektywy dyrektora. Owocami tych ogólnopolskich spotkań jest Centrum Komunikacji oraz Centrum Kompetencji, dzięki któremu powstała bogata oferta doskonalenia dla nauczycieli i kadr zarządzających. Gwarantuję, że każdy znajdzie obszar do indywidualnego rozwoju.

Dyrektor szkoły powinien dostrzec, że poza codziennymi godzinami ćwiczeń uczeń powinien mieć możliwość zabawy, gry w piłkę, rozwijania też pozamuzycznych zainteresowań. Cieszy mnie przykład Michała Stochela, który wygrał Konkurs Eurowizji dla Młodych Muzyków. Jego wirtuozeria w grze na akordeonie nie przeszkadza mu pracować w warsztacie mechanicznym u ojca – naprawia motocykle, bo takie ma hobby. Wychwycenie owego punktu równowagi jest kluczowe w nauczaniu gry na instrumencie. Jednak, tak jak powiedziałem – bez ćwiczenia nie ma efektu, nie ma tego postępu, to jest kwestia powtarzania. Ale tutaj kluczowe jest bardzo indywidualne podejście i budowanie relacji między uczniem a pedagogiem.

I tu pojawia się pewien dualizm. Z jednej strony mamy cele programowe i przygotowanie do zawodu, a z drugiej – myślenie o uczniach, którzy, jak Pan Minister powiedział, nie zostaną wirtuozami, ale i tak mogą wynieść z edukacji artystycznej bardzo wiele.

Nasz system jako model jest bardzo dobry. Dlaczego? Dlatego, że mamy szkołę pierwszego stopnia i przejście do szkoły drugiego stopnia – to jest właśnie ta decyzja, to jest ten sygnał. Przecież my wiemy, że wielu młodych ludzi rezygnuje po pierwszym stopniu, i nie róbnymy z tego dramatu. Kwestią rodziców jest powiedzieć dzieciom: „Fajnie, że będziesz potrafił grać na instrumencie, będzie nam w rodzinie miło, bo jak pośpiewamy kolędy, to będzie akompaniament”. I to jest fantastyczne. Zawsze mi tego brakowało, bo u mnie w rodzinie nikt nie grał, nikt nie miał umiejętności muzycznych.

Wielu dyrektorów przyznaje, że coraz częściej czują się bardziej menedżerami kryzysów niż liderami rozwoju. Co chciałby im Pan dziś powiedzieć?

Czasami życie wymaga takich umiejętności, zatem trzeba mieć refleks, umieć rozwiązywać problemy w sposób szybki i transparentny. To fakt, wyprowadzenie zespołu z sytuacji kryzysowej buduje personalnie lidera, na przykład dyrektora szkoły. Czasami słyszymy, że modne jest tak zwane zarządzanie przez kryzys, ale to zwykły slogan, w szkole się nie sprawdza. W praktyce szkolnej trzeba się prozaicznie dogadywać, wiem, że rodzice, rady nie zawsze pomagają. Doradzam dyrektorom spokój i cierpliwość. Trzeba budować propozycję rozwiązywania problemu, zamiast go eskalować.

Partnerstwo w dialogu to dla szkoły i dla dyrektora konieczność. Roszczeniowość – i nie mówię, że tylko w szkole, gdyż mamy z nią do czynienia wszędzie – jest kwestią nadmiaru, tego, że żyjemy w społeczeństwie konsumpcyjnym, w którym „wszystko nam się należy”. Zawsze chylę czoła przed nauczycielami, którzy po prostu uczą i wychowują.

Kiedy, Pana zdaniem, nastąpiła ta zmiana w podejściu rodziców? Czy był jakiś moment przełomowy? Co jest kluczowe w wychowaniu?

To jest kwestia nadmiaru dóbr, usług i możliwości. Staliśmy się bogatszym, bardziej konsumpcyjnym społeczeństwem. Tylko, choć nie zawsze, nadal nie rozumiemy demokracji i zasad życia we wspólnocie. Kupujemy więcej, ale pamiętajmy, że wychowanie to nie jest kwestia transakcji handlowej. Sprowadzenie pedagogiki do relacji „płacę i wymagam usług” prowadzi cały ten proces na manowce, bo gubimy z oczu wartości nadrzędne. Szkoła od wszystkich stron wymaga wiedzy i empatii.

”

Czasami słyszymy, że modne jest tak zwane zarządzanie przez kryzys, ale to zwykły slogan, w szkole się nie sprawdza. W praktyce szkolnej trzeba się prozaicznie dogadywać, wiem, że rodzice, rady nie zawsze pomagają. Doradzam dyrektorom spokój i cierpliwość. Trzeba budować propozycję rozwiązywania problemu, zamiast go eskalować.

Wydaje mi się, że podstawą wszystkiego niezmiennie jest dobra atmosfera w domu, kochająca się rodzina. Nie zmienię w tej kwestii zdania, a najlepszym dowodem na to, że się w takim podejściu nie pomyliłem, są moi synowie.

Wszystko zaczęło się w domu, a potem w szkole podstawowej. W ich przypadku była to szkoła integracyjna, dzięki czemu od początku byli naturalnie nastawieni na współpracę, otwartość i różnorodność. Do dziś utrzymują bliskie kontakty z ludźmi z tamtych lat. Potem ciężko pracowali, by skończyć dobre studia za granicą – najpierw musieli przecież opanować język, a potem napisać wymagające prace dyplomowe. W nauce nie przeszkadzał im ani sport, ani inne pasje. Jakaś działalność artystyczna oczywiście też się w ich życiu pojawiała, ale nigdy bezwzględnie tego od nich nie wymagaliśmy.

Wspólnie z żoną pracowaliśmy w szeroko rozumianym sektorze kultury – żona była dyrektorem Filмотeki Narodowej oraz pełnomocniczką dyrektora Polskiego Instytutu Sztuki Filmowej do spraw edukacji, ja jestem w mediach i kulturze od 45 lat. O sztuce po prostu rozmawiało się u nas w domu, a premiery, teatr czy filharmonia były codziennością. Daliśmy jednak synom pełną wolność wyboru drogi życiowej. Z pewnym zaskoczeniem przyjąłem fakt, że ich zainteresowanie działalnością artystyczną plasowało się zawsze obok, jako piękne hobby, a nie stałe miejsce pracy. I to było zdrowe.

Na koniec chciałabym spojrzeć szerzej – nie pytam „czy”, pytam: jak szkoła artystyczna może dziś realnie zmieniać społeczeństwo?

Szkoły artystyczne odgrywają ważną rolę w budowaniu wrażliwego, odpowiedzialnego i świadomego społeczeństwa. Drogą do tego jest rozumienie różnorodności jako akceptacja odmienności. To podejście oparte na humanistycznej aksjologii – w gruncie rzeczy – bardzo proste. Każdy z nas jest inny, ale mimo to potrafimy ze sobą żyć. Właśnie wspólnota stanowi źródło siły. Trzeba umieć pogodzić własny świat z tym zewnętrznym. Człowiek, który potrafi zaakceptować innych, a potem samego siebie, łatwiej buduje relacje z innymi i tworzy wspólnotę.



Autorka:

Magdalena Słomka

Ukończyła kulturoznawstwo na UKSW i podyplomowe studia „Uważność i współczucie. Podstawy, badania, psychoterapia” na warszawskim SWPS-ie. Ponad 10 lat pracowała w mediach, a teraz łączy swoją miłość do pisania, muzyki i psychologii, redagując pełne empatii i wsparcia teksty promujące edukację artystyczną, a przede wszystkim ludzi.

Wiktorja Mazurek,
praca dyplomowa,
2026 – fotografia
artystyczna,
Państwowe Liceum
Sztuk Plastycznych
im. Bernarda
Morando w Zamościu



SZTUKA ZARZĄDZANIA W NIEPEWNYCH CZASACH: PRZEWODNIK DLA DYREKTORÓW SZKÓŁ ARTYSTYCZNYCH

Agnieszka Ert-Eberdt

Zmiana na dobre wpisała się w nasze życie – zarówno prywatne, jak i zawodowe. W szkolnictwie artystycznym może dotyczyć bardzo wielu aspektów działania, takich jak: organizacja pracy, sposób komunikacji, wymagania wobec nauczycieli, oczekiwania rodziców i uczniów, a także wdrażanie nowych rozwiązań edukacyjnych, technologicznych i formalnych. Dla dyrektora/dyrektorki placówki oznacza to nie tylko zarządzanie zmianą oraz nowymi rozwiązaniami, ale przede wszystkim konieczność włączenia i przeprowadzenia pracowników przez proces zmiany. Artykuł pokazuje, jak świadomie planować i wdrażać zmianę, aby nie była ona wyłącznie decyzją „na papierze”, lecz realnie przynosiła oczekiwane rezultaty.

Specyfiką zarządzania placówką oświatowo-artystyczną jest balansowanie między standardami i biurokracją oświatową a pracą na „żywym organizmie”, pełnym wrażliwych, twórczych indywidualności. Jak wprowadzać transformacje organizacyjne, technologiczne czy edukacyjne w środowisku, gdzie DNA organizacji opiera się na wolności artystycznej, a opór bywa uzasadniany ochroną autonomii twórcy?

Nowa rzeczywistość biznesowa

Transformacja i skuteczne zarządzanie zmianą (ang. *change management*) stanowią potężne wyzwanie menedżerskie nawet w warunkach stabilnego i przewidywalnego środowiska biznesowego. Aktualne dynamiczne zmiany w wielu dziedzinach życia, błyskawiczny postęp technologiczny oraz zmiany społeczno-ekonomiczne powodują, że presja oraz realna potrzeba wdrażania głębokich modyfikacji w organizacjach nasilają się i stają warunkiem przetrwania oraz rozwoju.

Współczesne zmiany i transformacje w instytucjach rzadko ograniczają się do powierzchownych korekt. Dotyczą wdrażania zaawansowanych technologii cyfrowych, zmiany modeli biznesowych, reorganizacji procesów oraz radykalnej zmiany dotychczasowych nawyków i sposobów codziennej pracy. Mówimy zatem o bezpośredniej ingerencji w elementy, które definiują DNA i kulturę organizacji. Dziś w firmach komercyjnych kluczowe zmiany dzieją się w działach typowo biznesowych, takich jak strategia biznesowa, sprzedaż e-commerce, obszary technologiczne, obsługa klientów, oraz w obszarach wspierających biznes (np. finanse, HR, administracja).

Jak współczesne organizacje radzą sobie z zarządzaniem zmianą?

Z badania renomowanej firmy doradztwa strategicznego The Boston Consulting Group (BCG) wynika jednoznacznie, że ogólna skuteczność przeprowadzanych transformacji w ostatnich latach drastycznie zmalała. Aż 57% procesów transformacyjnych kończy się rezultatem poniżej oczekiwań (podczas gdy w poprzednim okresie badawczym wskaźnik porażek wynosił 40%). Co więcej, zmiany te okazują się znacznie bardziej kosztowne, a czas ich pełnego wdrożenia drastycznie przekracza pierwotne harmonogramy.

Jednym z powodów takiej sytuacji jest zignorowanie aspektów ludzkich. Projekty transformacji technologicznej rzadko utykają z powodu wadliwego oprogramowania czy błędnych założeń formalnych. Najczęściej dzieje się tak dlatego, że projekt wdrożenia zderza się z tym, jak ludzie naprawdę pracują, w co wierzą i jakie niepisane zasady rządzą w zespołach.

Praktyka zarządzania zmianą

Czy istnieje uniwersalna recepta na udaną zmianę/transformację? A zwłaszcza w specyficznym środowisku szkolnictwa artystycznego? Doświadczenia zebrane przez praktyków zarządzania zmianą wskazują zestaw zasad i narzędzi wykorzystywanych w procesach zmiany i transformacji. Szkolnictwo artystyczne powinno skorzystać z tych sprawdzonych metod i zaadaptować je na potrzeby specyficznych realiów artystyczno-oświatowych. Przecież nie warto wyważać otwartych drzwi.

W oparciu o sprawdzone i uznane metody skuteczne przeprowadzenie organizacji przez proces głębokiej zmiany wymaga równoległego i zbalansowanego zadbania o trzy komplementarne obszary: Liderzy Transformacji, Zespół ds. Transformacji oraz sam Projekt Transformacji.

OBSZAR I: Liderzy – uspołnienie wizji i celów transformacji oraz budowanie koalicji ambasadorów

Punktem wyjścia dla jakiegokolwiek zmiany czy transformacji musi być precyzyjne określenie potrzeb, realnych korzyści (czego dotyczą i kogo obejmują?) oraz wizji i celu transformacji (dlaczego?). Również w realiach szkolnictwa artystycznego proces zmiany czy transformacji powinien zacząć się od tego kroku – wypracowania wizji na najwyższym poziomie zarządzania placówki (dyrekcja, kadra zarządzająca). W praktyce będzie to wymagało ścisłego porozumienia dyrektora placówki, wicedyrektorów ds. dydaktycznych oraz kierowników sekcji. To oni są „twarzą zmiany”. Każdy rozdzźwięk na tym szczeblu zostanie natychmiast wyłapany przez kadrę pedagogiczną jako sygnał do milczącego bojkotu nowości. Kluczowym krokiem jest jednak włączenie w proces zmiany kadry zarządzającej średniego szczebla. To jej członkowie stają się bezpośrednimi łącznikami z pedagogami-artystami. Jeśli dyrekcja uczyni z nich ambasadorów zmian, zyskają autorytet niezbędny do modelowania nowych zachowań pracowników i do „rozbrajania” naturalnych obaw wewnątrz swoich zespołów.

OBSZAR II: Zespół Transformacji – transparentny dialog zamiast jednostronnych dekrety

Nawet najbardziej pożądana zmiana czy transformacja nie zadzieje się, jeśli zostanie wprowadzona metodą czysto administracyjnego nakazu. Drugi obszar zarządzania zmianą dotyczy starannego przygotowania grona pedagogicznego, pracowników administracji oraz pozostałych pracowników na nadchodzącą zmianę poprzez transparentną i dwukierunkową komunikację. Szkoła artystyczna zatrudnia wysoce autonomiczne jednostki o silnym poczuciu niezależności,



Florian Woźniak, praca dyplomowa, 2026 – rysunek i malarstwo, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach

które oczekują podmiotowego traktowania. Włączenie pracowników w przygotowanie planu zmiany, wspólne identyfikowanie problemów oraz projektowanie rozwiązań opartych na ich rzeczywistych, codziennych doświadczeniach zwiększa szansę na sukces całego programu. Wprowadzana zmiana nie powinna być postrzegana jako zamach na autonomię działania, a stać się wspólnym narzędziem optymalizującym warsztat i zasady pracy.

OBSZAR III: Projekt Transformacji – zapewnienie ciągłości krytycznych procesów i zorientowanie na pracowników

Trzecim, niezwykle ważnym obszarem zarządzania zmianą jest sam proces jej wdrożenia. Podobnie jak w biznesie, placówka oświatowo-artystyczna nie może zawiesić działalności na czas wdrażania zmiany. Bieżąca aktywność musi trwać nieprzerwanie, a uczniowie muszą zostać przygotowani do egzaminów, przesłuchań i konkursów. Dlatego, tak jak w biznesie, fundamentalne znaczenie ma zbudowanie dedykowanego zespołu do przeprowadzenia transformacji (odpowiednik biznesowego *Transformation Management Office*). Zadaniem tego zespołu projektowego jest zaplanowanie i koordynacja działań, bieżące monitorowanie ryzyk oraz, co najważniejsze, rygorystyczne zadbanie o krytyczne procesy w organizacji, aby sprawnie działały mimo trwającej zmiany. Projekt zmiany powinien dawać poczucie przewidywalności operacyjnej, nawet jeśli „tkanka organizacyjna” ulega unowocześnieniu.

Zarządzanie zmianą zarówno w biznesie, jak i w placówkach oświatowych, powinno być zorientowane na pracowników. Właśnie oni najgłębiej odczuwają efekty transformacji, która bezpośrednio wpływa na ich codzienne obowiązki, zwyczaje oraz wzajemne relacje interpersonalne. Nawet najbardziej pożądana i uzasadniona biznesowo zmiana ma minimalne szanse na powodzenie, jeśli nie zyska aprobaty i wsparcia ze strony ludzi w zespołach.

Psychologiczne aspekty zmiany

Warto podkreślić, że zmiana w organizacji ma miejsce dopiero wtedy, kiedy na poziomie indywidualnego zatrudnionego praca wygląda inaczej. Nie wystarczy formalna decyzja dyirekcji ani samo wdrożenie nowego systemu czy procedury, ponieważ prawdziwa zmiana/transformacja zawsze dzieje się na poziomie indywidualnych zachowań pracowników.

Każda zmiana z natury rzeczy wiąże się z przejściem od sytuacji dobrze znanej do całkowicie nowej i nieznanej. W tym przejściu właśnie kryje się główne źródło ludzkich emocji i oporu. Bywa bowiem tak, że to, co doskonale znamy, nawet jeśli obiektywnie nie jest doskonałe ani w pełni komfortowe, daje nam poczucie bezpieczeństwa i jest wygodniejsze niż wyruszenie w nieznane. Nawet wtedy, gdy to „nowe jutro” jest dla nas obiektywnie lepsze i znacznie korzystniejsze.

Z perspektywy psychologicznej to, co wielu liderów w biznesie interpretuje jako złą wolę, lenistwo czy wręcz sabotaż ze strony pracowników, najczęściej okazuje się po prostu normalną, instynktowną reakcją człowieka, który w warunkach niepewności próbuje za wszelką cenę odzyskać zachwiane poczucie kontroli nad swoim życiem.

Zgodnie z wiedzą o mechanizmach psychologicznych rządzących procesem transformacji, każdą nową sytuację człowiek podświadomie rozważa w kontekście bilansu zysków i strat. Przy wdrażaniu zmiany kluczowe staje się zatem precyzyjne udzielenie odpowiedzi na powszechne i naturalne pytanie: **co ja z tego będę miał/miała?**

Jeśli lider/liderka nie potrafi wyraźnie pokazać indywidualnych oraz zespołowych korzyści wynikających z nowych rozwiązań, pracownicy skupią się wyłącznie na kosztach i trudzie związanym z porzuceniem starych nawyków. Na to, jak ostatecznie ukształtuje się reakcja ludzi na zmianę, wpływa kilka fundamentalnych czynników.

■ **Pierwszy z nich tworzą relacje panujące wewnątrz organizacji.** Im wyższy jest poziom zaufania oraz bezpieczeństwa psychologicznego w zespole, tym większa szansa na sprawne i skuteczne wdrażanie innowacji. Jednym z głównych powodów spektakularnych porażek wielu reform okazuje się właśnie niedocenienie obaw, lęków i negatywnych emocji, które przeżywają pracownicy oraz menedżerowie liniowi.

■ **Drugim kluczowym czynnikiem jest sam sposób wprowadzania zmiany w organizacji.** Absolutnie kluczową rolę odgrywa tutaj komunikacja, czyli to, co przekazujemy liderom i zespołom, w jakim momencie i w jaki sposób,

a także autentyczne angażowanie i włączanie ludzi w proces projektowania nowych rozwiązań. Chodzi o głęboko podmiotowe, a nie przedmiotowe podejście do pracowników. Zmiany, które nie zostały zakomunikowane wcale lub zostały zakomunikowane w sposób ogólnikowy i jednostronny, są z góry skazane na porażkę.

■ **Trzecim elementem determinującym sukces jest postawa i bezpośrednie działania menedżerów.** Za wdrożenie nowych zasad nie odpowiada zarząd czy dyrekcja, ale cała kadra zarządzająca zaangażowana w przeprowadzenie zespołu przez zmianę.

Moje doświadczenia w procesach zmiany czy transformacji pokazują, że solidne przygotowanie liderów/liderek do zmiany, zaplanowanie budżetu finansowego, harmonogram procesu, oszacowanie ryzyk oraz ich realnego wpływu na projekt zmiany stanowi absolutny fundament powodzenia. Wszelkie drogi na skróty oraz podejście w stylu „jakoś to będzie” sprawiają, że zmiana generuje znacznie więcej negatywnych emocji i oporu, niż wynikałoby to z samego jej merytorycznego zakresu.

Znaczenie ludzkich emocji i potrzeb w procesie zmiany/transformacji

W momencie wdrażania zmiany zawsze pojawiają się ludzkie emocje. Są nieodłącznym elementem i nie wolno ich ignorować. Emocje to nic innego jak informacja o ludzkich potrzebach. Choć na co dzień często ich nie widać na powierzchni, ponieważ ludzie przeżywają je głęboko w sobie, to właśnie one wpływają na reakcje zespołu w zmianie. Oto kilka przykładów emocji, które mogą być sygnałem o niezaspokojonej potrzebie:

- **smutek** pojawia się jako naturalna reakcja na utratę czegoś, na przykład dotychczasowych, bezpiecznych rytuałów czy wypracowanej pozycji;
- **strach** jest bezpośrednią informacją o poczuciu zagrożenia, lękiem przed utratą czegoś ważnego w nowej rzeczywistości (np. statusu w zespole, warunków pracy itp.);
- **radość** to naturalna potrzeba podzielenia się z innymi jakimś ważnym, pozytywnym przeżyciem.

W kontekście pracowników mówimy o zróżnicowanych potrzebach ludzkich: od potrzeb rozwojowych, które towarzyszą człowiekowi od dzieciństwa, przez edukacyjne, konsumpcyjne (związane z posiadaniem określonych rzeczy) aż po kluczowe w każdej zmianie potrzeby psychologiczne. Te ostatnie mają zarówno wymiar relacyjny, opierający się na byciu w autentycznej relacji z drugim człowiekiem, jak i wymiar całkowicie indywidualny.

”

W momencie wdrażania zmiany zawsze pojawiają się ludzkie emocje. Są nieodłącznym elementem i nie wolno ich ignorować. Emocje to nic innego jak informacja o ludzkich potrzebach. Choć na co dzień często ich nie widać na powierzchni, ponieważ ludzie przeżywają je głęboko w sobie, to właśnie one wpływają na reakcje zespołu w zmianie.



Model zmiany opracowany przez Cynthię D. Scott i Dennisa T. Jaffe, opublikowany w artykule *Survive and Thrive in Times of Change* (czasopismo Training & Development Journal, kwiecień 1988, Vol. 42, nr 4), został oparty na koncepcji krzywej żałoby (*Grief Curve*) stworzonej przez Elisabeth Kübler-Ross.

Jak przeprowadzić zespół przez zmianę?

Mowa jest o emocjonalnym i psychologicznym wyzwaniu. Każdy lider/każda liderka powinna rozumieć mechanizm psychologiczny zmiany, który dotyka ludzi w zmianie¹. W praktyce każdy zespół doświadcza tej dynamiki w trochę inny sposób, etapy nie zawsze następują jeden po drugim. Można utknąć w jednej fazie lub cofać się do poprzednich.

■ **W pierwszej fazie zmiany** tuż po ogłoszeniu decyzji naturalną reakcją bywa **zaprzeczenie**. Pracownicy odsuwają od siebie myśl o nowościach, co często manifestuje się komentarzami typu: „Już to kiedyś było i nic z tego nie wyszło, to kolejna chwilowa moda, zaraz z tego zrezygnują”.

■ Gdy zmiana zaczyna być realnie wdrażana, zaprzeczenie ustępuje miejsca **fazie oporu, frustracji, a czasem nawet chwilowego spadku energii i poczucia beznadziei**. Pracownicy czują wtedy, że tracą grunt pod nogami i dotychczasową biegłość w swoich obowiązkach. To, co wielu liderów/lidererek interpretuje wówczas jako otwarty bunt, jest po prostu krytycznym momentem na osi psychologicznej.

■ Dopiero gdy lider/liderka da ludziom przestrzeń na oswojenie tych trudnych emocji i zapewni im odpowiednie wsparcie, zespół powoli wchodzi w **fazę eksperymentowania**. Pojawiają się wówczas pierwsze, nieśmiałe próby działania w nowy sposób i deklaracje: „Może spróbuję, zobaczę, jak to działa w praktyce”. Dopiero stąd prowadzi prosta droga do ostatniego etapu, czyli **realnego wdrożenia i pełnej integracji nowych nawyków**, które stają się naturalnym, stałym elementem codziennej pracy szkoły.

Zrozumienie psychologii przejścia człowieka przez zmianę pomaga kadrze zarządzającej zrezygnować z nieskutecznych, siłowych rozwiązań administracyjnych na rzecz mądrego, empatycznego przywództwa. Liderzy

¹ Krzywa zmiany – model opracowany przez Elisabeth Kübler-Ross

mogą dobrać odpowiednią komunikację na każdym etapie: od jasnego tłumaczenia faktów na początku aż po szkolenia umiejętności i wsparcie emocjonalne podczas najtrudniejszych momentów projektu.

O czym jeszcze warto pamiętać?

Przygotowując organizację do wprowadzania zmian czy transformacji, warto pamiętać, aby stworzyć zespołom warunki, w których ludzie mają realną odwagę otwarcie mówić o tym, co myślą. Bardzo łatwo ulec złudzeniu, że brak jawnego sprzeciwu oznacza pełną akceptację dla wprowadzanych zmian. Tymczasem powszechna cisza na zebraniu rzadko jest znakiem prawdziwej zgody, znacznie częściej oznacza strach przed oceną, krytyką czy ryzykiem interpersonalnym. W środowisku, w którym ludzie z obawy wybierają milczenie, zmiana przypomina jazdę we mgle: kierownica się kręci, ale lider nie wie, czy w ogóle jedzie w dobrą stronę.

Zanim więc ruszą Państwo z kolejnym wdrożeniem nowego systemu, procedury czy reorganizacji zespołu, warto zatrzymać się na chwilę i zastanowić, czy obecne zasady współpracy będą ułatwiały wdrożenie zmiany, czy ją będą blokowały.

Fundamentem sukcesu każdej zmiany jest autentyczna kultura dialogu, która zastępuje jednostronne komunikaty otwartą wymianą myśli. Bez stworzenia przestrzeni na partnerską, dwukierunkową rozmowę i wspólne przepracowanie obaw nawet najlepiej zaprojektowana zmiana pozostanie jedynie martwym zapisem na papierze.

Jeśli więc ktoś zapyta Cię: „Po co zarządzać zmianą?”, odpowiedź jest prosta: aby zapewnić, że każda zmiana w naszej organizacji przyniesie rezultaty, których oczekujemy.

Przeczytaj więcej
o autorce



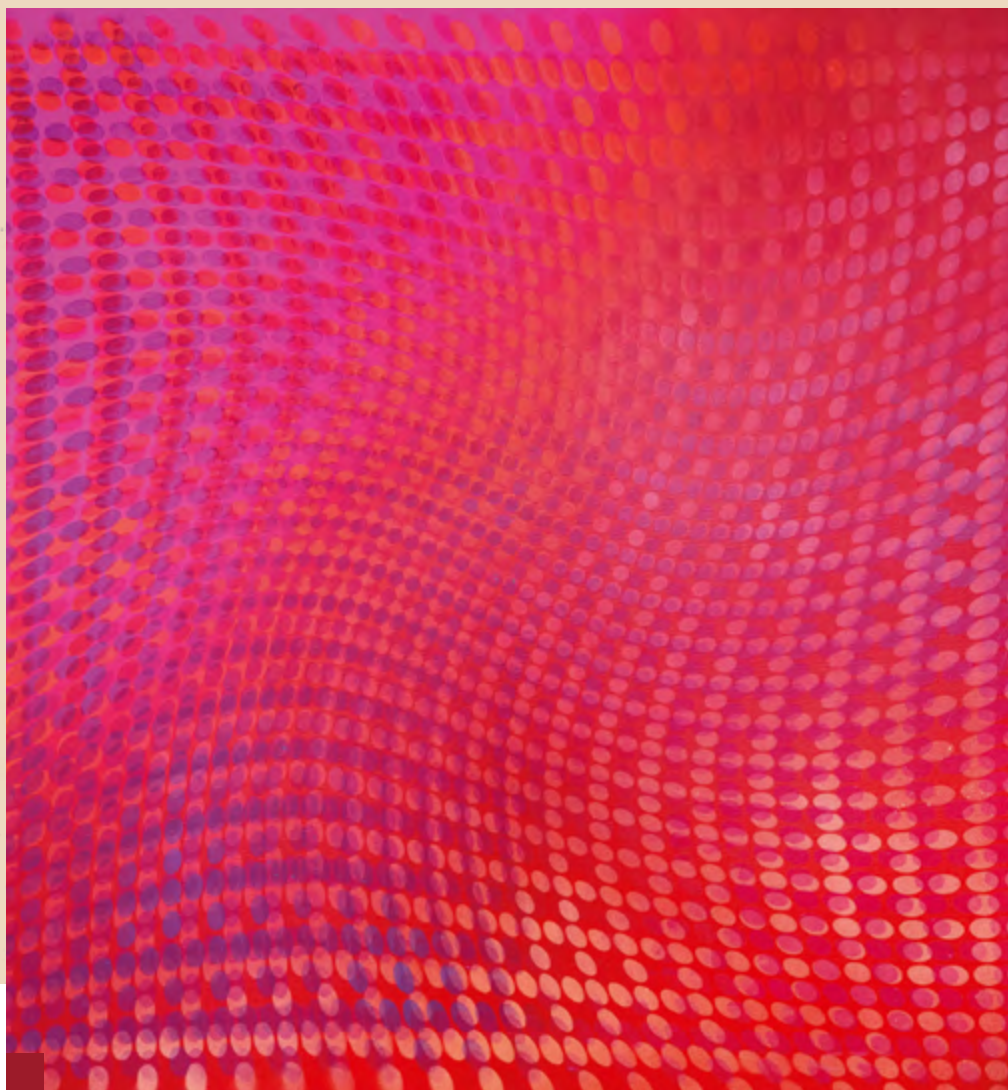
Autorka:

Agnieszka Ert-Eberdt

Doradczyni HR i praktyk zarządzania zmianą (PROSCI); akredytowana coach i mentorka EMCC Global; team coach oraz facilitatorka; certyfikowana konsultantka narzędzia psychometrycznego Facet5.

Agnieszka łączy ponad 25-letnie doświadczenie na stanowiskach kierowniczych, zdobyte w branży usług profesjonalnych, BPO/SSC, IT i nowych technologii, z doświadczeniem w konsultingu strategicznym (BCG) oraz doradztwie HR. Autorka wspiera organizacje w diagnostyce i rozwoju przywództwa, budowaniu efektywnych zespołów oraz zdrowej kultury organizacyjnej. Gościennie wyklada na Akademii Leona Koźmińskiego, publikuje na łamach *Personel i Zarządzanie*, *MIT Sloan Management Review Polska*. Jest absolwentką Akademii Muzycznej w Warszawie w klasie fortepianu oraz posiada dyplom MBA ze Szkoły Biznesu Politechniki Warszawskiej.





Magdalena Pudesz, *Energia koloru, wibracje światła I*, malarstwo, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Stanisława Wyspiańskiego w Jarosławiu, nauczyciel: Anna Kałamarz-Kucz

KOMPETENCJE DYREKTORA SZKOŁY ARTYSTYCZNEJ W OBliczu WYZWAŃ WSPÓŁCZESNEGO ŚWIATA

Magdalena Zalewska

„Mój mąż z zawodu jest dyrektorem” – ktoś z nas nie pamięta tego słynnego cytatu z filmu Stanisława Barei *Poszukiwany, poszukiwana?* Miał stanowić prostą definicję jednego z najtrudniejszych zawodów świata.

Wydawałoby się, że wszystko jest jasne: kim jest dyrektor, jakie ma zadania i jakie kompetencje. Sprawa okazuje się jednak nie tak prosta, jak można by przypuszczać. Po pierwsze, nie mąż, a również żona. Po drugie, z zawodu... w szkolnictwie artystycznym dyrektor to przede wszystkim Artysta! Kolega z Zespołu Pedagogicznego, który w pewnym momencie stanął do konkursu.

Czy jednak pamięta o tym dziś? Czy wie, z jakich zasobów powinien czerpać w dzisiejszych trudnych i niepewnych czasach? Czy wie, jakie kompetencje ma z racji swego wyuczonego zawodu, a jakie powinien rozwijać?

DNA dyrektora szkoły artystycznej

Szkoła artystyczna jest miejscem wyjątkowym – opiera się na emocjach, indywidualności, ekspresji i procesie twórczym. Dlatego kompetencje jej dyrektora wykraczają poza standardowe modele zarządzania edukacją. Lider szkoły artystycznej musi umieć równoważyć strukturę i wolność, wymagania systemowe i potrzeby twórcze uczniów oraz nauczycieli. Powinien jednocześnie wyznaczać kierunek rozwoju placówki i chronić jej tożsamość artystyczną.

Kompetencje dyrektora szkoły artystycznej nie są więc (z pewnością!) jedynie zestawem umiejętności administracyjnych. To wielowymiarowa zdolność integrowania świata sztuki, edukacji i zarządzania. W centrum tego procesu pozostaje człowiek – jego rozwój, twórczość i poczucie sensu działania. Ktoś, kto wybiera tę arcytrudną dziedzinę działalności, już na samym początku zasługuje na ukłony, oklaski, szacunek i uznanie. Jednym słowem: *chapeau bas!*

Kilka mądrych słów o kompetencjach

Pojęcie kompetencji w literaturze przedmiotu definiuje się w różny sposób. Za twórcę terminu uznaje się Davida McClellanda¹, który uważa je za podstawę skutecznych działań. Ta definicja jest bardzo bliska memu sercu – z tego bowiem, drodzy Państwo Liderzy, jesteśmy głównie rozliczani: skuteczność działania!

Według Michaela Armstronga za osoby kompetentne w pracy należy uznać wszystkich, którzy nie tylko spełniają oczekiwania dotyczące uzyskiwania przez nich określonych wyników, ale również potrafią wykorzystać swoją wiedzę, umiejętności oraz cechy osobowości, by osiągnąć cele i standardy przypisane ich rolowi². Aha, czyli dodatkowo mamy jakiś sos – pewne predyspozycje sprytu i perswazji oraz nadzieję na to, że niektórych rzeczy można się po prostu nauczyć.

David D. Dubois za kompetencje uważa wrodzone umiejętności lub zdolności osobiste, stanowiące fundament zarządzania zasobami ludzkimi³.

¹ McClelland David C., *Testing for competence rather than for 'intelligence'*, American Psychologist, no 28/1973; Szczepańska-Woszczyna Katarzyna, *Kompetencje menedżerskie w kontekście innowacyjności przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2016, s. 58.

² Armstrong Michael, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 241.

³ *Słownik pojęć ekonomicznych*, część 1, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2007, s. 145.

To podejście jest chyba najbardziej popularne przez ostatnie kilkadziesiąt lat. Mam talent do zarządzania – więc zarządzam...

W literaturze przedmiotu kompetencje dyrektora szkoły najczęściej ujmowane są jako złożony zbiór wiedzy, umiejętności, postaw oraz cechowościowych, które umożliwiają skuteczne realizowanie zadań związanych z zarządzaniem placówką oświatową.

W mojej praktyce zawodowej bardzo często stosuję model oparty na trzech składowych: wiedzy (1), czyli niezbędnych merytorycznych kwalifikacjach zawodowych, połączonych z konkretnymi umiejętnościami (2) i odpowiednią motywacją (3).

WIEM + POTRAFIĘ + CHCĘ = ROBIĘ TO WIEDZA + UMIEJĘTNOŚCI + POSTAWA = DZIAŁANIE

Każda z tych trzech składowych ma konkretną moc sprawczą i dzięki każdej kompetencji nabierają spójności i koherentności w codziennym funkcjonowaniu lidera. Pozwalają na holistyczne, w pełni kompletne wykonywanie zadań. Dużo trudnych słów – więc posłużę się przykładem:

*Dyrektor „X” z 20-letnim stażem, z bardzo dobrej, prestiżowej, wielkomiejskiej OSM, doskonale wykształcony w zakresie zarządzania (WIEDZA), z wieloletnim doświadczeniem w rozwiązywaniu konfliktów (UMIEJĘTNOŚCI), ale z brakiem jakiegokolwiek zaangażowania w bieżącą pracę – wypalony lub niedecyzyjny (POSTAWA) – nie jest już w pełni kompetentny, aby być liderem szkoły, szczególnie w zakresie kompetencji **motywacja**.*

I jeszcze dwa przykłady – z innymi ustawieniami w naszym równaniu:

*Dyrektor „Y”, również z wieloletnim stażem, otwarty na nowe technologie (POSTAWA), ale bez znajomości narzędzi cyfrowych choćby w pracy własnej (WIEDZA) lub wiedzący, że istnieją, ale nie korzystający z nich (UMIEJĘTNOŚCI), traci ciągłość działania (ROBIĘ TO!) w zakresie kompetencji **nowe technologie**.*

Nowy Dyrektor „Z” z mniejszej miejscowości i mniejszej szkoły, z zapalem, pomysłami, motywacją i radością (POSTAWA), z doskonałym wykształceniem i przygotowaniem merytorycznym na MBA SGH (WIEDZA), bez żadnej praktyki w szkole, szczególnie artystycznej, stojący na pierwszej Radzie Pedagogicznej i próbujący rozwiązać konflikt (UMIEJĘTNOŚCI) – kończyć nie trzeba...

Wiedza, umiejętności i postawa dopiero razem tworzą realne i skuteczne działanie. Sama wiedza nie wystarcza, jeśli nie towarzyszy jej umiejętność praktycznego wykorzystania oraz postawa oparta na odpowiedzialności, otwartości i gotowości do podejmowania decyzji.

Uspokajając, przede wszystkim temu służyć ma kompetencja samorozwój i tegoroczna oferta szkoleń – aby wspierać dyrektorów szkół artystycznych w doskonaleniu niezbędnych kompetencji, odpowiednich do wyzwań dzisiejszych czasów.

Kompetencje pożądane we współczesnym świecie

„Obyś żył w ciekawych czasach” – brzmi znane przysłowie, a konkretnie przekleństwo chińskiego pochodzenia. I faktycznie, przyszło nam żyć w przełomowym okresie. Niestety – zgodnie ze wspomnianą mądrością – oznacza to koniec świata, jaki znamy.

Czasy VUCA – to najczęściej odmieniane przez wszystkie przypadki słowo w dziedzinie zarządzania.

VUCA to skrót używany do opisu współczesnego, dynamicznego i nieprzewidywalnego świata, szczególnie w kontekście zarządzania i przywództwa, w którym tradycyjne modele zarządzania nie są wystarczające.

V

Volatility (zmienność)

Szybkie i gwałtowne zmiany, trudne do przewidzenia tempo wydarzeń.

U

Uncertainty (niepewność)

Brak możliwości jasnego przewidzenia przyszłości na podstawie przeszłych doświadczeń.

C

Complexity (złożoność)

Duża liczba powiązanych ze sobą czynników, które wpływają na sytuacje i decyzje.

A

Ambiguity (niejednoznaczność)

Brak jasnych interpretacji i jednoznacznych odpowiedzi; sytuacje można rozumieć na różne sposoby.

VUCA A DYREKTOR SZKOŁY ARTYSTYCZNEJ

- ☐ W warunkach rzeczywistości VUCA dyrektor szkoły artystycznej przestaje być wyłącznie administratorem, a staje się liderem zdolnym do zarządzania niepewnością i zmianą.
- ☐ Czasy VUCA wymagają od dyrektora szkoły artystycznej wysokiej elastyczności oraz umiejętności szybkiego reagowania na dynamiczne przemiany społeczne, technologiczne i kulturowe.
- ☐ W środowisku VUCA kluczową kompetencją lidera edukacyjnego staje się zdolność budowania poczucia sensu, bezpieczeństwa i wspólnoty mimo nieprzewidywalności otoczenia.
- ☐ Szkoła artystyczna w rzeczywistości VUCA potrzebuje przywództwa opartego nie tylko na procedurach, lecz także na wartościach, relacjach i koherencji działań.
- ☐ Współczesny dyrektor szkoły artystycznej powinien łączyć kompetencje menedżerskie z kreatywnością i odwagą twórczą, ponieważ tradycyjne modele zarządzania okazują się niewystarczające wobec złożoności współczesnego świata.
- ☐ W czasach VUCA szczególnego znaczenia nabiera odporność psychiczna dyrektora oraz jego zdolność do utrzymywania równowagi.
- ☐ Czasy VUCA wymagają od liderów edukacji większej otwartości na współpracę, współdzielenie odpowiedzialności i przywództwo rozproszone.
- ☐ Im bardziej nieprzewidywalne staje się otoczenie szkoły, tym większego znaczenia nabierają kompetencje miękkie: komunikacja, empatia i zdolność budowania relacji.

Opracowanie własne: dyrektor szkoły artystycznej w czasach VUCA

W obecnych czasach nieustających zmian i kryzysów wielu naukowców zwraca uwagę na konieczność kształtowania nowych kompetencji u przywódców – menedżerów, w tym dyrektorów szkół, i nabywania umiejętności adekwatnych do aktualnych realiów. Tym samym pojęcie kompetencji nabiera niespotykanych dotąd szerokości pojęciowych.

Kompetencje można zatem traktować jako zestaw następujących elementów:

- zainteresowania,
- uzdolnienia i predyspozycje,
- wykształcenie i wiedza,
- doświadczenie i praktyczne umiejętności,
- wewnętrzna motywacja,
- postawy i zachowania ważne w pracy zawodowej,
- stan zdrowia i kondycja psychofizyczna,
- formalne wyposażenie w prawo do działania w imieniu danej organizacji,
- a także wyznawane wartości i zasady etyczne⁴.

To ujęcie wybitnego znawcy tematu prof. Tadeusza Oleksyna było moją myślą przewodnią w celu zgłębienia kompetencji dyrektora szkoły artystycznej w dzisiejszych czasach.

W literaturze dotyczącej przywództwa edukacyjnego podkreśla się, że współczesny dyrektor szkoły pełni rolę nie tylko administratora, ale przede wszystkim lidera procesu uczenia się i rozwoju całej społeczności szkolnej. Koncepcja przywództwa edukacyjnego opiera się na założeniu, że skuteczność szkoły zależy w dużej mierze od jakości relacji, kultury organizacyjnej oraz zdolności lidera do inspirowania i wspierania innych⁵.

Współczesny dyrektor szkoły powinien posiadać kompetencje strategiczne, społeczne i komunikacyjne, a także umiejętność budowania kultury organizacyjnej opartej na zaufaniu, dialogu i odpowiedzialności.

W kontekście szkoły artystycznej przywództwo edukacyjne nabiera szczególnego znaczenia. Aktualny będzie tu **MODEL 4K** określony przez Jérémy'ego Lamri⁶, który opiera się na czterech fundamentach:

KREATYWNOŚĆ
KOMUNIKACJA
KRYTYCZNE MYŚLENIE
KOOPERACJA

⁴ Oleksyn Tadeusz, *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006, s. 39.

⁵ Dorczak Roman, *Dyrektor szkoły jako przywódca edukacyjny*, Kraków 2015.

⁶ Lamri Jérémy, *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, Komunikacja, Krytyczne myślenie, Kooperacja*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o., Warszawa 2021, s. 83.

Zespół Doradcy Centrum Kompetencji (od prawej): Anna Maciejowska, Edyta Wyganowska, Agnieszka Hejduk-Domańska, Magdalena Zalewska, Agnieszka Preizner-Majcher, Dorota Kłodzińska, Aleksandra Mazurek, Marcin Jaczewski, Marek Kłaniecki, Łukasz Neter, Wojciech Sokółski, Elżbieta Kurczyńska-Sołowiej, Ewa Janicka, Ewelina Kliczkowska
Fot. Danuta Matloch, MKiDN



Dyrektor szkoły artystycznej - współczesny superman?

Osoba na tym stanowisku funkcjonuje w środowisku opartym na kreatywności, indywidualności i ekspresji twórczej. Oznacza to konieczność łączenia kompetencji menedżerskich z wrażliwością artystyczną, umiejętnością wspierania autonomii nauczycieli i uczniów oraz tworzenia przestrzeni sprzyjającej rozwojowi talentów.

Współczesny dyrektor szkoły artystycznej działa także w świecie dynamicznych zmian społecznych, technologicznych i kulturowych⁷. Rozwój nowych mediów, obecność sztucznej inteligencji, zmieniające się oczekiwania młodych ludzi oraz rosnące znaczenie dobrostanu psychicznego sprawiają, że kompetencje przywódcze nabierają nowego znaczenia. **Coraz ważniejsze stają się: elastyczność, koherencja działań, odporność psychiczna, umiejętność komunikacji oraz zdolność budowania wspólnoty opartej na wartościach. Brzmi jak Zadania dla Współczesnego Supermana.**

Czy retorycznym będzie pytanie: jesteśmy na to gotowi? Z pewnością mamy przewidujących liderów. I to jest wartość kluczowa.

Zespół Doradcy Centrum Kompetencji

W listopadzie 2025 roku na zaproszenie Dyrektora Departamentu Szkolnictwa Artystycznego Agnieszki Hejduk-Domańskiej oraz Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej Zdzisława Bujanowskiego w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego stanął się Zespół Doradcy Centrum Kompetencji w składzie: Agnieszka Preizner-Majcher, Ewelina Kliczkowska, Edyta Wyganowska, Dorota Kłodzińska, Anna Maciejowska, Katarzyna Baca, Elżbieta Kurczyńska-Sołowiej, Aleksandra Mazurek, Ewa Janicka, Magdalena Zalewska, Marek Kłaniecki, Marcin Jaczewski, Wojciech Sokółski oraz Łukasz Neter.

⁷ Piątkowska Agnieszka, *Przywództwo w świecie VUCA. Jak być skutecznym liderem*, Wydawnictwo Helion, 2021, s. 253-274.

Naszym celem było omówienie współczesnych wyzwań, przed którymi stoi szkolnictwo artystyczne, z uwzględnieniem Misji i Wizji Szkolnictwa Artystycznego, zaproponowanych przez DSA, oraz określenie kluczowych kompetencji dyrektora szkoły artystycznej – i zaplanowanie ich rozwoju.

Mając to na uwadze, podjęliśmy się arcytrudnego zadania: zdefiniowania Kompetencji Dyrektora Szkoły Artystycznej. Ponieważ jesteśmy zespołem do zadań specjalnych, ruszyliśmy do intensywnej pracy. Szukaliśmy odpowiedzi na pytania: jakie jest DNA, tożsamość szkoły artystycznej? Jakie elementy stanowią o jej wyjątkowości? Jakie wartości przyświecają społeczności szkolnej?

Uwzględniając te wszystkie cechy, rozpoczęliśmy proces refleksji i analizę pożądanego kultury organizacyjnej.

LISTA REFLEKSJI

KOMPETENCJE DYREKTORA WSPÓŁCZESNEJ SZKOŁY ARTYSTYCZNEJ

Cel: określenie kompetencji potrzebnych w rozwoju szkoły i roli lidera w tym procesie.

Nasze wyzwania

- ☐ Z jakimi wyzwaniami mierzy się obecnie dyrektor szkoły?
- ☐ Jak połączyć misję szkoły z wyzwaniami współczesnej edukacji artystycznej?

Nasze artystyczne DNA

- ☐ Co buduje naszą artystyczną tożsamość?
- ☐ Co nas wyróżnia?
- ☐ Jakie mamy wartości?
- ☐ Jakie postawy i wartości chcemy wzmacniać?

Mapa przyszłości

- ☐ Jak obserwujemy trendy w edukacji i kulturze?
- ☐ Jakie są kompetencje przyszłości?
- ☐ Które kompetencje będą kluczowe w perspektywie 3–5 lat?

Mapa kompetencji

- ☐ Jakie kompetencje będą potrzebne dyrektorom, by sprostać nowym realiom?
- ☐ Jakie kompetencje musimy wzmocnić, by zachować naszą artystyczną tożsamość?
- ☐ Jak zaplanować rozwój kluczowych kompetencji?

Opracowanie własne: lista refleksji w budowaniu kluczowych kompetencji dyrektora szkoły artystycznej

Listę kompetencji dyrektora szkoły można opracować na podstawie zadań, które nakłada na niego prawo oświatowe⁸. Skoro przy prawie jesteśmy: dyrektor bez wątplenia powinien posiadać umiejętność posługiwania się prawem, nie tylko oświatowym, ale również z innych obszarów funkcjonowania szkoły. Do aktów normatywnych, które mogą być brane pod uwagę w codziennym życiu szkoły, należą: *Konstytucja RP, Kodeks pracy, Kodeks cywilny, Kodeks rodzinny i opiekuńczy* i wiele innych. Ponadto do kompetencji dyrektora szkoły zaliczyć można jeszcze umiejętność pozyskiwania środków finansowych, oszczędne gospodarowanie majątkiem szkoły, prowadzenie dokumentacji szkolnej, kontrola zarządcza, zarządzanie ryzykiem, nadzór pedagogiczny oraz szeroko rozumiane kompetencje administracyjne, dydaktyczne i wychowawcze⁹. W naszych pracach wszystkie te kompetencje określiliśmy mianem kompetencji **profesjonalizm** – uznając ją za podstawową i niezbędną do pełnienia funkcji dyrektora szkoły.

W wyniku naszych prac powstał zestaw **10 kluczowych kompetencji dyrektora szkoły artystycznej**. Tworzą one spójny, wielowymiarowy profil przywództwa, który łączy wymagania zarządcze z wrażliwością na proces twórczy i relacyjny charakter pracy szkoły.

Podstawą jest **profesjonalizm**, rozumiany jako rzetelność, odpowiedzialność oraz wysoki standard działania w obszarze organizacyjnym, prawnym i edukacyjnym. Na tym fundamencie opiera się **autorytet dyrektora**, który w szkołach artystycznych wynika przede wszystkim z wartości, spójności działania i wiarygodności, a nie wyłącznie z formalnej pozycji.

Istotną rolę odgrywa **komunikacja**, zarówno w wymiarze codziennego dialogu, jak i umiejętności prowadzenia trudnych rozmów oraz budowania porozumienia w zróżnicowanym środowisku artystycznym. W ścisłym związku z nim pozostaje **inteligencja emocjonalna**, która pozwala rozpoznawać emocje własne i innych, wspierać relacje oraz budować atmosferę zaufania.

Równolegle dyrektor odpowiada za **budowanie kultury zaangażowania**, opartej na współpracy, współodpowiedzialności i poczuciu sensu pracy.

Współczesny lider musi również posiadać zdolność **myślenia strategicznego i analitycznego**, pozwalającego planować rozwój szkoły w długiej perspektywie, podejmować decyzje w oparciu o dane oraz rozumieć złożoność otoczenia edukacyjnego. Jednocześnie nie może funkcjonować poza obszarem technologii – **kompetencje cyfrowe i znajomość narzędzi AI** stają się niezbędne w zarządzaniu, komunikacji i wspieraniu procesów dydaktycznych.

W kontekście współczesnych wyzwań szczególnego znaczenia nabiera także bezpieczeństwo, obejmujące zarówno aspekty organizacyjne,

⁸ Więcej art. 68 ust. 1-4 *Ustawy z dnia 16 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe*.

⁹ Bednarska-Wnuk Izabela, *Zarządzanie szkołą XXI wieku. Perspektywa menedżerska*, Poradniki ABC, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2010.

jak i psychologiczne oraz cyfrowe, a także dbałość o dobrostan uczniów i pracowników. Równocześnie kluczowa staje się **kreatywność i innowacyjność**, które umożliwiają rozwijanie nowoczesnych form kształcenia artystycznego i otwieranie szkoły na nowe wyzwania.

Całość dopełnia **zarządzanie zmianą i zwinność adaptacyjna**, czyli zdolność elastycznego reagowania na dynamiczne warunki otoczenia, wdrażania innowacji oraz prowadzenia szkoły przez procesy transformacji w sposób świadomy i uporządkowany.

Jak to wszystko osiągnąć?

Z pomocą przychodzi kompetencja **samorozwój**, traktowana jako stała postawa uczenia się i refleksji nad własnym przywództwem, i idealnie wpisuje się jako słynne *lifelong learning* (kształcenie ustawiczne) – do czego z całego serca zachęcam.

Tak opracowane kompetencje są dla nas kluczem do planowania działań rozwojowych, aby świadomie wspierać Liderów i dodawać im skrzydeł w codziennej pracy.

KLUCZOWE KOMPETENCJE:

PODSTAWA: Profesjonalizm

1. Inteligencja emocjonalna
2. Komunikacja
3. Autorytet oparty na wartościach
4. Myślenie strategiczne i analityczne
5. Kreatywność, innowacyjność, twórczość
6. Samorozwój
7. Kompetencje cyfrowe i AI
8. Bezpieczeństwo
9. Budowanie kultury zaangażowania
10. Zarządzanie zmianą i zwinność adaptacyjna

Jaki jest obecny poziom świadomości własnych kompetencji wśród kadry zarządzającej? Należało to zmierzyć.

Ankieta – samoocena kompetencji przez dyrektorów

Kolejnym krokiem było dodanie do listy kompetencji wskaźników behawioralnych, czyli mierzalnych określeń zachowań w danych kompetencjach i podjęcie próby oceny tychże przez samych zainteresowanych – kadre zarządzającą.

W styczniu 2026 roku Centrum Edukacji Artystycznej przeprowadziło ankietę badającą potrzeby rozwojowe wśród dyrektorów szkół artystycznych. Badanie miało na celu skłonienie ich do dokonania samooceny oraz wskazanie kluczowych kierunków wsparcia w zakresie zarządzania placówkami artystycznymi.

WYNIKI ANKIETY: W jakich obszarach najbardziej potrzebuje Pan/Pani rozwoju?



Wyniki ankiety pokazały, że dyrektorzy relatywnie wysoko oceniają swoje kompetencje organizacyjne i administracyjne, natomiast większe wyzwania dostrzegają w obszarze zarządzania zmianą, dobrostanu psychicznego oraz wykorzystania nowych technologii w edukacji artystycznej. Respondenci wskazywali również na potrzebę wzmocnienia kompetencji przywódczych, szczególnie w zakresie komunikacji, mediacji, budowania zespołu oraz rozwiązywania sytuacji trudnych.

Wśród preferowanych tematów szkoleń najczęściej pojawiały się zagadnienia związane z przywództwem edukacyjnym, zarządzaniem w warunkach niepewności (VUCA), z kompetencjami cyfrowymi, a także ze wsparciem uczniów i nauczycieli w obszarze zdrowia psychicznego. Zainteresowaniem cieszyły się również tematy dotyczące rozwoju szkół artystycznych w kontekście współczesnych trendów kulturowych i technologicznych.

Zebrane dane wskazują, że dyrektorzy szkół artystycznych postrzegają rozwój kompetencji jako proces ciągły, wymagający zarówno pogłębiania wiedzy specjalistycznej, jak i wzmocnienia umiejętności miękkich oraz przywódczych. Wyniki ankiety stanowią istotną podstawę do projektowania programów szkoleniowych odpowiadających realnym potrzebom środowiska.

Odpowiedzią jest AKADEMIA DYREKTORA

Wysłuchani w potrzeby i po dokonaniu niezbędnych prac konsultacyjnych we-wnątrz Centrum, stworzyliśmy projekt rozwoju kompetencji dyrektora szkoły artystycznej: AKADEMIĘ DYREKTORA.

Akademia Dyrektora Szkoły Artystycznej to kompleksowy cykl inspirujących szkoleń i warsztatów rozwojowych dedykowanych kadrze zarządzającej szkołami artystycznymi. Program został zaprojektowany z myślą o dyrektorach, którzy łączą rolę lidera, managera zespołu oraz strażnika misji i wrażliwości twórczej szkoły w wymagających i zmiennych czasach.

JAK POWSTAŁ?

Projekt przygotowano na podstawie prac Zespołu Doradczego Centrum Kompetencji, zainicjowanego przez Dyrektora Departamentu Szkolnictwa Artystycznego Agnieszkę Hejduk-Domańską. Uwzględnia kluczowe kompetencje dyrektora szkoły artystycznej. Dodatkowym narzędziem, dzięki któremu powstał ten projekt, jest ankieta badająca potrzeby rozwojowe dyrektorów szkół artystycznych, przeprowadzona w styczniu 2026 roku, która została w artykule przedstawiona wyżej.

KLUCZOWE KOMPETENCJE

Akademia wspiera rozwój kompetencji przywódczych w wyjątkowym środowisku edukacji artystycznej – gdzie spotykają się talent, pasja, indywidualność i wysoka jakość kształcenia. Uczestnicy rozwijają umiejętności skutecznej komunikacji, budowania autorytetu, zarządzania zespołem, prowadzenia rozmów trudnych i motywujących, a także kreowania kultury współpracy opartej na szacunku i zaufaniu. Akademia Dyrektora Szkoły Artystycznej to inwestycja w świadome przywództwo, harmonijne zarządzanie oraz rozwój środowiska, w którym sztuka i edukacja tworzą spójną, inspirującą całość.

JAK BĘDZIEMY PRACOWAĆ?

Program łączy wiedzę ekspercką z praktycznymi warsztatami, analizą realnych wyzwań oraz wymianą doświadczeń między uczestnikami. To przestrzeń refleksji, inspiracji i wzmacniania roli dyrektora jako lidera, który z odwagą i wizją prowadzi swoją społeczność. Przygotowana oferta doskonalenia kompetencji uwzględnia również potrzeby dotyczące różnych grup odbiorców i wygodnych form doskonalenia. Będzie podzielona na trzy cykle – webinary online, warsztaty online oraz szkolenia stacjonarne w siedzibie CEA.

Webinary online będą dostępne dla wszystkich dyrektorów szkół artystycznych. Szkolenia stacjonarne i warsztaty online – dla dyrektorów szkół artystycznych prowadzonych przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Skanuj i wybierz szkolenie



Dyrektor artysta

Szkoła artystyczna potrzebuje dziś liderów otwartych, refleksyjnych i autentycznych – takich, którzy potrafią nie tylko zarządzać, ale również inspirować, budować relacje i tworzyć przestrzeń dla talentu oraz twórczego myślenia. Być może właśnie dlatego dyrektor szkoły artystycznej coraz częściej powinien dziś po prostu być artystą?

Przecież artysta doskonale działa w zmiennych warunkach, pracuje z emocjami, szuka harmonii w różnorodności i każdego dnia tworzy coś, czego nie da się zamknąć wyłącznie w tabelach i procedurach. A ponieważ szkoła artystyczna nigdy nie jest miejscem całkowicie przewidywalnym – kompetencje jej dyrektora również pozostają „dziełem w procesie”.

Tak więc Drodzy Dyrektorzy – Liderzy, Artyści – macie ogromną przewagę konkurencyjną w posiadanych zasobach! Rolą Centrum jest wsparcie tych kompetencji poprzez stworzenie pola do wymiany doświadczeń i refleksji w celu ciągłego rozwoju i doskonalenia. Reszta należy do Was.

W tym roku dedykowanym hasłem rozwojowym w Centrum Kompetencji jest: „Dodajmy Dyrektorom Skrzydeł”. Jestem pewna, że będzie to dobry czas, czas wyjątkowy, wspólny czas, który zapamiętamy na długie lata.

Przeczytaj więcej
o autorce



Autorka:

Magdalena Zalewska

Jest andragogiem i ekspertem od rozwoju ludzi i organizacji. Od ponad 20 lat specjalizuje się w szkoleniach z zakresu zarządzania, przywództwa i wystąpień publicznych. Jest autorką kilkudziesięciu programów szkoleniowych, doświadczoną liderką i dyrektorką HR. Z branżą artystyczną związana od 2007 roku jako trener i ekspert doskonalenia w CENSA. Pracowała również jako rzecznik i pełnomocnik Rektora ds. Komunikacji Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina. W Centrum Edukacji Artystycznej odpowiada za nową ofertę szkoleń na rok szkolny 2026/2027. Prywatnie to szczęśliwa żona i mama szóstki dzieci.



Helena Pęczalska, praca dyplomowa, 2026 – rysunek i malarstwo, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach

AUTENTYCZNOŚĆ LIDERA JAKO FUNDAMENT ZAUFANIA

Anna Żymelka

We współczesnym świecie rola dyrektora placówki artystycznej ewoluowała daleko poza ramy tradycyjnego zarządzania. Instytucje kultury, takie jak szkoły muzyczne, to specyficzne ekosystemy, w których liczne procesy zarządcze nieustannie przeplatają się z subtelną wrażliwością ludzką, wolnością twórczą oraz ekspresją. W tym wyjątkowym środowisku tradycyjne, znane nam autorytarne modele przywództwa zawodzą.

”

Autentyczność to zbiór wyborów, których dokonujemy każdego dnia.

To decyzja, by się pokazać i być prawdziwym.

Decyzja, by pozwolić innym zobaczyć nasze prawdziwe ja.

Brené Brown

”

Jednym z najważniejszych czynników budującym stabilność i motywację zespołów artystycznych w takich placówkach, staje się autentyczność lidera. Gdy dyrektor sam jest artystą, to znaczy – rozumie proces twórczy, jego autentyczność staje się strategicznym fundamentem budowania zaufania.

Specyfika przywództwa w instytucjach artystycznych

Zarządzanie zespołem ludzi, którzy z wykształcenia są artystami, wymaga od lidera wyjątkowych kompetencji, łączących twardą dyscyplinę z empatią i niezwykłą wrażliwością. Artysta jako pracownik różni się od pracownika korporacyjnego. Jego motywacja wewnętrzna jest silnie powiązana z potrzebą autonomii, poczuciem misji oraz jego tożsamością. Dyrektor placówki artystycznej musi więc monitorować ramy organizacyjne przy jednoczesnym daniu pracownikowi przestrzeni na autonomię.

Badania nad przywództwem w sektorze kreatywnym wskazują, że menedżerowie, którzy odcinają się od tożsamości artystycznej na rzecz czystego biurokratyzmu, szybko tracą autorytet. Autentyczność w tym kontekście oznacza spójność między deklarowanymi wartościami estetycznymi a codziennymi decyzjami personalnymi i organizacyjnymi. W literaturze przedmiotu zjawisko to opisuje teoria przywództwa autentycznego (*Authentic Leadership*), rozwinięta między innymi przez Freda Luthansa i Bruce'a Avolio. Dowodzi ona, że fundamentem skutecznego zarządzania jest sytuacja, w której codzienne, praktyczne decyzje lidera są idealnym odzwierciedleniem jego głębokich przekonań.

Dzięki tej spójności lider-artysta, który potrafi przyznać się do własnych wątpliwości, a jednocześnie stanowczo broni wartości, które są ważne dla nadzorowanej przez niego instytucji, buduje w zespole przestrzeń psychologicznego bezpieczeństwa. Analizy prof. Amy Edmondson z Harvard Business School potwierdzają, że zespoły osiągają najwyższą kreatywność innowacyjną w połączeniu z efektywnością właśnie wtedy, gdy lider potrafi okazać własną bezbronność, a jednocześnie działa jak tarcza chroniąca dobro swoich pracowników.

Autentyczność w perspektywie dzisiejszego świata

W ostatnich latach fenomen autentycznego przywództwa (*Authentic Leadership*) w sektorze kultury doczekał się pogłębionych analiz. Między innymi pandemia COVID-19 zmusiła badaczy do przyjrzenia się, jak liderzy radzą sobie w warunkach skrajnej niepewności. Analizy z zakresu zarządzania podmiotami kreatywnymi jednoznacznie wskazują, że w instytucjach artystycznych, w których dyrektorzy prezentują wysoki poziom autentycznego przywództwa – opartego na transparentności relacji i spójności moralnej – poziom zaangażowania zespołu w trudnych okresach przewyższa efektywność placówek zarządzanych w sposób typowo zarządczy. Zaufanie na linii artysta – dyrektor pozwala na realizację odważnych, innowacyjnych projektów, które w długiej perspektywie tak naprawdę budują prestiż placówki.



Mechanizm budowania zaufania

Jak w praktyce autentyczność przekłada się na zaufanie? Model autentycznego przywództwa opiera się na czterech filarach, które w kontekście dyrektora-artysty nabierają szczególnego znaczenia:

1. Samoświadomość

Lider zna swoje mocne i słabe strony. Nie udaje wszechwiedzącego geniusza. Jeśli ma wykształcenie muzyczne, a zarządza szkołą ogólnokształcącą, potrafi współpracować i wysłuchać specjalistów z danych przedmiotów. Zna swoje wartości, emocje oraz motywacje. Wie, kim jest i co jest dla niego ważne. Samoświadomy lider zdaje sobie sprawę, jaki wpływ jego zachowanie i decyzje wywierają na innych ludzi.

2. Transparentność relacji

Podstawą jest dzielenie się informacjami – także tymi trudnymi, na przykład dotyczącymi budżetu. Otwarty dialog buduje poczucie współodpowiedzialności za losy instytucji.

3. Podejmowanie zrównoważonych decyzji

Zanim lider podejmie decyzję, wysłuchuje argumentów wszystkich zaangażowanych. Nie działa pod wpływem impulsu czy osobistych animozji.

4. Wewnętrzny kompas moralny

Liczy się spójność etyczna. W świecie sztuki autentyczny lider wyznacza jasne standardy.

Gdy powyższe cztery elementy współgrają, w zespole rodzi się zaufanie. Artyści przestają bać się krytyki ze strony dyrektora, ponieważ wiedzą, że wynika ona z troski o poziom artystyczny, a nie z chęci demonstracji władzy.

Bariery i zagrożenia dla autentyczności dyrektora-artysty

Bycie autentycznym liderem w placówce artystycznej nie jest zadaniem łatwym i niesie ze sobą konkretne wyzwania. **Istnieje cienka granica między**

autentycznym pokazywaniem ludzkiej twarzy a obarczaniem zespołu swoimi lękami czy brakiem kompetencji zarządczych. Dyrektor musi pamiętać, że oprócz bycia artystą pełni funkcję, która stoi na straży instytucjonalnej stabilności.

Drugim zagrożeniem jest konflikt ról: artysta kontra osoba zarządzająca. Autentyczny lider w tym sektorze musi przejść transformację – jego głównym zadaniem jest stworzenie warunków, w których inni będą mogli się „pokazać”. **Jeśli dyrektor wykorzystuje instytucję głównie do promowania własnej osoby, jego autentyczność zostaje natychmiast zakwestionowana, a zaufanie krok po kroku zniszczone.**

Podsumowanie

Autentyczność dyrektora placówki artystycznej to połączenie kompetencji wypełnionych wrażliwością artysty z twardymi kompetencjami zarządzającego. W świecie artystycznym lider powinien przyciągać do siebie ludzi i jednocześnie posiadać umiejętność wykorzystywania ich talentów w obszarze współdziałania.

Szkoły artystyczne zarządzane przez autentycznych przywódców lepiej znoszą kryzysy oraz generują mniejszy poziom stresu czy wypalenia zawodowego u pracowników, a przede wszystkim – stają się bezpieczną przystanią dla współtworzących ją ludzi (artystów). Dla dyrektora-artysty autentyczność oznacza odwagę do bycia wrażliwym i spójnym z wyznawanymi przez siebie wartościami. Tworzy to trwały fundament, na którym można wznieść konstrukcję zespołowego zaufania.

Literatura

Amy C. Edmondson, *Firma bez strachu*, 2021.

Brené Brown, *Z wielką odwagą*, 2021.

Brené Brown, *Z odwagą w nieznaną*, 2018.

Charles Duhigg, *Siła nawyku*, 2013.

Patrick Lencioni, *Pięć dysfunkcji pracy zespołowej*, 2026.

Daniel Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, 2007.

Przeczytaj więcej
o autorce



Autorka:

Anna Żymelka

Certyfikowana trenerka mentalna, pianistka, trenerka komunikacji empatycznej (dla której fundamentem jest NVC) oraz supervizorka współpracująca z nauczycielami. Pracująca w ZPSM im. W. Kilara w Katowicach.

Współpracuje m.in. z utalentowanymi, zawodowymi artystami, sportowcami, z młodzieżą o wysokiej wrażliwości. Prowadzi spotkania indywidualnie oraz prowadzi warsztaty na tematy dotyczące m.in. tremy, pewności siebie, wypalenia zawodowego, oswajania stresu przed wystąpieniem publicznym, koncentracji, motywacji, wewnętrznego spokoju, planowania czy komunikacji opartej na usłyszaniu siebie nawzajem. Wspiera ludzi w odkrywaniu osobistego potencjału. W swojej pracy łączy elementy treningu mentalnego, z psychologią występu, komunikacją opartą na potrzebach i neurodydaktyką. Słucha, by usłyszeć.



Koncert Uczniów i Dyplomantów Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie, UMFC, 2025 / Fot. Z archiwum szkoły

DWA SPOJRZENIA NA REKRUTACJĘ

Mariusz Tokarski

Rekrutacja jest wielopłaszczyznowym procesem o znacznie większym znaczeniu, niż mogłoby wynikać z literalnej interpretacji przepisów prawa oświatowego. Tytułowe „dwa spojrzenia” mają na celu ukazanie różnych podejść do rekrutacji oraz budowania przez szkoły własnej strategii. W tym oraz następnym artykule przedstawiamy perspektywę dyrektorów szkół – moją, jako dyrektora Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie, oraz Joanny Karpacz, dyrektor Zespołu Szkół Muzycznych w Poznaniu.

Oczywistym celem rekrutacji jest zapewnienie szkole fundamentalnych podstaw funkcjonowania – innymi słowy: pozyskania uczniów do kształcenia – jednak znaczenie dobrego naboru sięga znacznie dalej. Wybór właściwych kandydatów daje szkole pełny wachlarz korzyści. Najważniejszą jest umożliwienie szkole kształcenia przyszłych artystów, którzy po ukończeniu nauki w placówce będą kontynuować edukację na uczelniach artystycznych i ostatecznie zaistnieją na zawodowym „rynku pracy”.

Jakość jako fundament

Chociaż badania naukowe z zakresu psychologii dowodzą, że edukacja artystyczna może rozwijać każdego i dawać liczne profity przydatne w życiu niezależnie od wyborów zawodowych, to wiadomo też, iż nie każdy kandydat nadaje się do profesjonalnego kształcenia artystycznego (a przynajmniej nie w takim samym stopniu). Dlatego o dobrym naborze świadczy nie tylko ich liczba, lecz przede wszystkim wybór właściwych osób do właściwego miejsca, jakim niewątpliwie jest szkoła artystyczna – czyli nie sama ilość, ale głównie jakość, rozumiana jako poziom uzdolnień i predyspozycji do kształcenia.

Pisząc o rekrutacji, nie sposób pominąć wyzwań, przed którymi staje dzisiaj każda szkoła artystyczna. Zagadnienia takie, jak: „niż demograficzny”, „opłacalność wykonywania zawodów artystycznych”, „motywacje do podjęcia kształcenia w szkole artystycznej i oczekiwania wobec szkoły”, od wielu lat goszczą w naszej świadomości i przewijają się w dyskusji publicznej. Te i inne wyzwania współczesności stanowią „zmiennę”, które szkoła powinna brać pod uwagę, tworząc swoją strategię działania.

Wracając do samej rekrutacji, warto dodać, że ona także jest narzędziem pozwalającym uzyskać ważne informacje do planowania rozwoju szkoły. Rekrutacja, a precyzując – jej przebieg – to prognostyk rozpoznawalności szkoły w środowisku, informacja o atrakcyjności i jakości kształcenia, w końcu to także ocena skuteczności zarządzania placówką. Liczba zgłoszeń kandydatów, prezentowany przez nich poziom predyspozycji i umiejętności, ale także oczekiwania rodziców przyszłych uczniów stanowią niezwykle cenne dane, które mogą i powinny kierunkować przyszłe działania szkoły oraz weryfikować przyjęte wcześniej założenia. Nie dziwi zatem, że rekrutacja znajduje się tak wysoko w hierarchii zagadnień, na których skupiają się dzisiaj szkoły.



Rekrutacja, a precyzując – jej przebieg – to prognostyk rozpoznawalności szkoły w środowisku, informacja o atrakcyjności i jakości kształcenia, w końcu to także ocena skuteczności zarządzania placówką.

ZPSM nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie – jaką jest szkołą i dla kogo?

Na początku będzie SPOILER – jeżeli ktoś oczekuje „superinnowacyjnych”, gotowych i stuprocentowo skutecznych rozwiązań, to w moim tekście ich zapewne nie znajdzie. Niemniej mam nadzieję, że tok i logika naszych działań zainspiruje Państwa do poszukiwania nowych rozwiązań, adekwatnych dla Państwa szkoły, i pozwoli pod nieco innym kątem spojrzeć na dotychczasowe doświadczenia rekrutacyjne.

Zanim zaproszę do naszej rekrutacyjnej kuchni i podam kilka wskazówek na temat naszych najlepszych przepisów (nie miejcie jednak Państwo złudzeń, że od razu zdradzę wszystkie tajne składniki i odpowiednie proporcje!), napiszę kilka słów o samej szkole. Rekrutacja jest bowiem działaniem „szytym na miarę”, a celowość podejmowanych decyzji jest ściśle związana z tym, jaka jest dana szkoła i w jakich realiach funkcjonuje.

ZPSM nr 4 im. K. Szymanowskiego w Warszawie jest jedną z czterech największych szkół działających w stolicy. Jesteśmy placówką rozpoznawalną w Polsce i jednym z miejsc, w którym regularnie odbywają się konkursy muzyczne CEA.

Szkoła w przyszłym roku będzie obchodziła swoje 80-lecie i ma od lat ustaloną renomę. W gronie naszych absolwentów figurują nazwiska znanych artystów. Nasi uczniowie corocznie zdobywają laury na ogólnopolskich i międzynarodowych konkursach oraz regularnie otrzymują stypendia za wybitne osiągnięcia artystyczne, przyznawane przez MKiDN. Wyniki uzyskiwane przez uczniów na zewnętrznych egzaminach (egzamin ósmoklasisty i egzamin maturalny) o kilkanaście, a niekiedy kilkadziesiąt procent przewyższają średnią krajową. Ponad 80% absolwentów naszych szkół II stopnia kontynuuje kształcenie na uczelniach muzycznych w Polsce i za granicą.

Zespół tworzą trzy jednostki: OSM I i II stopnia oraz PSM II stopnia, w których uczy się łącznie blisko 500 uczniów (największą ze szkół wchodzących w skład zespołu jest OSM I stopnia, w której kształcą się ponad 2/3 uczniów).

Jako szkoła mamy wiele mocnych stron, jednak nie oznacza to, że nie borykamy się z żadnymi trudnościami. Nasza siedziba położona jest na uboczu, w starzejącej się i niezbyt „dzietnej” dzielnicy, jaką jest warszawski Żoliborz, natomiast położenie geograficzne skutecznie oddziela nas, poprzez Wisłę, od „młodszej”, prawobrzeżnej części Warszawy. Wprawdzie mieścimy się w największym pod względem liczby mieszkańców mieście w Polsce, ale przez to mamy silną lokalną konkurencję. W Warszawie działa kilkanaście szkół muzycznych oraz dziesiątki innych podmiotów świadczących usługi, które można w dużym uogólnieniu nazwać „edukacją kulturalną”. Renoma szkoły opiera się na wysokim poziomie kształcenia muzycznego i chociaż dzięki temu mamy kandydatów z całego kraju, to w skali ogólnej mocno odczuwamy spadek zainteresowania zawodowym kształceniem muzycznym (szkoły II stopnia).

Dlaczego zacząłem od tych informacji? Ponieważ pierwsze pytanie determinujące planowanie rekrutacji wcale nie powinno brzmieć: jak zwiększyć liczbę kandydatów do szkoły? – tylko: kogo chcemy uczyć? – a odpowiedź wprost wynika z tego, kim jesteśmy.

Badamy oczekiwania rodziców

Chociaż tendencja spadkowa dotycząca liczby kandydatów stała się widoczna już kilka lat temu, najistotniejszą zauważalną różnicą między przeszłością a teraźniejszością – widzianą z perspektywy naszej szkoły – jest nastawienie i motywacja do podjęcia nauki, a raczej do posłania dziecka do szkoły muzycznej i profesjonalnego wspierania tej nauki. Dlatego postanowiliśmy sprawdzić



Ponad 20% kandydatów to wynik tak zwanego marketingu szeptanego, a informacje o szkole na jej stronie internetowej oraz profilach w portalach społecznościowych miały marginalne znaczenie, natomiast „dziedzictwo” wielkich nazwisk jest równie ważne, co przyjazna atmosfera w szkole.

Koncert
karnawałowy
uczniów
warszawskiego
ZPSM nr 4, 2026
Fot. Z archiwum
szkoły



oczekiwania i motywacje rodziców do wyboru szkoły. Informacje zbieraliśmy dwutorowo – anonimową ankietą dla rodziców i kandydatów do szkoły oraz metodą tak zwanego białego wywiadu w mediach społecznościowych.

O ile ankieta dała bardzo konkretne odpowiedzi kierunkujące dalsze działania (na przykład, że ponad 20% kandydatów to wynik tak zwanego marketingu szeptanego, a informacje o szkole na jej stronie internetowej oraz profilach w portalach społecznościowych miały marginalne znaczenie, natomiast „dziedzictwo” wielkich nazwisk jest równie ważne, co przyjazna atmosfera w szkole), tak wyniki naszych działań wywiadowczych w wirtualnej przestrzeni były rozczarowujące, chociaż w swoisty sposób zabawne.

Od razu zdradzę, że oczekiwania rodziców wobec szkół sprawdzaliśmy, dołączając do forów dyskusyjnych i zadając pytania jako zatroškani rodzice, zmagający się z dylematem wyboru szkoły dla naszych pociech (w sumie to w 50% byliśmy szczerzy – mamy dzieci, tyle tylko, że jedynie słuszny wybór szkoły jest dla nas oczywisty).

No więc jaka powinna być szkoła według „internetowych ekspertów”? Opiekuńcza, ale też wymagająca; dostrzegająca indywidualność każdego dziecka, ale nikogo nie wyróżniająca; inspirująca i wszechstronnie rozwijająca, ale nie „bombardująca” dziecka nadmierną liczbą bodźców; wspierająca, ale ucząca samodzielności; nowoczesna, ale promująca tradycyjne wartości; oferująca szeroki wachlarz zajęć, ale nie rozpraszająca dodatkową ofertą edukacyjną itd., itp. Dodatkowo, szkoła zdecydowanie powinna być bliska (rzecz jasna w znaczeniu fizycznym – tak samo jak na przykład osiedlowy sklep z nazwą oznaczającą małego płaza). Żeby nie było wątpliwości – wymienione powyżej cechy szkoły to wynik najczęstszych odpowiedzi na internetowe pytania: „Jaka powinna być szkoła?” i „Na co zwracać uwagę, wybierając szkołę dla dziecka?”.

Nadrepzentacja oczywistych sprzeczności w udzielanych odpowiedziach dała nam w zasadzie jedną pewną informację: umiejętność realistycznego weryfikowania swoich oczekiwań jest „w głębokim odwrocie”, w związku z czym przekonującą reklamą można ludziom w zasadzie wszystko wcisnąć. Pozostaje tylko pytanie: czy o to powinno chodzić w rekrutacji do szkoły?

Jak być szczerym i nie przestraszyć?

Cóż, nie jest sztuką naopowiadać bajek, jak to będzie łatwo, lekko i przyjemnie, a każdy uczeń, przestępując progi naszej szkoły, staje się „skazany na sukces” (slogan reklamowy z lat dziewięćdziesiątych) czy w zasadzie skazany na stałe odnoszenie spektakularnych sukcesów w blasku fleszy i niesłabnącym akompaniamencie ogólnego zachwyty. Wiemy, że niechybnym skutkiem pompowania bańki obietnic jest konieczność późniejszego mierzenia się z narastającą frustracją, a ona będzie następowała, gdy tylko rzeczywistość zacznie wypierać marzenia.

Dlatego kolejne zadawane sobie przez nas „rekrutacyjne” pytanie brzmiało: jak przyciągnąć do szkoły wystarczającą liczbę odpowiednich kandydatów, jednocześnie nie obiecując gruszek na wierzbie – albo inaczej rzecz ujmując – jak być szczerym i nie przestraszyć? Tutaj doszliśmy do wniosku, że zamiast opowiadać o sobie, musimy pokazać, jaka jest nasza szkoła.

W efekcie szkolnych rozważań podjęliśmy następujące decyzje:

- jak najwięcej koncertować, w miarę możliwości lokalnie (coroczny udział naszej orkiestry symfonicznej w „Szalonych Dniach Muzyki” przebijają się w mniejszym stopniu niż bożonarodzeniowe przedstawienie dla pobliskich przedszkoli czy udział w imprezie dla mieszkańców organizowanej przez Urząd Dzielnicy);
- stać się stale obecnym w życiu lokalnego środowiska szkoły poprzez współpracę z instytucjami kultury i innymi żoliborskimi podmiotami (szkoła daje cykliczne koncerty dla przedszkoli i szkół podstawowych, comiesięczne koncerty kameralne dla mieszkańców Żoliborza oraz uczestniczy w działaniach wolontaryjnych koordynowanych przez Urząd Dzielnicy);
- zapraszać do wspólnych koncertów uczniów innych szkół I stopnia, którym towarzyszą ich starsi koledzy, a nasi obecni uczniowie, a także współpracować z innymi szkołami artystycznymi – przykładem są wspólne występy ze szkołą baletową (działania prowadzone w kontekście rekrutacji do szkół II stopnia);
- organizować dni otwarte i spotkania z rodzicami kandydatów, na których występują uczniowie i przedstawiane są fakty, a nie opinie (program szkoły, swoiste cechy wyróżniające szkołę, nasze priorytety dydaktyczne i wychowawcze);
- promować swoje osiągnięcia w mediach o szerokim zasięgu (szkoła współpracuje m.in. z Akademią Filmu i Tańca – dlatego zamiast słuchać opinii o nas, można nas po prostu zobaczyć i posłuchać);
- prowadzić program konsultacji dla kandydatów;
- współpracować z naszymi absolwentami (uważamy ich za najlepszych ambasadorów szkoły).

Równie ważne jest to, czego z premedytacją nie robimy:

- nie wprowadzamy nowych specjalności, chociaż pewnie przyciągnęłyby większą liczbę kandydatów (zamiast tego promujemy specjalności, które posiadamy);
- nie udajemy, że nasza oferta jest idealna dla każdego (np. jeżeli ktoś do „kolekcji” zainteresowań swojego wszechstronnie uzdolnionego dziecka chce dodać muzykę, mówimy wprost, że nauka w ognisku muzycznym będzie lepszym rozwiązaniem);
- nie zrywamy z tradycją i dotychczasowym profilem szkoły.

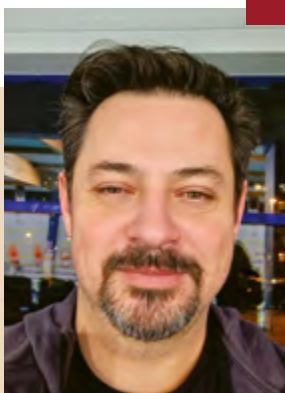
Stawiamy na jakość pracy i oferty

We wszystkich działaniach ważne jest szerokie zaangażowanie środowiska szkolnego – kierownictwa, nauczycieli, rodziców oraz samych uczniów. Bez zrozumienia istotności rekrutacji przez całą kadrę oraz bez synergii działań opisane powyżej inicjatywy nie byłyby skuteczne. Rezultaty w obszarze rekrutacji wypracowane przez szkołę w ciągu kilku ostatnich lat nie mogłyby zostać osiągnięte także bez tradycji i renomy szkoły, na którą tak długo pracowali nasi poprzednicy – o tym trzeba zawsze pamiętać.

Pomimo tego, że na Żoliborzu i w ościennych dzielnicach zamykane są przedszkola i redukowane nabory do szkół podstawowych, w bieżącym roku szkolnym zanotowaliśmy wzrost liczby kandydatów o około 70% (licząc rok do roku), a w szkole uczy się obecnie niemal o stu uczniów więcej niż jeszcze 5 lat temu.

Na koniec chciałem napisać to, co jest najważniejsze: informacja i promocja są bardzo ważne, ale liczy się przede wszystkim jakość pracy szkoły i spójność prowadzonych przez nią działań. Cudowne rozwiązania z pogranicza marketingu nie zapewnią szkole dobrej rekrutacji, jeżeli szkoła nie będzie miała ciekawej i adekwatnej do potrzeb swojego środowiska, a jednocześnie zgodnej z celem funkcjonowania szkolnictwa artystycznego, oferty edukacyjnej.

Dlatego spojrzenie na rekrutację z perspektywy swojej szkoły zakończę starym, coraz mniej popularnym, ale za to ponadczasowym stwierdzeniem ze świata marketingu: jeśli chcesz uzyskać lepsze wyniki sprzedaży, to pomyśl, jak poprawić produkt, a nie jak ciekawiej pomalować opakowanie.



Autor:

Mariusz Tokarski

Nauczyciel i wykładowca akademicki. Absolwent AM im. F. Chopina w Warszawie, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz Uniwersytetu Warszawskiego. Od 25 lat związany ze szkolnictwem muzycznym. W latach 2009-2014 pracował w Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych (wicedyrektor i edukator). Ponadto był wykładowcą Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz urzędnikiem w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego (wicedyrektor Departamentu Szkolnictwa Artystycznego) oraz Ministerstwie Edukacji Narodowej (Departament Współpracy Międzynarodowej). Obecnie jest dyrektorem i nauczycielem przedmiotów ogólnomuzycznych w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. K. Szymanowskiego w Warszawie, wykładowcą UMFC oraz ekspertem Fundacji Rozwoju Systemów Edukacji. Działa także w Radzie Szkolnictwa Artystycznego i jest przewodniczącym Odwoławczej Komisji Dyscyplinarnej dla Nauczycieli przy Ministrze Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

NOWOCZESNE ZARZĄDZANIE REKRUTACJĄ W SZKOLNICTWIE ARTYSTYCZNYM – DOŚWIADCZENIA I PRAKTYKA. DOBRE ROZWIĄZANIA NA PRZYKŁADZIE ZESPOŁU SZKÓŁ MUZYCZNYCH W POZNANIU

Joanna Karpacz

Złożoność współczesnego szkolnictwa artystycznego wymaga od dyrekcji i rad pedagogicznych dużej elastyczności, sprawności logistycznej oraz precyzji merytorycznej. Wyzwania te stają się szczególnie widoczne podczas procesów naboru.



Inauguracja Jubileuszu 80-lecia dwóch najstarszych szkół w ZSM w Poznaniu, 2025, Aula Nova Akademii Muzycznej im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu / Fot. Oliwia Szygulska

Rekrutacja do szkół artystycznych to bowiem nie tylko formalna procedura selekcji. To przede wszystkim pierwsze spotkanie potencjalnego ucznia i jego rodziców ze specyfiką edukacji muzycznej. Odpowiednie zaprojektowanie tego procesu – od logistyki przyjmowania dokumentów po metodologię badania przydatności – decyduje o jakości naboru oraz wizerunku placówki.

Bezpieczeństwo prawne i cyfryzacja procesów

Proces rekrutacji do kierowanego przeze mnie Zespołu Szkół Muzycznych w Poznaniu (ZSM) w roku szkolnym 2025/2026 stanowił przykład połączenia dbałości o procedury prawne, cyfryzacji administracji oraz strategicznych działań promocyjnych. Kluczowym elementem przygotowań, rozpoczętych już w styczniu 2026 roku, było dostosowanie pełnej dokumentacji rekrutacyjnej do aktualnych regulacji prawnych. Prace te realizowane były w ścisłej współpracy z Inspektorem Ochrony Danych Osobowych (IODO), co zagwarantowało najwyższy standard bezpieczeństwa informacji.

Wymiar formalno-prawny spójnie łączył się z nowoczesnymi rozwiązaniami technologicznymi. Już po raz trzeci z sukcesem wdrożyliśmy dwuetapowy system rekrutacji, w którym osobne komisje odpowiadały za badanie uzdolnień muzycznych (BUM) oraz egzaminy teoretyczne i praktyczne. Sprawny przebieg tego procesu był możliwy dzięki ciągłemu rozwijaniu szkolnego systemu informatycznego opartego na środowisku Arkuszy Google. W tym roku wprowadziliśmy kolejne udogodnienie dla kandydatów: automatyczne generowanie kwestionariusza osobowego po wypełnieniu zgłoszenia online i natychmiastową jego wysyłkę na adres e-mail aplikanta.

Od analityki do partnerstw strategicznych

Narzędzia cyfrowe posłużyły nam również do analityki marketingowej. Elektroniczna ankieta badająca źródła wiedzy kandydatów o ZSM pozwoliła zweryfikować celowość naszych dotychczasowych działań promocyjnych. Na podstawie tych danych podjęłam decyzję o kontynuacji współpracy z Miejskim Przedsiębiorstwem Komunikacyjnym w zakresie reklam w tramwajach i autobusach kursujących w poznańskiej aglomeracji. Dodatkowo na bieżąco analizujemy dane o szkole zawarte w opiniach umieszczanych w wyszukiwarce Google i odpowiadamy na wszystkie z nich.

Postawiliśmy również na partnerstwa strategiczne. Dzięki ponownej, bezpłatnej współpracy z Międzynarodowymi Targami Poznańskimi informacje o naszej rekrutacji pojawiły się na wielkoformatowych nośnikach elektronicznych w centrum miasta, w tym na największym telebimie w Poznaniu. Równolegle rozwijaliśmy promocję bezpośrednią w lokalnych placówkach oświatowych poprzez komunikaty w dziennikach elektronicznych oraz organizację audycji muzycznych.



Narzędzia cyfrowe posłużyły nam również do analityki marketingowej. Elektroniczna ankieta badająca źródła wiedzy kandydatów o ZSM pozwoliła zweryfikować celowość naszych dotychczasowych działań promocyjnych.



Banery reklamujące drzwi otwarte przed tegoroczną i ubiegłoroczną rekrutacją, umieszczone w przestrzeni miejskiej dzięki uprzejmości Międzynarodowych Targów Poznańskich
Fot. Z archiwum szkoły

Elastyczny system doradztwa i konsultacji

Wychodząc naprzeciw potrzebom kandydatów i ich opiekunów, od marca każdego roku prowadzimy kompleksowy program konsultacji na żywo oraz w formule online. W spotkaniach tych biorą udział wicedyrektor szkoły oraz nauczyciele przedmiotów teoretycznych, oferując merytoryczne wsparcie zainteresowanym kandydatom i rodzicom/opiekunom prawnym. Przeprowadzana na tym etapie wstępna analiza predyspozycji i oczekiwań kandydata umożliwia nam precyzyjne przekierowanie go na dalsze konsultacje – bezpośrednio do kierowników poszczególnych sekcji lub nauczycieli konkretnych instrumentów.

Co istotne, grono pedagogiczne doskonale odnajduje się w strukturze tego systemu. Nauczyciele wykazują się ogromnym zrozumieniem procesu i wysoce elastycznie dostosowują swój grafik, aby znaleźć czas na indywidualne spotkania doradcze. Działania te korespondują z ciągłym wsparciem, jakie od początku marca oferuje przewodnicząca komisji rekrutacyjnej. Dodatkowo organizację naboru wzmocniło osiem spotkań informacyjnych połączonych z krótkimi koncertami uczniów, które spotkały się z bardzo dobrym odbiorem społecznym.

Podmiotowość i zaangażowanie kadry

Jako dyrektor kładę szczególny nacisk na to, aby mechanizmy zarządcze wspierały oddolne inicjatywy nauczycieli, co stale podkreślam podczas posiedzeń rady pedagogicznej oraz w rozmowach indywidualnych. Zaangażowanie kadry zaowocowało organizacją wewnętrznych pokazów instrumentów w ramach lekcji teoretycznych w PSM I stopnia oraz doskonałym, masowym przygotowaniem Dni Otwartych przez dużą grupę nauczycieli.

Równie istotnym aspektem mojej pracy był bezpośredni nadzór nad komunikacją z otoczeniem szkoły, w tym prowadzenie trudnych, ale kluczowych rozmów z rodzicami kandydatów niezakwalifikowanych. Indywidualne podejście, proponowanie alternatywnych rozwiązań – takich jak wybór innego

instrumentu na podstawie wcześniejszego monitorowania wyników – pozwoliło utrzymać wysoki standard relacji społecznych i zapobiec poczuciu wykluczenia.

Efekty i wnioski na przyszłość

Podsumowując, tegoroczna rekrutacja – zarówno pod względem liczby kandydatów, jak i ich poziomu artystycznego – w pełni potwierdziła nieślabnące zainteresowanie naszą ofertą edukacyjną. Towarzyszące nam obawy, że zmiana lokalizacji szkoły negatywnie wpłynie na nabór, okazały się całkowicie bezpodstawne. Wysoka frekwencja i świetne przygotowanie chętnych we wszystkich specjalnościach sprawiły, że limit miejsc wyczerpaliśmy od razu i nie przewidujemy rekrutacji uzupełniającej.

Ten sukces jasno dowodzi, że w szkolnictwie artystycznym tradycyjne kampanie reklamowe czy posty sponsorowane to za mało. W Zespole Szkół Muzycznych w Poznaniu kluczem niezmiennie pozostaje marketing szeptany. To naturalne, środowiskowe rekomendacje tworzą wokół nas aurę zaufania, której potrzebuje każdy rodzic powierzający nam przyszłość swojego dziecka. Nasz sukces rekrutacyjny rodzi się po prostu na szkolnych korytarzach i w salach koncertowych – to stamtąd uczniowie i ich najbliżsi wynoszą w świat najlepszą możliwą opinię o szkole.



Autorka:

Joanna Karpacz

Absolwentka Akademii Muzycznej im. I.J. Paderewskiego w Poznaniu, gdzie studiowała fortepian pod kierunkiem prof. Andrzeja Tatarskiego i prof. Ewy Kandulskiej-Jakóbczyk. Kameralistka fortepianowa stała się jej ulubioną formą działalności artystycznej już w czasach nauki w Państwowym Liceum Muzycznym im. Mieczysława Karłowicza w Poznaniu. W tej dziedzinie doskonaliła potem umiejętności m. in. u prof. Marii Szwajger-Kuśkowskiej, prof. Ligii Triakiny. Kameralistka wokalna i fletowa należy do głównego nurtu jej zawodowych zainteresowań. Uczestniczyła w Mistrzowskich Kursach Wokalnych i Fletowych, prowadzonych m in. przez prof. Teresę Żylis-Gara, prof. Mirę Teofilową, Łukasza Długosza. Wykorzystywała zdobytą wiedzę i doświadczenie, będąc korepetytorem solistów Teatru Muzycznego w Poznaniu. Jest związana z Zespołem Szkół Muzycznych w Poznaniu od 1997 roku, gdzie w latach 2006 - 2011 pełniła funkcję kierownika Sekcji Wokalnej Państwowej Szkoły Muzycznej II st. im. F. Chopina w ZSM, następnie od 2012 wicedyrektora Zespołu, by w roku 2020 objąć stanowisko dyrektora tej placówki. Joanna Karpacz współpracuje, jako pianistka-kameralistka z klasami fletu OSM II st. im. Jadwigi Kaliszewskiej, PSM II st. im. Fryderyka Chopina i w tej samej szkole z klasą wokalistyki. Uczestniczy z uczniami w wielu konkursach ogólnopolskich i międzynarodowych, zdobywając nagrody dla wyróżniających się pianistki-kameralistki (ostatni na XI Konkursie Fletowym im. Mariana Katarzyńskiego w Katowicach w marcu 2026 roku).

Dyrektor Państwowej
Szkoły Sztuki
Cyrkowej Grzegorz
Rajs z Aleksandrą
Mazur, absolwentką
placówki
Fot. Z archiwum
szkoły



DYREKTOR INNY NIŻ WSZYSCY... O MAGII ARENY I NOWEJ ERZE JULINKA

Rozmowa Zofii Knetki-Oberemok z Grzegorzem Rajsem,
dyrektorem Państwowej Szkoły Sztuki Cyrkowej w Julinku

Sztuka cyrkowa to świat, w którym pot i żelazna dyscyplina spotykają się z absolutną wolnością i poezją ruchu. Od września 2025 roku na czele Państwowej Szkoły Sztuki Cyrkowej w Julinku stoi człowiek, który przeszedł pełną drogę: od nastolatka skaczącego na podwórku przez wszechstronnego artystę i pedagoga aż po fotel dyrektora. Rozmawiam z Grzegorzem Rajsem o przypadku, który stał się przeznaczeniem, zarządzaniu artystycznymi duszami i wizji szkoły, która uczy latać.

Zofia Knetki-Oberemok: Często słyszy się o wielopokoleniowych rodzinach cyrkowych. W Pana domu nie było jednak wozów i wielkich arenowych światła. Skąd w takim razie wzięła się ta miłość?

Grzegorz Rajs: Wszystko dzięki absolutnemu przypadkowi, a może – patrząc z perspektywy czasu – przeznaczeniu. Moja mama była związana ze sportem, biegała na nartach biegowych i pracowała w administracji warszawskiej AWF. Jako dziecko spędzałem dużo czasu u mamy w pracy, gdzie podglądałem studentów trenujących akrobatykę, ale sam szukałem adrenaliny na ulicy. Skakałem z kolegami na podwórku. I to właśnie na tym podwórku zaczepił nas ówczesny nauczyciel szkoły cyrkowej. Zapytał: „Chcecie poskakać w lepszych warunkach, na profesjonalnych materacach? I to za darmo?”. Brzmiało to jak układ idealny.

Droga na arenę nie jest jednak prosta. Pojawiały się jakieś elementy zwątpienia?

Tak, młodzieńcza przekora wzięła górę. Przyszedłem do szkoły na jeden semestr, a kiedy okazało się, że oprócz beztroskich skoków czekają nas egzaminy, po prostu zrezygnowałem. Potrzebowałem roku przerwy, dystansu, aby zrozumieć, że to miejsce zdążyło już zakraść się do mojego serca. Wróciłem z pełną świadomością, że chcę pójść w tym kierunku i zacząć pisać swoje życie w sposób bardziej artystyczny.

Pańską specjalizacją stało się koło reńskie – potężny rekwizyt. Skąd taki wybór? Czy to była miłość od pierwszego wejrzenia, czy kalkulacja?

To była czysta naiwność! Początkowo myślałem o kole Cyra, ale uznałem, że koło reńskie, jako większe i stabilniejsze, będzie łatwiejsze. Z nikim tej decyzji nie skonsultowałem. Życie szybko zweryfikowało moje wyobrażenia – trudność techniczna tego rekwizytu okazała się ogromna. Ale właśnie ta walka z materią, ujarzbianie geometrii i własnego ciała ukształtowały mnie jako artystę.

Czy po ukończeniu szkoły rzeczywistość okazała się dokładnie taka, jaką sobie Pan wyobrażał?

Kiedy kończyłem edukację, nie było tradycji wysyłania absolwentów prosto do namiotów cyrkowych. Mój rekwizyt wymagał idealnej, stabilnej podłogi, o co w tradycyjnym cyrku objazdowym było trudno. Razem z moim partnerem

z duetu występowaliśmy na eventach, szukaliśmy swojej przestrzeni w teatrach. I wtedy, zaledwie dwa, trzy lata po dyplomie, zadzwonił telefon od poprzedniego dyrektora. Szkoła w Julinku szukała kogoś, kto poprowadzi uczennicę specjalizującą się w kole Cyra.

I tak z artysty stał się Pan nauczycielem. Te dwa światy da się pogodzić?

One się u mnie bezustannie przeplatają już od dziesięciu lat. Scena daje adrenalinę, ten jedyny w swoim rodzaju dreszcz emocji. Jednak to na sali gimnastycznej, z uczniami, czuję się najbardziej sobą. Występowanie po pewnym czasie może stać się powtarzalne. W szkole nie ma miejsca na monotonię. Przychodzą nowi ludzie, a z nimi nowe możliwości. Fascynuje mnie odkrywanie, jak pracuje ludzkie ciało, jak znaleźć unikalny klucz do wrażliwości danego ucznia, by jego rozwój był jak najbardziej efektywny.

Od września 2025 roku przejął Pan stery jako dyrektor PSSC. Jak odnajduje się Pan w nowej roli? Bliżej Panu do prezesa korporacji czy lidera artystycznej trupy?

Zdecydowanie czuję się liderem grupy artystycznej, choć moje codzienne obowiązki to brutalne zderzenie z papierami i komputerem. Nigdy wcześniej biurokracja nie była w kręgu moich zainteresowań. Miałem plan: założyć firmę, popatrzeć przez kilka lat, jak to działa, i dopiero wtedy, w przyszłości, pomyśleć o dyrekcji. Los jednak uznał, że nie ma czasu do stracenia i rzucił mnie na głęboką wodę. Ten właściwy moment po prostu znalazł mnie sam.

Szkoła cyrkowa to fascynujący paradoks: z jednej strony żelazne zasady bezpieczeństwa, z drugiej – absolutna wolność twórcza. Jak okiełznać ten żywioł?

Nie mamy jednej matrycy, jednego standardu dla wszystkich. To niemożliwe, bo każdy uczeń ma inną osobowość. Doskonale widać to na egzaminach – dwoje uczniów realizuje tę samą specjalizację, a na egzaminie widzimy dwa skrajnie różne, unikalne numery. Wiele zależy od nauczyciela, ale moim zdaniem jeszcze więcej od samego ucznia. Nauczyciel nie nauczy się niczego ZA ucznia. Sukces polega w większości na zaangażowaniu młodego człowieka.

Zarządzanie kadrami, która składa się z wybitnych artystów o silnych charakterach, musi być wyzwaniem.

Wolę mieć wokół siebie artystów niż rzemieślników. Szukam u moich pedagogów żywego zaangażowania i otwartości na nowości, które w sztuce cyrkowej pojawiają się każdego dnia. Chcę, abyśmy wspólnie szukali nowych dróg, a nie bezmyślnie odtwarzali stare schematy.



Szukam u moich pedagogów żywego zaangażowania i otwartości na nowości, które w sztuce cyrkowej pojawiają się każdego dnia. Chcę, abyśmy wspólnie szukali nowych dróg, a nie bezmyślnie odtwarzali stare schematy.



Grzegorz
Rajs podczas
swojego
występu na
kole reńskim
Fot. Z archiwum
własnego



Grzegorz Rajs
– występ na szarfach
Fot. Z archiwum
własnego



Trening
z uczennicą
Fot. Z archiwum
własnego

odtworzeni starych schematów. Tworzenie czegoś nowego rozwija i nas, i naszych podopiecznych. Bardzo cenię sobie tradycję cyrkową, ale z dużą ciekawością obserwuję również nowe trendy i chciałbym, abyśmy łączyli te dwa nurty ze sobą.

Jak wygląda kwestia bezpieczeństwa? Uczniowie codziennie igrają z grawitacją.

Jeśli organicznie rozumie się prawa fizyki, asekuracja staje się czymś naturalnym. Nasi trenerzy posiadają ten niezwykle, niemal mistyczny zmysł asekuracyjny, którego nabywa się wyłącznie przez lata spędzone na arenie. Dokładnie wiedzą, jak zabezpieczyć ucznia podczas najbardziej karkołomnych ewolucji.

Jak wygląda dziś rynek dla absolwentów PSSC w Julinku? Czy współczesna młodzież chce jeszcze wracać pod namioty?

Następuje niezwykle ciekawy zwrot. Moje pokolenie uciekało od tradycyjnego cyrku w stronę teatru i eventów. Dzisiaj widzę, że coraz więcej absolwentów pragnie pracować właśnie pod namiotem. Oczywiście próg wejścia do zawodu bywa trudny – to inwestycja w prawo jazdy, samochód, przyczepę, by zapewnić sobie komfort życia w drodze. Myślę, że wielką szansą byłoby powstanie w Polsce cyrku stacjonarnego, działającego na zasadach teatru. To idealne rozwiązanie dla tych artystów, którzy chcą tworzyć sztukę, ale niekoniecznie odnajdują się w ciągłej podróży.

Jaka jest Pana wizja PSSC w Julinku za pięć czy dziesięć lat?

Moim głównym celem jest wydłużenie czasu trwania szkoły z trzech do czterech lat. Sam kończyłem czteroletnią szkołę i wiem, że daje to zupełnie inne, większe możliwości przygotowania artysty. Chciałbym, aby pierwszy rok był czystym, solidnym fundamentem – rokiem przygotowawczym, opartym na akrobatyce, gimnastyce, wzmacnianiu siłowym, ekwilibryście, żonglerce, tańcu i aktorstwie. Dopiero w drugim roku wprowadzalibyśmy specjalizację z kontynuacją zajęć z akrobatyki, gimnastyki, wzmacniania siłowego, tańca i aktorstwa, a ostatnie dwa lata byłyby czasem nieskrępowanej pracy nad rekwizytem i wyrazem artystycznym. Chciałbym również, aby nasza szkoła dołączyła do europejskiej sieci szkół cyrkowych. To klucz, który otworzy nam drzwi do międzynarodowej współpracy i wymiany doświadczeń. Obecnie zagraniczne placówki rzadko podejmują współpracę z kimś spoza tego kręgu. My na razie działamy ramię w ramię z berlińską szkołą Staatliche Ballett- und Artistikschule Berlin, a zrzeszenie da nam dostęp do dziesiątek innych miejsc – unikalnych, o skrajnie różnych profilach, poziomach nauczania czy strukturze wiekowej uczniów. Chcę, abyśmy czerpali z ich doświadczenia i sprawdzali, w którą stronę Julinek powinien się naturalnie rozwijać.

Wrzesień 2025 roku to niedawna data, ale rewolucję zazwyczaj zaczyna się od małych kroków. Czy udało się już Panu wprowadzić pierwsze zmiany na tym szkolnym podwórku?

Tak, to małe, ale niezwykle istotne korekty, które realnie zmieniają codzienność naszych uczniów. Wprowadziliśmy specjalistyczny, branżowy język angielski. Chcę, aby nasi absolwenci, wyjeżdżając na zagraniczne kontrakty, posługiwali się profesjonalną terminologią bez żadnych kompleksów. Zmieniliśmy też formułę egzaminów końcoworocznych – od teraz odbywają się z udziałem prawdziwej widowni. Obecność widzów uczy młodzież radzenia sobie z tremą i oswaja z magią występów na żywo. Mocniej postawiliśmy także na praktykę: nasi uczniowie znacznie częściej angażowani są w spektakle i widowiska na terenie samego Parku Julinek.

Co z perspektywy dyrektora i pedagoga daje większą satysfakcję? Moment, w którym absolwent podpisuje prestiżowy, międzynarodowy kontrakt, czy ta cicha chwila na sali, gdy uczeń po miesiącach prób wreszcie przełamuje barierę i wykonuje niemożliwy dotąd do wykonania trik?

Najpiękniejszym i najcenniejszym owocem pracy pedagogicznej jest moment, gdy zdajesz sobie sprawę, że posłałeś w świat człowieka, który zostawiony sam sobie... nie przestanie się rozwijać. Nie upatruję sukcesu wyłącznie w fakcie, że uczeń jest sprawny fizycznie czy wybitny technicznie. Prawdziwym sukcesem okazuje się wychowanie artysty ze świadomością, że proces nauki nigdy się nie kończy. Taki człowiek, z głodem ciągłego doskonalenia, zawsze znajdzie swój kontrakt i swoje miejsce na ziemi. Mam już kilku takich absolwentów. Patrzeć na ich niezależną drogę to dla mnie najwspanialsze uczucie.

Na koniec pytanie z przymrużeniem oka, choć dla artysty pewnie fundamentalne. Jaki rekwizyt cyrkowy zabrałby Pan ze sobą na bezludną wyspę i dlaczego?

Bez wahania: diabeł albo klasyczne piłeczki żonglerskie. Koło reńskie na piaszczystej plaży mogłoby się nie sprawdzić (śmiech).



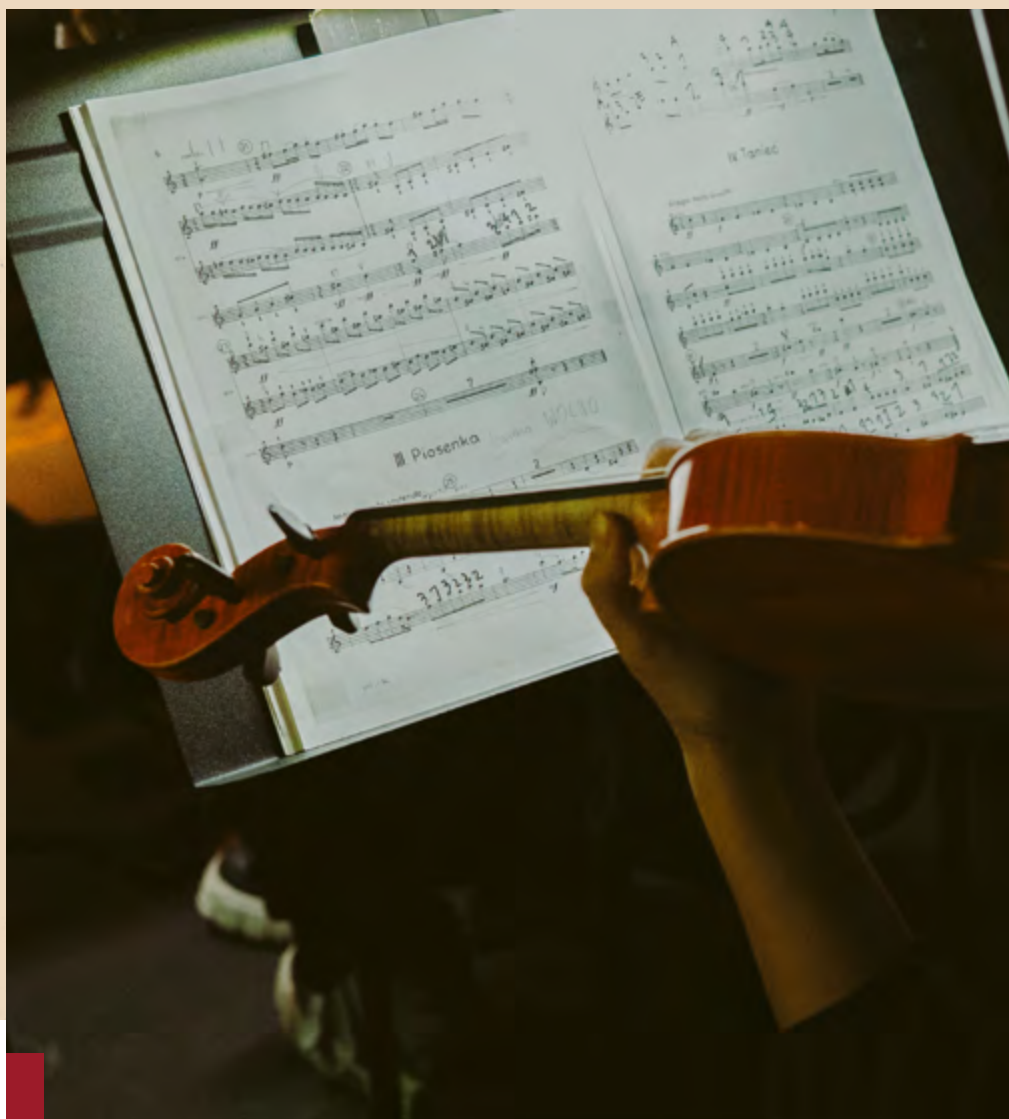
Autorka:

Zofia Knetki-Oberemok

Absolwentka Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. R. Turczynowicza w Warszawie, magister pedagogiki, psychodietetyk. Artystka baletu w Teatrze Vanemuine w Tartu (Estonia), Operze Wrocławskiej, gościnnie występowała w Operze i Filharmonii Podlaskiej oraz Mazowieckim Teatrze Muzycznym w Warszawie. Obecnie nauczyciel technik tańca i zasad żywienia z elementami anatomii w Państwowej Szkole Sztuki Cyrkowej w Julinku, pedagog baletu w Operze Lubelskiej oraz dietetyk w Państwowej Szkole Baletowej im. R. Turczynowicza w Warszawie.

Muzyczne

Edy



„Szalone Dni Muzyki” 2025 / Fot. Patrycja Chęcińska

NUTY: O ICH ROZWOJU I KRYZYSIE, ZALETACH I WADACH

Danuta Gwizdalanka

Ucząc historii muzyki, przekazujemy wiedzę o zmianach stylistycznych, zapoznujemy uczniów z panteonem geniuszy i wspominamy o utworach zaliczonych do kanonu arcydzieł. Ów kanon nie zaistniałby bez nut. Tymczasem żyjemy w świecie, w którym ich dotychczasowa rola gwałtownie maleje.

Zapisu nutowego nie muszą dziś już znać nawet kandydaci na kompozycję albo muzykologię. Słyszac to, chciałoby się spytać: to na studia filologiczne wkrótce też będą przyjmowani kandydaci potrafiący jedynie mówić? Może nawet i sprawnie, ciekawie, ale pozbawieni umiejętności czytania i pisania? Zastanówmy się więc kiedyś nad tym, skąd wzięło się pismo nutowe, jakie miało konsekwencje dla rozwoju europejskiej muzyki, dla naszego sposobu myślenia o muzyce i dlaczego stopniowo zaczęto traktować je jako zbędne.



W tym celu musimy cofnąć się do początków chrześcijaństwa, gdy modlitwy śpiewano, wierząc słowom św. Augustyna, że „kto śpiewa, dwa razy się modli”. W miarę ekspansji Kościoła dochodzono jednak do przekonania, że nie należy modlić się „jak kto chce” i wtedy pojawiła się potrzeba kodyfikacji modlitewnych śpiewów. Najprostsze zapisy podpowiadały ruchy rąk kantorowi kierującemu śpiewem wspólnoty. W IX-X wieku doskonalono zapisywanie wysokości, w XIII wieku – wartości rytmicznych¹. Pismo nutowe kształtowało się długo, gdyż przekazywać musi znacznie więcej informacji niż litery, więc dopiero w XVII wieku przyjęło postać taką, jaką znamy, czyli z dokładnym określeniem relacji wysokościowych i czasowych między dźwiękami kolejnymi i – co ważne – równoczesnymi.

Na świecie notacja muzyczna pojawiała się w różnych epokach i miejscach, lecz najczęściej pełniła jedynie funkcję pomocniczą pomocniczą – wspierała pamięć w kulturach muzycznych opartych w znacznej mierze na improwizacji. W nowożytnej Europie dzięki takiemu zapisowi możliwe stało się natomiast precyzyjne utrwalanie i przekazywanie rozbudowanych utworów muzycznych w złożonej, wielogłosowej postaci – na odległość i w czasie. Dzięki zapisowi miały one szansę przetrwać i doczekać ponownego odkrycia wiele lat po śmierci swoich twórców. Pomyślmy natomiast o sytuacji zaistniałej w Chinach, gdzie tradycja przekazywana była z pokolenia na pokolenie, drogą pamięciową, i wymordowanie muzyków w czasie „rewolucji kulturalnej” nie tylko przerwało tradycję, ale i pozbawiło ją szansy ponownego odkrycia w przyszłości.

Nuty mogą więc budzić skojarzenie z pismem i wyrosła dzięki niemu literatura i nauka. Fenomen ich można by jednak porównać również do cyfr przejętych (wraz z zerem) od hinduskich matematyków i upowszechnionych przez Arabów. Bo zobaczymy, jak proste dodawanie $48 + 27 = 75$ wygląda zapisane cyframi rzymskimi: XLVIII + XXVII = LXXV (albo wynik mnożenia $24 \times 13 = 312$, który „po rzymsku” wymaga dwa razy więcej znaków: XXIV $\times$ XIII = CCCXII). Dzięki arabskiemu zapisowi powstać mógł rachunek matematyczny, rozwinęła się inżynieria i buchalteria, a potem wynaleziono kalkulatory i komputery. Postępując

¹ Przedstawiam to w skrócie w swojej *Historii muzyki*, tom 1, PWM, Kraków 2017, s. 40-44.

się cyframi rzymskimi, raczej nie polecilibyśmy w kosmos. Pismo nutowe okazało się podobnie owocne dla europejskiej muzyki (jeśli ktoś lubi porównania – podsuwam pomysł: *V Symfonia* Beethovena, lecąca od 50 lat w kosmosie na pokładzie sondy Voyager 1 i 2).

Pozwalając na precyzyjny zapis pomysłów kompozytorskich dla dowolnej ilości wykonawców i na dowolny czas trwania, nuty umożliwiły tworzenie oratoriów, oper, symfonii, koncertów i wielu innych złożonych gatunków na różnorodne zespoły. Pozwoliły też na powstanie fenomenu w postaci dzieła muzycznego, a w efekcie – wspomnianego kanonu. Za symboliczną datę jego narodzin można uznać rok 1537, gdy w podręczniku luterńskiego kantora Nicolausa Listeniusa pojawiło się pojęcie *opus perfectum et absolutum* wymagającego od kompozytora pracy w „takim trudzie, który by także po śmierci artysty pozostawił po sobie dzieło doskonałe i absolutnie skończone”². Zasiadając bowiem nad papierem nutowym, by spisać swoje pomysły, kompozytor mógł je dopracowywać, dążąc do rezultatu, który uznawał w końcu za godny przekazania wykonawcom i słuchaczom.



Pozwalając na precyzyjny zapis pomysłów kompozytorskich dla dowolnej ilości wykonawców i na dowolny czas trwania, nuty umożliwiły tworzenie oratoriów, oper, symfonii, koncertów i wielu innych złożonych gatunków na różnorodne zespoły. Pozwoliły też na powstanie fenomenu w postaci dzieła muzycznego, a w efekcie – wspomnianego kanonu.

Im większy podejmował trud, dążąc do „pozostawienia po sobie dzieła doskonałego i skończonego”, tym mniej tolerował swobodne traktowanie tak powstałej muzyki. Przekonał się kiedyś o tym Carl Czerny, gdy w jednym z wiedeńskich salonów grał *Kwintet fortepianowy* Ludwiga van Beethovena w obecności kompozytora i w przyptywie młodzieńczej ambicji dodatkowo skomplikował swoją partię, chcąc się tym bardziej popisać przed słuchaczami. Po koncercie dostał reprimendę od kompozytora, a następnego dnia Beethoven przeprosił go listownie za swój wybuch, tłumacząc, że wolałby słyszeć swój utwór grany dokładnie tak, jak go zapisał, bez względu na ewentualne dodatkowe walory takiego wykonania. Praktyka „wzbogacania” oryginalnego utworu popisami wirtuozerii długo jednak była tak rozpowszechniona, zwłaszcza w operze, że Giuseppe Verdi żądał od wykonawców swoich dzieł podpisywania umów, iż nie będą nic dodawać do jego partytury; ceną za popis śpiewaków i nagradzające ich burzliwe oklaski było bowiem naruszanie dramaturgii tych oper. Dzisiaj, poczynając od szkolnych egzaminów, a kończąc na przesłuchaniach chociażby Konkursu Chopinowskiego, wszyscy wiedzą, za jaki grzech poczytuje się każdą nutę zagrąną niezgodnie z zapisem pozostawionym przez kompozytora, czyli – fałszywą.

² Listenius Nicolaus, *Musica*, Wittenberg 1537; cyt. za: Wieczorek Ryszard, *Ut cantus consonet verbis*, Ars Nova, Poznań 1995, s. 27.



Kompozytorzy coraz szerzej wykorzystywali możliwości, jakie otwierała przed nimi notacja, pozwalająca na dokładne zapisywanie swoich oczekiwań wobec przyszłych wykonawców. Doprecyzowywali nie tylko wysokość i czas trwania poszczególnych dźwięków, ale także ich głośność, a nawet barwę. Narastająca komplikacja utworów stawiała przed wykonawcami coraz większe wyzwania. Odnosząc się do kształcenia możliwie najprecyzyjniejszych realizatorów wizji spisanych w nutach przez kompozytorów, Marcin Masecki przed paroma laty tak opisał skrajne konsekwencje tego procesu:

„Mamy ludzi, którzy kończą uczelnie muzyczne, instrumentowi poświęcili 10 tysięcy godzin życia, a są kalekami muzycznymi. Potrafią odtworzyć wzorowo *Koncert skrzypcowy* Czajkowskiego, ale nie są w stanie zagrać *Sto lat* na urodzinach kolegi, jeżeli im nie postawisz nut przed nosem. Dopatrywałbym się początków tego kalectwa w postawie Beethovena, którego bardzo kocham, ale wobec którego nie mogę być bezkrytyczny. Jego sonaty fortepianowe wymagały od pianisty długiego przygotowania i ćwiczenia, nie każdy mógł je zagrać. Przed Beethovenem tego nie było – było czytanie utworów *a vista*. To pokazuje, że był świetnym pianistą. Ale pokazuje coś jeszcze: że to wywyższanie i komplikacja dzieła wytworzyło zjawisko koncertowego muzyka, który nie ma już czasu na komponowanie czy inne zajęcia, tylko musi się skupić wyłącznie na roli idealnego odtwórcy idealnego dzieła. To był moim zdaniem początek zła i odrywania się muzyki klasycznej od życia”³.

Nie można odmówić tej obserwacji słuszności, chociaż trudno nie postawić pytania, czy jest to wygórowana cena za możliwość obcowania z arcydziełami. Również w przeszłości nie wszyscy znakomici wykonawcy byli obdarzeni darem twórczym, jak o tym świadczy chociażby to, co wiemy o rodzeństwie Mozartów. Genialnym improwizatorem był Wolfgang Amadeus, ale z takim wyzwaniem nie radziła sobie już jego siostra Anna Maria, ponoć jako pianistka ceniona jeszcze wyżej. Brat wcześniej więc przygotowywał dla siostry improwizacje.



Zgodnie z potocznym wyobrażeniem improwizacja jest wyrazem swobody, a tymczasem w praktyce jej podstawą są głównie formuły wyuczone, nieomal zautomatyzowane przez palce wykonawców. Pomiędzy tymi dwoma rodzajami twórczości muzycznej – improwizowanej i zapisywanej nutami – zachodzi różnica podobna jak między spontaniczną wypowiedzią wobec grona słuchaczy a literaturą, w której nad każdym zdaniem – i nad formą całości – długo pracowano w domowym zaciszu. Amerykański kompozytor i pianista Frederic Rzewski następująco przedstawił różnicę między komponowaniem a improwizowaniem, sięgając do własnego doświadczenia w obu dziedzinach:

³ *Beethoven na orkiestrę mechaniczną – o trudnej miłości do geniusza z Bonn opowiada Marcin Masecki*, Beethoven Magazine, jesień 2020, nr 27-28, s. 22, dostęp: https://beethoven.org.pl/magazyn/wp-content/uploads/sites/7/2020/12/BM_27_28_OKL_T.pdf

„Komponowanie jest jak redakcja, w czasie której odruchy przepuszczane są przez filtr krytycznej świadomości: przechodzą tylko »dobre« pomysły. Improwizacja polega raczej na swobodnych skojarzeniach i dopuszcza do głosu pomysły bez poddawania ich takiemu testowi.

»Swobodna« improwizacja może być zaledwie mechanicznym powtórzeniem chwytów tak dobrze już wcześniej wyćwiczonych, i to przez dłuższy czas, że wykonawca może przez cały koncert nie zastanawiać się nad nimi, podobnie jak ktoś, kto prowadzi samochód po drodze tak dobrze mu znanej, że zakręty na niej mógłby pokonywać z zamkniętymi oczami.

Z drugiej strony, muzyk klasyczny, po raz setny wykonujący zapamiętany utwór, może stworzyć wrażenie takiej spontaniczności i swobody, że publiczność wstrzyma oddech, ze zdumieniem oczekując tego, co się dalej wydarzy, i to pomimo faktu, że muzyka ta wszystkim jest znana”⁴.



Większość ludzkich wynalazków przynosi nie tylko korzyści, ale również stwarza problemy i nie inaczej stało się z notacją muzyczną. Umożliwiła tworzenie arcydzieł, ale jak każde medium, wykazała się skłonnością do emancypacji i narzucania swojej specyfiki temu, czemu miała służyć. Renesansowi kompozytorzy zabawiali oczy swoich wykonawców, zapisując dla nich nuty w kształcie krzyża lub serca, o których mowa była w śpiewanym tekście.

W połowie XX wieku zapisy „z kluczem” kierowano natomiast do teoretyków analizujących partytury i na tej podstawie wychwalających innowacyjność i pomysłowość ich autorów. Zapis nutowy, który przez długi czas przyczyniał się do rozkwitu muzyki – nagle stał się źródłem kłopotów. W technice serialnej powstawały utwory oparte na regułach tyleż precyzyjnych, co abstrakcyjnych z punktu widzenia muzyki. Były atrakcyjne dla analityków, ale mało pociągające wykonawców i słuchaczy. W poszukiwaniu nowości kompozytorzy komplikowali zapisy niektórych utworów tak bardzo, że odczytanie ich wymagało zapoznawania się ze złożonymi instrukcjami, co skutecznie odstraszało wykonawców. Albo wręcz przeciwnie – zapisywali utwory tak ogólnikowo, że szczegółowe decyzje oddawali w ręce (lub gardła) wykonawców, wyzbywając się tradycyjnej w tym środowisku odpowiedzialności za ostateczny kształt utworu.



Równocześnie świat się zmieniał, bo pojawiły się media. Kto chciał czerpać przyjemność z muzyki, nie musiał już uczyć się nut, by pograć sobie w wolnym czasie. Radio i płyty demokratyzowały dostęp do walców i tang, podobnie jak do symfonii i oper. W drugiej połowie stulecia w Ameryce i krajach zachodniej Europy nastąpił szybki wzrost gospodarczy, dzięki czemu

⁴ Rzewski Frederic, *Towards a Nihilist Theory of Improvisation, Nonsequiturs – Unlogische Folgerungen*, MusikTexte, 2007, s. 52 i 48.

pierwszy raz młodzież stała się wyraźną grupą społeczną dysponującą własnymi pieniędzmi i większą ilością wolnego czasu. Odczuła potrzebę wyodrębnienia się stylem życia od pokolenia rodziców i to muzyka stała się najwyraźniejszym tego przejawem. Rock'n'roll był pierwszym własnym językiem muzycznym młodego pokolenia. W porównaniu z muzyką rozrywkową starszego pokolenia był wyraźnie prostszy, zwłaszcza rytmicznie i harmonicznie, przeznaczony bardziej do tańca niż do słuchania, a już zwłaszcza do słuchania w skupieniu, jak koncert lub symfonia w filharmonii. Rock obniżył próg uczestnictwa w muzyce, bo nie trzeba było wieloletniego wykształcenia zawodowego, by w nim zaistnieć. Uznano, że wystarczy talent wsparty inspiracją. Liczyła się ekspresja i autentyczność. Z pojawieniem się instrumentów elektronicznych, a potem cyfrowych technik tworzenia muzyki, znajomość zapisu nutowego okazywała się coraz mniej przydatna.

Muzyka stała się dostępna wszędzie, bez wysiłku, za darmo, a tak jak w piosence sprzed lat, „śpiewać mógł każdy”. Wskaźnikiem sukcesu przestały być oceny znawców, lecz zasięgi. W prasowych rubrykach poświęconych kulturze przedstawiano odnotowywać koncerty znakomitych solistów lub dyrygentów wykonujących muzykę od Bacha do Lutosławskiego. Ich miejsce zajmowały doniesienia o piosenkarkach i raperach, którzy otwarcie przyznają, że nie znają nut, bo swoje piosenki tworzą intuicyjnie, ze słuchu, a nagrania pozwalają je utrwać.

Może warto byłoby zachęcić uczniów do zastanowienia się nad tym, co zyskuje się, a co traci, korzystając z tradycyjnej notacji muzycznej?

Powróćmy też do użytego na początku porównania znaczenia nut dla rozwoju europejskiej muzyki z rolą arabskich cyfr dla rozwoju matematyki i wyobraźmy sobie, że zanikają nie tylko nuty, ale i cyfry. Skoro są komputery, to przecież wystarczy znajomość najprostszego dodawania i odejmowania... Spróbujmy zatem wyobrazić sobie świat bez liter, cyfr i nut.



Autorka:

Danuta Gwizdalanka

Absolwentka muzykologii na UAM w Poznaniu, autorka ponad 20 książek o muzyce, w tym biografii Witolda Lutosławskiego, Karola Szymanowskiego, Mieczysława Wajnburga oraz 4-tomowej *Historii muzyki*, podręcznika dla szkół muzycznych.



Wieczór koncertowy przed pałacem Schloss Weißenstein / Fot. Jürgen Hinterleithner

LATO, KTÓRE ZOSTAŁO NA LATA...

Luba Saladukhina

„Wszystko ma swój koniec” – powiedział mi kiedyś legendarny węgierski dyrektor artystyczny Jenő Nyári, gdy czas jednej z letnich edycji akademii w Pommersfelden powoli mijał. Zdanie miało jeszcze swoje humorystyczne zakończenie, jednak dla mnie tamten moment nie był związany z końcem czegośkolwiek. Wręcz przeciwnie – okazał się początkiem.

Bylałam w Pommersfelden cztery razy i każdy z tych pobytów pozostawił we mnie bardzo silne wspomnienia. Wracałam tam nie tylko dla samej muzyki, lecz także po to, by ponownie odnaleźć atmosferę niezwyklego ciepła, którą zapamiętałam już podczas pierwszego przyjazdu.

Pommersfelden Collegium Musicum jest międzynarodową akademią muzyczną odbywającą się w barokowym zamku Weißenstein w Niemczech. W tym roku odbędzie się już 69. edycja tej letniej szkoły, prowadzonej przez dr. Karla Grafa von Schönborn-Wiesentheid. Dziś należy ona do najbardziej renomowanych programów muzycznych w Europie i jest trzecią najstarszą akademią tego typu na kontynencie.

Sam zamek Weißenstein, będący jednym z najważniejszych przykładów frankońskiego baroku początku XVIII wieku, sprawia wrażenie miejsca całkowicie oderwanego od codzienności. Człowiek ma tam poczucie, że czas płynie inaczej. Otaczający pałac park, cisza, ogromna przestrzeń i historyczna architektura tworzą szczególną atmosferę skupienia i spokoju. Jednocześnie życie muzyczne akademii pozostaje niezwykle intensywne.

„Ja też chcę spróbować”

Do dziś pamiętam swoje pierwsze spotkanie z tym miejscem. Trafiłam tam właściwie przypadkiem. Jedna z moich koleżanek wspomniała kiedyś mimochodem, że znalazła letnią akademię muzyczną i zamierza wysłać zgłoszenie. Pomyślałam wtedy spontanicznie: „Ja też chcę spróbować”.

Napisałam maila do organizatora akademii, Jenő Nyárie'go, postaci niezwykle ważnej dla wielu uczestników Pommersfelden, będącej jednocześnie pedagogiem, mentorem i przyjacielem młodych muzyków. Odpisał mi wtedy, że wszystkie miejsca są już zajęte. Szybko pogodziłam się z myślą, że po prostu tam nie pojadę. Kilka tygodni później, po zakończeniu sezonu koncertowego i powrocie z tournée do Moskwy, zobaczyłam jednak kolejnego maila. Okazało się, że ktoś zrezygnował z uczestnictwa i zostałam zaproszona do akademii. Wszystko wydarzyło się bardzo szybko – kupiłam bilety i właściwie tydzień później wyjechałam do Niemiec.

W tamtym czasie kończyłam studia w Konserwatorium Moskiewskim i jednocześnie pracowałam już zawodowo w orkiestrze symfonicznej. System edukacji, w którym się kształciłam, był bardzo wymagający i surowy. Nie byliśmy przyzwyczajeni do otwartego okazywania wsparcia, uznania czy serdeczności ze strony pedagogów. Być może właśnie dlatego pobyt w Pommersfelden zrobił na mnie tak ogromne wrażenie. Pierwszy raz poczułam tam, że jestem traktowana nie tylko jako studentka czy wykonawczyni, ale jako muzyk, któremu ufa się artystycznie.



Pierwszy raz poczułam tam, że jestem traktowana nie tylko jako studentka czy wykonawczyni, ale jako muzyk, któremu ufa się artystycznie.

Trzeba umieć powiedzieć: „tak”

Już pierwszego dnia odbyły się przesłuchania do orkiestry. Każdy uczestnik musiał coś zagrać, aby ustalić poziom i rozmieszczenie w składzie zespołu. Postanowiłam wykonać fragment *Chaconny* Bacha, którą kilka miesięcy wcześniej grałam na egzaminie dyplomowym. Po przesłuchaniu Jenő podszedł do mnie i zapytał, czy nie chciałabym wykonać całego utworu podczas jednego z koncertów wyjazdowych akademii. Moja pierwsza reakcja była natychmiastowa: „Nie dam rady”. Wydawało mi się, że nie jestem przygotowana, że nie zdążę wszystkiego przypomnieć sobie w tak krótkim czasie.

Kilka godzin później Jenő wygłosił jednak krótką przemowę do wszystkich uczestników akademii. Powiedział wtedy coś, co pamiętam do dziś: można przez całe życie marzyć o wykonaniu wielkich dzieł z orkiestrą, ale kiedy pojawia się prawdziwa szansa, trzeba umieć powiedzieć „tak”. Dodał również, pół żartem, że jeśli ktoś zadzwoni z propozycją zagrania *Chaconny* Bacha za trzy dni, a muzyk odpowie: „Nie jestem gotowy”, być może drugi telefon już nie nadejdzie. Pamiętam, że wtedy zrozumiałam, iż nie mogę odmówić. Przez kolejne dni ćwiczyłam w każdej wolnej chwili pomiędzy próbami orkiestry i zajęciami kameralnymi. Ostatecznie wykonałam tamten utwór podczas koncertu i było to dla mnie doświadczenie prawdziwej artystycznej odwagi. **Co ciekawe, kiedy zaproponowano mi napisanie tego artykułu, od razu powiedziałam „tak”.**

Życie pomiędzy próbami

Atmosfera akademii była niezwykle międzynarodowa. Przyjeżdżali tam młodzi muzycy z całego świata – z Chile, Brazylii, Argentyny, Stanów Zjednoczonych, Kanady, Meksyku, wielu krajów europejskich oraz państw bałtyckich, z którymi codzienna wspólna praca sprawiała, że bardzo szybko zaczynało się poznawać świat również przez ludzi, ich temperament, sposób myślenia i kulturę. Mimo ogromnej różnorodności wszyscy bardzo szybko tworzyli wspólnotę. Relacje pomiędzy uczestnikami były naturalne, serdeczne i pozbawione rywalizacji, która tak często towarzyszy środowisku muzycznemu.

Dopiero po latach zaczęłam rozumieć, jak ogromne znaczenie miała dla nas sama możliwość znalezienia się w tak międzynarodowym środowisku. Dla wielu młodych muzyków z Europy Wschodniej podobny wyjazd był doświadczeniem samodzielnego funkcjonowania w międzynarodowej przestrzeni artystycznej. Ogromną rolę odgrywał również język. Nawet osoby



Atmosfera akademii była niezwykle międzynarodowa. Przyjeżdżali tam młodzi muzycy z całego świata – z Chile, Brazylii, Argentyny, Stanów Zjednoczonych, Kanady, Meksyku, wielu krajów europejskich oraz państw bałtyckich, z którymi codzienna wspólna praca sprawiała, że bardzo szybko zaczynało się poznawać świat również przez ludzi, ich temperament, sposób myślenia i kulturę.



Uczestnicy Pommersfelden Collegium Musicum przed Schloss Weißenstein. W centrum dyrygent Róbert Farkas, Jenő Nyári oraz Contessa Damiana Lovatelli / Fot. archiwum własne

nieśmiałe czy zamknięte stopniowo coraz swobodniej komunikowały się po angielsku, ponieważ życie akademii właściwie nie pozwalało pozostać wyłącznie we własnym świecie. W naturalny sposób człowiek uczył się otwartości, samodzielności i funkcjonowania w nowym środowisku.

Każdy dzień cechował się niezwykle intensywnym rytmem. Po śniadaniu rozpoczynały się próby orkiestry, później mieliśmy obiad, następnie odbywały się próby sekcyjne, zajęcia z kameralistyki, kwartetu i indywidualne konsultacje z pedagogami. Trzeba było nosić ze sobą nuty i instrument praktycznie przez cały dzień, ponieważ mieszkanie w historycznym skrzydle zamku oznaczało ciągłe pokonywanie stromych schodów i długich korytarzy.

Samo miejsce robi ogromne wrażenie. Mieszkaliśmy w autentycznie zachowanych wnętrzach zamkowych, otoczonych dawną architekturą i sztuką. Na ścianach wisiły obrazy sprzed setek lat, a część zamku była udostępniona zwiedzającym jako muzeum. Można było zobaczyć między innymi dzieła Bruegla, van Dycka, Rubensa czy Tycjana. Zachowały się również imponujące kolekcje mebli, szkła oraz porcelany. Kontakt ze sztuką nie ograniczał się tam wyłącznie do muzyki, lecz obejmował też architekturę, historię i malarstwo.

Jednocześnie akademia nie była wyłącznie miejscem pracy. Wieczorami spotykaliśmy się w oranżerii, rozmawialiśmy, tańczyliśmy, graliśmy w tenisa stołowego albo po prostu spędzaliśmy razem czas przy kawie.

Właśnie ta równowaga pomiędzy intensywną pracą a codziennym życiem poza próbami wydawała mi się czymś szczególnie wyjątkowym. Wspólne posiłki, spontaniczne rozmowy po koncertach, wieczorne spacerzy czy zwyczajne siedzenie razem po całym dniu prób sprawiały, że relacje pomiędzy ludźmi stawały się znacznie głębsze niż podczas typowych projektów artystycznych. Muzyka nie kończyła się tam wraz z ostatnią próbą dnia – była obecna w rozmowach, przyjaźniach i sposobie wspólnego przeżywania codzienności.

Za każdym razem, kiedy wyjeżdżałam stamtąd, towarzyszył mi smutek. Miałam poczucie, że kończy się coś bardzo ważnego i trudnego do opisania. Pommersfelden pozostało dla mnie nie tylko akademią muzyczną, ale również miejscem ważnego etapu dojrzewania artystycznego.

Więcej niż lekcje

Ogromne wrażenie zrobił na mnie przede wszystkim sam Jenő Nyári, ówczesny dyrektor artystyczny akademii. Był osobą, która w niezwykle sposób łączy profesjonalizm, charyzmę i poczucie humoru z autentyczną serdecznością wobec młodych muzyków. Bardzo szybko można było zrozumieć, że Pommersfelden nie jest dla niego jedynie projektem organizacyjnym, lecz ogromnie ważną częścią życia. Dzięki atmosferze, którą tworzył, odnosiliśmy wrażenie, jakby przygotowywał nas nie tylko do kolejnych koncertów, ale także do prawdziwego życia zawodowego muzyka.

Szczególnie mocno zapamiętałam pedagogów, z którymi mieliśmy okazję pracować. Jedną z nich była Eva Bindere – wieloletnia koncertmistrzyni orkiestry Kremerata Baltica. Prowadziła z nami zajęcia grupowe i była dla wielu młodych muzyków kimś znacznie więcej niż tylko pedagogiem. Można było zwrócić się do niej z pytaniami dotyczącymi muzyki, podobnie jak z życiowymi wątpliwościami. Kontakt z Evą zachował się do dziś. Początkowo była to relacja pedagog – studentka, jednak z czasem przerodziła się w wieloletnią przyjaźń i zawodową znajomość. Spotykaliśmy się później podczas różnych projektów muzycznych, a jej obecność miała ogromny wpływ zarówno na mój rozwój, jak i na drogę artystyczną mojej siostry, która również jest skrzypaczką i przyjechała później do Pommersfelden.

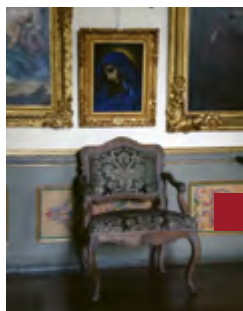
Dla siostry akademii stała się miejscem szczególnie ważnym. Podobnie jak ja, studiowała wcześniej w Moskwie i właśnie tam pierwszy raz zetknęła się z zupełnie innym środowiskiem muzycznym oraz innym sposobem myślenia o zawodzie muzyka. Dzięki znajomości z Evą Bindere jej droga artystyczna potoczyła się później w stronę Szwajcarii. Eva była wówczas związana z wybitnym skrzypkiem i pedagogiem Pawłem Bermanem, profesorem konserwatorium w Lugano. To tam moja siostra kontynuowała później swoją edukację, a dziś jest muzykiem orkiestry symfonicznej Theater St. Gallen w Szwajcarii. W pewnym sensie można więc powiedzieć, że również dla niej Pommersfelden stało się początkiem zupełnie nowego etapu życia.

Wracając myślami do tamtego czasu, wspominam Mártę Gulyás – pianistkę i profesora Akademii Muzycznej im. Ferencza Liszta w Budapeszcie, Beate Altenburg – wiolonczelistkę i solistkę opery w Norymberdze, altowiolistę Jürgena Webera – wieloletniego koncertmistrza grupy altówek w Symphonieorchester des Bayerischen Rundfunks i oczywiście Doriana Keilhacka – dyrygenta, z którym później miałam okazję wykonać *Koncert podwójny* Brahmsa na skrzypce i wiolonczelę. Już sam autorytet tych muzyków był dla nas czymś niezwykle ważnym. Jednak dopiero codzienna praca pokazywała, jaką hojnością i zaangażowaniem potrafili się dzielić z młodymi instrumentalistami.



Dziedziniec pałacu
Schloss Weißenstein
Fot. archiwum własne

Park pałacowy
Schloss Weißenstein
Fot. archiwum własne



Wnętrza pałacu
Weißenstein
Fot. archiwum własne

Dorian Keilhack i Luba
Saladukhina podczas
koncertu w Filharmonii Kaliskiej
Fot. archiwum własne



”

Sam zamek Weißenstein, będący jednym z najważniejszych przykładów frankońskiego baroku początku XVIII wieku, sprawia wrażenie miejsca całkowicie oderwanego od codzienności. Człowiek ma tam poczucie, że czas płynie inaczej. Otaczający pałac park, cisza, ogromna przestrzeń i historyczna architektura tworzą szczególną atmosferę skupienia i spokoju. Jednocześnie życie muzyczne akademii pozostaje niezwykle intensywne.



Koncert w Marmorsaal Schloss Weißenstein.
Solistka – Luba Saladukhina, dyrygent:
Dankwart Schmidt / Fot. archiwum własne

Wyjątkowo ważny okazał się dla mnie drugi przyjazd do akademii. Właśnie wtedy poznałam ludzi, którzy pozostali obecni w moim życiu przez wiele kolejnych lat. W dość spontaniczny sposób powstał kwartet smyczkowy.

Zaproponowano nam wykonanie jednego z kwartetów „Razumowskich” Beethovena – utworu niezwykle wymagającego zarówno technicznie, jak i muzycznie. Na przygotowanie mieliśmy zaledwie kilka dni. Intensywność pracy była ogromna, ponieważ cały harmonogram akademii od rana do późnego wieczora pozostawał bardzo napięty. Próby orkiestrowe przeplatały się z zajęciami kameralnymi i indywidualną pracą nad repertuarem.

To wtedy powstał nasz międzynarodowy kwartet smyczkowy, który przyjął nazwę *Weißenstein Quartett* – od zamku *Weißenstein*, miejsca, w którym się poznaliśmy i wspólnie zaczęliśmy muzykować. Nad kwartetem pracowaliśmy pod opieką Evy Bindere i Jürgena Webera – muzyków o bogatym doświadczeniu w zakresie wykonawstwa kwartetowego. Do dziś mam poczucie, że podczas tych prób nauczyłam się ogromnie wiele. Byłam już wtedy absolwentką konserwatorium, jednak właśnie tam kolejny raz zrozumiałam, że rozwój muzyczny nigdy się nie kończy i że nawet po zakończeniu formalnej edukacji człowiek nadal dojrzewa jako artysta.

Muzyczne przyjaźnie

Sam koncert okazał się dużym sukcesem, a my bardzo szybko zaczęliśmy myśleć o dalszym wspólnym graniu. Niestety historia naszego kwartetu nie trwała długo. Było to naturalną konsekwencją dróg, które zaczęły otwierać się przed każdym z nas po zakończeniu akademii. Żyliśmy w różnych krajach i bardzo szybko znaleźliśmy się w odmiennych rzeczywistościach muzycznych. Agnese wyjechała na studia do Budapesztu, Janeks rozpoczął naukę w Berlinie, natomiast Laurence coraz wyraźniej widział swoją przyszłość przede wszystkim w pracy orkiestrowej.

Mimo tej geograficznej i zawodowej rozpiętości udało się nam jeszcze spotkać i wspólnie przygotować duży program kwartetowy, który wykonaliśmy później w Rydze. Dziś myślę o tamtym czasie nie tylko jako o intensywnym doświadczeniu muzycznym, ale również jako o momencie młodości, kiedy muzyka w naturalny sposób stawała się centrum relacji między ludźmi.

Praca nad kwartetem smyczkowym wymaga przecież tak samo umiejętności technicznych czy wspólnej koncepcji interpretacyjnej, jak i ogromnego zaufania oraz otwartości wobec innych osób. Właśnie dlatego tamten krótki, lecz bardzo intensywny etap pozostawił we mnie tak trwały ślad. Dopiero z perspektywy czasu zaczęłam rozumieć, że *Pommersfelden* dawało młodym muzykom coś znacznie większego niż jedynie możliwość uczestniczenia w kursach czy koncertach. Było miejscem, w którym rodziły się przyjaźnie i wspólny język muzyczny.



Dziś myślę o tamtym czasie nie tylko jako o intensywnym doświadczeniu muzycznym, ale również jako o momencie młodości, kiedy muzyka w naturalny sposób stawała się centrum relacji między ludźmi.



Weißenstein Quartett: Luba Saladukhina (I skrzypce), Agnese Stalidzāne (II skrzypce), Janeks Nīklavičs (altówka) i Laurens Groll (wiolonczela) / Fot. Z archiwum własnego



Laurens Groll, Agnese Stalidzāne, prof. Jürgen Weber, Luba Saladukhina i Janeks Nīklavičs / Fot. Z archiwum własnego

Odnaleźć się w orkiestrze

Jednym z najważniejszych elementów działalności Pommersfelden Collegium Musicum było zdobywanie praktycznego doświadczenia w grze orkiestrowej. W Europie Zachodniej tego rodzaju edukacja od wielu lat stanowi niezwykle istotną część kształcenia młodych instrumentalistów, co wyraźnie kontrastowało z systemem edukacji muzycznej, z którym zetknęłam się wcześniej.

W czasie moich studiów podobny kierunek praktycznie nie istniał w programie nauczania. Bardzo wielu młodych muzyków przygotowywano przede wszystkim do roli solisty. Cały system edukacji koncentrował się wokół indywidualnego wykonawstwa, konkursów i repertuaru solowego, natomiast funkcjonowanie muzyka w orkiestrze pozostawało często poza oficjalnym procesem kształcenia. Podobne doświadczenia miały później również osoby, które przyjeżdżały tam z mojego otoczenia. Rzeczywiście, możliwość wykonania repertuaru solowego z orkiestrą już na początku zawodowej drogi była dla wielu młodych muzyków czymś niezwykle ważnym – nie tylko artystycznie, ale również psychologicznie. Człowiek zaczynał wierzyć, że wielkie sceniczne doświadczenia nie są czymś abstrakcyjnym i odległym.

Dla mnie było to doświadczenie szczególnie nowe i ważne, mimo że w tamtym czasie pracowałam już zawodowo w Państwowej Kapeli Symfonicznej Rosji w Moskwie. Paradoksalnie jednak praktycznego przygotowania do pracy orkiestrowej właściwie wcześniej nie otrzymałam.

W konserwatorium nie istniały jeszcze przedmioty poświęcone partiom orkiestrowym ani funkcjonowaniu muzyka w strukturze orkiestry. Wiele rzeczy musiałam uczyć się samodzielnie – zarówno poprzez własne doświadczenie zawodowe, jak i właśnie dzięki pracy podczas akademii w Pommersfelden.

To tam pierwszy raz zaczęłam naprawdę rozumieć, czym jest odpowiedzialność koncertmistrza – nie tylko w sensie technicznym, ale również psychologicznym i muzycznym. Podczas kolejnych pobytów wielokrotnie pełniłam funkcję koncertmistrzyni orkiestry akademii. Było to dla mnie ogromne wyróżnienie, ale także ważna szkoła słuchania, podejmowania decyzji i budowania relacji wewnątrz zespołu.

Do dziś pamiętam, jak pedagodzy powtarzali mi, że naturalnie odnajduję się w tej roli i że posiadam cechy lidera potrzebne w pracy koncertmistrza. W tamtym czasie nie myślałam jeszcze o swojej przyszłości właśnie w tym kierunku, nie miałam ambicji związanych z funkcją koncertmistrza i długo wydawało mi się, że moja droga artystyczna będzie rozwijała się inaczej.

Interesujące jest jednak to, że dziś właśnie te doświadczenia przydają mi się w codziennej pracy zawodowej. Od 2025 roku pełnię funkcję koncertmistrzyni Filharmonii Kaliskiej i z perspektywy czasu mogę powiedzieć z pełnym przekonaniem, że Pommersfelden również tutaj odegrało w moim życiu wyjątkową rolę.

Jak spełniają się marzenia

Moja siostra wspominała po latach słowa swojego profesora z Moskwy, który powiedział: „Takie możliwości nie zdarzają się często”. Wyjątkową możliwością dla mnie okazał się trzeci przyjazd do Pommersfelden i był to zdumiewający moment. Razem z Laurence'em, naszym wiolonczelistą z kwartetu, zdecydowaliśmy się wykonać *Koncert podwójny* Brahmsa. Odebrałam to jako spełnienie jednego z muzycznych marzeń, ponieważ muzyka Brahmsa od zawsze zajmowała w moim życiu ważne miejsce. Praca nad programem była bardzo intensywna. W ciągu jednego tygodnia odbyły się trzy próby oraz trzy koncerty. Jak zawsze w Pommersfelden ogromną rolę odgrywało wsparcie pedagogów i atmosfera wspólnej pracy. Miałam poczucie, że rozwijam się z koncertu na koncert – nie tylko technicznie, ale przede wszystkim muzycznie i psychologicznie. Dopiero w takich momentach naprawdę rozumie się, czym jest scena i jak ogromne znaczenie ma zaufanie między solistą, dyrygentem i orkiestrą. Atmosfera koncertów była niepowtarzalna, ponieważ otaczali mnie przyjaciele. Dyrygentem projektu został Dorian Keilhack, obecny dyrektor artystyczny Pommersfelden Collegium Musicum – muzyk o ogromnym doświadczeniu i niezwykle wysokiej kulturze pracy. Jego uwagi dotyczące interpretacji, brzmienia i współpracy z orkiestrą pamiętam do dziś i wielokrotnie wracam do nich również w swoim obecnym życiu zawodowym. Był przy tym człowiekiem obdarzonym niezwykłym poczuciem humoru i dużą naturalnością w kontakcie z młodymi muzykami. Potrafił stworzyć atmosferę, w której czuliśmy się jednocześnie traktowani bardzo profesjonalnie, ale też zwyczajnie po ludzku zaopiekowani.

Podobnego scenariusza później mogła spodziewać się moja siostra, która podczas jednego z pobytów w akademii także otrzymała możliwość wykonania repertuaru solowego z orkiestrą. Myślę, że właśnie tego rodzaju momenty pozostają w pamięci młodych muzyków na całe życie – chwile, w których człowiek naprawdę czuje się traktowany jako artysta.

Miejsce, do którego się wraca

Dziś, patrząc na Pommersfelden z perspektywy czasu i własnego doświadczenia zawodowego, myślę o tym zakątku zupełnie inaczej, niż kiedy miałam dwadzieścia kilka lat. Widzę w nim coś znacznie większego – miejsce spotkań, początków i decyzji, których znaczenie często rozumie się dopiero po latach. Właśnie tam pierwszy raz poczułam, że muzyka może być przestrzenią nie tylko wysokich wymagań, ale również wzajemnego szacunku, zaufania i wspólnego wzrastania. Tam nauczyłam się mówić „tak” możliwościom, nawet jeśli wydawały się zbyt duże albo pojawiały się niespodziewanie. Być może dlatego wracałam tam kilka razy. A później zachęcałam do wizyt w Pommersfelden również innych – moją siostrę, uczniów, młodszych muzyków. Nie dlatego, że każdy powinien przeżyć dokładnie tę samą historię, ale dlatego, że wierzę, że każdy młody artysta powinien choć raz znaleźć miejsce, w którym poczuje, że może spróbować więcej, niż początkowo uważał za możliwe. I może dlatego słowa Jenő Nyárieo o tym, że wszystko ma swój koniec, po latach brzmią dla mnie inaczej. Niektóre rzeczy rzeczywiście się kończą. Ale są też takie, które zostają z człowiekiem na bardzo długo – i z czasem okazują się dopiero początkiem.

Czas spędzony w Pommersfelden był dla mnie jak małe życie, które do dziś pozostaje w moim sercu jako miejsce siły, miłości do muzyki i miłości do samej siebie.



Autorka:

Luba Saladukhina

Skrzypaczka pochodząca z Grodna na Białorusi, laureatka międzynarodowych konkursów, absolwentka Konserwatorium Moskiewskiego oraz klasy skrzypiec barokowych w **Conservatorio di Musica di Bologna „Giovann Battista Martini”**. Od 2025 roku pełni funkcję koncertmistrzyni Filharmonii Kaliskiej. Występowała jako solistka, kameralistka i muzyk orkiestrowy podczas międzynarodowych festiwali i projektów artystycznych w Polsce, Niemczech, Austrii, Francji, Japonii i wielu innych krajach, współpracując między innymi z Orchestre Philharmonique de Radio France oraz Tiroler Festspiele Erl.



Uczniowie kl. II na zajęciach rytmiki, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia w Płońsku / Fot. Ewa Janicka

PODSTAWY RYTMIKI W KLASACH 1-3 SZKOŁY MUZYCZNEJ I STOPNIA – KORZYŚCI DLA ROZWOJU MUZYCZNEGO, SŁUCHU I WYOBRAŹNI RYTMICZNEJ UCZNIÓW

Lucyna Ewa Kubicka

Przez ponad dwadzieścia lat pracy z dziećmi w klasach 1-3 szkoły muzycznej I stopnia niezmiennie obserwowałam to samo zjawisko: dzieci, które „chodzą” muzykę – dosłownie, całym ciałem – rozumiały ją głębiej i trwalej niż te, które poznały ją wyłącznie przez nuty i klawiaturę. Artykuł jest próbą nazwania tego, co przez te lata widziałam w sali rytmiki, oraz zestawienia tych obserwacji z tym, co dzisiaj mówi nauka.

1

Rytmika jako fundament edukacji muzycznej

Émile Jaques-Dalcroze, tworząc swoją metodę na przełomie XIX i XX wieku, wyszedł od banalnej obserwacji: jego studenci konserwatorium w Genewie poprawnie zapisywali rytmy, ale nie umieli ich odczuć. Ich muzyczność była intelektualna, nie cielesna. Odpowiedzią Dalcroze'a była rytmika – system, w którym ciało staje się pierwszym instrumentem, a ruch pierwszym językiem muzycznym.

To odkrycie, choć sprzed ponad stu lat, nie straciło nic na aktualności. Właśnie dlatego rytmika, a obecnie podstawy rytmiki w klasach 1-3 szkoły muzycznej I stopnia i ogólnokształcącej szkoły muzycznej I stopnia, jest lub powinna być przestrzenią, w której dziecko pierwszy raz naprawdę rozumie, co to znaczy: brzmieć razem, zatrzymać się na czas, poprowadzić frazę do końca.

Wiek 6-9 lat to okres wyjątkowej plastyczności neurologicznej. Mózg w tym wieku tworzy nowe połączenia z prędkością niemożliwą do osiągnięcia później. Aktywności, które łączą ruch, dźwięk, emocję i uwagę jednocześnie, budują w tym czasie najtrwalsze struktury. Zajęcia z podstaw rytmiki są właśnie tego przykładem.

2

Co mówi nauka – ruch do muzyki a rozwój mózgu

Przez wiele lat mówiłam uczniom i rodzicom, że „rytmika uczy słuchać całym ciałem”. Nie wiedziałam wtedy, że to zdanie ma swoje neurologiczne uzasadnienie. Badania Niny Kraus z amerykańskiej uczelni Northwestern University pokazują, że aktywność ruchowa skoordynowana z muzyką pobudza jednocześnie w naszym ciele całe centrum dowodzenia działaniem i emocjami: korowy obszar ruchowy, nasz wewnętrzny „pilot” do sterowania ruchem; układ limbiczny, będący naszym centrum emocjonalnym, odpowiadającym za to, co czujemy i jak reagujemy na stres czy radość; kory słuchowe, czyli „uszy w mózgu” – miejsce, gdzie dźwięki zmieniają się w coś, co rozumiemy; oraz struktury odpowiedzialne za pamięć roboczą – naszą pamięć podręczną, jak RAM w komputerze. To rzadki przykład aktywności, która jest jednocześnie muzyczna, ruchowa i poznawcza – i to nierozdzielnie. Ruch do muzyki nie jest dodatkiem do uczenia się. Jest jego mechanizmem.

”

Kiedy dziecko porusza się do muzyki, mózg nie przetwarza ruchu i dźwięku osobno. Integruje je w jedną całość.

Tworzy to trwałe sieci neuronalne.

Nina Kraus, *Of Sound Mind*, MIT Press, 2021

”

Anita Collins z australijskiego University of Melbourne dowiodła z kolei, że dzieci uczące się muzyki z elementem aktywności ruchowej szybciej opanowują czytanie i pisanie niż rówieśnicy z grup kontrolnych. Rytmika jest więc inwestycją nie tylko w przyszłego muzyka, ale w ogólny rozwój poznawczy dziecka.

W praktyce szkolnej przekłada się to na konkretne korzyści:

- lepsze zapamiętywanie wzorów rytmicznych – ruch tworzy sensoryczne „kotwy” ułatwiające odtworzenie informacji;
- większą precyzję w odczuwaniu pulsu metrycznego i tempa, gdy ciało staje się wewnętrznym zegarem;
- poprawę koordynacji obustronnej, kluczowej dla gry na większości instrumentów;
- rozwój uwagi podzielnej, niezbędnej przy jednoczesnym śledzeniu nut podczas gry na instrumencie.

3 Od praktyki do teorii – korelacja z kształceniem słuchu

Powyższe zdanie towarzyszy mi od lat i najlepiej opisuje to, co zaobserwowałam w swojej pracy: dzieci nie przyswajają teorii muzyki od abstrakcji do konkretnego – lecz dokładnie odwrotnie. Najpierw doświadczały wartości rytmicznych w ruchu, by później rozpoznać je w zapisie.

Chociaż w kształceniu słuchu i podstawach rytmiki posługujemy się wspólnym muzycznym alfabetem, to rytmika ucieleśnia go w ruchu, a kształcenie słuchu urzeczywistnia w brzmieniu, działając jakby w dwóch różnych wymiarach tej samej sztuki. Najpiękniejsze efekty osiąga się, gdy obie lekcje są świadomie skorelowane.

■ Rytm i metrum: od ciała do zapisu

Rytmika pozwala dzieciom poczuć różnicę między metrum a melodią, zanim jeszcze zrozumieją ich teoretyczny zapis. Kiedy nauczyciel wprowadza terminologię, nie buduje jej od zera, odwołuje się do czegoś, co uczeń już zna z własnego ciała. Marsz, bieg, podskoki, płynna realizacja długich nut – to skojarzenia, które raz zbudowane na rytmice, będą na stałe wpisane w dalszy rozwój muzyczny dziecka.

■ Dyktanda rytmiczne: ciało poprzedza ołówki

Wielokrotnie obserwowałam, że uczniowie, którzy przez rok pracowali z rytmem w ruchu, zapisują dyktanda rytmiczne z wyraźnie mniejszą liczbą błędów w grupowaniu wartości. Mechanizm jest prosty: zanim ołówki dotkną papieru, ich ciało „wie” już, ile trwa dana wartość. Nauczyciel na kształceniu słuchu może świadomie korzystać z tego zasobu – prosząc uczniów, by „przeszli” rytm, zanim go zapiszą.

■ Solfeż i ruch – intonacja jako doświadczenie ciała

Na rytmice dzieci wyrażają wysokość dźwięku przez ruch i gest w przestrzeni: dźwięki w wysokich rejestrach kojarzą się z ruchem ku górze, zaś w niskich – z opuszczeniem ciała. To nie jest metafora, to fizjologicznie udokumentowana korelacja, którą mózg przetwarza bardzo podobnie jak relacje przestrzenne.

Nauczyciel kształcenia słuchu, który o tym wie, może wspomagać intonację gestem w czasie solfeżu, zamiast wyłącznie informacją werbalną.

■ **Korelacja międzyprzedmiotowa – głos z praktyki**

Zagadnienie korelacji międzyprzedmiotowej w szkole muzycznej I stopnia zostało szczegółowo opracowane w publikacji *Materiały pomocnicze dla nauczycieli rytmiki z kształceniem słuchu* (Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2014), której byłam współautorką. Publikacja ta powstała z potrzeby zebrania i usystematyzowania praktycznych doświadczeń nauczycieli pracujących z metodą Dalcroze’a w polskich szkołach muzycznych w momencie reformy szkolnictwa muzycznego I stopnia. Rozwiązania zawarte we wspomnianych materiałach są nadal aktualne, szczególnie kiedy jeden, ten sam nauczyciel prowadzi podstawy rytmiki i kształcenie słuchu w klasach 1-3 – co jest zalecane na tym etapie edukacyjnym. W powyższym opracowaniu znalazły się między innymi konkretne przykłady korelacji międzyprzedmiotowej, obejmujące formy współpracy nauczyciel rytmiki i kształcenia słuchu z nauczycielami instrumentu. Publikacja jest dostępna w wydawnictwie CEA i stanowi jeden z nielicznych polskich materiałów metodycznych poświęconych tej specyficznej ścieżce kształcenia.

Instrument wymaga precyzji, która nie może być wyłącznie techniczna. Musi być zakorzeniona w muzycznym rozumieniu. Rytmika buduje tę warstwę, na długo zanim palce nabiorą wystarczającej sprawności mechanicznej.

■ **Poczucie frazy i oddechu muzycznego**

Jedno z najczęstszych wyzwań w pracy z początkującymi instrumentalistami to brak poczucia frazy. Dzieci grają dźwięk po dźwięku, bez łuku narracyjnego. Rytmika, przez ćwiczenia oparte na oddechowym kształtowaniu ruchu – *crescendo* jako uniesienie, *decrescendo* jako opadanie – buduje fizyczną intuicję frazy. Nauczyciel instrumentu może się do tego odwołać wprost: „Traktuj tę frazę jak ruch na rytmice – skąd wychodzimy i dokąd zmierzamy?”.

■ **Agogika i elastyczność tempa**

Ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne – reagowanie na zmianę: zatrzymanie, pobudzenie, zmiana kierunku ruchu – uczą elastycznej kontroli aparatu ruchowego. Podczas gry na instrumencie przekłada się to na umiejętność świadomego manipulowania tempem: *accelerando* nie jest niekontrolowanym pośpieszaniem, lecz celowym gestem muzycznym. To różnica, którą słyszeć.

■ **Koordynacja i niezależność głosów**

Pianista, który wielokrotnie wykonywał na rytmice różne wartości obiemą rękoma jednocześnie – na przykład w improwizacji ruchowej do faktury polifonicznej lub w późniejszej edukacji taktowanie obiemą rękami jednocześnie w różnym metrum – ma już w ciele wyobrażoną niezależność głosów. Gdy taki



Instrument wymaga precyzji, która nie może być wyłącznie techniczna. Musi być zakorzeniona w muzycznym rozumieniu. Rytmika buduje tę warstwę, na długo zanim palce nabiorą wystarczającej sprawności mechanicznej.

Uczniowie podczas zajęć rytmiki, Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I st. im. Emila Młynarskiego w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie / Fot. Justyna Czerwińska



Uczniowie kl. II na zajęciach rytmiki, Państwowa Szkoła Muzyczna I stopnia w Płońsku / Fot. Ewa Janicka

muzyk zasiada do instrumentu, by zagrać utwór polifoniczny (np. fugę Bacha), jego ciało „rozpoznaje” ten stan rozdzielności. Niezależność głosów nie jest wtedy wymuszonym procesem intelektualnym, lecz naturalnym odtworzeniem znanego już schematu ruchowego, zapisanego w pamięci mięśniowej.

Skrzypek, który pracował nad płynnym, szerokim ruchem ramion, będzie bardziej świadomie prowadził smyczek przez długi dźwięk, który wymaga od wykonawcy nie tylko ruchu przedramienia, ale zaangażowania pleców i ramienia. Jeśli ciało „pamięta” swobodę ruchu całego ramienia z ćwiczeń ogólnorozwojowych, smyczek prowadzony jest bez zbędnych usztywnień, co bezpośrednio przekłada się na głębię i szlachetność brzmienia.

Ciało ma zdolność zapamiętywania. Ta myśl dotyka istoty ucieleśnionej poznawczości w edukacji muzycznej, gdzie fizyczne doświadczenie ruchu wyprzedza i kształtuje abstrakcyjne myślenie o dźwięku. Według koncepcji takich jak metoda Émila Jaques’a-Dalcroze’a, ciało nie jest tylko narzędziem wykonawczym, ale wręcz „pierwszym instrumentem” i magazynem wiedzy muzycznej.

4

Materiał metodyczny – co się dzieje na zajęciach rytmiki?

Chcę się tutaj zatrzymać przy konkretach, bo rytmika bywa postrzegana jako przedmiot trudny do opisania – „cokolwiek się tam robi”. Tymczasem jej materiał metodyczny jest precyzyjny, bogaty i wielowarstwowy.

■ Łańcuchy realizacji

Łańcuch realizacji to ćwiczenie, w którym uczniowie wykonują kilka muzycznych poleceń jednocześnie, ze stale rosnącą liczbą elementów do utrzymania w uwadze: chodź w metrum, klaszcz rytm melodii, śpiewaj nazwy solmizacyjne dźwięków. Każde nowe polecenie nie kasuje poprzedniego, kumuluje się. To ćwiczenie pamięci roboczej, skupienia i koordynacji w jednym. Patrząc na dzieci w trakcie łańcucha, widzę na ich twarzach coś, co trudno inaczej opisać: skupienie, które jest jednocześnie przyjemnością.

■ Ćwiczenia inhibicyjno-incytacyjne

Nauczyciel improwizuje przy fortepianie, a uczniowie poruszają się w zadany sposób. Na sygnał: zmianę harmonii, zatrzymanie muzyki, uderzenie w bębenek, hasło słowne – muszą natychmiast zmienić reakcję: zatrzymać się, zmienić kierunek, przyspieszyć lub zwolnić. Ćwiczą tym samym kontrolę impulsywności, reaktywność ruchową i słuchanie ze zrozumieniem. Dzieci lubią te ćwiczenia, bo mają charakter zabawy, lecz ich pedagogiczna głębia jest znacząca.

■ Improwizacja ruchowa do muzyki

Podopieczni poruszają się swobodnie w rytm muzyki, jej charakteru, tempa, dynamiki. Nie ma jednej właściwej odpowiedzi. To ćwiczenie aktywnego słuchania i przekształcania bodźca akustycznego w wyraz cielesny. Rozwija wyobraźnię muzyczną, a jednocześnie uczy odwagi twórczej i ekspresji emocjonalnej. W moich klasach te ćwiczenia były zawsze momentem, gdy najbardziej introwertyczne dzieci nagle „otwierały się”.

■ Rola nauczyciela-improvizatora

Nauczyciel rytmiki jest aktywnym muzykiem podczas całych zajęć – improwizuje przy fortepianie, reaguje na ruch dzieci, zmienia charakter muzyki w czasie rzeczywistym. To wymagająca rola, ale właśnie ona sprawia, że każde zajęcia są inne, a dzieci rozwijają umiejętność słuchania żywej muzyki. Tego unikalnego doświadczenia nie sposób zastąpić żadnym nagraniem.

Instrumenty perkusyjne często wykorzystywane na lekcjach podstaw rytmiki, instrumentarium Orffa, wprowadzają wielowątkową koordynację: liczy się ruch rąk, słuch, metrum, interakcja z grupą. Śpiewanie piosenek uczy dzieci rozpoznawania melodii i współbrzmień, co bardzo ułatwia im naukę nut i tonacji na zajęciach z kształcenia słuchu.

5

Rytmika jako przestrzeń wszechstronnego rozwoju

Rytmika nie wychowuje tylko muzyków. Wychowuje dzieci, które uczą się reagować na otoczenie z uwagą, wrażliwością i precyzją. W środowisku szkoły muzycznej, gdzie nacisk na techniczną sprawność bywa duży, rytmika jest przestrzenią, w której dziecko poprzez zabawę uczy się, nie czując lęku przed błędem.

Klasa rytmiki jest też – i mówię to z przekonania wynikającego z lat praktyki – miejscem, gdzie uczeń najczęściej dowiaduje się, że muzyka może sprawiać radość od razu, bez lat przygotowania. Ten kapitał motywacyjny jest bezcenny i warto go wykorzystać na innych przedmiotach, budując wspólny język z odwołaniami do doświadczeń rytmiki.

”

**Muzyk, który nie ma rytmu w ciele, ma go tylko w głowie.
A muzyka – żeby była żywa – musi przejść przez ciało.**

Emile Jaques-Dalcroze

”

Zamiast zakończenia: o potrzebie kontynuacji

Artykuł ten jest zaproszeniem do rozmowy – nie tylko o rytmice, ale o sposobie myślenia o pierwszych latach edukacji muzycznej jako o zintegrowanej całości. Nauczyciel rytmiki, nauczyciel kształcenia słuchu i nauczyciel instrumentu pracują z tym samym dzieckiem, lecz często w zbyt dużej izolacji od siebie.

Najprostsze narzędzie korelacji to wspólna rozmowa na początku roku, zestawienie treści i umówienie się co do wspólnego języka. Jeśli w danym tygodniu na podstawach rytmiki pracuje się nad metrum trójdzielnym, nauczyciel instrumentu może sięgnąć po mazurka. Jeśli dzieci „chodzą” synkopę, nauczyciel kształcenia słuchu może poprosić, by zanuciły ją „jak ruch” przed zapisem.

Rytmika nie jest przelotem przed „prawdziwymi” lekcjami. Jest sercem wczesnej edukacji muzycznej.

Bibliografia

Cebula U., Fiszer-Szczepeńska M., Kubicka L., Tokarski M., Tomkowska J., *Materiały pomocnicze dla nauczycieli rytmiki z kształceniem słuchu*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2014.

Collins A., *Neuroscience meets music education: Exploring the implications of neural processing models on music education practice*, International Journal of Music Education, t. 31 nr 2, 217-231, maj 2013.

Jaques-Dalcroze É., *Le rythme, la musique et l'éducation*, Jobin & Cie, Lausanne 1920, wyd. polskie: *Rytm, muzyka i wychowanie*, tłum. i oprac. W. Rodomańska, Warszawa 1992.

Kraus N., *Of Sound Mind: How Our Brain Constructs a Meaningful Sonic World*, MIT Press, 2021.

Przychodzińska M., *Wychowanie muzyczne – idee, treści, kierunki rozwoju*, WSiP, Warszawa 1989.

Sacher W. A., *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.

Stadnicka J., *Terapia dzieci muzyką, ruchem i mową*, WSiP, Warszawa 1998.

Wojtyga E. (red.), *Rytmika w kształceniu muzyków, aktorów, tancerzy i w rehabilitacji*, tom VII, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów, Łódź. ISBN 978-83-60929-63-6, 2018.



Autorka:

Lucyna Ewa Kubicka

Pedagog i nauczyciel dyplomowany z ponad 25-letnim doświadczeniem w szkołach muzycznych – przez wiele lat uczyła rytmiki, kształcenia słuchu i audycji muzycznych w PSM I stopnia nr 5 im. H. Wieniawskiego w Warszawie, gdzie pełniła również funkcję wicedyrektora. Wierzy, że bezpośredni kontakt z dzieckiem, codzienna praca przy instrumencie, w ruchu i w muzyce, są sercem edukacji artystycznej. Ukończyła z wyróżnieniem Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina w Warszawie w specjalności rytmiki i Akademię Muzyczną im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi w specjalności muzykoterapia, a swoją wiedzę pogłębiała na wielu kursach – od metodyki po zarządzanie oświatą. Dziś, jako wizytator, nauczyciel konsultant Centrum Edukacji Artystycznej, ekspert MEN ds. awansu zawodowego nauczycieli szkół artystycznych, łączy perspektywę praktyka i teoretyka – wierzy, że dobra edukacja muzyczna zaczyna się zawsze od uważności na młodego człowieka.



„MUZYCZNA WIOSNA” 2026 – WIĘCEJ NIŻ KONKURS

Agnieszka Trojanowicz

W życiu szkół artystycznych konkursy odgrywają szczególną rolę. Dla młodych muzyków są okazją do zaprezentowania swoich umiejętności, sprawdzenia własnych możliwości i zdobywania nowych doświadczeń. Jednocześnie stanowią ważny element procesu kształcenia – pozwalają uczniom wyznaczać kolejne cele, uczą systematycznej pracy i pomagają budować artystyczną dojrzałość. Dla nauczycieli są natomiast momentem, w którym można obserwować efekty wielomiesięcznej pracy dydaktycznej oraz rozwój swoich podopiecznych.

Ogólnopolski Konkurs Muzyczny Centrum Edukacji Artystycznej „Muzyczna Wiosna” od lat należy do wydarzeń, które zajmują ważne miejsce w kalendarzu szkolnictwa artystycznego. Jego kolejna edycja, zorganizowana w 2026 roku, zgromadziła utalentowanych uczniów szkół muzycznych II stopnia z całej Polski. Finałem przedsięwzięcia był Ogólnopolski



Koncert Laureatów
Ogólnopolskiego
Konkursu Muzycznego
Centrum Edukacji
Artystycznej „Muzyczna
Wiosna” 2026 odbył się
29 maja w Sali
Koncertowej Nowa
Miodowa w Zespole
Państwowych Szkół
Muzycznych nr 1
w Warszawie
Fot. Patrycja Chęcińska

Praca autorstwa Natalii Golby,
uczenicy Państwowego
Liceum Sztuk Plastycznych
w Łomży, która zwyciężyła
w Ogólnopolskim Konkursie
Plastycznym na Plakat
Ogólnopolskiego Konkursu
Muzycznego CEA „Muzyczna
Wiosna” 2026



Koncert Laureatów, podczas którego publiczność mogła usłyszeć najlepszych spośród uczestników tegorocznych przesłuchań.

Konkurs ma na celu wspieranie rozwoju szczególnie uzdolnionych uczniów oraz stworzenie przestrzeni do prezentacji osiągnięć i artystycznej wymiany doświadczeń na forum ogólnopolskim.

Formuła wydarzenia zakłada organizację konkursu w różnych specjalnościach muzycznych. W edycji 2026 uczniowie prezentowali swoje umiejętności w zakresie gry na klawesynie, flecie, oboju, harfie i instrumentach perkusyjnych. W programie znalazła się również kategoria śpiewu solowego oraz fortepianu. Organizatorzy uwzględnili ponadto wykonawstwo zespołowe, dając możliwość udziału duetom fortepianowym, zespołom muzyki dawnej oraz zespołom jazzowym.

Tak szeroki zakres specjalności sprawia, że konkurs staje się miejscem spotkania różnych tradycji wykonawczych, estetyk, technik i doświadczeń muzycznych. Uczestnicy mają okazję nie tylko pokazać swój talent i warsztat, ale również obserwować pracę rówieśników reprezentujących odmienne obszary sztuki muzycznej.

Zobacz więcej





Orkiestrę Sinfonia Iuventus tworzą utalentowani muzycy, którzy wraz z laureatami konkursu „Muzyczna Wiosna” zachwycili publiczność podczas koncertu / Fot. Patrycja Chęcińska



Zespół Arance Siciliane podczas próby przed koncertem
Fot. Patrycja Chęcińska

Więcej niż rywalizacja

Choć konkursy kojarzą się przede wszystkim z oceną i nagrodami, ich znaczenie edukacyjne jest znacznie szersze. Przygotowanie do udziału w przesłuchaniach wymaga od uczniów długofalowej pracy nad repertuarem, rozwijania wrażliwości artystycznej, poszukiwania środków do wyrażenia własnych uczuć oraz doskonalenia warsztatu wykonawczego. Warto podkreślić, że poziom prezentacji w konkursie jest bardzo wysoki, a wymagania repertuarowe często wykraczają poza standardowe programy nauczania. Część utworów przygotowywanych przez uczestników powstaje specjalnie z myślą o konkursie, co dodatkowo podnosi rangę wydarzenia i potwierdza jego wysoki poziom artystyczny. Jednocześnie motywuje uczniów do sięgania po ambitne, wymagające technicznie i interpretacyjnie dzieła.

Jak podkreślają organizatorzy, „Muzyczna Wiosna” jest nie tylko sprawdzianem, ale przede wszystkim impulsem do rozwoju. „Ten konkurs poszerza horyzonty zarówno uczniów, jak i nauczycieli, daje też mnóstwo korzyści emocjonalnych, których nie można zamienić na żadne inne. Szalenie wartościowy jest też pozalekcyjny kontakt z nauczycielem” – podkreśliła Ewa Żebrowska-Kowalska, organizatorka cykli konkursowych „Muzyczna Wiosna” i „Muzyczna Jesień” oraz wieńczących je koncertów laureatów.

Zobacz więcej



Młodzi muzycy zyskują także lekcję odpowiedzialności i samodzielności. Konieczność przygotowania programu na wysokim poziomie artystycznym, występ przed komisją konkursową oraz konfrontacja z innymi uczestnikami uczy radzenia sobie z emocjami i budowania pewności siebie. Zdobyte doświadczenia często procentują podczas kolejnych występów, egzaminów czy koncertów.

Nie bez znaczenia pozostaje również możliwość otrzymania informacji zwrotnej od ekspertów reprezentujących różne środowiska muzyczne. Dzięki temu konkurs staje się przestrzenią rozwoju i refleksji nad własną drogą artystyczną.

Za sukcesem ucznia stoi nauczyciel

Każdy występ konkursowy jest efektem współpracy ucznia i nauczyciela, i oczywiście wsparcia rodziców. Prezentację młodego muzyka poprzedzają miesiące wspólnej pracy nad techniką, interpretacją i przygotowaniem psychicznym do rywalizacji.

Nauczyciele pomagają uczniom stawiać sobie ambitne cele, rozwijać indywidualny potencjał i pokonywać trudności pojawiające się w procesie nauki. Konkursy takie jak „Muzyczna Wiosna” pokazują, jak ważna jest codzienna, często niewidoczna dla publiczności praca pedagogiczna realizowana w szkołach artystycznych.

Wyniki konkursowe są oczywiście powodem do satysfakcji, jednak równie istotne pozostają kompetencje i doświadczenia zdobywane przez uczniów – również tych, którzy nie znajdą się w finale – podczas przygotowań. To one stanowią trwały kapitał, który będzie wspierał ich dalsze doskonalenie.



Ewa Żebrowska-Kowalska, organizatorka cykli konkursowych „Muzyczna Wiosna” i „Muzyczna Jesień” oraz wieńczących je koncertów laureatów
Fot. Patrycja Chęcińska



Ten konkurs poszerza horyzonty zarówno uczniów, jak i nauczycieli, daje też mnóstwo korzyści emocjonalnych, których nie można zamienić na żadne inne. Szalenie wartościowy jest też pozalekcyjny kontakt z nauczycielem.



Nauczyciel Adam Goździewski, opiekun duetu fortepianowego z ZPSM nr 4 w Warszawie, podczas próby dawał swoim podopiecznym ostatnie rady
Fot. Patrycja Chęcińska

Orkiestra Sinfonia Iuventus
Fot. Patrycja Chęcińska



Wspólnota szkolnictwa artystycznego

Koncert Laureatów Ogólnopolskiego Konkursu Muzycznego CEA „Muzyczna Wiosna” odbył się 29 maja 2026 roku w sali koncertowej Nowa Miodowa w ZPSM nr 1 w Warszawie. W wydarzeniu udział wzięli najwyżej ocenieni uczestnicy konkursu oraz wyróżnione zespoły kameralne. Wśród licznie zgromadzonych gości był dyrektor CEA dr Zdzisław Bujanowski, wicedyrektor Departamentu Szkolnictwa Artystycznego w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego Agnieszka Wawrzaszek-Łoś, dyrektor ZPSM nr 1 w Warszawie Iwona Waga-Parafiniak oraz bliscy młodych wykonawców. Wieczór poprowadził Marcin Majchrowski, dziennikarz Programu 2 Polskiego Radia oraz Polskiego Radia Chopin. Laureatom konkursu koncert zapewnił wyjątkową okazję do zaprezentowania swoich umiejętności przed szeroką publicznością oraz do uczestnictwa w wydarzeniu o szczególnym prestiżu.

Wyjątkowym doświadczeniem dla solistów w II części koncertu okazała się możliwość występu z Polską Orkiestrą Sinfonia Iuventus im. Jerzego Semkowa pod dyрекcją Zofii Kiniorskiej. Możliwość występu w warunkach profesjonalnej sceny koncertowej, w dialogu z dużym zespołem orkiestrowym, stanowiła dla laureatów nie tylko wyróżnienie, ale również ważny etap w kształtowaniu świadomości muzycznej i scenicznej odpowiedzialności.



Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej dr Zdzisław Bujanowski, dyrektor ZPSM nr 1 w Warszawie Iwona Waga-Parafiniak, wicedyrektor Departamentu Szkolnictwa Artystycznego Agnieszka Wawrzaszek-Łoś i licznie zgromadzeni goście wspólnie wysłuchali koncertu laureatów
Fot. Patrycja Chęcińska



Koncert poprowadził Marcin Majchrowski, muzykolog i dziennikarz Programu 2 Polskiego Radia oraz Polskiego Radia Chopin, laureat Złotego Mikrofonu 2010, prestiżowej nagrody Polskiego Radia
Fot. Patrycja Chęcińska



II część koncertu odbyła się z udziałem Orkiestry Sinfonia Iuventus im. Jerzego Semkowa pod dyрекcją Zofii Kiniorskiej
Fot. Patrycja Chęcińska

Laureaci Ogólnopolskiego Konkursu Muzycznego Centrum Edukacji Artystycznej „Muzyczna Wiosna” 2026

Fot. Patrycja Chęcińska



GRAND PRIX – DUETY FORTEPIANOWE

Ignacy Piekarz, Kajetan Niemirowicz

Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna
II stopnia w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych
nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie,
nauczyciel: Adam Goździewski



GRAND PRIX – ZESPOŁY MUZYKI DAWNEJ

***Arance Sicilliane, skład: Laura Brzezička - flet,
Marta Jakubiec - skrzypce, Bartosz Bury - skrzypce,
Wiktor Rusinkiewicz - fagot,
Michalina Jakubiec - klawesyn.***

Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna
II stopnia w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych
im. Stanisława Moniuszki w Bielsku-Białej,
nauczyciel: dr Urszula Jasiecka-Bury



GRAND PRIX – KLAWESYN *Agata Bomik*

Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna
II stopnia w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych
im. Stanisława Moniuszki w Bielsku-Białej,
nauczyciel: dr Urszula Jasiecka-Bury



GRAND PRIX – HARFA

Zarina Zaradna

Ogólnokształcąca Szkoła
Muzyczna II stopnia
im. Zenona Brzewskiego
w Zespole Państwowych
Szkół Muzycznych nr 1
w Warszawie, nauczyciel:
Anna Piechura-Gabrys



GRAND PRIX – FLET

Aleksandra Kruszewska

Ogólnokształcąca Szkoła
Muzyczna II stopnia
im. Zenona Brzewskiego
w Zespole Państwowych
Szkół Muzycznych nr 1
w Warszawie, nauczyciel:
dr Seweryn Zapłatyński

Laureaci Ogólnopolskiego Konkursu Muzycznego Centrum Edukacji Artystycznej „Muzyczna Wiosna” 2026

Fot. Patrycja Chęcińska



GRAND PRIX – FORTEPIAN *Bartosz Wątroba*

Państwowa Szkoła Muzyczna II stopnia
im. Władysława Żeleńskiego w Krakowie,
nauczyciel: Olga Łazarska



GRAND PRIX – ŚPIEW

Marcelina Mirella Kępczyńska, sopran,
Państwowa Szkoła Muzyczna I i II st. im. Fryderyka
Chopina w Olsztynie, nauczyciel: Jolanta Sołowiej



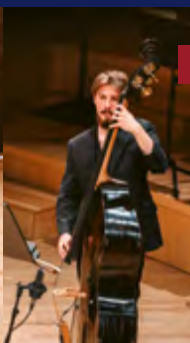
GRAND PRIX – OBÓJ *Maja Puchalska*

Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna
II stopnia w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych
im. Feliksa Nowowiejskiego w Szczecinie,
nauczyciel: Grzegorz Święciochowski



GRAND PRIX – PERKUSJA *Natan Supel*

Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna
II stopnia w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych
nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie,
nauczyciel: dr hab. Stanisław Halat



GRAND PRIX – ZESPOŁY JAZZOWE: *Trio Palmowska-Gach-Dybka*

Skład: Julia Palmowska – śpiew,
Tomasz Gach – kontrabas,
Maciej Dybka – perkusja.
Państwowa Szkoła Muzyczna
II stopnia nr 2 im. Fryderyka Chopina
w Zespole Państwowych Szkół
Muzycznych im. Fryderyka Chopina
w Warszawie

Koncert Laureatów jest nie tylko prezentacją najwybitniejszych osiągnięć uczestników konkursu, to wydarzenie integrujące środowisko szkolnictwa artystycznego. Spotykają się podczas niego uczniowie, nauczyciele, rodzice oraz przedstawiciele instytucji zaangażowanych w rozwój edukacji artystycznej. Takie wydarzenia przypominają, że szkoły artystyczne są miejscami, w których obok przekazywania wiedzy i rozwijania umiejętności muzycznych budowane są również relacje, odkrywane pasje i wzmacniana motywacja do dalszego rozwoju. Wspólne przeżywanie starań i sukcesów uczniów staje się okazją do docenienia pracy całych społeczności szkolnych.

„Muzyczna Wiosna” - przestrzeń muzycznego rozwoju

Tegoroczna edycja „Muzycznej Wiosny” po raz kolejny potwierdziła znaczenie konkursów artystycznych w procesie kształcenia młodych muzyków. To wydarzenie, które nie tylko pozwala wyłonić laureatów, lecz także wspiera dojrzewanie artystyczne uczniów, inspirowanie do dalszej pracy i pokazuje wysoki poziom edukacji muzycznej realizowanej w polskich szkołach artystycznych.

Nauczycielom konkurs daje również możliwość pocucia satysfakcji z efektów wielomiesięcznej pracy z podopiecznym. Za każdym występem młodego muzyka kryją się godziny wspólnych przygotowań i zaufanie budowane na co dzień. „Muzyczna Wiosna” przypomina, że sukces ucznia rodzi się nie tylko na scenie, ale przede wszystkim w sali lekcyjnej, podczas codziennej pracy z pedagogiem.



Takie wydarzenia przypominają, że szkoły artystyczne są miejscami, w których obok przekazywania wiedzy i rozwijania umiejętności muzycznych budowane są również relacje, odkrywane pasje i wzmacniana motywacja do dalszego rozwoju.



Autorka:

Agnieszka Trojanowicz

Jest redaktorką naczelną kwartalnika „Szkoła Artystyczna”. Przez 17 lat pracowała jako wokalistka, występując i nagrywając płyty ze znakomitymi polskimi artystami. Kolejne 15 lat spędziła w dużym wydawnictwie, rozwijając i prowadząc redakcję czasopism. Polonistka, dziennikarstwo i szkoła muzyczna w klasie fortepianu, a także śpiewu, to przestrzenie, w których spletały się jej pasje – miłość do słowa i dźwięku oraz otwartość na ludzi. W życiu zawodowym najbardziej ceni współpracę, bo wierzy, że razem można więcej.

Plastyczne

Edy



Franciszek Wantuch, *Autoportret*, malarstwo olejne na desce, 2024 / Fot. Franciszek Wantuch

SZKICE Z WRAŻLIWOŚCI. DWUGŁOS O ZAUFANIU, BUNCIE I DOJRZEWANIU DO SAMODZIELNOŚCI

Magdalena Kubacka, Franciszek Wantuch

Są w pracy nauczyciela takie momenty, których nie da się zaplanować. Nie wpisuje się ich do programu nauczania, nie mieszczą się w tabelach osiągnięć ani w dokumentacji konkursowej. Pojawiają się rzadko, może raz na kilka lat, i od początku czuć, że dotyczą czegoś więcej niż tylko nauki. Czasem właśnie z takich chwil rodzi się relacja, która z biegiem lat okazuje się ważniejsza niż szkolne oceny i konkursowe sukcesy. Świadectwo takiej relacji, niezwykle szczere, przekazuje nam dwójka autorów niniejszego artykułu: Magdalena Kubacka, nauczycielka rysunku i malarstwa w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach, oraz jej podopieczny Franciszek Wantuch.

Magdalena Kubacka: Pięć lat temu moje spotkanie z Franciszkiem Wantuchem, wówczas uczniem pierwszej klasy, było przypadkowe. Tak po prostu zdecydował szkolny przydział. Trudno byłoby jednak wskazać ten dzień jako początek naszej relacji. **Takie więzi rodzą się powoli, rozproszone w codzienności pracowni.** Czasem zaczynają się od szkicu przyniesionego mimochodem, kilku zdań wypowiedzianych po lekcji czy szczególnej intensywności spojrzenia. Czasem od ucznia, który jeszcze niczym szczególnym się nie wyróżnia, ale nosi w sobie jakiś artystyczny niedosyt.

Franek nie był uczniem, który od pierwszych miesięcy olśniewał wszystkich swoim warsztatem. Nie należał do tych młodych ludzi, o których od razu mówi się: „wybitny”. Sam wspominał później, że w pierwszej klasie czuł się zwyczajny, momentami nawet przeciętny. Bardzo wcześnie dostrzegłam w nim coś, czego nie da się nauczyć ani przekazać. Można wypracować warsztat, opanować proporcje czy technologię. Nie sposób jednak nauczyć intuicji, wewnętrznego impulsu ani potrzeby nieustannego poszukiwania. A on od początku miał w sobie coś niezwykle rzadkiego – intensywność przeżywania.

Franciszek Wantuch: W pierwszej klasie byłem co najwyżej uczniem „na czwórkę”. Choć na lekcjach rysunku i malarstwa radziłem sobie dość przeciętnie, a kolor pozostawał dla mnie czymś zupełnie obcym, wiedziałem, że to tylko kwestia pracy. Zacząłem więc regularnie „męczyć” Panią Kubacką, przynosząc kolejne rysunki i prosząc o korekty, które niejednokrotnie naruszały jej „prawo do wypoczynku określone w *Kodeksie pracy*”. Czasem słyszałem westchnienie, bo to było już po lekcjach. Jednak nigdy nie usłyszałem „nie”. Zupełnie nie zależało mi na ocenach – zwłaszcza że większość moich prac nie zasługiwała jeszcze na miano „bardzo dobrych”, a tym bardziej „celujących”. Po prostu chciałem zrobić coś więcej, a w tych staraniach otrzymywałem wsparcie. Nigdy nie

myślałem o sobie jak o kimś wybitnym. Wiedziałem jednak, dlaczego znalazłem się w „Plastyku”. **Marzyłem o tym, by zostać wielkim artystą.** Wiem, że dziś może to brzmieć naiwnie, a nawet trochę zabawnie. Tylko że młody człowiek chyba potrzebuje takiej wiary, przekonania, że może zejść naprawdę daleko. Bo później przychodzi rzeczywistość i bardzo szybko tę wiarę niszczy.

M.K.: Wielu uczniów można nauczyć poprawnego wykonywania zadań. Są jednak i tacy, którzy od początku próbują dostrzec więcej, niż potrafią jeszcze narysować. Franek należał właśnie do tej grupy. Czasami miałam wrażenie, że bardziej przeżywa światło, niż je studiuje, że bardziej doświadcza obrazu, niż go analizuje. Coraz wyraźniej widziałam, że sztuka nie jest dla niego przedmiotem nauki, ale sposobem odczuwania świata. Może właśnie dlatego bardzo wcześnie poczułam, że ta relacja będzie wymagała ode mnie czegoś więcej niż zwykłego nauczania. Praca z uczniem o tak wyjątkowej wrażliwości nie polega przecież wyłącznie na przekazywaniu wiedzy. Najtrudniejsze jest dostrzeżenie momentu, w którym zamiast kolejnej korekty trzeba zaproponować rozmowę, zadać ważniejsze pytanie albo po prostu być obok. Trochę jak fotograf czekający cierpliwie na właściwe światło. Nie można go przyspieszyć. Trzeba umieć je rozpoznać. Dzisiejsi uczniowie często są przebodźcowani, zmęczeni, rozproszeni. Żeby do nich dotrzeć, nie wystarczy dobre przygotowanie merytoryczne. Trzeba stworzyć przestrzeń, w której emocjonalnie zaangażują się w to, co robią.

Franek bardzo często opowiadał mi o swoich wyobrażeniach na temat szkoły. O tym, że siedł do liceum plastycznego z bardzo romantycznym obrazem nauczyciela. Wyobrażał sobie mistrza z laską w dłoni, szkice porozrzucane po sali, wielki autorytet, którego obecność sama w sobie mobilizuje do pracy. A potem zobaczył zwyczajność. Nauczycieli wracających z zakupami. Zmęczenie po kilku godzinach lekcji. Pośpiech. Codziennosc. Dziś myślę, że to bardzo ważny moment w relacji ucznia i nauczyciela, chwila, w której rozpada się pierwsze wyobrażenie. Autorytet wyobrażony jest łatwy, idealny, niedostępny, niemal literacki. Prawdziwy autorytet musi wytrzymać codzienność. Zmierzyć się ze zmęczeniem, błędami, zwyczajnością życia i ludzką niedoskonałością. Być może właśnie wtedy zaczyna rodzić się prawdziwe zaufanie, w chwili, kiedy uczeń widzi już nie figurę, posąg nauczyciela, ale człowieka. Ten moment nie był jednak tylko jego doświadczeniem – był też moim.

F.W.: Kiedy po raz pierwszy przyszedłem do tej szkoły, żyłem wciąż akademickim wyobrażeniem wielkich instytucji: sal pełnych sztalug, profesorów wywijających malsztokami i dyskutujących z przyszłymi malarzami na temat roli artysty w społeczeństwie oraz uczniów, którzy wspólnie dzielą się spostrzeżeniami na temat materii malarskiej, zostając wieczorami na pracowniach, by



**Prawdziwy autorytet musi wytrzymać codzienność.
Zmierzyć się ze zmęczeniem, błędami, zwyczajnością
życia i ludzką niedoskonałością.**



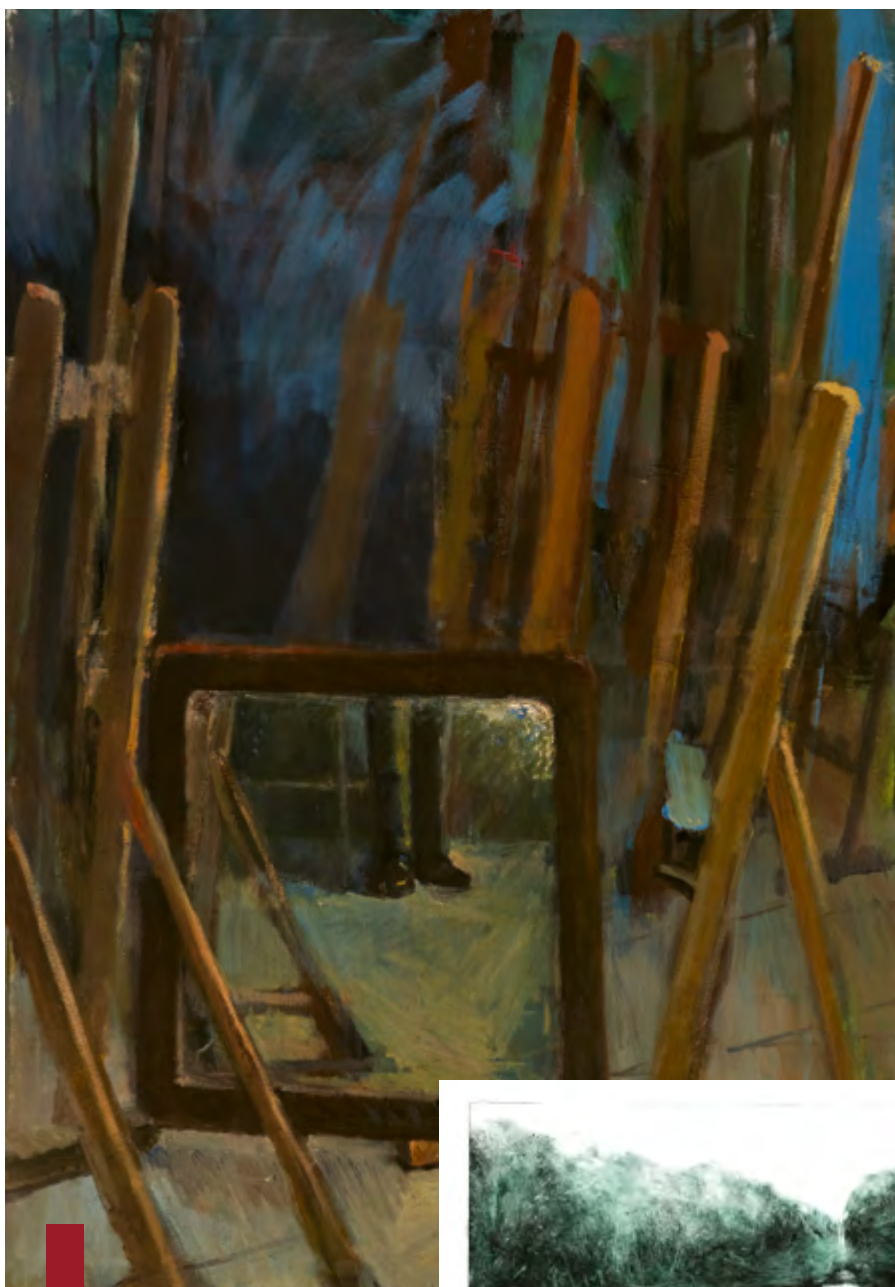
Franciszek Wantuch, *Akcent*, malarstwo akrylowe i olejne na płótnie, 2025 / Fot. Franciszek Wantuch

zaspokoić swoje pragnienia twórcze. Przyjechałem na egzaminy i niemal od razu wiedziałem, że chcę się tutaj uczyć. Miałem kilka liceów plastycznych znacznie bliżej domu, ale zdawałem wyłącznie do Kielc. Nie dlatego, że gdzieś indziej się nie dostałem. Po prostu od początku chciałem być właśnie tutaj.

We wrześniu zobaczyłem jednak zupełnie inny świat. Nauczycieli, którzy jeździli autobusami do pracy, chodzili z siatkami pełnymi zakupów i nie szukali synonimów pełnych patosu. Pani Kubacka była właśnie taką nauczycielką – całkowicie autentyczną. Nie prosiła o uznanie, komplementy czy podziw. Robiła swoje. Dopiero po latach zrozumiałem, że autorytet nie rodzi się z patosu. Rodzi się z konsekwencji. Z codziennej obecności, pracy wykonywanej niezależnie od tego, czy ktoś ją zauważa.

M.K.: Właściwie nie zastanawiałam się nad tym, jak uważnie młodzi ludzie obserwują swoich pedagogów. Wydawało mi się, że uczniowie dostrzegają przede wszystkim sposób oceniania, organizację zajęć i stawiane im wymagania. Sama często myślę o swojej pracy zadaniowo. Czy jestem sprawiedliwa? Czy dobrze tłumaczę? Czy wystarczająco wymagam? Czy pilnuję systematyczności? Czy uczniowie wiedzą, czego od nich oczekuję? Tymczasem usłyszałam od Franka: „Szacunek i chęć do pracy biorą się z osobowości nauczyciela”. Okazało się, że uczniowie widzą znacznie więcej, niż przypuszczamy. Widzą spójność albo jej brak. Widzą pasję. Widzą prawdę. Szukają człowieka, któremu będą mogli zaufać. To ogromna odpowiedzialność. Praca ze zdolną młodzieżą bardzo szybko przestaje mieścić się wyłącznie w przestrzeni szkoły. Nie chodzi już tylko o to, czy wykonany rysunek jest dobry. Zaczyna chodzić o emocje, ambicję, samotność, presję, zwątpienie. W szkołach artystycznych bardzo łatwo pomylić sukces z jego obrazem. Widzimy ucznia odbierającego nagrodę. Nazwisko na wystawie. Indeks na wymarzoną uczelnię. Stypendium. Nie dostrzegamy natomiast tego, co wydarzyło się wcześniej. **Nie widzimy nocy, podczas których młody człowiek siedział samotnie nad pracą i miał poczucie, że wszystko jest złe. Nie widzimy nauczyciela wracającego do domu z myślą, że być może za mocno nacisnął, za dużo wymagał albo czegoś nie zauważył.** Nie widzimy kryzysów psychicznych, wyczerpania, zażdrości innych uczniów ani milczenia po nieudanej korekcie.

F.W.: Z miesiąca na miesiąc zauważyłem, że mimo woli oddalam się od klasy, a może ona ode mnie. Im więcej pracowaliśmy z nauczycielką, tym częściej spotykałem się z niechęcią i krytyką. Słyszałem, że nie zasługuję na swoje oceny, że jestem faworyzowany. Najbardziej bolało mnie to, że każdy miał przecież takie same możliwości. Mógł zostać po lekcjach. Mógł przynieść szkic. Mógł poprosić o dodatkową korektę. Z czasem nauczyłem się nie reagować. Wziąłem sobie do serca święte słowo Pani Kubackiej: „ignoruj”. Jeszcze zanim pojawiły się sukcesy i stypendia, w klasie narósł konflikt. Miałem własne zdanie. Czasem reagowałem zbyt emocjonalnie. Czasem się myliłem. Dziś wiele rzeczy zrobiłbym inaczej. W tamtym okresie nie potrafiłszy jednak ze sobą rozmawiać.



Franciszek
Wantuch, *Miejsce
1/2*, malarstwo
olejne na płótnie,
2026 / Fot. Andrzej
Rębosz



Franciszek
Wantuch, *Staw
w Umianowicach*,
monotypia, 2025
Fot. Franciszek
Wantuch



Zobacz więcej
prac Franciszka
Wantucha





Franciszek Wantuch, *Miejsce 2/2*, malarstwo olejne na płótnie, 2026 / Fot. Andrzej Rębosz

M.K.: Zdarza się, że uczeń wybitnie utalentowany w pewnym momencie przestaje być częścią grupy. Wbrew jego intencjom. Po prostu zaczyna iść szybciej. A grupa to wyczuwa. W środowisku artystycznym jest to szczególnie bolesne, ponieważ ocenie podlega nie tylko efekt pracy, ale często także sposób odczuwania i patrzenia na świat. Talent bywa odbierany jako zagrożenie albo przywilej. Zwłaszcza wtedy, gdy obok pracy ujawnia się coś bardziej nieuchwytnego. Są umiejętności, których można skutecznie nauczyć, ale istnieją też rzeczy trudniejsze do przekazania: intuicja, odwaga, sposób patrzenia. Nierozumienie tych kwestii wywołuje poczucie niesprawiedliwości. Uczeń wyróżniający się talentem bardzo szybko zaczyna słyszeć, że „ma łatwiej, został wybrany, nauczyciel go faworyzuje”. Tymczasem prawda jest znacznie bardziej skomplikowana, sukces takiego ucznia niemal zawsze wiąże się z określoną ceną. Oczywiście z zewnątrz widać nagrody, indeksy, wyróżnienia. Za tym obrazem często kryją się napięcie, samotność i ogromna presja. Szczególnie wtedy, kiedy młody człowiek zaczyna rozumieć, że naprawdę może być dobry. To paradoksalne, ale właśnie wtedy pojawia się najwięcej lęku.

F.W.: Straciłem kontakt z klasą. Byłem bardziej obserwatorem niż częścią grupy. **Od drugiej klasy zawsze wybierałem tę samą ławkę. Nikt już nie pytał, czy miejsce obok jest wolne.** Po pewnym czasie przestałem zwracać na to uwagę. Czytałem więcej niż wcześniej. Chodziłem na wystawy. Coraz więcej czasu spędzałem w pracowni. Paradoksalnie właśnie wtedy malarstwo zaczęło zajmować w moim życiu najważniejsze miejsce. Mimo napiętej atmosfery w klasie praca z nauczycielką i odkrywanie kolejnych rzeczy w sztuce dawały mi poczucie sensu. Robiliśmy swoje. Wyznaczałem sobie kolejne cele.

W trzeciej i czwartej klasie bardzo się zmieniłem. Próbowałem odbudować relacje i nauczyć się funkcjonować obok ludzi, z którymi wcześniej nie potrafiłem znaleźć porozumienia. W tym samym czasie przyszły sukcesy, konkursy, wyróżnienia, stypendia. Im więcej uznania przychodziło z zewnątrz, tym bardziej czułem, że coś rozpada się wewnątrz klasy. Każde kolejne osiągnięcie przynosiło satysfakcję, ale jednocześnie pogłębiało dystans między mną a grupą.

Nie ukrywam, kilka razy poważnie myślałem nawet o zmianie szkoły. Próbowałem wyobrazić sobie siebie gdzie indziej. Nie potrafiłem. Dzięki Pani Kubackiej. Mieliśmy jeszcze wiele do namalowania. Wtedy zrozumiałem coś bardzo ważnego. Nauczyciel sztuki nie jest wyłącznie kimś, kto uczy. Dla prawdziwego rozwoju trzeba pozwolić się prowadzić. A to wymaga ogromnego zaufania. W sztuce jesteśmy bezbronni jak nigdzie indziej. Pokazujemy światu sposób patrzenia, przeżywania i myślenia. Dlatego ta wrażliwość potrzebuje ochrony. Dziś wiem, że gdyby nie poczucie bezpieczeństwa, które dawała mi ta relacja, nie byłbym w stanie tworzyć. Potrzebowałem kogoś, kto uwierzy we mnie bardziej, niż ja sam potrafiłem uwierzyć w siebie. Czasem po lekcjach zostawałem jeszcze chwilę w pracowni. Nie rozmawialiśmy o konflikcie. Rozmawialiśmy o obrazie, plamie koloru, świetle. Dziś myślę, że właśnie takie rozmowy pomagały mi najbardziej, dawały ogromne psychiczne wsparcie.

M.K.: W szkole często mówi się o wynikach, konkursach i osiągnięciach. Rzadziej o tym, że czasem najważniejsze jest po prostu być obok. Tak długo, aż młody człowiek uwierzy, że może iść dalej sam. Uczeń o dużym potencjale bardzo często funkcjonuje pomiędzy skrajnościami: między zachwytem nad sobą a całkowitym zwątpieniem. Między poczuciem wyjątkowości a potrzebą nieustannego „sprowadzania na ziemię”. Wtedy potrzebuje kogoś, kto nie będzie go ani idealizował, ani krytykował. Tylko spokojnie prowadzi dalej. W relacji między nauczycielem a uczniem zaczyna się coś zmieniać. Coraz mniej jest hierarchii, a coraz więcej wzajemnego słuchania. Po kilku latach wspólnej pracy oczywiste staje się przecież, kiedy uczeń milczy dlatego, że jest zmęczony, a kiedy dlatego, że stracił wiarę w siebie. Wiadomo, kiedy buntuje się przeciw nauczycielowi, a kiedy przeciw własnym ograniczeniom. To chyba jedna z najtrudniejszych rzeczy w pracy pedagoga – rozpoznać moment, w którym uczeń musi zacząć iść sam. Nie ma dojrzwania artystycznego bez buntu, prób samodzielności czy odrzucenia części wskazówek i szukania własnego języka. Choć bywa to bolesne, jest konieczne. Prawdziwy cel nauczyciela to nie ukształtowanie ucznia, który będzie zawsze podążał za jego sposobem myślenia, ale który pewnego dnia odważy się myśleć samodzielnie. Uważam, że właśnie na tym polega najdelikatniejsza część nauczania artystycznego. Są jednak granice, których nauczyciel przekroczyć nie może. Nie rozwiąże wszystkich problemów podopiecznego i nie uchroni go przed każdym doświadczeniem. Może jedynie uważnie towarzyszyć tak długo, jak pozwala na to szkolna rzeczywistość.



Nie ma dojrzwania artystycznego bez buntu, prób samodzielności czy odrzucenia części wskazówek i szukania własnego języka.

F.W.: W klasie przedostatniej zbuntowałem się. Nie chciałem zmierzyć się z własnymi brakami. Wtedy uważałem, że ich nie mam (ha, ha, ha). Jako już „doceniony plastyk” (Stypendium Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego), chciałem malować po swojemu – liczyła się przede wszystkim synteza!!! Obce mi było wówczas wnikliwe studiowanie natury. Wolałem kolor i swobodę. Jednak prawda była taka, że realizmu nie opanowałem, bo brakowało mi cierpliwości. Nauczycielka wielokrotnie, z dużą konsekwencją wskazywała na te braki i podkreślała znaczenie studium oraz kompozycji w malarstwie. Niestety natłok pracy, wydarzeń oraz napięcie w klasie skutecznie odsuwały mnie od tego rodzaju ćwiczeń.

M.K.: Najważniejsze rzeczy przez te pięć lat wydarzały się nie podczas sukcesów, lecz w chwilach kryzysów, gdy dopadało zmęczenie przed konkursami, a praca trwała godzinami. W momentach całkowitego zwątpienia. Pamiętam sytuacje, w których oboje byliśmy już emocjonalnie wyczerpani. Wtedy pojawiała się największa szczerość. Bo żeby prowadzić ucznia przez taki proces, nie można już ukrywać się wyłącznie za rolą nauczyciela. Trzeba po prostu być człowiekiem. Należy umieć powiedzieć: „Widzę, że już nie masz siły”, „Widzę, że się boisz”, „Widzę, że jesteś przeciążony”. Ale też: „Nie zatrzymuj się”, „Jeszcze raz”, „Wierzę, że możesz więcej”.

F.W.: Owszem, plenery, warsztaty czy zagraniczne wyjazdy zabytkoznawcze rozwijały mnie artystycznie, ale jednocześnie odbierały energię potrzebną do pracy. Przyznam, że zabrakło mi wtedy pokory i zamiast słuchać, próbowałem badać swoje własne granice. Zmęczenie narastało. Przez długi czas stałem w miejscu. To wtedy wszystko się zatrzymało. Dostałem więc jedną z najważniejszych reprimend od nauczycielki. Powiedziała mi, że wszystkie prace z ostatnich miesięcy są – mówiąc wprost – niewiele warte. Był to dzień przed umieszczeniem prac w internecie na Ogólnopolski Konkurs z Rysunku, Malarstwa i Rzeźby, organizowany pod patronatem CEA. Wyszedłem z pracowni późnym popołudniem z zadaniem: zrobić nową kompozycję. Usiadłem w internecie, wciąż mając w głowie tę rozmowę, i zacząłem pracować od nowa. Zrobiłem wtedy jedną z moich najlepszych prac. Wierzę, że to właśnie ona pozwoliła mi przejść do ogólnopolskiego etapu konkursu.



Franciszek Wantuch, projekt 4 numerów okładki Szkoły Artystycznej 2026, grafika wektorowa, 2025



Franciszek Wantuch, projekt okładki książki *Pętla* Marka Hłaski, grafika wektorowa, 2025



Franciszek Wantuch, projekt plakatu na temat przemocy ze względu na płeć, grafika wektorowa, 2026

M.K.: W naszej rozmowie pojawiło się jeszcze jedno ważne pytanie: czy sukces artystyczny jest możliwy bez pokory? Oboje doszliśmy do podobnego wniosku – nie. Uczeń wybitny bardzo łatwo może uwierzyć, że już „umie”. Zwłaszcza gdy osiąga pierwsze sukcesy, wyróżnienia czy stypendia. Tymczasem **prawdziwy rozwój zaczyna się dokładnie wtedy, kiedy człowiek zrozumie, jak wiele jeszcze nie potrafi**. Pokora nie oznacza umniejszania sobie, ale gotowość do dalszego szukania. Być może dlatego najlepsi uczniowie są jednocześnie najbardziej niespokojni.

F.W.: Równoległe z pracą nad syntezą i kompozycją rozwijała się moja druga pasja – projektowanie graficzne. Wiedziałem, że pogodzenie tych dwóch dróg nie będzie łatwe, choć obie wyrastają z tych samych podstaw plastycznych. Pani Kubacka wykazała się wyrozumiałością i dała mi przestrzeń na pracę nad projektowaniem graficznym, które de facto już po przeglądzie stało się moim głównym zajęciem. Nie miałem innego wyjścia – chcę studiować na najlepszym niemieckim uniwersytecie, a do tego potrzebna jest spora teczka portfolio. Pracując nad zadaniami rekrutacyjnymi, zobaczyłem, jak bardzo wszystko się łączy. To, jaką czcionkę wybieram lub gdzie kładę bloki tekstu, wynika z kilku lat budowania świadomości artystycznej. Zrozumiałem, jak wiele rzeczy zaniedbałem w rysunku. Dlatego pod koniec edukacji szkolnej wróciłem do podstaw. Każdy potrzebuje w życiu buntu, ale musi przyjść pokora. Zacząłem od nowa ćwiczenia: studium ołówkiem, prace realistyczne, zadania „od analizy do syntezy”, które znałem już z pierwszej klasy, lecz dopiero teraz naprawdę rozumiałem ich sens.



Franciszek Wantuch, kadr z animacji *Nie czekaj* realizowanej w ramach pracy dyplomowej ze specjalizacji techniki druku artystycznego, monotypia i grafika komputerowa, 2026

M.K.: Franek powiedział kiedyś bardzo proste, ale niezwykle ważne zdanie: że uczeń potrzebuje nauczyciela, którego uznanie naprawdę jest dla niego znaczące. To pokazuje, że rozwój ucznia zdolnego nie wynika wyłącznie z ambicji, ale także z relacji emocjonalnej z nauczycielem. Nie z potrzeby oceny, lecz z potrzeby bycia zauważonym. Czyż nie o to chodzi w nauczaniu sztuki bardziej niż o wszystko inne? Nie o perfekcyjne martwe natury, idealne proporcje, konkursy. Tylko o to, żeby młody człowiek po latach nadal potrafił spoglądać uważnie na świat, ludzi i siebie.

Dziś, patrząc na te pięć lat wspólnej pracy, mam poczucie, że oboje przeszliśmy długą drogę. Franek dojrzywał jako twórca, ja dojrzywałam jako nauczyciel. On nauczył mnie jeszcze większej uważności na ucznia i jeszcze mocniejszego skupienia na człowieku. Dzięki tej przygodzie bardziej rozumiałam, że prawdziwe nauczanie zaczyna się tam, gdzie najważniejszy jest człowiek.

F.W.: Nasz sposób komunikacji z każdym rokiem stawał się coraz bardziej szczerzy i bezpośredni. Jeśli należała się reprimenda, dostawałem ją. Kiedy mi się coś nie podobało, również o tym mówiłem. Pani Kubacka zawsze powtarzała, jak ważna jest komunikacja w pracy nauczyciela z uczniem. Dzięki temu nie traciliśmy energii na nieporozumienia ani milczenie. Pracowaliśmy dalej nad obrazami, ale też nad sobą.

M.K.: Profesorowie akademicki często powtarzają, że najważniejsze w pracy pedagoga jest „rozpalić tak, żeby już nie zgasło”. Wiem, że to prawda, ale po tych pięciu latach wiem też coś jeszcze – **czasami uczeń swoim światłem rozpala również nauczyciela.**

F.W.: Są takie spotkania, które wydają się przypadkowe, a mimo to zmieniają wszystko. Mogłem trafić do innej klasy, innej szkoły, do innego nauczyciela. A jednak trafiłem właśnie tutaj. Pani Kubacka dostrzegła we mnie coś, czego sam jeszcze nie umiałem nazwać. Pomogła mi to odkryć i nigdy nie zostawiła mnie samego w tym procesie. Jak ktoś, kto idzie obok wystarczająco długo, by pewnego dnia pozwolić odejść samemu.

M.K.: We wtorkowy poranek w połowie maja, w pracowni malarstwa, prowadziłam zajęcia w klasie czwartej. Ktoś zapukał. Pomyślałam: pewnie spóźniony uczeń. W otwartych drzwiach stał Franek. Właśnie skończył ostatni egzamin maturalny. Trzymał pudło z przyborami do malowania: „Obiecałem Pani kiedyś, że zrobię martwą, której przez dwa lata unikałem. Wie pani, tę hiperkę. Nie będę przeszkadzał?”.

Staął w kącie i zaczął malować. Robił swoje, dla mnie, a może bardziej dla siebie. Byłam zdumiona i zaskoczona, że podjął teraz zadanie, przed którym wcześniej uciekał, buntował się. W chwili, gdy ustalaliśmy kompozycję pracy, zadzwonił telefon służbowy... Poinformowano nas, że Franciszek otrzymał drugi raz stypendium Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Rozmawiali:



Magdalena Kubacka

Absolwentka Wydziału Sztuk Pięknych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu na kierunku grafika warsztatowa i kierunku rysunek oraz aneks z malarstwa. Uczestniczka projektów artystycznych i wystaw prezentowanych w kraju.

Od wielu lat związana z Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach, gdzie uczy rysunku i malarstwa oraz prowadzi szkolną Galerię „Wizjer”. Za działalność artystyczną i pedagogiczną została odznaczona honorową odznaką „Zasłużony dla Kultury Polskiej” oraz uhonorowana Nagrodą Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego.



Franciszek Wantuch

Absolwent Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Kielcach, przyjęty na Uniwersytet Sztuk w Berlinie. Laureat 10 konkursów artystycznych organizowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej oraz dwukrotny stypendysta Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Brał udział w wielu krajowych i międzynarodowych projektach, plenerach i warsztatach artystycznych. Szczególnie interesuje się malarstwem oraz projektowaniem graficznym. Świadomość wizualną, zdobytą na lekcjach rysunku i malarstwa, wykorzystuje we własnych działaniach graficznych. W sztuce najbardziej ceni nieustanne poszukiwanie i możliwość zadawania pytań — wierzy, że są one najpiękniejszym źródłem wiedzy. Uważa, że najważniejszą częścią edukacji artystycznej jest zachowanie ciekawości i gotowości do dalszej pracy nad sobą. W wolnym czasie pasjonat języków obcych i literatury, zapalony podróżnik.



Teresa Murak i Krzysztof Dąbek podczas warsztatów w PLSP w Lublinie, 2012 / Fot. Krzysztof Wereński

MIĘDZY CHARYZMĄ A RUTYNĄ. KILKA MYŚLI O ROLI DYREKTORA WE WSPÓŁCZESNYM SYSTEMIE SZKOŁY ARTYSTYCZNEJ

Krzysztof Dąbek

Spoglądając ze współczesnej perspektywy na historię szkół artystycznych, dostrzegamy w stopniu wyraźniejszym niż w innych rodzajach szkolnictwa silne napięcie między osobą mistrza – czasem założyciela, czasem kontynuatora wielkiej tradycji lub reformatora – a tęzęjącym systemem, który mając na celu kontynuację i trwanie idei stojących u zarania szkoły, może prowadzić do jej sklerozy.

Atrakcyjność szkolnictwa związana jest z intelektualnymi lub artystycznymi osobowościami, przyciągającymi uczniów spragnionych przygody (właśnie intelektualnej lub artystycznej). Z drugiej strony, nadawanie pewnych systemowych ram takiej działalności – choćby miały być nawet tylko ograniczone do miejsca lub stylu uprawiania ćwiczeń intelektualno-duchowych – zapobiega przypadkowości i chaosowi prowadzącemu do upadku.

Niech te kilka zdań będzie wprowadzeniem do osobistych refleksji dotyczących roli dyrektora w szkole artystycznej – w tym przypadku plastycznej – z perspektywy kilkunastu lat sprawowania tej funkcji, a kilkadziesiątu – jako ucznia, nauczyciela i w końcu dyrektora jednej i tej samej szkoły. Wspominam o tym, ponieważ jest to droga, którą podążają dyrektorzy niektórych szkół artystycznych, co z pewnością daje im szczególną perspektywę spojrzenia na własną pracę

– zarówno w jej dobrych, jak i potencjalnie złych stronach. Niewątpliwym pozytywnym jest wieloaspektowe spojrzenie na funkcjonowanie szkoły, która początkowo widziana jest w sposób krytyczny, potem będący podstawą do refleksji nad poprawieniem jej funkcjonowania, oczywiście jeśli mamy na myśli jej dobro i uwzględniamy poprawki na zmieniający się kontekst czasu, zgodnie z zasadą, że „nie wchodzi się dwa razy do tej samej wody”. Niebezpieczeństwo zaś tkwi w syndromie przesadnego utożsamiania się z zajmowanym stanowiskiem, co jak wiadomo, nikomu na dobre nie wychodzi. Dla pewnej jasności – ten drugi przypadek nie jest tylko przypisany tej ścieżce życiowej, którą powyżej zarysowałem.

Celem - „dobra” szkoła?

Biorąc pod uwagę biblioteki poradników managementu, wiedzę lub raczej wielorakie nauki dotyczące zasad zarządzania, na których oparte są niezliczone wydziały wyższych uczelni świata, trudno nie stwierdzić, że służą one wytyczaniu ścieżek wiodących do uzyskania optymalnych celów w istniejących warunkach wyjściowych i brzegowych, najlepiej sprawdzając się tam, gdzie istnieją czytelne wskaźniki, pozwalające na stwierdzenie skuteczności działania, określone dla uproszczenia osiągnięciem sukcesu. Ilościowe i jakościowe. Rankingi, zestawienia, miejsce na indeksach, wzrost lub spadek (byk lub niedźwiedź na giełdach), kapitalizacja – słowem, koniec końców: zysk. Jak to bywa w naszym postoświeceniowym świecie, od czasów Smitha i (*horribile dictu!*) Marksa, kategorie te zwykło się przekładać również na tak zwane zasoby ludzkie, stwarzając wrażenie istniejących obiektywnych prawd z zakresu ekonomii, socjologii i psychologii (lub nauk hybryd pomiędzy nimi). I o ile, od biedy, można spotkać się z rankingami pozycjonującymi szkoły i placówki wszystkich etapów edukacji, biorącymi pod uwagę wskaźniki systemu edukacji (wyniki egzaminów, zdawalność na kolejny stopień systemu edukacji i tak dalej, aż do liczby laureatów Nagrody Nobla, lub prestiżowych konkursów i stypendiów), to w zakresie szkolnictwa artystycznego, szczególnie w wypadku sztuk wizualnych, sprawa jest już inna – pomijając szkoły, w których kryteria są bardziej wymierne, choć i to nie zawsze, na co wskazują kontrowersje związane z werdyktami Konkursów Chopinowskich.

Zapytajmy AI (najpopularniejsze w Google) o najlepsze liceum plastyczne w Polsce, a otrzymamy pokrętną odpowiedź: „W Polsce nie ma jednego, oficjalnego ogólnokrajowego rankingu obejmującego wyłącznie szkoły plastyczne. Jednak czołowe placówki artystyczne regularnie osiągają znakomite wyniki w ogólnopolskim Ranking Liceów Perspektywy oraz na WaszaEdukacja.pl” (cyt. z dn. 21.06.2026 r. – w innym czasie odpowiedź może być inna). I tu pojawia się lista szkół, które próbuje się pozycjonować kryteriami szkół ogólnokształcących lub wynikami w konkursach, nie biorąc pod uwagę odmiennych warunków, w których przychodzi funkcjonować szkołom plastycznym, od samej rekrutacji poczynając, na maratonie egzaminów dyplomowych i maturalnych kończąc. A przecież szkoły nasze przyjmując uczniów do pierwszych klas, praktycznie bardzo niewiele o kandydatach wiedzą. Wyniki krótkich egzaminów badających zdolności mogą być okazjonalnym i przypadkowym

Zobacz
Ranking Liceów
Perspektywy



Zobacz ranking
waszaedukacja.pl



szczęśliwym zrządzeniem losu, w tak zwany dobry dzień, co potem zostaje często brutalnie weryfikowane po dostarczeniu świadectw, opinii, orzeczeń czy lekarskich zaświadczeń, ostatecznie określających poziom problemów z mocno wrażliwą i utalentowaną młodzieżą. Nie wiemy tak naprawdę wiele, lub zgoła nic, o jej prawdziwych zainteresowaniach, wytrwałości, znajomości kultury i zachowaniach. A jednak uczniowie naszych szkół docierają do klas, w których kończą naukę pracami specjalizacji i drugiej dziedziny, egzaminem dyplomowym, a zaraz później przechodzą maraton egzaminów maturalnych, często ze stuprocentową skutecznością. Wraz z nauczycielami poświęcają ponadstandardowo wiele godzin na aktywności w pracowniach, a także poza zajęciami.



Warsztaty Designu z prof. Bazylim Krasulakiem (ASP Warszawa) w PLSP w Lublinie / Fot. Krzysztof Wereński

Jeśli wybierają studia artystyczne, stanowią zdecydowaną większość na pierwszych latach studiów, nawet ci, których w szkołach nie ocenialiśmy zawsze zbyt wysoko. Czy ktoś w takich zestawieniach bierze pod uwagę ogrom wysiłku szkoły, dający w ciągu lat nauki taki efekt? Nie znajdziemy go w schematach i systemach oceniania pracy szkół, a co za tym idzie poziomu skuteczności „zarządzania zasobami ludzkimi” – powtarzając użyte przeze mnie wyżej stwierdzenie. Wątpliwe jest ogólne określenie „dobra szkoła”. Dobra wobec jakich kryteriów? Czy można abstrahować od warunków, w których szkoła funkcjonuje (habitat zewnętrzny i wewnętrzny, zasoby materialne, tradycja lub jej brak itp., itd.)?

Szkoła artystyczna to szkoła artystów?

Z pewnością kryterium, które szkołom artystycznym zostało *a priori* przypisane, jest kryterium kreatywności. Uczeń powinien być twórcą, choć stosowanie pojęcia „artysta” lub „młody artysta” jest jeszcze, w odniesieniu do szkół plastycznych, nieco na wyrost. Widzimy to na co dzień, gdy zważymy, ile wysiłku w rozwój ucznia, a nawet w powstanie jego pracy, wkłada prowadzący go nauczyciel. Doskonale jest to widoczne, gdy na przykład porównujemy zestawy prac na Ogólnopolskim Konkursie Rysunku, Malarstwa i Rzeźby. II etap – makroregionalny – stanowią zestawy dzieł przywiezionych przez uczestników przeglądu, które powstawały pod opieką nauczycieli w szkolnych pracowniach. Są to bardzo często prace na poziomie profesjonalnym, takie, których nie powstydziliby się starsze roczniki studentów uczelni artystycznych. Znakomita studyjność łączy się z oryginalnością interpretacji akademickich tematów (w tradycyjnym tego słowa znaczeniu) oraz wnikliwością obserwacji i odwagi w interpretacji problemów formalnych często na tak wysokim poziomie, że dostrzegamy wyjątkową dojrzałość i – właśnie – artystyczną samoświadomość. Od kilku lat można niekiedy zauważyć dużą różnicę poziomów między dziełami przywiezionymi ze szkolnych pracowni a tymi, które powstały w miarę samodzielnie w pracowniach II etapu konkursu. Umożliwia to

system BJK, dający wszystkim uprawnionym wgląd w komplet prac wyróżnionych kwalifikacją do ogólnopolskiego etapu, a w szkołach organizujących konkurs w makroregionach na wystawach tego etapu. Nawet na ostatnim etapie uczniowie zdalnie konsultują się z nauczycielami, nie będąc pewnymi trafności swoich projektów i zamierzeń. Właśnie wtedy widać, w jak dużym stopniu zaangażowanie nauczycieli wpływa na osiągnięte przez uczniów rezultaty i jak długą drogę do samodzielności uczniowie – jeszcze nie „artyści” – mają przed sobą.

Tyle, jeśli chodzi o pytanie, czy uczeń szkoły plastycznej jest „artystą”. Ale jednocześnie powyższe uwagi kierują nas do kilku banałów, dających nam możliwość powrócenia do głównego tematu. Jak wiadomo, szkoła artystyczna jest inkubatorem kreatywności, mającej charakter formujący dla człowieka w okresie jego adolescencji, ale daje mu także kapitał wiedzy, umiejętności, kompetencji potrzebnych do podjęcia trudu dalszego podążania ścieżką artystycznej edukacji. Umiejętność znalezienia odpowiednich proporcji i balansu w warunkach tożsamościowej niepewności okresu dojrzewania, a nawet wynikających z tego powodu osobistych dramatów, powoduje, że tak ważne jest stworzenie wspierającego środowiska, w którym uczniowie przebywają przez większość czasu z racji realizowanych w szkołach artystycznych tak zwanych „ramówek”. Środowisko to tworzą nie tylko nauczyciele, ale wszyscy pracownicy szkoły, także ci, którzy pełniąc obowiązki obsługi, często mogą być bliżej ucznia niż nauczyciel mający z nim kontakt tylko na jednej lub dwóch godzinach w tygodniu. Zdarza się, że stają się nieformalnymi powiernikami uczniowskich kłopotów, okazując tylko zwyczajnie „ludzkie”, nie pedagogiczne i profesjonalne podejście do młodego człowieka. Oczywiście piszę o tym nie jako o sytuacji hipotetycznej, lecz jak najbardziej realnej, takiej, której doświadczałem jako uczeń, ale także jako wychowawca klasy, a teraz osoba odpowiedzialna za całą szkolną społeczność.

Szkoła: model hierarchiczny czy plejada osobowości?

Banał kolejny to: „szkoła nauczycielem stoi”. Dawny model nauczyciela obrazuje zdanie z czytanki z podręcznika łaciny: „*Magistra in schola severa est, sed puellae magistram amat*”. Dzisiaj kładziemy nacisk na asystencję w adolescencji, a to wymaga autonomii i pewnej dozy wolności w pracy nauczyciela. Model nakazowy, w którym główne narzędzie pracy dyrektora z nauczycielami i innymi pracownikami wyczerpuje się na dwóch gestach palca wskazującego (to i to oraz no, no, no), jest już nieprzystający do obecnych realiów, nie tylko szkoły jako instytucji, ale też do relacji społecznych, w których obecnie kwestionuje się, a nawet ośmiesza autorytatywne teatrum przełożonych, jeśli nie wynika ono z obiektywnego profesjonalizmu. W zależności od typu osobowości pracownika spełniającego funkcje przełożonego mamy mniejszą lub większą pokusę objawiania swojej omnipotencji i tak zwanej sprawczości, jednak warto czasami wyjść ze swojej roli i postawić się w sytuacji „pierwszego wśród równych”, a jeśli budować swój autorytet, to na kompetencjach ujawnianych dyskretnie, tak żeby doprowadzając do punktu rozpoczynającego jakieś działanie, pracownik kontynuował je w oparciu o swoje pomysły, mając

przeświadczenie, że jest autorem rozwiązań i identyfikuje się z efektami pracy. Poczucie wolności uskrzydla, a okazując zaufanie, mamy szansę na najlepszy efekt pracy – satysfakcję dającą punkt wyjścia do kreatywności i samodzielnych pomysłów, które otwierają nowe przestrzenie funkcjonowania szkoły.

Zasady rozproszonej odpowiedzialności, które powinny być praktyką zarządzania, znajdujemy bodaj pierwszy raz w tekście *Księgi Wyjścia* 18.13-27, gdy Jetro udziela nauk swojemu zięciowi Mojżeszowi – a to: jaką rolę powinien przyjąć w społeczności Izraelitów i jakie niebezpieczeństwa tkwią w nadmiernym przyjmowaniu na siebie obowiązków. Zatem nie ma w tym rozwiązaniu niczego więcej ponad zdrowy rozsądek, wynikający z długiej praktyki.

Specyfika szkoły – formalizm a inwencja

W lubelskim plastyku od kilkadziesiątu lat funkcjonują różne formy organizacji pracy nauczycieli i uczniów, dające możliwość autonomicznego działania w wybranych i określonych we współpracy z dyrekcją polach edukacyjnych i artystycznych. Są to zapisane w statucie szkoły zespoły nauczycieli powołane do różnych działań, nie tylko te wynikające z przepisów prawa oświatowego, ale także takie, które kształtowały się w wyniku oddolnych potrzeb i pomysłów oraz przetrwały w tradycji szkoły, również tę tradycję teraz tworząc. W nich widoczne jest wieloletnie zaangażowanie nauczycieli, tworzących w ten sposób uzupełniający do zajęć programowych nurt życia szkoły. Z semestralnej sprawozdawczości wynika, że w takie działania włącza się prawie połowa nauczycieli, w różnym stopniu odciskając w nich własne pomysły i podkreślając swoją identyfikację z miejscem, z którym związani są od czasów uczniowskich, często jako wychowankowie swojej szkoły.

Na kilka konkretnych przykładów organizacyjnych można zwrócić szczególną uwagę. Są to z jednej strony formalnie osadzone w statucie: Rada Artystyczna, Stowarzyszenie Lubelski Plastyk, Szkolna Galeria A10, z drugiej – liczne koła zainteresowań, które funkcjonują jeszcze dodatkowo poza blokami zajęć lekcyjnych w tygodniu, oraz zajęcia w szkolnych pracowniach, ponadnormatywne, z wiodących przedmiotów artystycznych. Dodatkowo realizowane są programy oraz projekty artystyczne i edukacyjne we współpracy z firmami i innymi instytucjami, a także oddolne działania uczniów, przeprowadzane przez Samorząd Uczniowski. Wydawana jest szkolna gazетка „Ramota” pod opieką nauczycieli, organizowane są konkursy, turnieje, bale karnawałowe, spektakle teatralne, otwarte drzwi szkoły (organizowane przez uczniów), plenery. Wychowawcy klas realizują swoje programy, szkolni specjaliści organizują warsztaty, prelekcje czy spotkania z zaproszonymi gośćmi. Ogrom pracy, widoczny w szkolnej semestralnej sprawozdawczości, jest w dużym stopniu wynikiem działań podejmowanych oddolnie, z poczuciem odpowiedzialności za jakość pracy, która będzie najsurowiej oceniana przez uczniów.

Oczywiście można kreować różne struktury w organizacji szkoły, mając na celu stworzenie spójnie działającego organizmu, co jest najczęściej związane z pewną wizją rozwoju i funkcjonowania szkoły, jaką przynosi z sobą nowy

Warsztaty
Rzeźbiarskie
w technikach 3D
z prof. Igorem Mikodą
(UAP), 2024
Fot. Andrzej Mazuś



Wystawa
prof. Edwarda
Sytego, absolwenta
PLSP w Lublinie,
w szkolnej Galerii
A10, 2019
Fot. Krzysztof Dąbek



Warsztaty Designu w Izbie Drukarstwa, 2016
Fot. Krzysztof Wereński

dyrektor. Czasem zaistnieje idea, żeby stworzyć od początku rodzaj eventu, może konkurs, może warsztat, plener, z którym dyrektor będzie związany jako jej pomysłodawca, „ojciec”, a nawet w niektórych sytuacjach stanie się patronem takiego działania. Nieżyjącym już dyrektorom takie tytuły budują pamięć w następnych pokoleniach – znamy takie przypadki. Jednak bez włączenia zespołu nauczycieli, pracowników, a także uczniów w takie działania często zjawiska te są krótkotrwałe i szybko kończą swój żywot. Odnoszę się do tych stwierdzeń na podstawie osobistego doświadczenia, ponieważ w swoim kilkunastoletnim okresie sprawowania funkcji dyrektora szkoły plastycznej starałem się kontynuować duże imprezy zapoczątkowane przez poprzedników: Biennale „Portret Rodzinny” (od 1999 r.), Biennale Międzynarodowe Artystyczne Warsztaty Rzeźbiarskie (od 2006 r. do 2024 r.) oraz Ogólnopolskie Warsztaty Dizajnu (VI edycji, do 2019 r.)

Piszę „starałem się”, ponieważ dwa z wymienionych wyżej przedsięwzięć uległy kilkuletniemu zawieszeniu, nie ze względu na możliwości oferowane przez pracownię szkoły, ale z racji zmieniającej się sytuacji osobistej nauczycieli dotąd prowadzących te imprezy, którzy obecnie po prostu nie są w stanie ich kontynuować. Mam nadzieję, że okoliczności ulegną z czasem zmianie, a kolejne pokolenie młodych nauczycieli powróci do tej tradycji, tym bardziej że dawała możliwość spotkań i adaptowania doświadczenia nauczycieli wyższych szkół artystycznych, tworząc stałą platformę współpracy z UAP im M. Abakanowicz, ASP im J. Matejki w Krakowie, ASP im. E. Gepperta we Wrocławiu, ASP w Warszawie.

Cyklicznie, szkoła organizuje Biennale „Dyplom” dla szkół makroregionu, ale jest to raczej impreza zlecona przez CEA ze względu na możliwości organizacyjne, między innymi wynikające ze specyfiki szkoły, która ma dobre i spójne warunki przestrzeni ekspozycyjnych, dające pracom uczniów w miarę

neutralną oprawę. Obecnie stawiamy raczej na doroczne warsztaty dla nauczycieli i uczniów (fotografia, papier czerpany, akwarela, rysunek i malarstwo), organizowane jako regionalne lub ogólnopolskie, w porozumieniu z różnymi środowiskami szkół wyższych (ASP im. W. Strzebińskiego w Łodzi, ASP Warszawa), tak aby bardziej elastycznie dostosować możliwości działania szkoły w zakresie doskonalenia z pewnych dziedzin sztuki lub konkretnych technik. Przypadki te dobrze ilustrują sytuację, gdy wspólnie w naszym środowisku decydujemy o faktycznych możliwościach wynikających z zaangażowania nauczycieli w konkretnym roku i konkretnym typie zajęć. Z drugiej strony, wyjątkowość konkursu „Portret Rodzinny”, wynikająca także z jego długotrwałej ciągłości (ponad ćwierć wieku), i wieloletnia tradycja makroregionalnych „Dyplomów” nadal są znakiem firmowym szkoły i co do tego nie ma wątpliwości w naszym środowisku.

Pisząc „wspólnie decydujemy”, mam na myśli pewien konsensus, który wypracowujemy mniej lub bardziej, wśród nauczycieli, co odbywa się najczęściej na gruncie Szkolnej Rady Artystycznej, wpisanej jako tak zwane ciało opiniotwórcze, będące miejscem wymiany poglądów, ale także forum tworzenia koncepcji funkcjonowania szkoły. Jak wspomniałem wcześniej, jej powołanie i charakter określone są w statucie szkoły. Zgodnie z zasadą zarządzania, skuteczność pracy zespołu określa między innymi liczba jego członków, których nie powinno być więcej niż dni tygodnia, potem grupę taką trzeba byłoby dzielić na dalsze podgrupy. Radę Artystyczną w lubelskim PLSP stanowi zespół kierowniczy (4 osoby wraz z dyrektorem) i 3 nauczycieli wybieranych przez ogół nauczycieli przedmiotów artystyczno-zawodowych na roczną kadencję, na zebraniu zespołu przedmiotowego, przy czym jeden z nich jest zawsze nauczycielem rysunku i malarstwa. W ten sposób co roku skład jest w tej części inny, co daje szansę na włączanie się w Radę przez osoby chcące realizować swoje pomysły, o ile uzyskają aprobatę podczas tajnych wyborów. Uwagi i ustalenia, które przyjmujemy na spotkaniach Rady, kierowane są do Rady Pedagogicznej i mają możliwość wejścia w życie w formie konkretnych uchwał zmieniających zapisy w statucie szkoły bądź w formie aktów prawa wewnątrzszkolnego poprzez zarządzenia dyrektora. Jest to jeden z elementów funkcjonowania środowiska, dający dyrektorowi możliwość wpływania na to, co dzieje się w szkole w artystycznym zakresie jej działania. Przykład ten jest pokazaniem ścieżki instytucjonalnej, pozwalającej na rozbudzenie kreatywności nauczycieli i przejmowanie w określonym zakresie odpowiedzialności za szkołę, ponieważ grupa wybranych do Rady Artystycznej nauczycieli staje się swoistym *porte parole* tych, którzy nie chcąc się angażować oficjalnie (z różnych powodów), ale mają swoich rzeczników na zebraniach z grupą kierowniczą.

Również w sprawach dotyczących bezpośrednio uczniów, funkcjonowanie Rady Artystycznej wydaje konkretne owoce. Przykładem jest istniejąca od kilku lat tradycja nagradzania przez to ciało kolegiałne najbardziej wyróżniającego się w różnych dziedzinach artystycznych ucznia, który otrzymuje z końcem roku szkolnego honorowy tytuł „Talentu Roku”. Wręczenie zaprojektowanej przez ucznia i wybranej w wewnątrzszkolnym konkursie rzeźbiarskim statuetki z motywem stosu wyciśniętych pozłożonych tubek farby – symbolika jest tu nieprzypadkowa



Wręczenie nagrody Talent Roku
2026 Łucji Niewierowskiej
Fot. Anna Świerbutowicz-Kawalec

Wystawa wzornictwa Radka Nowakowskiego
w szkolnej Galerii A10, 2016 / Fot. Krzysztof Dąbek



– odbywa się na uroczystości zakończenia roku szkolnego, w obecności całej społeczności szkoły, wraz z wręczeniem innych nagród, wyróżnień i podziękowań. Działające przy szkole Stowarzyszenie dodatkowo nagradza ucznia finansowo, co w kontekście zbliżających się wakacji jest sprawą niebagatelną.

Szczególnie ciekawym przykładem oddolnych inicjatyw nauczycieli i uczniów, kształtujących życie szkoły i utrwalających identyfikację oraz poczucie wspólnoty całego środowiska, jest program działania szkolnej Galerii A10. Obejmuje przede wszystkim wystawy, ale ogniskuje także inne pomysły, na przykład ten związany z organizowanym od czterech lat plebiscytem na Artystyczną Osobowość Roku. Nazwa Galerii jest nazwą miejsca, ponieważ adres szkoły to ul. Muzyczna 10a. Znajduje się ona w dawnym, krytym dachem, ale pierwotnie otwartym pasażu między skrzydłami budynku szkoły, później zamkniętym przeszklonymi ścianami, pomiędzy dużym i małym patio.

Należy podkreślić, że budynek lubelskiego plastyka, pochodzący z lat 60. i 70. XX wieku został wpisany na listę modernistycznej architektury Lublina i chociaż nie trafił do rejestru zabytków, wyróżnia się tym, że początkowo zaprojektowała go grupa „Warszawskich Tygrysów” (Kłyszynski, Mokrzyński, Wierzbicki) i stanowi jeden z niewielu w Polsce przykładów architektury funkcjonalnej, przeznaczonej od początku jako budynek szkoły artystycznej. Pierwsza koncepcja uległa w latach 70. modyfikacjom i w ten sposób powstała przestrzeń szkolnej galerii, niestety mająca swoje ograniczenia w wysokości wnętrza, nieosiągającej nawet obecnie wymaganych norm. Wiele lat temu prowadząca warsztat artystyczny z uczniami Teresa Murak, budując wielką formę bryły z gliny na środku galerii, zaproponowała przebicie stropu, tak aby kreowana właśnie w pewnym procesie forma nie była trywialnie ograniczona jakąś niską, poziomą płaszczyzną. Ten mankament architektoniczny powoduje, że w przestrzeni galerii mogą być ekspozowane prace o określonej wielkości, ale łączność z dwoma patio daje możliwość wyjścia wystaw i innych eventów w szerszą przestrzeń, co zostało wykorzystane na przykład w happeningu Leszka Mądzika zamykającym Warsztaty Rzeźbiarskie w 2022 roku.

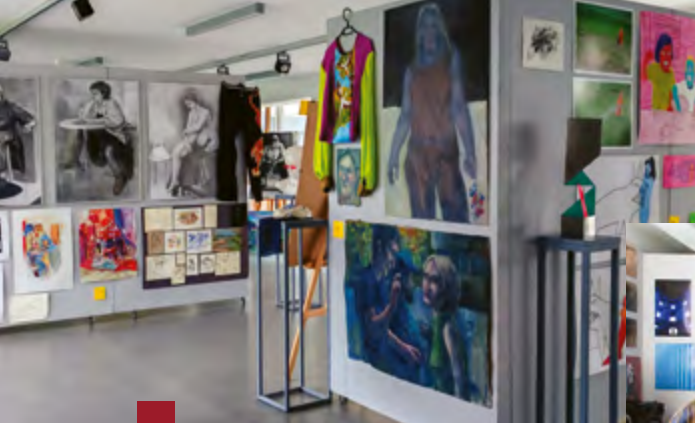


Leszek Mądzik
oraz uczniowie
– aktorzy
happeningu podczas
Międzynarodowych
Artystycznych
Warsztatów
Rzeźbiarskich, PLSP
w Lublinie, 2022
Fot. Małgorzata
Kierczuk-Macieszko

Wspominam te dwa znaczące nazwiska współczesnych artystów, do których dołączyłbym Janusza Kapustę i Stanisława Bają, jako postacie, dzięki którym w ostatnich latach, podczas realizacji projektów artystycznych, wystaw i wykładów, młodzież naszej szkoły miała okazję spotkać się z twórcami historii kultury polskiej. Jednak najczęściej wokół szkolnej Galerii A10 ogniskuje się działalność artystyczna i edukacyjna naszych absolwentów i artystów różnych środowisk, w różny sposób związanych ze szkołą. Budowana jest tym samym wielopokoleniowa więź, a obecni uczniowie doświadczają poczucia wspólnoty z generacjami żyjących jeszcze absolwentów plastyka lub z jego sympatykami. Wzruszająca była ostatnia wystawa malarstwa nauczycielki tkaniny artystycznej, pani Adeli Adamczyk, w szkolnej galerii, dosłownie ostatnia, ponieważ kilka dni po wernisażu, pani Adela, mająca ponad 90 lat, zmarła.

Wspomniałem wcześniej o stosunkowo nowym pomysłem, który wyszedł ze środowiska nauczycieli opiekunów szkolnej galerii, opiekuna Samorządu Uczniowskiego i jednocześnie Prezesa Stowarzyszenia działającego przy szkole. Może być dobrym przykładem, jak czasami, w praktyce zarządzania, warto stosować zasadę „po pierwsze – nie szkodzić”. Program galerii układa się z początkiem roku szkolnego, na kilka miesięcy, ale z reguły od właśnie czterech lat pod koniec roku szkolnego staje się ona miejscem wystawy prac uczniów w plebiscycie na Artystyczną Osobowość Roku. Uczestniczą w nim wszyscy uczniowie, którzy mogą zaprezentować swoje prace, często powstałe poza zajęciami, w domu lub na innych pozaszkolnych zajęciach. Jest to bardzo ciekawa wystawa, pozwalająca zobaczyć niejednokrotnie zupełnie nieznaną stronę osobowości ucznia, jego autentyczne zainteresowania, eksperymenty w różnych dziedzinach, technikach, ale także lęki, obsesje, czasem kosmary. Na uznanie zasługuje odwaga, z jaką autorzy ujawniają swoje skryte marzenia, fascynacje światami wyobraźni, wcale nie zdominowanej – jak się okazuje od jakiegoś czasu – przez kalki popkultury.

Plebiscyt, w którym biorą udział wszyscy uczniowie, nauczyciele i pracownicy szkoły, wyłania w wyniku głosowania (każdy ma trzy głosy, zgodnie z regulaminem)



Wystawa prac uczniów w szkolnej
Galerii A10 w ramach Plebiscytu na
Artystyczną Osobowość Roku 2026
Fot. Krzysztof Dąbek

Laureaci Plebiscytu na szkolną
Artystyczną Osobowość Roku, 2024
Fot. Anna Świerbutowicz-Kawalec



uczniów (zwykle trzech), którzy poza nagrodą ufundowaną przez Stowarzyszenie i dyrektora szkoły mają w kolejnym roku udostępnioną galerię na wystawę swoich prac i – podobnie jak to jest z dojrzałymi artystami – wernisaż połączony ze spotkaniem autorskim z młodszymi klasami. Ogłoszeniu wyniku towarzyszy wspólne z rodzicami grillowanie na szkolnym patio i zyskujemy okazję do pełnej integracji całej szkolnej społeczności. W przekonaniu uczniów i nauczycieli, a także rodziców, jest to znakomity pomysł, z roku na rok wydający coraz lepsze owoce w postaci coraz ciekawszych, różnorodnych prac na wysokim poziomie artystycznym.

Od wielu lat w szkole utrwaliła się sytuacja, w której istnieją działania artystyczne, edukacyjne, wychowawcze, prowadzone przez konkretnych nauczycieli. Wymienić wśród nich można autorskie koła zainteresowań, adresowane do wszystkich uczniów niezależnie od specjalizacji, szkolną gazetkę „Ramotę” czy rozwijający się od kilku lat doroczny Ogólnopolski Konkurs Poetycki w Stylu Norwidowskim, adresowany do młodzieży różnych szkół w kraju. Jego charakter z jednej strony określany jest w każdej edycji jako inspiracja poezją C. K. Norwida, patrona naszej szkoły, z drugiej – konkretyzowany przez określone pojęcie („Człowiek”, „Teraźniejszość”, „Tradycja”, „Historia”). Daje obraz wrażliwości współczesnej młodzieży, próbującej swoich sił w tej dziedzinie twórczości w sposób nie byle jaki, bo konfrontowany z trudnym literacko stylem wieszcz. Od początku (2021 r.) koordynatorem konkursu jest jeden nauczyciel, który zwykł mówić o tej inicjatywie: „moje dziecko”.

Szkoła – przestrzeń aktywności uczniów

Wyżej opisałem jeden z przykładów na to, jak bardzo warto inwestować w samodzielność i kreatywność nauczycieli i uczniów – w tym wypadku pomysły wyszły od nauczycieli. Z kolei inna tradycja w naszej szkole, kultywowana od kilku lat „Noc w Plastyku”, jest w większym stopniu pomysłem uczniów. Zaczęło się od zaimplementowania lubelskiej Nocy Kultury, organizowanej od lat w początkach czerwca, a ponieważ od wielu lat w szkole istnieje DKF, zrodził się pomysł maratonów filmowych, rozciągniętych na godziny nocne, aż do rana. Wspomniany



Noc w Plastyku – przed filmowym nocnym maratonem, 2026 / Fot. Aneta Lekan

Warsztaty z Januszem Kapustą,
Pieńków 2012 / Fot. Grzegorz
Tomczyk



DKF (ostatnio nazwany PiF – Plastyk i Film) powstał dzięki wyposażeniu szkolnej auli w duży, prawie kinowy ekran, projektor i nagłośnienie, pozwalające na wyświetlanie filmów w warunkach przypominających projekcje w kinie.

Pod opieką nauczycieli, którzy poświęcają swój czas, za zgodą rodziców, dwa razy w roku odbywają się w nocy z piątku na sobotę spotkania młodzieży z wszystkich klas. W pierwszych godzinach mają raczej charakter zabawy (karaoke), wspólnego malowania w szkolnych pracowniach lub na dworze w patio, czasem warsztaty komiksu z zaproszonymi artystami, potem maraton filmowy do wczesnych godzin porannych, kiedy uczniów odbierają rodzice. Całość w czasie rzeczywistym relacjonowana jest w mediach społecznościowych, co daje możliwość szybkiej interakcji ze znajomymi, a jednocześnie wgląd w mniej sformalizowane życie szkoły. Także w tym wypadku wydarzenie organizowane i nadzorowane jest przez nauczycieli, którzy z własnej inicjatywy podejmują się opieki i towarzyszą uczniom w ich zabawie. Należy podkreślić, że nie było dotąd żadnych sytuacji krytycznych, związanych z zachowaniem się uczniów, a ich odpowiedzialność budzi uznanie.

Przykład ten, w praktyce szkolnej jeden z wielu, pokazuje, że podejmowanie nieco szalonych i ryzykownych pomysłów, łączących nauczycieli i uczniów, o charakterze asystencji, może kształtować dojrzałą postawę, budującą wzajemne zaufanie. To wartość nie do przecenienia, skutkująca później w innych, poważniejszych sprawach.

Zagrożenia - system, środowisko

Szkoła jako miejsce formowania kreatywności w późniejszym życiu, nawet niekoniecznie w dalszej drodze artystycznej, a zarazem dla pedagoga miejsce satysfakcjonującej pracy, nieobciążającej jego rozwoju – to w pewnej mierze model idealny, który na co dzień zderza się z realiami funkcjonowania szkoły w kontekstach różnych zewnętrznych oddziaływań. W chwili obecnej są to między innymi trudności wynikające z nadmiernych uregulowań prawnych, które w zastraszający sposób ustalają do najmniejszego szczegółu procedury we wszystkich aspektach działania szkoły, a z którymi od kilku lat w sferze

werbalnej próbuje się walczyć, posługując się pojęciem „odbiurokratyzowania”. Narastająca presja coraz nowszych uregulowań prowadzi do nakładania się różnych aktów prawnych, nieczytelności, czasem wzajemnych kolizji, które próbuje się naprawić kolejnymi aktami prawnymi. Oczywiście zmieniająca się sytuacja demograficzna, postawy mentalne młodzieży, sytuacja na rynku pracy, medialne kampanie wymierzone w instytucje państwa powodują narastającą presję na zmiany, które od 1999 roku są permanentnymi reformami.

W szkołach jest to obecnie widoczne na przykład poprzez ilość różnych SPN-ów w organizacji roku, a uczniowie, którzy w jakiejś klasie nie otrzymają promocji, w klasie niższej napotykają zajęcia, których nie mieli i które powinni zaliczyć. Dla nauczycieli obciążenie prowadzeniem dokumentacji okazuje się dużym problemem i nie rozwiązuje go posługiwanie się edytorami tekstu, gotowymi szablonami, a teraz również coraz powszechniejszym korzystaniem z AI. Przesycenie informacyjne stało się nie tylko zmorą młodzieży, ale także nauczycieli i powoduje zrozumiały odruch obronny – posługiwanie się kalkami, gotowymi schematami, rosnącą obojętnością i tworzeniem pozoru osobistego zaangażowania. W szkolnych realiach widoczne jest to między innymi w sprawozdawczości, powielającej zgrane formuły, uzupełnione aktualizowanymi danymi, świadczącymi o przemęczeniu nadmiarem informacji. Trudno jest w takich warunkach uzyskać wysoki poziom refleksji nad podejmowanymi działaniami i entuzjazm w codziennym działaniu. Sytuację emocjonalną nauczycieli dobrze charakteryzuje na przykład rosnąca liczba szkoleń dotyczących dobrostanu nauczyciela i zwalczania syndromu wypalenia zawodowego, wynikająca z oczekiwań samego środowiska. Dotyczy to także szkół artystycznych, co widoczne jest w ofercie tegorocznych szkoleń organizowanych przez CEA.

Satysfakcji z pracy nie dodają również rosnące problemy emocjonalne młodzieży, które powodują niespotykane jeszcze kilkanaście lat temu tak powszechne postawy określone jako osobowość typu D. Pod koniec maja zostały opublikowane przez Śląski Uniwersytet Medyczny wyniki badania grupy studentów różnych kierunków w Polsce, wśród której ponad połowę stanowiły przypadki takiego typu osobowości (negatywna emocjonalność, wycofanie, lękliwość, ograniczenie kontaktów społecznych itp.). Również w szkołach plastycznych, ze względu na szczególnie wrażliwą młodzież, spotykamy się z tymi problemami, do tego stopnia, że coraz bardziej praca nauczycieli zajęć artystycznych przypomina artoterapię. Może najbardziej dostrzegają tę sytuację starsi pokoleniowo nauczyciele, przyzwyczajeni do wysokich wymagań i wytrwałej pracy, według modelu uczeń – mistrz.

”

Sytuację emocjonalną nauczycieli dobrze charakteryzuje na przykład rosnąca liczba szkoleń dotyczących dobrostanu nauczyciela i zwalczania syndromu wypalenia zawodowego, wynikająca z oczekiwań samego środowiska. Dotyczy to także szkół artystycznych, co widoczne jest w ofercie tegorocznych szkoleń organizowanych przez CEA.

Jak się wydaje, ten rodzaj relacji jest już coraz rzadziej spotykany i niewykluczone, że w niedługim czasie stanie się anachroniczny, jeśli obecnie pojawiają się głosy, że korekta nie może być krytyczna, bo ma charakter „wykluczający”. Nawet bardzo utalentowani uczniowie dość szybko po osiągnięciu wysokiego pułapu umiejętności przestają dążyć do ich pogłębiania i łatwo nudząc się tym, co osiągnęli, przeskakują w inne aktywności swojego życia. Zresztą, taki „nomadyzm” widoczny jest nie tylko w naszych szkołach, ale także na studiach artystycznych.

Dyrektor to także *minister*

Rosnące trudności w pracy z młodzieżą według sprawdzonych reguł artystycznego warsztatu spowodują, że owe reguły będą musiały zostać zmodyfikowane, a może nawet odrzucone. Nie sprzyja to poczuciu stabilności pracy nauczycieli, a w sytuacji środowiska skonfliktowanego, o co w naszej rzeczywistości jest coraz łatwiej, będzie prowadzić do dysfunkcjonalności szkoły. Z własnej praktyki wiem, jak łatwo można wejść w konflikt z osobami, lub całymi środowiskami, mającymi własny pomysł na funkcjonowanie szkoły. Środowisko nauczycielskie ma skłonność do omnisapiencji i kategorycznego formowania wniosków. Cóż, pracując z wyrazistymi osobowościami, należy wpisać takie sytuacje w istotę i charakter pracy.

Z własnego doświadczenia wiem, że należy wyraźnie określić swoje stanowisko i starać się je racjonalizować, używając nieustannie argumentu dobra wspólnego, tym bardziej że efekty konfliktu rozlewają się na młodzież i są absolutnie sprzeczne z wychowawczymi zadaniami szkoły. Jak można prowadzić program wychowawczy w sytuacji konfliktu podważającego ład i autorytet nauczyciela lub osoby sprawującej inne funkcje? „Królestwo podzielone upada”. Potrzebny jest spokój i wytrwałość, ale także dobra wola w godzeniu przeciwności. Pomimo wszystko, należy zawsze szanować zdanie innych i ich godność i tego samego wymagać od innych. Na gruncie racjonalnej argumentacji starać się wyciszać emocje, ale również nie dopuszczać do zachwiania zasad społecznego współżycia. Należy posiadać w dokumentacji odpowiednie zapisy prawa wewnątrzszkolnego i posługiwać się nimi (regulaminem pracy, kartą etyki nauczyciela, procedurami antymobbingowymi) czy korzystać z mediacji związków zawodowych. W niektórych przypadkach daje to pozytywne efekty. Zawsze należy być blisko swoich pracowników, szanować każdą pracę, wyjść od zasady: „niczego nie będę wymagał od Ciebie, czego nie wymagałbym od siebie samego” (oczywiście w miarę posiadanych kompetencji). Mieć jak najczęściej otwarte drzwi swojego gabinetu i jak najczęściej spotykać się z innymi – nauczycielami, pracownikami, uczniami. Nie należy sądzić, że w swojej pracy będzie łatwiej, prościej, wygodniej.

Co dalej?

Dotyka nas także niepewność jutra. Szybkość zachodzących zmian jest tak duża, że trudno przewidzieć, jakimi cechami będzie charakteryzować się kolejne pokolenie. Już teraz widzimy zmiany pokoleniowe w latach liczonych na palcach jednej ręki. Nowe technologie – w tym obecne już, powszechne wykorzystanie mimikry

pseudohumanoidalnego oprogramowania, zwanego dla niepoznaki sztuczną inteligencją, a niebawem rewolucja komputerów kwantowych – nie pozwalają nam przygotować się odpowiednio do tego, co spotka nas w perspektywie najbliższej dekady. Tworzone są skrajne scenariusze. To, co wiemy z doświadczeń pierwszego ćwierćwiecza XXI wieku, to z pewnością transformowanie osobowości i relacji społecznych przez rosnący zalew informacji, coraz potężniej atakującej dzieci i młodzież. Czy możemy i potrafimy przygotować się na uderzenie tej mentalnej fali, którą prorocy transhumanizmu z utęsknieniem wypatrują (*vide* Juwal Harari)?

A może będzie zupełnie inaczej: od kilku lat uczniowie w coraz większym stopniu wybierają tradycyjne, rękodzielnicze specjalizacje. Ich prace malarskie są coraz bardziej barwne, powoli znikają monstra z obszaru demonicznej popkultury, dotąd obecne w szkicownikach. Wiersze we własnych tomikach poetyckich nie epatują już tylko cierpieniem okresu dojrzewania, ale w głębokiej refleksji interpretują świat realny. W większości, nasi podopieczni lubią przebywać ze sobą.

I cały czas, nadal, potrzebują naszej obecności w swoim dojrzewaniu.

PS Tytuł *Między charyzmą a rutyną* nawiązuje do tytułu książki Adama Kupera *Między charyzmą i rutyną. Antropologia brytyjska 1922-1982* (Wydawnictwo Łódzkie, 1987). Wydał mi się właściwy do określenia roli dyrektora szkoły artystycznej, wyznaczając przestrzeń między skrajnościami, które mogą być niszczące we współczesnych uwarunkowaniach (prawo, zmiany cywilizacyjne itp.) określających funkcjonowanie takiej szkoły. Sama książka opisuje stan antropologii po części w odniesieniu do charyzmatycznej postaci Bronisława Malinowskiego – przyjaciela Witkacego – brytyjskiego antropologa, znanego z trylogii trobriandzkiej, w swoim kręgu mającego opinię prawie proroka, ale zarazem będącego apodyktycznym i nie znośzącym sprzeciwu uczonym. Rutyną autor określa stan zinstytucjonalizowanej szkoły brytyjskiej antropologii po II wojnie światowej, gdy rząd brytyjski nadzwyczajnie wsparł rozwój tej nauki, pragnąc wykształcić kadry urzędników, którzy mogliby pomóc utrzymać rozpadające się imperium.



Autor:

Krzysztof Dąbek

Urodzony w 1962 roku. Od 2012 roku dyrektor Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie. Absolwent swojej szkoły, ukończył studia historii sztuki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie. Od początku drogi zawodowej związany ze szkołą, której jest dyrektorem. Nagrodzony Nagrodą Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Medalem KEN, Medalem Bene Merentibus Coetui Polonorum et Poloniae Curae Pastoralii przyznawanym przez KUL i Stowarzyszenie „Wspólnota Polska”, Złotą Odznaką Związku Sybiraków oraz Srebrną Odznaką NSZZ „Solidarność” Sekcji Oświaty i Wychowania. Od 2019 roku współpracuje ze „Szkołą Artystyczną” jako autor wielu artykułów i recenzji.

Baletowe i cyrkowa

A stylized, red cursive signature or logo, possibly reading 'Ely', positioned below the title.



Uczniowie Niepublicznej Szkoły Sztuki Tańca w Siedlcach – Maria Paczuska i Kamil Kwiatkowski
Fot. Monika Cegińska

KUŹNIE ZAWODOWYCH TANCERZY W BIAŁYMSTOKU I SIEDLCACH

Karolina Bilśka

Od kilkudziesięciu lat w Polsce funkcjonuje pięć państwowych szkół baletowych. Do tej piątki dołączyły niepubliczne szkoły sztuki tańca z uprawnieniami szkoły publicznej, które obecnie działają w dwóch miastach: Białymstoku i Siedlcach. Rozmowy przeprowadzone z dyrektorem Niepublicznej Szkoły Sztuki Tańca w Białymstoku Alicją Złoch i dyrektorem Niepublicznej Szkoły Sztuki Tańca w Siedlcach Iwoną Orzełowską pozwolą przybliżyć działalność i historię tych placówek oraz zaprezentować, w jaki sposób realizowana jest nauka, a także przygotowanie uczennic i uczniów do przyszłego zawodu.

Polskie szkolnictwo baletowe ma ponad dwustuletnią historię, a jego obecny kształt swoimi początkami sięga czasów po II wojnie światowej, kiedy rozpoczęto upaństwowienie prywatnych szkół i mimo iż pierwotny plan zakładał funkcjonowanie jednej jednostki baletowej, to powołano trzy – w Sosnowcu (przeniesioną później do Bytomia), Gdańsku i Warszawie. W 1951 roku powstała szkoła w Poznaniu, a najmłodsza w Łodzi w 1975 roku. Tym samym placówki te działały w miastach, w których funkcjonowały teatry operowe z zespołami baletowymi. Wydawać by się mogło, że w czasach PRL powstawać będą kolejne państwowe szkoły baletowe jako odpowiedź na braki kadrowe, na przykład w Krakowie czy we Wrocławiu. Tak się jednak nie stało i rozwiązaniem tego problemu okazały się studia baletowe działające przy tamtejszych operach. Liczba placówek, w których można uzyskać dyplom zawodowy tancerza, nie zwiększyła się nawet po transformacji ustrojowej, natomiast znacząca zmiana nadeszła wraz z przekształceniem ich w ogólnokształcące szkoły baletowe w 1999 roku. Mimo iż od okresu powojennego państwowe szkoły baletowe łączyły nauczanie ogólnokształcące z zawodowym, to przed reformą systemu oświaty zmniejszona była liczba godzin niektórych przedmiotów ogólnokształcących. Razem z nową nazwą obowiązywać zaczął identyczny ramowy program nauczania jak w szkołach podstawowych czy liceach ogólnokształcących, a niewielkie różnice wynikały z braku lekcji wychowania fizycznego czy muzyki.

Obecnie więc edukację w ogólnokształcących szkołach baletowych w porównaniu ze szkołami nieartystycznymi różni jedynie fakt wzbogacenia o komponent przedmiotów przygotowujących do wykonywania przyszłego zawodu.

”

Liczba placówek, w których można uzyskać dyplom zawodowy tancerza, nie zwiększyła się nawet po transformacji ustrojowej, natomiast znacząca zmiana nadeszła wraz z przekształceniem ich w ogólnokształcące szkoły baletowe w 1999 roku.



W dziewięcioletnim cyklu nauczania uczniowie w klasie piątej baletowej (ósma klasa szkoły podstawowej) przystępują do egzaminu ósmoklasisty, a po ukończeniu klasy dziewiątej baletowej (czwarta klasa szkoły ponadpodstawowej) – do egzaminu maturalnego. Warunkiem uzyskania tytułu zawodowego tancerza jest uzyskanie pozytywnych ocen z egzaminu dyplomowego. Nauka w ogólnokształcących szkołach baletowych jest bezpłatna, a dla osób zamiejscowych przygotowano zakwaterowanie w szkolnych bursach. Organem prowadzącym jest Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, który nadzór pedagogiczny sprawuje poprzez Centrum Edukacji Artystycznej.

Oprócz pięciu publicznych placówek działają także niepubliczne szkoły sztuki tańca, które z założenia skupiają się jedynie na nauce przedmiotów zawodowych. Według internetowej *Mapy Szkolnictwa Artystycznego*¹ obecnie działa piętnaście niepublicznych szkół sztuki tańca. W większości wypadków założone zostały w miastach, w których nie ma ogólnokształcących szkół baletowych, ale nie tylko, gdyż wyjątkiem są Poznań i Łódź. Co ciekawe, w Krakowie można uczyć się w aż trzech takich jednostkach. Wśród tych piętnastu obecnie jedynie dwie posiadają uprawnienia szkoły publicznej. W pozostałych trzynastu obowiązuje dowolny program nauczania, świadectwa nie są wydawane na państwowych drukach, a zatrudniona kadra nie musi posiadać wymaganych kwalifikacji.

Na takich samych zasadach

Posiadanie uprawnień szkoły publicznej to dowód spełnienia wymogów dotyczących nauczania i kadry pedagogicznej, które wynikają z ustawy *Prawo oświatowe*. Dla uczennic i uczniów oznacza to, że nauczanie przedmiotów artystycznych realizowane jest zarówno w zakresie liczby godzin, jak i zgodnie z podstawą programową, które obowiązują w ogólnokształcących szkołach baletowych. Do wspomnianych przedmiotów artystycznych należą taniec klasyczny, taniec współczesny, taniec ludowy i charakterystyczny, taniec dawny, partnerowanie, repertuar, praktyki sceniczne, rytmika, umuzykalnienie, audycje muzyczne, wiedza o tańcu, historia tańca i techniki uzupełniające. Nauka odbywa się w cyklu dziewięcioletnim i wieńczy ją egzamin dyplomowy, złożony z części praktycznej i teoretycznej. Realizowany jest on tak jak w ogólnokształcących szkołach baletowych, czyli w części praktycznej obejmuje wykonanie lekcji i układu choreograficznego w technice tańca klasycznego, lekcji i układu choreograficznego w technice tańca współczesnego lub lekcji i układu choreograficznego w technice tańca charakterystycznego. Część teoretyczną stanowi egzamin z historii tańca.

Nauka w tych szkołach jest płatna i prowadzona popołudniami oraz w przypadku Białegostoku w soboty, natomiast w Siedlcach w soboty i niedziele. Młodsze klasy mają lekcje trzy razy w tygodniu, a starsze uczą się pięć dni w tygodniu. Organem sprawującym nadzór pedagogiczny jest Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego, który realizuje go poprzez Centrum Edukacji Artystycznej.

¹ <https://szkolnictwoartystyczne.mkidn.gov.pl/>

Milena Bogucka
i Kamil Kwiatkowski,
NSST w Siedlcach
Fot. Monika
Cegiełkowska



W roku szkolnym 2025/2026 w Niepublicznej Szkole Sztuki Tańca w Białymstoku liczba uczniów wynosiła 41, a w Niepublicznej Szkole Sztuki Tańca w Siedlcach – 83.

Dwie placówki, dwie historie, wspólna pasja

Obie szkoły powstały dzięki niestrudżonym pasjonatkom i nauczycielkom tańca, które swoimi działaniami odpowiedziały na lokalne zapotrzebowanie. W Siedlcach zaczątkiem był zespół Caro Dance, założony w 1987 roku i prowadzony przez Iwonę Orzełowską w ramach zakładowego domu kultury Zakładów Przemysłu Dziewiarskiego Karo. Z czasem działalność zaczęła się rozszerzać i powołana w 2019 roku szkoła została wpisana do rejestru MKiDN, a rok później uzyskała prawa szkoły publicznej.

W Białymstoku początki związane są z założeniem przez Karolinę Garbacik w 2007 roku Studia Działań Kreatywnych DanceOFFnia i prowadzeniem zespołu Kolor. Następnie założycielka szkoły zarejestrowała ją w 2016 roku, a kilka miesięcy później prowadzenie objęła Fundacja Rozwoju Sztuki Tańca.

Mimo iż w obu miastach nie funkcjonowały wcześniej szkoły baletowe, w Siedlcach nie ma teatru operowego, a Opera i Filharmonia Podlaska jest młoda instytucją, w której zespół baletowy prowadzony jest dopiero od pięciu lat, zapotrzebowanie na naukę tańca pozwalającą potwierdzić w sposób formalny swoje umiejętności okazało się czynnikiem przesądzającym o powołaniu tych dwóch placówek. Dzięki nim dzieci i młodzież z Białegostoku, Siedlec i okolicznych miejscowości nie muszą wyjeżdżać, aby podjąć naukę w ogólnokształcących szkołach baletowych.

W 2026 roku białostocka szkoła obchodziła jubileusz 10-lecia, a obecna dyrektorka **Alicja Złoch tak opisała tę dekadę:** *Dyrektorem tej szkoły jestem od dwóch lat i staram się kontynuować dzieło pani Karoliny Garbacik, która marząc o tym, aby zdolna młodzież regionu białostockiego miała możliwość profesjonalnego rozwoju w tańcu, założyła Niepubliczną Szkołę Sztuki Tańca. Znaczącym wydarzeniem w dotychczasowej działalności szkoły była prezentacja jednoaktowego baletu zatytułowanego Brakujące ogniwo w 2018 roku, w który zaangażowane były wszystkie uczennice naszej szkoły. Wówczas zostałam zaproszona do pomocy w przygotowaniu młodych tancerzy do spektaklu i między innymi czuwałam nad wykonaniem elementów technicznych. Spektakl powstał we współpracy z uczniami Zespołu Szkół Muzycznych im. Ignacego Jana Paderewskiego w Białymstoku i od początku realizowany był z muzyką graną na żywo pod batutą pana Kazimierza*



Iwona Orzełowska
Dyrektor Niepublicznej
Szkoły Sztuki Tańca
w Siedlcach
Fot. Marek Błaszczuk



Alicja Złoch
Dyrektor Niepublicznej
Szkoły Sztuki Tańca
w Białymstoku
Fot. Emilia Andruczyk



Talent i pasja! Maria Paczuska, Kamil Kwiatkowski i Milena Bogucka, NSST w Siedlcach
Fot. Monika Cegiełkowska

Dąbrowskiego. To wydarzenie cieszyło się dużym zainteresowaniem mieszkańców regionu białostockiego.

Czas pandemii był szczególnie trudny również dla naszej szkoły. Pani Karolina Garbacik szukała rozwiązań oraz możliwości rozwoju uczniów. Powstał wtedy projekt artystyczno-edukacyjny łączący muzykę, taniec i sztuki wizualne – „Koncerty Poruszone. Młoda sztuka w trzech odsłonach” – w którym wzięli udział także młodzi artyści z Zespołu Szkół Muzycznych w Białymstoku. Wydarzenia te odbywały się we współpracy ze Studiem Działań Kreatywnych DanceOFFnia w grudniu 2020 roku, a więc w środku pandemii, w przestrzeniach Galerii im. Słodzińskich w Białymstoku. Ich realizacja była możliwa dzięki temu, że w projekcie brała udział niewielka grupa osób. Trzech różnych choreografów stworzyło wówczas etiudy do cykli koncertów muzyki młodych kompozytorów polskich, granych na żywo. W październiku 2021 roku odbył się podobny projekt, realizowany przez Fundację Rozwoju Sztuki Tańca pod tytułem „Uczę się ciała na pamięć... Baczyński 21”, oparty na tekstach Krzysztofa Kamila Baczyńskiego, w połączeniu z muzyką graną na żywo przez uczniów Zespołu Szkół Muzycznych. Plantacja sztuki to kolejny projekt realizowany przez szkołę pod opieką Fundacji Rozwoju Sztuki Tańca. W parku Branickich w Białymstoku powstał szlak, na którym w różnych miejscach nasze uczennice tańczyły do muzyki na żywo. Było to bardzo ciekawe doświadczenie dla przechodniów, którzy otrzymywali specjalne mapy i mogli poruszać się po parku, nie mając świadomości, co ich tam czeka.



Kamil Kwiatkowski i Maria Paczuska, NSST w Siedlcach / Fot. Monika Cegiełkowska

Ważnym wydarzeniem dla szkoły był również udział jednej z naszych uczennic – Zuzanny Burak – w konkursie „Młody Tancerz Roku” 2021”. Znalazła się ona w gronie 16 uczestników i zatańczyła w półfinale. W tym roku uczennica klasy szóstej Karolina Korsak zakwalifikowała się do udziału w Ballet Summer Intensive w Joffrey Ballet School w Nowym Jorku.

Jako dyrektorka zrealizowałam spektakl szkolny Uwierz w ducha Święt w oparciu o fragmenty muzyczne Piotra Czajkowskiego z baletu Dziadek do orzechów, który opowiadał historię dziewczynki marzącej o tym, aby tańczyć. Wśród najważniejszych wydarzeń szkoły są też dwa związane z jubileuszowym rokiem szkolnym. 16 stycznia 2026 roku odbyły się dwa spektakle wznowieniowe Brakującego ogniwa, choć dla obecnych uczennic były to premierowe przedstawienia, a 19 kwietnia – koncert jubileuszowy, na którym zaprezentowaliśmy fragmenty z II aktu baletu Bajadera (Królestwo Cieni) oraz spektakl dyplomowy Zdradliwość obrazów w choreografii Elizy Kindziuk-Kosianko.

Od momentu uzyskania uprawnień szkoły publicznej przez szkołę siedlecką minęło sześć lat. **Dyrektor Iwona Orzełowska w następujący sposób podsumowała ten okres:** *Te sześć lat to przede wszystkim nieustanna praca nad budowaniem świadomości w lokalnym środowisku na temat tego, czym jest profesjonalna edukacja taneczna. Naszym celem było pokazanie, że istnieją różne*

drogi kształcenia – rekreacyjna, sportowa oraz artystyczna – i że każda z nich ma swoją wartość oraz spełnia inne zadania. Nie oznacza to, że taniec sportowy jest gorszy. Wręcz przeciwnie – rozwija sprawność, dyscyplinę, koordynację i daje wiele satysfakcji. Są to jednak kierunki oparte na innych założeniach, najczęściej związane ze współczesnymi technikami tańca oraz aktywnością sportową. Profesjonalne kształcenie artystyczne, zwłaszcza w zakresie tańca klasycznego, przygotowuje natomiast do wykonywania zawodu artysty tancerza oraz do dalszej edukacji na uczelniach artystycznych. Wymaga odrębnego programu nauczania, innej metodyki pracy i wieloletniego, systematycznego rozwoju.

Jednym z najważniejszych wydarzeń było zaproszenie do naszej szkoły czynnych artystów baletu, którzy na co dzień występują na profesjonalnych scenach. Zależało mi na tym, aby nasi uczniowie mogli pracować z tancerzami będącymi w pełni aktywności zawodowej, a nie wyłącznie z pedagogami po zakończeniu kariery scenicznej. Czynny artysta wnosi na salę baletową aktualne doświadczenie sceniczne, najwyższe standardy wykonawcze oraz autentyczną energię zawodu. Dla młodych ludzi taki bezpośredni kontakt jest bezcenną inspiracją i motywacją.

Szczególne miejsce zajmuje dla mnie współpraca z Aną Kipshidze. Jej sposób prowadzenia zajęć, precyzja każdego ruchu, kultura pracy oraz ogromna serdeczność stały się dla naszych uczniów wzorem prawdziwej sztuki tańca klasycznego.

Kolejnym ważnym etapem było przygotowanie neoklasycznej etiudy do muzyki z baletu Dziadek do orzechów. Najzdolniejsze uczennice po raz pierwszy zatańczyły fragmenty drugiego aktu na puentach. Nawet w tej prostej formie udało się pokazać, jak wyjątkowy, subtelny i magiczny jest język baletu klasycznego. Zestawienie tej samej muzyki z interpretacją w technice klasycznej i współczesnej pozwoliło dzieciom oraz ich rodzicom zrozumieć, że są to dwa odrębne języki tańca. Oba są wartościowe, jednak prowadzą do różnych celów artystycznych i wymagają odmiennego procesu kształcenia.

To właśnie budowanie tej świadomości uważam za nasze największe osiągnięcie ostatnich sześciu lat. Dzięki temu coraz więcej dzieci i rodziców świadomie wybiera drogę profesjonalnej edukacji artystycznej, rozumiejąc, że balet nie jest jedynie formą aktywności ruchowej, lecz wymagającą i piękną sztuką, opartą na tradycji, dyscyplinie i codziennej pracy.

Rozwój, który procentuje

Siedlecka szkoła uzyskała patronat wybitnego polskiego tancerza, choreografa, a obecnie dyrektora Polskiego Baletu Narodowego, Krzysztofa Pastora, o czym **Iwona Orzełowska mówi tak:** Patronat pana Krzysztofa Pastora jest dla nas czymś absolutnie wyjątkowym. To ogromny prestiż, ale też bardzo duża odpowiedzialność, którą czujemy każdego dnia. Nie wynika ona z zewnętrznej presji, tylko z wewnętrznej świadomości, że pracujemy pod nazwiskiem artysty światowego formatu, którego dorobek należy do najwyższych osiągnięć współczesnego baletu. Często towarzyszy temu bardzo osobiste

poczucie czujności – żeby niczego nie zrobić „byle jak”, żeby każdy krok, decyzja, program edukacyjny były przemyślane. To nie jest lęk przed oceną, tylko raczej bardzo intensywna odpowiedzialność i świadomość, że pracujemy z dziećmi nad ich przyszłością artystyczną. Jednocześnie ten patronat jest dla nas ogromną motywacją. Pamiętam bardzo dobrze moment, kiedy pan Krzysztof Pastor zobaczył nasz występ około 7 lat temu i zdecydował się objąć szkołę patronatem – to było dla nas ogromne wyróżnienie i potwierdzenie, że to, co robimy, ma sens. Ale jednocześnie ta droga jest bardzo trudna i nie zawsze „prosta”.

Pracujemy z dziećmi i rodzinami w realnym życiu, a nie w idealnym systemie. W praktyce oznacza to, że bardzo zdolne dzieci wchodzą w okres dojrzewania i zmieniają decyzje życiowe, że zdarzają się odejścia mimo talentu i świetnych warunków, że czasem powodem są finanse, dojazdy albo zwyczajnie brak możliwości pogodzenia intensywnego treningu z życiem rodzinnym i szkolnym. To są zawsze trudne momenty – dla nas, dla pedagogów, ale też dla dzieci i rodziców. Mamy też takie roczniki, które pokazują, jak wymagający jest ten proces. Na przykład obecna klasa ósma zaczynała w większej grupie – było 37 osób od klasy drugiej – a dziś do etapu dyplomowego przygotowuje się 11 osób. I każda z nich to efekt kilku lat bardzo intensywnej pracy. W takich sytuacjach nie możemy „obniżyć poprzeczki”, bo patronat Krzysztofa Pastora zobowiązuje nas do trzymania wysokiego poziomu. Ale jednocześnie staramy się robić to z ogromną troską o dzieci – nie tylko jako o przyszłych tancerzy, ale jako młodych ludzi. Czasem konieczne są też konkursy i konfrontacje sceniczne, które bardzo jasno pokazują, gdzie jesteśmy w procesie. Dla dzieci to nie jest kara ani presja – raczej moment przebudzenia świadomości: ile już potrafią i ile jeszcze przed nimi pracy, żeby zbliżyć się do wzorca tańca klasycznego. I właśnie w tym napięciu między wymaganiem a troską widzę sens naszego działania. Patronat pana Krzysztofa Pastora nie jest dla nas „tytułem”, tylko codziennym zobowiązaniem do uczciwej, bardzo wymagającej, ale też bardzo ludzkiej pracy z młodym tancerzem.

Historię i osiągnięcia szkół tworzą także ich absolwenci. NSST w Białymstoku do tej pory ukończyły dwa roczniki absolwentek. **Jak mówi Alicja Złoch:** *W 2024 roku szkołę skończyło osiem absolwentek, z czego wiem, że trzy są studentkami polskich wyższych uczelni na wydziałach tanecznych, a reszta poszła na wyższe uczelnie nieartystyczne, ale są aktywne w sferze tańca w naszym regionie, gdyż prowadzą zajęcia taneczne. W tym roku szkolnym również szkołę ukończyło osiem absolwentek. Nieznane mi są jeszcze ich obecne losy, poza jedną uczennicą. Wiktoria Martyna Jakoniuk przeszła audycje i dostała się na wyższą zagraniczną uczelnię – Codarts University of the Arts w Rotterdamie. W przyszłym roku szkolnym pozyskam dokładniejsze informacje na temat losów naszych tegorocznych absolwentek. Poza absolwentkami szkoła może pochwalić się byłym uczniem Kacprem Łajewskim, który został zaangażowany do Batsheva Ensemble.*





Tegoroczne absolwentki Niepublicznej Szkoły Sztuki Tańca w Białymstoku
Fot. Sokole Oko Joanna Gieranin



Jeśli chodzi o szkołę w Siedlcach, to tutaj pierwsi absolwenci opuszczają mury szkoły dopiero w 2027 roku, jednak wśród uczniów, którzy kształcili się do tej pory, jest wiele osób ze znaczącymi osiągnięciami. Są to między innymi Bartosz Kondracki, obecnie tancerz Opery Bałtyckiej w Gdańsku, Wioleta Fiuk – tancerka, choreografka, Eliza Kindziuk-Kosianko – nauczycielka tańca współczesnego w NSST w Białymstoku, Brian Poniatowski – obecnie przedstawiciel Broadway Dance Center w Nowym Jorku na Polskę, Jarosław Zaniewicz – były tancerz Polskiego Baletu Narodowego, Bartosz Żyśk – tancerz Polskiego Baletu Narodowego, bracia Sebastian i Jakub Piotrowiczowie – absolwenci studiów w Codarts Hogeschool voor de Kunsten (Codarts University of the Arts) w Rotterdamie czy Jan Kosianko, tworzący razem z Elizą Kindziuk-Kosianko Warszawskie Delulu Artystyczne. Należy wymienić jeszcze Izabelę Orzełowską i Jakuba Mędrzyckiego, którzy po edukacji w Caro Dance Company studiowali w Codarts Hogeschool voor de Kunsten w Rotterdamie, a po ukończeniu studiów realizują wiele projektów w Polsce i poza jej granicami.

Zapraszamy do tańca

Od lat obserwuję te procesy również poprzez współpracę międzynarodową, szczególnie z Codarts University of the Arts w Rotterdamie, z którym nasza szkoła utrzymuje relacje od wielu lat, zwłaszcza po doświadczeniach naszych absolwentów studiujących w tym ośrodku – mówi Iwona Orzełowska. – To pozwoliło mi głęboko zrozumieć współczesny, holenderski model kształcenia tancerza. Dlatego w naszej szkole staramy się prowadzić proces transformacji w sposób stopniowy i świadomy. W systemie studia tańca o profilu sportowo-rekreacyjnym wyszukujemy dzieci posiadające odpowiednie predyspozycje fizyczne i psychiczne, które mogą rozwijać się w kierunku profesjonalnej edukacji baletowej. Taki proces trwa zazwyczaj dwa, trzy lata, po czym – przy odpowiednich predyspozycjach – proponujemy przejście do systemu szkoły baletowej. Nie jest to zmiana obowiązkowa, lecz naturalna ścieżka rozwoju.

Szkoły podejmują różnorodne działania promocyjne, których celem jest nie tylko rekrutacja nowych uczniów, ale także popularyzacja wiedzy o sztuce tańca. Tego typu cenną inicjatywę, pod nazwą „Magiczny język”, realizuje NSST w Białymstoku. W projekcie edukacyjnym skierowanym do dzieci uczęszczających do szkół podstawowych w klasach od I do III w dotychczasowych dwóch edycjach (2024, 2025) uczestniczyło już ponad dwa tysiące uczniów z 28 szkół z Białegostoku i okolic. Nie są to działania jednorazowe, gdyż współpraca ze szkołami trwa kilka miesięcy i obejmuje pokazy, lekcje tańca, warsztaty oraz oglądanie spektaklu baletowego. Dla wielu dzieci jest to pierwszy kontakt ze sztuką tańca.



Szkoły podejmują różnorodne działania promocyjne, których celem jest nie tylko rekrutacja nowych uczniów, ale także popularyzacja wiedzy o sztuce tańca. Tego typu cenną inicjatywę, pod nazwą „Magiczny język”, realizuje NSST w Białymstoku.

Alicja Złoch w następujący sposób podsumowuje tegoroczne działania promocyjne: *W tym roku szkolnym nasza promocja działała na wielu płaszczyznach, od Polskiego Radia Białystok, przez Portal Białystok Online czy wywiady do Radia Eska Białystok oraz Kuriera Porannego. Przez trzy miesiące prowadziłam zajęcia rekrutacyjne przygotowujące kandydatów do egzaminów kwalifikacyjnych do szkoły. W obecnym roku szkolnym na przełomie września i października był realizowany projekt edukacyjny „Magiczny język” w białostockich szkołach podstawowych, który promował zarówno taniec, jak i naszą szkołę. Również przy szkole działa Dziecięce Studio Baletowe z zajęciami dla najmłodszej grupy dzieci.*

Inaczej kwestię działań promocyjnych realizuje NSST w Siedlcach. Jak mówi Iwona Orzełowska: *Najlepszą formą promocji w mniejszych miejscowościach, takich jak nasze Siedlce, jest tak zwana promocja „z ust do ust”. Pozytywna opinia przekazywana przez mieszkańców jest najważniejszym źródłem zaufania, dlatego kluczowe znaczenie ma to, co robimy każdego dnia. Budujemy to przede wszystkim poprzez atmosferę pracy – serdeczność nauczycieli wobec uczniów, konsekwencję w działaniu, ale także życzliwość, uśmiech i wsparcie w procesie nauczania. Dajemy dzieciom przestrzeń do wielokrotnego próbowania i doskonalenia się, aż do osiągnięcia właściwego efektu artystycznego, bez presji, ale z jasno wyznaczonym celem. Bardzo ważnym elementem naszej działalności są również pokazy sceniczne – profesjonalnie przygotowane spektakle w warunkach teatralnych, a także prezentacje w szkołach powszechnych, dzięki którym dzieci i młodzież mają kontakt ze sztuką tańca na żywo. Duży nacisk kładziemy także na aspekt wychowawczy i prozdrowotny. Praca z ciałem obejmuje nie tylko rozwój artystyczny, ale również korektę postawy – dbanie o kręgosłup, stopy oraz ogólną świadomość ruchu. Równolegle bardzo istotna jest dla nas praca nad emocjami dziecka – szczególnie nad nieśmiałością i wycofaniem. W takich przypadkach często powierzamy dzieciom odpowiedzialne role sceniczne, dzięki czemu stopniowo budują pewność siebie, uczą się współpracy i nabierają wiary we własne możliwości.*

Patrząc w przeszłość

Dla obu szkół bardzo ważna jest współpraca z lokalnymi instytucjami. NSST w Siedlcach współpracuje z Centrum Kultury i Sztuki, Wydziałem Sztuki Uniwersytetu w Siedlcach, a także z ośrodkami kultury w regionie, między innymi w Sokołowie Podlaskim, natomiast NSST w Białymstoku – z Zespołem Szkół Muzycznych im. Ignacego Jana Paderewskiego w Białymstoku, z Teatrem Lalek, Podlaskim Stowarzyszeniem Tańca, z Operą i Filharmonią



Najlepszą formą promocji w mniejszych miejscowościach, takich jak nasze Siedlce, jest tak zwana promocja „z ust do ust”. Pozytywna opinia przekazywana przez mieszkańców jest najważniejszym źródłem zaufania, dlatego kluczowe znaczenie ma to, co robimy każdego dnia.



Uczennice klasy VI Niepublicznej Szkoły Sztuki Tańca w Białymstoku / Fot. Sokole Oko Joanna Gieranin

Podlaską. Szkoła w Siedlcach stawia ponadto na współpracę międzynarodową. **Iwona Orzełowska podkreśla:** *Bardzo ważnym obszarem naszej działalności jest także współpraca międzynarodowa z Codarts University of the Arts w Rotterdamie. Przez kilka edycji gościliśmy w Siedlcach spektakle dyplomowe studentów czwartego roku tej uczelni. Dzięki temu nasi uczniowie i lokalna publiczność mieli możliwość zobaczenia fragmentów prac tworzonych przez jednych z najważniejszych choreografów tańca współczesnego, prezentowanych w wykonaniu studentów Codarts. Dla mnie osobiście było to również bardzo cenne doświadczenie spotkań z wybitnymi twórcami tańca współczesnego, którzy wykładają w Codarts i współtworzyli rozwój takich zespołów jak Nederlands Dans Theater. To bezpośredni kontakt ze światowym poziomem sztuki tańca. Współpracujemy także z federacjami tańca sportowego w Polsce i za granicą. Bardzo zależy nam na tym, aby każdy uczeń mógł znaleźć swoją drogę – jeśli nie w systemie szkoły baletowej, to właśnie w tańcu sportowym lub innych formach tańca współczesnego. Staramy się prowadzić ten proces w sposób możliwie najbardziej życzliwy i świadomy, tak aby każde dziecko mogło dalej rozwijać swoją pasję w zgodzie ze swoimi predyspozycjami.*

Obie panie dyrektor podkreślają wagę praktyk scenicznych w edukacji uczniów, a ich szkoły realizują je głównie podczas szkolnych występów. **Iwona Orzełowska:** *Od samego początku staramy się, żeby dzieci miały kontakt ze sceną – w sposób naturalny, bez presji, ale z radością i ciekawością. Nawet najmłodszy uczniowie biorą udział w prostych etiudach i krótkich formach*



Uczennice Niepublicznej Szkoły Sztuki Tańca w Białymstoku, tegoroczna absolwentka Weronika Kryś, tancerz Opery i Filharmonii Podlaskiej Szymon Harasimowicz / Fot. Sokole Oko Joanna Gieranin

scenicznych, które pokazujemy na profesjonalnych scenach teatralnych. To są bardzo ważne momenty – często pierwsze spotkanie z prawdziwym światem sceny, muzyką, publicznością. Widać wtedy w oczach dzieci ogromne emocje, ekscytację i coś bardzo pięknego – rodzącą się miłość do sceny.

Alicja Złoch: *Nasze praktyki sceniczne polegają na organizacji występów szkolnych w projektach realizowanych przez Fundację Rozwoju Sztuki Tańca oraz podczas występów w szkolnych spektaklach.*

Zapytane o różnice w kształceniu w porównaniu z ogólnokształcącymi szkołami baletowymi, obie panie dyrektor zgodnie odpowiedziały, że realizacja przedmiotów artystycznych wygląda identycznie. Różnice wynikają natomiast z organizacji pracy, a więc prowadzenia zajęć popołudniami, w weekendy, a także faktu, że uczniowie nie mają lekcji codziennie, a zaledwie kilka dni w tygodniu. Wymaga więc to precyzyjnie przemyślanego planu zajęć, aby możliwe było zarówno zachowanie jakości kształcenia, jak i wypełnienie wymogów ramowych planów i programu nauczania.

Dla NSST w Siedlcach dodatkowym wyzwaniem jest baza lokalowa, która obejmuje jedynie trzy sale baletowe i scenę, traktowaną jako czwarta przestrzeń dydaktyczna. W porównaniu z latami poprzednimi ułatwieniem dla organizacji pracy okazało się zwiększenie liczby pedagogów tańca klasycznego. NSST w Białymstoku od dwóch lat dysponuje nową, stałą siedzibą, jednak okres przejściowy, związany z koniecznością prowadzenia zajęć w kilku lokalizacjach zastępczych, doprowadził do rezygnacji z dalszej nauki przez

część uczennic. To przełożyło się na uszczuplenie liczby i liczebności klas. Wyzwaniem okazuje się także ustalenie planu zajęć, gdyż musi on uwzględniać możliwości przyjazdu pedagogów mieszkających poza Białymstokiem lub pracę osób zatrudnionych w Operze i Filharmonii Podlaskiej.

Nie są to jednak problemy, które mogą przeszkodzić pasjonatom tańca – uczniom, nauczycielom i pracownikom niepedagogicznym, a tacy właśnie tworzą społeczność tych dwóch szkół. Obie panie dyrektor z optymizmem patrzą w przyszłość, która w planach wykracza poza kolejny rok szkolny. Po zasłużonej przerwie wakacyjnej Niepubliczną Szkołę Sztuki Tańca w Białymstoku oraz Niepubliczną Szkołę Sztuki Tańca w Siedlcach czeka znów okres nauki, pełnej wyzwań i ciężkiej pracy, nie tylko na salach baletowych.

Bibliografia

- Sibińska Joanna, *Rozwój pedagogiki baletowej w Polsce*, „Szkola Artystyczna” nr 2(10), 2020.
- Sibińska Joanna, *Zarys historii szkolnictwa baletowego na ziemiach polskich od czasów odzyskania przez Polskę niepodległości*, w: *Edukacja w sztuce tańca*, pod red. Beaty Książkiewicz, Warszawa 2024.
- Turska Irena, *Almanach baletu polskiego 1945-1974*, Kraków 1983.
- O jubileuszu 35-lecia zespołu Caro Dance w Siedlcach – rozmowa z Iwoną Marią Orzełowską*, w: *taniecPOLSKA.pl* [online], <https://taniecpolska.pl/aktualnosci/o-jubileuszu-35-lecia-zespołu-caro-dance-w-siedlcach-rozmowa-z-iwona-maria-orzelowska/>
- Rozmowa o Niepublicznej Szkole Sztuki Tańca w Białymstoku*, w: *taniecPOLSKA.pl* [online], <https://taniecpolska.pl/krytyka/rozmowa-o-niepublicznej-szkole-sztuki-tanca-w-bialymstoku/>
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 12 marca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół* [online], <https://dziennikustaw.gov.pl/D2025000036301.pdf>
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 17 lipca 2025 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół i placówek artystycznych* [online], <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20250001082/O/D20251082.pdf>



Autorka:

Karolina Bilska

Polonistka i socjolożka, absolwentka Podyplomowych Studiów Teorii Tańca na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina. Pracuje w Narodowym Instytucie Muzyki i Tańca. Uczy historii tańca w Niepublicznej Szkole Sztuki Tańca w Białymstoku. Autorka artykułów naukowych, między innymi o twórczości choreograficznej kobiet w XX wieku. Członkini Polskiego Forum Choreologicznego.



Liderzy świata baletu – stojący na czele instytucji kształcących tancerzy – przez kilka dni wymieniali się doświadczeniami i wiedzą. Na zdj. w środku Karol Urbański, dyrektor Państwowej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi / Fot. Positioning Ballet Foundation

SZUKAJĄC NOWYCH DRÓG. KONFERENCJA DYREKTORÓW SZKÓŁ BALETOWYCH ORAZ DYREKTORÓW ZESPOŁÓW BALETOWYCH I ZESPOŁÓW JUNIORSKICH W HELSINKACH

Karol Urbański

Współczesny świat stawia przed młodymi adeptami sztuki tańca ogromne wyzwania. Jest to świat, w którym zasób możliwości realizowania się w zawodzie tancerza jest o wiele mniejszy niż liczba osób chcących być profesjonalnymi tancerzami. W jaki sposób pomóc im, aby potrafili się w tym środowisku odnaleźć?

Poziom edukacji tanecznej na całym globie zdaje się ciągle wzrastać. Z drugiej zaś strony słychać głosy, że młodzi adepci tańca opuszczający mury szkół baletowych w wielu krajach nie spełniają wymagań stawianych przez dyrektorów zespołów baletowych.

Odpowiadając na wyzwania współczesności

W jaki sposób jak najlepiej przygotować absolwentów szkół i co to faktycznie oznacza – poziom techniczny, kreatywność, dojrzałość artystyczną, umiejętności pozataneczne pozwalające na funkcjonowanie w zespole? W jaki sposób wzmacniać młodych tancerzy, przygotowywać ich do stawiania w szranki audycji? W jaki sposób wspomagać ich w trudnym procesie poszukiwania wymarzonej pracy? Jak budować pomosty pomiędzy szkołami a zespołami, aby klarownie komunikować sobie wzajemne potrzeby? Jaką rolę w tym systemie mogą pełnić zespoły juniorskie powstające przy większości zespołów baletowych, jakie są ich mocne i słabe punkty? Jednocześnie – jak znajdować i przyciągać do szkół utalentowany narybek, budować pozycję szkół w lokalnych środowiskach, komunikować się z rodzicami i jak tworzyć efektywny, a przy tym przyjazny system edukacji? I wreszcie być może najważniejsze pytania – o rolę liderów, stojących na czele szkół i zespołów, o to, w jaki sposób ich kształcić i wspierać, i w jaki sposób tworzyć dla nich przestrzeń wymiany doświadczeń.

Na wszystkie te pytania, a także wiele innych, starali się przez trzy dni odpowiedzieć uczestnicy zorganizowanej w Helsinkach w dniach 5-7 czerwca 2026 roku konferencji dla dyrektorów szkół baletowych, zespołów baletowych oraz zespołów juniorskich. To niezwykle, przeprowadzone pierwszy raz w takiej formule przedsięwzięcie zgromadziło 50 przedstawicieli baletu i tańca z całego świata. Pełną listę uczestników można znaleźć w komunikacie prasowym wydanym po zakończeniu konferencji.

Organizatorem wydarzenia, które nieprzypadkowo rozpoczęło się w dniu zakończenia Międzynarodowego Konkursu Baletowego w Helsinkach i odbywało się w gościnnych progach siedziby Fińskiego Baletu Narodowego, była Fundacja Positioning Ballet we współpracy z Fińskim Baletem Narodowym i Międzynarodowym Konkursem Baletowym w Helsinkach.

Kilka słów o organizatorach

Fundacja Positioning Ballet formalnie powstała w 2024 roku, ale jej działania datują się już od roku 2017, kiedy zostały zorganizowane pierwsze konferencje dla dyrektorów artystycznych zespołów baletowych. One z kolei są kontynuacją działań realizowanych od 2003 roku w Wielkiej Brytanii przez organizację DanceEast w ramach spotkań liderów świata baletu i tańca. Za cel obrano sobie wówczas stworzenie takim liderom przyjaznej, nieformalnej przestrzeni wymiany i zdobywania doświadczeń, dyskusowania o wyzwaniach związanych z przyszłością sztuki tańca, kształtowania jej wizji i poszukiwania najlepszych narzędzi mających pozwolić na jej realizację. Edycja w roku 2008 zgromadziła artystów, tancerzy, choreografów, managerów, których ambicją było tworzenie struktur tańca, a także przewożenie zespołom baletowym i tańca współczesnego. W wydarzeniu brał udział autor tego tekstu, za co do dzisiaj jest głęboko wdzięczny, ponieważ miało ono ogromny wpływ na jego dalsze losy.

Obecne spotkanie, w którym także brałem udział, potwierdziło, że wartości, od początku przyświecające organizatorom tych wydarzeń, pozostają niezmienne. A skoro o organizatorach mowa, to przybliżmy pokrótce ich sylwetki. Kto stoi za tym niezwykle bogactwem działań? Są to Assis Carreiro, Ted Brandsen oraz Susannah Burke. Właśnie ich kompetencje, pasja i doświadczenie sprawiają, że możliwe jest tworzenie projektów będących przestrzenią wymiany doświadczeń, do której zapraszane są wybitne osobowości świata baletu i tańca. Dodać trzeba, że często pokłosiem tych wydarzeń są staże, podczas których aspirujący dyrektorzy zespołów baletowych mogą rozwijać swoje umiejętności pod okiem bardziej doświadczonych kolegów i koleżanek.

Assis Carreiro to jedna z kluczowych postaci międzynarodowej sceny tańca. Od ponad czterech dekad współpracuje z twórcami i zespołami na całym świecie. Jej pasja, energia i zaangażowanie w rozwijanie i wspieranie talentów, a także budowanie struktur organizacyjnych dla tańca, sprawiają, że trudno przecenić znaczenie jej działań dla rozwoju tańca na świecie. W swojej karierze współpracowała z takimi twórcami jak William Forsythe czy Wayne McGregor, była między innymi dyrektorem zarządzającym i artystycznym organizacji DanceEast, a także dyrektorem artystycznym Królewskiego Baletu Flandryjskiego.

Ted Brandsen od 2003 roku pełni funkcję dyrektora artystycznego Holenderskiego Baletu Narodowego, który pod jego kierownictwem przeżywa okres rozkwitu, będąc jednym z najbardziej uznanych zespołów baletowych na świecie. W 2013 roku zainicjował powstanie przy Holenderskim Baletcie Narodowym zespołu juniorskiego, stanowiącego pomost pomiędzy edukacją taneczną a rozpoczęciem pracy w zespole baletowym.

Susannah Burke związana jest ze światem tańca od ponad 25 lat. Rozpoczęła karierę w londyńskim teatrze Sadler's Wells, a potem przez wiele lat była związana z organizacją DanceEast. To tam współpracowała z Assis Carreiro nad strategią i realizacją pozyskiwania funduszy na budowę nowego centrum tańca w Ipswich. Susannah Burke zarządzała również wieloma innymi projektami, takimi jak choćby cykl międzynarodowych spotkań eksperckich poświęconych wspieraniu kompetencji dyrektorów artystycznych. Jest również producentką spektakli tanecznych oraz niezależnym kierownikiem projektów wspierających choreografów, scenografów i kompozytorów w realizacji krajowych i międzynarodowych przedsięwzięć artystycznych.

W Helsinkach do tej trójki dołączył profesor **Christopher Bannerman** – tancerz, choreograf i wykładowca akademicki, który moderował wraz z Assis Carreiro konferencyjne dyskusje.

KONFERENCJI DZIEŃ PIERWSZY – przygotujmy tancerzy do drogi

Każdy z konferencyjnych dni wypełniony był szeregiem aktywności. Pierwszy siłą rzeczy koncentrował się na wzajemnym poznaniu się uczestników i przedstawieniu celów oraz założeń imprezy. Gospodarze – Assis Carreiro, Ted Brandsen i Christopher Bannerman – powitali oficjalnie wszystkich gości i nakreślili



XX Koncert Galowy Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Łodzi, stanowiący część obchodów Jubileuszu 50-lecia placówki / Fot. WalendiPhoto

program konferencji, a poprzez swego rodzaju prowokacyjne sygnalizowanie potencjalnych tematów i wątków zachęcali do aktywnego namysłu nad nimi.

Bohaterem pierwszego dnia konferencji był doktor Tom Bates, psycholog sportu pracujący od lat z wybitnymi sportowcami. Jego niezwykle interesujące wystąpienie, które miało charakter aktywnej dyskusji z uczestnikami, poświęcone było temu, jak budować w uczniach, studentach i młodych tancerzach silną psychikę i motywację, które pozwolą im jak najpełniej realizować się artystycznie, ale także dawać sobie radę z potencjalnymi trudnościami i porażkami, które mogą spotkać na swojej drodze. Dużą część tej sesji wypełnił namysł nad tym, w jaki sposób szkoły, zespoły oraz stojący na ich czele dyrektorzy artystyczni wraz nauczycielami mogą młodych adeptów tańca wspierać w powyższym procesie.

Istotę spotkania z Tomem Batesem najlepiej oddaje tytuł prowadzonej przez niego sesji: *Don't prepare the road for the dancer, prepare the dancer for the road: how we can better prepare students for their professional career*, co na polski możemy przetłumaczyć jako wezwanie do tego, aby nie przygotowywać drogi dla tancerzy, ale przygotowywać tancerzy do drogi.

Pierwszy dzień konferencji zakończył się udziałem w Gali wieńczącej Międzynarodowy Konkurs Baletowy w Helsinkach. Była to okazja do zobaczenia na scenie najlepszych młodych tancerzy z całego świata, którzy dotarli do rundy finałowej. Podczas Gali międzynarodowe Jury pod przewodnictwem dyrektora Fińskiego Baletu Narodowego Javiera Torresa przyznało nagrody laureatom konkursu – jego finał zdominowany był przez młodych tancerzy z krajów azjatyckich, prezentujących wysoki poziom techniczny i artystyczny. Podczas konkursu pokazano również choreografie współczesne i oglądając je, można było z dumą myśleć o wysokim poziomie polskich choreografii współczesnych,

tworzonych tak przez nauczycieli polskich szkół baletowych, jak i prezentowanych przez uczniów chociażby podczas konkursu w Bytomiu. Gala była także okazją do spotkania wielu wybitnych osobistości świata baletu (to m.in. Jorma Uotinen i Nina Ananiaszwilli), a także kontynuacji w niezobowiązującej atmosferze dyskusji prowadzonych podczas całego dnia.

KONFERENCJI DZIEŃ DRUGI – jak odnaleźć się na rynku tańca?

Mówiąc o niezobowiązującym tonie dyskusji, należy podkreślić, że nieformalna, pełna otwartości i zaufania atmosfera panowała podczas wszystkich wydarzeń konferencyjnych. To pozwalało na swobodne zderzanie się różnych punktów widzenia także na tematy trudne, aby wypracowywać jak najlepsze rozwiązania, ale czasem także po to, żeby z pełnym zrozumieniem móc zaakceptować istnienie różnic poglądów wynikających ze specyfiki prezentowanej perspektywy.

Podczas całej konferencji panowała atmosfera nieomal rodzinna, jako że świat baletu przypomina wielką rodzinę i drogi większości uczestników przecinały się już wcześniej, czy to w przestrzeni artystycznej, czy też pedagogicznej i zarządczej. Budowaniu takiego klimatu sprzyjał także fakt, że wszyscy uczestnicy mieszkali w jednym hotelu i już poranne śniadania stawały się przestrzenią wymiany poglądów związanych nie tylko z konferencją, ale i z szeroko rozumianym światem sztuki. Ważnym elementem były działania w małych grupach, często realizowane w charakterze scenariuszy na zadany temat, z podziałem na role. Tematy scenariuszy odnosiły się do codziennych sytuacji, z którymi osoby zarządzające szkołami i zespołami się stykają. Wymagały od uczestników dostrzeżenia problemów i zagadnień z kilku perspektyw, także tych odmiennych od punktu widzenia, który był ich własnym.

Tematy odnosiły się do relacji wewnątrz szkoły, pomiędzy szkołą a rodzinami, pomiędzy dyrektorem zespołu a tancerzami i obejmowały całe spektrum sytuacji, które rzeczywiście mają miejsce.

Autor artykułu brał na przykład udział w realizacji scenariusza wymagającego zakomunikowania rodzicowi, który był jednocześnie sponsorem szkoły, informacji, że jego córka nie powinna zostać przyjęta do tej placówki. Istota ćwiczenia polegała na tym, że każdy jego uczestnik odgrywał po kolei każdą z ról, co uświadamiało mu, jak zmienia się perspektywa w zależności od punktu widzenia.

I od takich właśnie zadań rozpoczął się drugi dzień konferencji. Kolejnym punktem agendy był wykład. Gość drugiego dnia konferencji – przedstawicielka fińskiego świata biznesu Heidi Hietala – zaproponowała uczestnikom dość nieoczywiste spojrzenie na kształcenie tancerzy jako produktów, które zespoły baletowe będą chciały „kupować” – na wzór tego, jak w oparciu o badania rynku tworzy się produkty mające zaspokajać potrzeby klientów w świecie biznesowym.

Chociaż trudno przyjąć taki punkt widzenia w środowisku, którego jedną z najważniejszych cech jest niewymierność i efemeryczność, to można go uznać za swojego rodzaju prowokację do spojrzenia na cel kształcenia

tancerza z punktu widzenia „odbiorcy docelowego”, utożsamianego z zespołami i stojącymi na ich czele dyrektorami artystycznymi.

I ta myśl poprowadziła uczestników ku kolejnej sesji, poświęconej właśnie zatrudnianiu tancerzy przez zespoły oraz takim związanym z tym kwestiom, jak: jakich tancerzy zespoły poszukują, w jaki sposób uczynić audycje jak najbardziej efektywnymi, tak aby młodzi tancerze świadomie wybierali zespoły, o przyjęcie do których chcą się ubiegać, oraz jak już na poziomie szkoły mogą być w dokonywaniu takich właściwych wyborów wspierani. W trakcie dyskusji, w której głos zabierali dyrektorzy zespołów, ujawniło się kilka podejść do poszukiwania tancerzy. Zależą one od takich czynników, jak to, czy mówimy o zespole repertuarowym, czy autorskim, baletowym lub tańca współczesnego, ale przede wszystkim od osobowości dyrektora artystycznego. Jeżeli można wymienić jakieś oczekiwania wspólne, to byłyby to: doskonałe przygotowanie w zakresie technik tańca klasycznego i współczesnego, kreatywność, doświadczenie sceniczne i związana z nim dojrzałość artystyczna oraz umiejętności funkcjonowania w specyficznej grupie, jaką jest zespół baletowy.

Pojawia się zatem pytanie, czy szkoły są takich tancerzy w stanie kształcić i czy są odpowiedzialne za to, aby efekt kształcenia zakończył się znalezieniem pracy.

Jest to pytanie bardzo ważne, zwłaszcza w sytuacjach szkół prywatnych, w których rodzice płacą czesne, nierzadko bardzo wysokie, i oczekują efektów edukacji właśnie w formie zatrudnienia ich dziecka w zespole baletowym.

Uczestnicy konferencji zgodzili się, że szkoły takiej odpowiedzialności nie ponoszą. **Ponoszą jednak odpowiedzialność za jak najlepsze i najbardziej wszechstronne przygotowanie absolwentów do zawodu.** Pojawia się także pytanie, czy tak wysokie oczekiwania są w ogóle możliwe do spełnienia w przypadku młodego człowieka, opuszczającego szkołę w wieku 19 lat, w sytuacji, w której niektórzy dyrektorzy artystyczni zespołów deklarują, że najchętniej zatrudnialiby tancerzy w wieku 23-24 lat. Próbą zbudowania mostu nad tą przepaścią pomiędzy szkołą a zespołem jest powstawanie zespołów juniorskich, zarówno tworzonych przy głównych zespołach, jak i działających niezależnie. Mają one umożliwić swoim członkom zdobycie doświadczenia scenicznego, które pozwoli im w przyszłości na podjęcie pracy w głównych zespołach. Ale funkcjonowanie młodych tancerzy w zespołach juniorskich otwiera kolejne pytania, natury zarazem artystycznej i ekonomicznej. Nie zmienia to faktu, że uczestnicy konferencji zgodzili się, że nie sposób przecenić roli zespołów juniorskich jako ważnego elementu ekosystemu tańca.

Drugi dzień konferencji zakończył się wspólną kolacją.



W trakcie dyskusji, w której głos zabierali dyrektorzy zespołów, ujawniło się kilka podejść do poszukiwania tancerzy. Zależą one od takich czynników, jak to, czy mówimy o zespole repertuarowym, czy autorskim, baletowym lub tańca współczesnego, ale przede wszystkim od osobowości dyrektora artystycznego.

Dzień trzeci – konferencja a sprawa polska

Wieści o organizowanej w Helsinkach konferencji dotarły także do Polski. Dzięki życzliwości i wsparciu Centrum Edukacji Artystycznej – zwłaszcza zaś Pana Dyrektora doktora Zdzisława Bujanowskiego – otworzyła się możliwość wzięcia w niej udziału także przez polskich dyrektorów szkół baletowych. Ostatecznie z tej możliwości skorzystali: dyrektor Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Ludomira Różyckiego w Bytomiu Elżbieta Mendakiewicz, zastępca dyrektora do spraw artystycznych Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej Krystyna Frąckowiak oraz piszący te słowa Karol Urbański, który od dwóch lat pełni funkcję dyrektora Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi. Także polskie zespoły baletowe miały na konferencji swoją reprezentację w osobie Roberta Bondary, stojącego na czele Zespołu Baletu Teatru Wielkiego w Poznaniu.

Polscy przedstawiciele brali aktywny udział we wszystkich działaniach konferencyjnych, dyskutując z innymi uczestnikami, przedstawiając swoje punkty widzenia oraz przybliżając im specyfikę polskiego systemu edukacji.

Szczególnym momentem konferencji, w którym polski głos mógł wybrzmieć, okazał się prowadzony przez Assis Careiro, a poświęcony rekrutacji panel *Finding the raw talent*, z udziałem autora artykułu. **Zysaliśmy okazję nie tylko do przedstawienia działań podejmowanych zarówno przez szkoły, jak i Centrum Edukacji Artystycznej, na rzecz zwiększenia zainteresowania edukacją w polskich szkołach baletowych, ale także do zaprezentowania systemu polskiego szkolnictwa baletowego.** Mówiłem między innymi o stworzeniu w szkołach funkcji rekrutera – osoby wspomagającej szkoły w naborze kandydatów, a zarazem promującej szkołę i jej działalność w środowisku lokalnym. W łódzkiej szkole stanowisko to zostało określone mianem „ambasadora szkoły”, co podkreślać ma właśnie aspekt reprezentowania i budowania pozycji szkoły.

Również z wypowiedzi pozostałych uczestników panelu wybrzmiała mocno potrzeba i rola budowania relacji w środowiskach lokalnych oraz budowania marki szkoły, nie tylko jako miejsca, w którym dzieci będą uczyć się tańca, ale miejsca kulturotwórczego i ważnego społecznie. Podkreślano znaczenie takich działań jako elementu budowania pozytywnego obrazu szkół, wskazując również na destrukcyjną rolę negatywnych opinii na temat edukacji baletowej.

Przedstawiłem także krótko **działania w Polsce na rzecz umożliwienia absolwentom wejścia w życie zawodowe, takie jak powstanie zespołu juniorskiego Polskiego Baletu Narodowego oraz realizowany przez Narodowy Instytut Muzyki i Tańca program „Tancerz Rezydent”,** podkreślając, że w systemowym podejściu do zagadnień edukacji baletowej także ten aspekt przekłada się na coraz większe zainteresowanie nauką w szkołach baletowych.

A z jakimi refleksjami opuszczało Helsinki szanowne grono dyrektorskie?

Oto wypowiedź Pani dyrektor Elżbiety Mendakiewicz:

”

Konferencja w Helsinkach przede wszystkim uzmysławia, że konieczna, a wręcz niezbędna jest przestrzeń do dyskusji o kompetencjach i umiejętnościach kadry zarządzającej szkołami baletowymi i zespołami baletowymi na całym świecie w celu budowy jakości funkcjonowania, za którą wszyscy jesteśmy odpowiedzialni, wspólnego budowania pozycji tańca wśród innych sztuk, poszukiwania rozwiązań wspólnie, odpowiedzialnie, pozostając w rozumieniu siebie nawzajem i łączących nas problemów.

Do najważniejszych spraw, które moim zdaniem najmocniej wybrzmiały, należą:

■ Nowy typ uczniów, a tym samym młodego pokolenia tancerzy: wymagających i oczekujących od nauczycieli wiedzy, umiejętności, kompetencji, troski, zrozumienia, kultury osobistej, atencji, wyrozumiałości, prawdy, delikatności i uznania oraz sprawiedliwego traktowania, szczególnie w ocenie przydatności scenicznej, wykonawczej, wyglądu.

Nowy typ rodziców, którzy rozumieją potrzeby swoich dzieci i oczekują słusznych oraz właściwych dla dzieci, a także dla siebie, rozwiązań. To rodzice jako pierwsi powinni otrzymywać informacje dotyczące niepełnoletniego dziecka.

■ Nowy typ pedagogów, uczących się, świadomych własnej roli, motywujących i budujących umiejętności swoich uczniów poprzez właściwą, zindywidualizowaną korektę, przekazaną w szacunku do drugiego człowieka. Informacja dla uczniów i dla rodziców zawsze powinna być prawdziwa, przekazywana rzetelnie.

■ Nowy typ kadry zarządzającej, świadomej wyzwań czasu, rozumiejącej funkcjonowanie człowieka na świecie, w kulturze i sztuce, rozumiejącej aspekty psychologiczne i socjologiczne, otwarcie się na korzystanie z doświadczeń innych.

Motywowanie uczniów, tancerzy jako świadome i indywidualne budowanie zawodowe, przygotowanie do funkcjonowania na rynku przy dużej konkurencyjności.

■ Konieczność promowania i propagowania sztuki tańca w oparciu o systemową współpracę zainteresowanych sobą instytucji, z określaniem konkretnych celów i przyjmując przemyślane koncepcje do realizacji.

Przyznam się, że ujęła mnie atmosfera tego wydarzenia. Reprezentowaliśmy różne środowiska, 17 krajów różniących się historią, tradycją, kulturą, ale wszystkich zjednoczyła troska o teraźniejszość i przyszłość baletu oraz chęć rozmowy o swoich problemach i poszukiwania rozwiązań.



Elżbieta Mendakiewicz – dyrektor Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Ludomira Różyckiego w Bytomiu, Assis Carreiro – współzałożycielka Positioning Ballet Foundation, Krystyna Frąckowiak, wicedyrektor ds. przedmiotów artystycznych w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu oraz Karol Urbański, dyrektor Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi, autor i redaktor merytoryczny „Szkoły Artystycznej”
Fot. Positioning Ballet Foundation

I jeszcze kilka słów podsumowania od Pani dyrektor Krystyny Frąckowiak:

”

Udział w Międzynarodowej Konferencji w Helsinkach był dla mnie wyjątkowym czasem, podczas którego wszyscy uczestnicy włożyli ogromny wysiłek w proces tworzenia nowych wyzwań artystycznych, inspirujących działań. To, jak idziemy na-przód, tak samo na całym świecie, i wspieramy się nawzajem w tym pięknym, skomplikowanym zawodzie, było imponujące. Wszystkie wysiłki uczestników z całego świata były niezwykle intensywne, a płynąca z serc szczerść zawodowa była równie szczerze doceniana. Czerpałam najlepsze praktyki, inspiracje, by móc dalej wspierać naszych młodych tancerzy – uczennice/uczniów – w ich drodze do sukcesu i zapewnić polskiemu szkolnictwu baletowemu prężność oraz zdrowie na następne lata. Myślę, że warto działać, by nasze szkolnictwo baletowe nabierało sił, ewoluowało, a młodzież bez kompleksów rozwijała swoje talenty w Polsce i za granicą. Wyjechałam z Helsinek z wieloma pomysłami i z nową wiarą w przyszłość szkolnictwa baletowego w naszym kraju. Miałam wiele przemyśleń i doświadczeń, którymi po przyjeździe do Polski od razu dzieliłam się ze swoimi nauczycielami, uczennicami i uczniami w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu. Dziękuję za naprawdę inspirujące i wartościowe spotkanie w Helsinkach, w gmachu Fińskiej Opery Narodowej, którego dyrektorem baletu jest Javier Torres (wielokrotnie pracował z nami w Polsce). Dziękuję za otwartość, hojność i szczerą chęć stawienia czoła wyzwaniom stojącym przed naszą dziedziną sztuki.



Uczestnicy konferencji w Helsinkach dla dyrektorów szkół baletowych, zespołów baletowych oraz zespołów juniorskich. Organizatorem była Fundacja Positioning Ballet / Fot. Positioning Ballet Foundation

Doświadczenia i refleksje zdobyte podczas konferencji mogą stać się materiałem do dalszych przemyśleń dotyczących skuteczności zarządzania szkołą baletową i roli dyrektora jako jej lidera, także w kontekście nadchodzącej konferencji Departamentu Szkolnictwa Artystycznego i Centrum Edukacji Artystycznej „Dodajmy Dyrektorom Skrzydeł”.

Podsumowanie – szukając nowych dróg

Ostatni dzień konferencji zamykała dyskusja poświęcona kwestiom zdrowia tancerzy i potrzebie znalezienia balansu pomiędzy kształceniem doskonałych artystów a jednocześnie zdrowych, zrównoważonych i otwartych na świat ludzi. Trudno wyobrazić sobie lepszy temat na zakończenie tego niezwykłego spotkania. Zaowocuje ono przemyśleniami, rozwiązaniami, a także relacjami, które zostały nawiązane i potencjalnie będą mogły być rozwijane. Bogaty materiał z dyskusji skrzętnie notowali prowadzący, czego efektem będzie usystematyzowane pokonferencyjne podsumowanie. Stanie się zarzewiem kolejnych działań i spotkań.

Konferencja ta pokazała, że środowisko tańca na świecie jest świadome tego, przed jakimi wyzwaniami stoi, jednak zarazem gotowe, aby się z nimi zmierzyć w trosce o rozwój tej najpiękniejszej formy sztuki.

Polska delegacja wracała z konferencji pełna nowych doświadczeń i inspiracji, ale także przekonana, że nasze rodzime szkolnictwo należy do wielkiej rodziny szkół baletowych na świecie, a katalog problemów, wyzwań i oczekiwań, z którymi dyrektorzy szkół baletowych muszą się mierzyć, jest podobny niezależnie od szerokości geograficznej.

Jeszcze raz ogromne podziękowania dla organizatorów za przygotowanie tak wymagającego wydarzenia, a dla Centrum Edukacji Artystycznej wyrazy wdzięczności za stworzenie możliwości uczestnictwa w nim polskim przedstawicielem.



Autor:

Karol Urbański

Jest tancerzem, choreografem, pedagogiem i filozofem. Ukończył Państwową Szkołę Baletową im. Feliksa Parnella w Łodzi. Jako tancerz współpracował z Teatrem Wielkim w Łodzi, Teatrem Wielkim – Operą Narodową w Warszawie oraz Norweskim Baletem Narodowym w Oslo. Jako choreograf tworzył spektakle między innymi dla Opery Nova w Bydgoszczy, Teatru Wielkiego w Łodzi oraz Opery na Zamku w Szczecinie. W latach 2012-2019 pełnił funkcję kierownika baletu w Operze na Zamku w Szczecinie. Od stycznia 2022 do września 2023 roku zajmował stanowisko zastępcy dyrektora ds. tańca w Narodowym Instytucie Muzyki i Tańca. Od września 2024 roku jest dyrektorem Państwowej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi. Został odznaczony Brązowym Medalem „Zasłużony Kulturze Gloria Artis”.

Kształcenie ogólne

A stylized, handwritten signature in red ink, consisting of several loops and a long, sweeping tail.



Nasiona i kiełkujące warzywa / Fot. Aleksandra Taff

OGRÓDKI PRZYSZKOLNE JAKO NARZĘDZIE EDUKACJI ŻYWIENIOWEJ W DOBIE WYSOKOPRZETWORZONEJ ŻYWNOŚCI

Aleksandra Taff

Skąd biorą się warzywa i owoce? Przyszkolne ogródki mają szansę pomóc Uczniom odpowiedzieć na to pytanie. Czy zachęcą Ich do spędzania czasu bliżej Natury oraz uchronią przed otyłością i chorobami cywilizacyjnymi w czasach wysokoprzetworzonej żywności? Przeanalizujmy to razem.

„Czy macie pomysł, co to za warzywo?” – zapytałam na lekcji edukacji zdrowotnej w czwartej klasie. Zapadła napięta cisza. Nie byli pewni nawet ci uczniowie, którzy stali wraz ze mną po bezściankowej stronie pudełka. Padły podpowiedzi ze strony kolegów: „No, takie pomarszczone, brzydko pachnące”. Zgadujący zaczął się domyslać: „Aaaa, takie białe do zupy lub na surówkę!? Ale nie pamiętam, jak to się nazywa...”. Oczywiście mieliśmy kontakt z selerem, przekrojonym na ćwiartkę. Dzieci poznawały zapach, ale nie wiedziały, jak wygląda przed starciem, nie umiały dopasować części zielonych, które wyrastają ponad ziemię. Smutne? Niepokojące?

Możliwe, ale skąd Dzieci mają obecnie czerpać wiedzę o warzywach, owocach, zbożach? Niestety, na co dzień brakuje im kontaktu z Przyrodą. Uczą się o niej z podręczników, widzą drzewa w parku, krzewy ozdobne na osiedlu czy kwietnik przed urzędem dzielnicy. Szczęściarze mają Dziadków z działką lub mieszkających na wsi. Niestety bywają tam tylko od święta, więc i tak nie są w stanie zapoznać się z cyklem rocznym roślin – kiełkowaniem nasienia, ukorzenianiem się, wzrostem siewki, dojrzewaniem owoców, zbieraniem ich, a następnie rozkładem resztek. Widzieć, a nie praktykować, to też nie to samo. Tu trzeba dotknąć, poczuć, ubrudzić się i posmakować. Dopiero takie doświadczenie pozwala nam później zrozumieć rysunki w książce czy opowieść babci o żniwach.

Zainspirowana tym wydarzeniem oraz wcześniejszym, głębokim przekonaniem, że tylko doświadczenie uczy nas o danym temacie w pełni, powzięłam decyzję o założeniu przyszkolnego ogródka. Wizja chwilę się kształtowała, osiadając w rzeczywistości, ale udało się.

Prace prowadzimy jako kółko ogrodnicze, zrzeszające w naszym Zespole Szkół Muzycznych zarówno tych najmłodszych Uczniów nauczania początkowego, jak i licealistów. Każdy znajdzie dla siebie właściwe zadanie, narzędzie, a dobra zabawa na świeżym powietrzu pojawia się gratis!

Zaczynaliśmy z przyszkolnym terenem zielonym pozbawionym funkcji, w standardowym stanie pozimowym, czyli jedynie z delikatnie zagrabionymi liśćmi, po jesiennych porządkach. To był sygnał dla nas, że niezbędna będzie praca „u podstaw”, która dopiero pozwoli nam zająć się nasadzeniami roślin. Gleba okazała się dla nas nieżyłciwa. Gliniasta, z bardzo niewielką ilością próchnicy na powierzchni oraz pełna pamiątek z dwóch wojen światowych. Pokonała nasze szpadle i łopaty, a cięższego sprzętu nie posiadamy. W związku z tym rozpoznaniem przeszliśmy do pomysłu grządek podwyższonych. Kilkundniowe prace porządkowe, czyli grabienie, wybieranie kamieni, pielenie, pozwoliły nam je ustawić oraz wypełnić żyzną glebą z obornikiem.



PRZED

Teren szkoły przed zagospodarowaniem pod ogród
Fot. Aleksandra Taff



PO

Zagospodarowany teren przyszkolnego ogródka – podwyższone donice
Fot. Aleksandra Taff

Odnaleźliśmy dwie zakopane pod liśćmi róże parkowe, o które zadbaliliśmy, dosypując im żyznej ziemi oraz podpierając je, co umożliwi wzrost w formie krzewiastą. Dosadziliśmy również krzewy borówki amerykańskiej oraz agresty. Pojawia się polana malin oraz kwiatowa łąka, która ma zachęcać pszczoły do zapylania owocujących roślin. Kupiliśmy również sadzonki truskawek – wczesnych i późnych oraz ozdobnych traw i kłaczy kwiatów, takich jak malwa oraz piwonia, tak by osłonić się od ulicy. Teren wokół zabezpieczyliśmy korą sosnową.

Szanowny Czytelniku, zapytasz może, czy to już koniec prac? Gdzie te warzywa wspomniane we wstępie?! Już odpowiadam – rosną w domach Uczniów, gdzie zaczynały jako nasionka, ale otoczone troskliwą opieką wzrastają, by pod koniec kwietnia trafić do donic.



Sadzonki truskawek w podwyższonej donicy

Nasiona i kiełkujące warzywa / Fot. Aleksandra Taff



Pojawia się pomidorki koktajlowe, ogórki, sałata, koperek, buraki oraz dynia. Dzieci musiały przejąć odpowiedzialność, zatroszczyć się o ziemię oraz doniczki na rozsady, mając świadomość zbliżających się Świąt Wielkanocnych. Ci, którzy wyjeżdżali, musieli zorganizować dla nich opiekę, przekazując donice sąsiadom/dziadkom – podobnie jak ukochanego kota. Rozmawialiśmy o powadze opieki nad roślinami, o tym, że jeśli chcemy od czerwca korzystać z dobrodziejstw ogrodu, to nie możemy ich zaniedbać już na tak wczesnym etapie ich wzrostu. Tłumaczyłam, że z opieką nad nimi wiąże się odpowiedzialność i – podobnie jak ze zwierzęciem – nie możemy ich pochopnie wyrzucić na Święta, wykręcając się brakiem czasu na opiekę. To prawdziwa szkoła prawidłowych postaw życiowych i świadomości środowiskowej oraz odpowiedzialności społecznej. Wspaniały zaczął do wymienionych bloków w nauczaniu edukacji zdrowotnej.

Ale nawet na tym nie poprzestajemy! W akcję kółka ogrodniczego włączyły się Rodziny Uczniów – dostarczają nam sadzonki papryki słodkiej, winogron i pomidora malinowego oraz szalwii. Nasza mała farma powoli się rozrasta, a na pewno łączy – Uczniów oraz pokolenia. Dzieci, które mają kontakt z naturą, uczą te, które boją się ubrudzić, choć zapału nie brakuje nikomu! Całe Grono Pedagogiczne zainteresowane jest tą inicjatywą. Spotykam się z bardzo dużym wsparciem, także Dyrekcji i Pracowników Administracji. Pomaga nam to wciąż udoskonalać ogród oraz powiększać grono ochotników. A o to właśnie chodziło – by Przyroda nie była czymś, o czym czytamy, ale co przynosi nam dobro i nie jest nam obce, a będzie jej nam brakować, gdy stanie się jej krzywda. Zakorzenia myłość do niej oraz radość z bycia wśród niej.

W czasie naszej aktywności rolniczej pamiętamy również o naszych braciach mniejszych – zwierzętach. Nie zabrakło wodopoju dla ptaków oraz domku dla stawonogów. Pragniemy, by wraz z pierścienicami oraz mięczakami lądowymi pomogły nam rozwijać ogród. A one za to pomogą nam w kompostowaniu naszych resztek.

W tle naszej wewnątrzszkolnej inicjatywy pojawia się też temat zmian w podstawie programowej przedmiotu przyroda oraz wprowadzenia obowiązku nauki edukacji zdrowotnej, od września 2026 roku.

Nacisk w najnowszej Ustawie został postawiony na edukację poprzez praktykę oraz objaśnianie Uczniowi powiązań między naukami/przedmiotami szkolnymi w danym zakresie tematycznym. Sugerowana jest nauka w terenie, większa sprawczość Uczniów na zajęciach oraz częstsza praca w grupach nad wspólnymi projektami. Czy widzą Państwo możliwość spełniania tych wymagań w przyszkolonym ogródku? Ja dostrzegam tu niesamowity potencjał i zamierzam go wykorzystać, zarówno w nauce biologii, przyrody, jak i edukacji zdrowotnej, a i na pewno można go użyć też do lekcji techniki, geografii oraz fizyki (choć wołałabym, żeby na potrzeby lekcji Uczniowie nie zrzucali sobie jabłek na głowę, co było, według legendy, tak niezbędne do objaśniania praw fizyki Isaacowi Newtonowi).

Podsumowując, mam nadzieję, że od strony Uczniów nie jest to słomiany zapał, że uda mi się podtrzymać ich entuzjazm, zainteresować światem wokół nas, sprzedać miłość do Natury i zakorzenić troskę o nią, czyli tak naprawdę o nas. Liczę, że wzrośnie ich świadomość, skąd biorą się warzywa i owoce w sklepie. Będą wiedzieć, do czego je zastosować, co jest dla nich zdrowe oraz jak wiele pracy, trudu, troski wymaga wyhodowanie ich. Pojawi się docenienie trudu i wiedzy rolników. Ufam, że wytworzy się więź w nowo powstałej grupie Ogrodników, która choć tak zróżnicowana wiekowo, wspólnie się uzupełni w wykonywaniu zadań o zróżnicowanej trudności oraz wymaganej sile. Już dziś szalenie Państwu polecam taką inicjatywę przy każdej szkole, pewna dobrodziejstw, które może przynieść.



Wodopój oraz domek dla owadów
Fot. Aleksandra Taff



Autorka:

Aleksandra Taff

Magister inżynier, nauczycielka w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 w Warszawie. Ukończyła Politechnikę Warszawską, Wydział Chemiczny, kierunek biotechnologia. Jest nauczycielką biologii oraz edukacji zdrowotnej.



Nauka języka angielskiego poprzez analizę ofert pracy / Fot. Elwira Krupa

OD SALI LEKCYJNEJ DO RYNKU PRACY – JAK PODCZAS LEKCJI JĘZYKA ANGIELSKIEGO WSPIERAĆ UCZNIÓW SZKOŁY ARTYSTYCZNEJ W PLANOWANIU KARIERY ZAWODOWEJ

Organizacja doradztwa zawodowego w szkolnictwie ogólnym

Elwira Krupa

Doradztwo zawodowe, zarówno jako dziedzina działalności edukacyjnej, jak i wyodrębniony przedmiot szkolny, wciąż kształtuje swoje miejsce w polskim systemie oświaty. Mimo stopniowego rozszerzania zakresu działań wspierających uczniów w planowaniu ścieżki edukacyjnej i zawodowej, obecny model nie jest wolny od niedoskonałości i nie obejmuje w jednakowym stopniu wszystkich typów szkół.

Znaczenie doradztwa zawodowego staje się szczególnie widoczne na etapie szkoły ponadpodstawowej. To właśnie w tym okresie młody człowiek zaczyna w sposób coraz bardziej świadomy myśleć o swojej przyszłości, rozważa wybór kierunku studiów oraz podejmuje pierwsze decyzje dotyczące przyszłej kariery. Jest to również czas weryfikowania wcześniejszych wyborów edukacyjnych. Uczeń może zastanawiać się, czy wybrana szkoła, profil kształcenia lub kierunek zawodowy odpowiada jego predyspozycjom i aspiracjom, czy chce kontynuować naukę w danej dziedzinie oraz czy dotychczasowa ścieżka powinna wyznaczać kierunek jego dalszego rozwoju.

Realizacja doradztwa zawodowego w polskim systemie oświaty ma charakter obligatoryjny i jest regulowana przepisami prawa oświatowego¹. W szkołach działania te nie ograniczają się wyłącznie do odrębnego przedmiotu. Doradztwo zawodowe może być realizowane również podczas obowiązkowych zajęć edukacyjnych, zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu, zajęć z wychowawcą, w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także poprzez konsultacje indywidualne i inne działania wspierające uczniów w planowaniu ścieżki edukacyjno-zawodowej.

Jednym z najbardziej widocznych elementów tego systemu są **obowiązkowe zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego**. Ich wymiar w szkołach ponadpodstawowych, objętych wspomnianymi regulacjami, jest jednak niewielki i wynosi łącznie co najmniej 10 godzin w całym okresie nauki w danym typie placówki. Zajęcia te mogą zostać zrealizowane w jednym roku szkolnym lub rozłożone na poszczególne lata nauki.

Sposób organizacji doradztwa zawodowego może różnić się w zależności od wielkości szkoły, liczby uczniów, możliwości kadrowych oraz przyjętych rozwiązań organizacyjnych. Szkoła może zatrudniać doradcę zawodowego jako nauczyciela specjalistę w pełnym lub niepełnym wymiarze czasu pracy, a obowiązkowe zajęcia z tego przedmiotu mogą być również powierzane nauczycielowi posiadającemu wymagane kwalifikacje. Działania z zakresu doradztwa zawodowego prowadzą między innymi pedagodzy i psycholodzy szkolni, którzy udzielają uczniom indywidualnych konsultacji, a niekiedy realizują także obowiązkowe lekcje doradztwa zawodowego. Zajęcia te bywają również powierzane odpowiednio przygotowanym nauczycielom innych przedmiotów. Decyzja o sposobie zapewnienia uczniom wsparcia w tym zakresie należy do dyrektora szkoły i powinna uwzględniać potrzeby uczniów oraz możliwości organizacyjne placówki.

Istotną funkcję w organizacji tych działań może pełnić również **szkolny koordynator doradztwa zawodowego**. Do jego zadań należy przede wszystkim koordynowanie działań podejmowanych przez różne osoby, współpraca przy



Przedstawiciele pokolenia Z mają problemy z koncentracją uwagi. Są szczególnie podatni na bodźce płynące z zewnątrz.

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019, poz. 325).

tworzeniu programu realizacji doradztwa zawodowego oraz czuwanie nad dokumentacją i spójnością przedsięwzięć prowadzonych w szkole. Rozwiązanie to pokazuje, że doradztwo zawodowe powinno być rozumiane szerzej niż pojedynczy przedmiot lekcyjny: jako system współdziałania wielu osób wspierających ucznia w podejmowaniu decyzji dotyczących dalszej edukacji i przyszłej kariery.

Od roku szkolnego 2026/2027, dzięki nowelizacji rozporządzenia, doradztwo zawodowe ma przyjąć bardziej praktyczny, cyfrowy i bezpośrednio związany ze współczesnym rynkiem pracy charakter². Nowelizacja nie zwiększa liczby obowiązkowych godzin przedmiotu, lecz wyraźnie modernizuje treści programowe i sposób rozumienia doradztwa zawodowego. Większy nacisk zostaje położony na **powiązanie edukacji z rzeczywistymi potrzebami rynku pracy, wykorzystanie narzędzi cyfrowych oraz przygotowanie uczniów do funkcjonowania w warunkach dynamicznych zmian technologicznych**. Uczeń ma nie tylko rozpoznawać własne zainteresowania, predyspozycje i możliwości zawodowe, lecz także analizować informacje o rynku pracy, korzystać z cyfrowych narzędzi wspierających planowanie kariery oraz rozumieć wpływ współczesnych technologii na zawody i sposoby wykonywania pracy. Nowe treści obejmują również praktyczne przygotowanie do procesu rekrutacji, w tym tworzenie dokumentów aplikacyjnych i prezentowanie własnych kompetencji. Nowelizacja formalnie przesunęła więc doradztwo zawodowe w stronę kompetencji przyszłości, praktycznego przygotowania do wejścia na rynek pracy i większego powiązania szkoły z jej otoczeniem społeczno-gospodarczym.

Uwarunkowania prawne doradztwa zawodowego w szkołach artystycznych

Analiza tych uwarunkowań wymaga uwzględnienia specyfiki ogólnokształcących szkół artystycznych, które łączą w ramach jednej placówki dwa równoległe obszary edukacji: kształcenie ogólne oraz kształcenie artystyczne przygotowujące ucznia do wykonywania zawodu artystycznego. Sytuacja takich szkół jest szczególna, ponieważ organizację procesu kształcenia w nich określają odrębne przepisy, wydawane przez ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego³. Szczególnie wyraźnie widać to na przykładzie ucznia ogólnokształcącej szkoły muzycznej, który w ramach jednej placówki uczy się języka polskiego, matematyki czy języków obcych, a jednocześnie realizuje rozbudowany program kształcenia muzycznego, obejmujący między innymi naukę gry na instrumencie oraz przedmioty teoretyczno-muzyczne. Ramowy plan prowadzi do uzyskania przygotowania w zawodzie muzyk, ale nie przewiduje w wykazie obowiązkowych zajęć osobnej pozycji „doradztwo zawodowe”⁴.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 20 stycznia 2026 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2026, poz. 73).

³ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 17 lipca 2025 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół i placówek artystycznych (Dz.U. 2025, poz. 1082).

⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 20 stycznia 2026 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2026, poz. 73).

Pierwszy
krok do kariery:
nauczyć się dobrze
opowiadać o tym,
co już się potrafi –
także po angielsku
Fot. Elwira Krupa



Ta podwójna funkcja szkoły ma istotne znaczenie z perspektywy doradztwa zawodowego. **Uczeń ogólnokształcącej szkoły artystycznej podejmuje bowiem decyzje dotyczące co najmniej dwóch potencjalnych kierunków rozwoju.** Może kontynuować kształcenie artystyczne na poziomie akademickim i związać swoją przyszłość zawodową ze sztuką, wybrać studia i zawód niezwiązane z dotychczasowym kierunkiem kształcenia albo łączyć działalność artystyczną z inną aktywnością zawodową.

Brak odrębnego przedmiotu w ramowym planie nauczania nie jest równoznaczny z brakiem działań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego⁵. Wsparcie to ma jednak charakter rozproszony i może być realizowane przez różne osoby oraz w różnych formach. Przewiduje zadania związane między innymi z diagnozowaniem zapotrzebowania uczniów na informacje edukacyjne i zawodowe, gromadzeniem i udostępnianiem takich informacji, prowadzeniem zajęć przygotowujących uczniów do świadomego planowania kariery oraz wspieraniem nauczycieli i wychowawców. W praktyce rozwiązania przyjmowane przez poszczególne szkoły mogą być różne.

Wobec braku kompleksowego modelu doradztwa zawodowego dostosowanego do specyfiki ogólnokształcących szkół artystycznych szczególnego znaczenia nabierają działania podejmowane w ramach poszczególnych przedmiotów. **Nauczyciele, wykorzystując treści własnej dziedziny, mogą włączać do procesu dydaktycznego zagadnienia przygotowujące uczniów do dalszej edukacji i przyszłej pracy.** Szczególne możliwości stwarza w tym zakresie nauczanie języka obcego, które pozwala połączyć rozwijanie kompetencji językowych z przygotowaniem do rzeczywistych sytuacji edukacyjnych i zawodowych.

⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lutego 2019 r. w sprawie doradztwa zawodowego (Dz.U. 2019, poz. 325).

Lekcja języka angielskiego jako wsparcie w planowaniu kariery

Zajęcia z języka obcego nie zastępują formalnego doradztwa zawodowego ani specjalistycznego wsparcia udzielanego przez doradcę zawodowego, pedagoga czy psychologa. Włączanie elementów doradztwa zawodowego do nauczania języków obcych nie jest koncepcją całkowicie nową. W literaturze przedmiotu często pojawia się pojęcie „*career-oriented foreign language teaching*”, czyli **nauczania języka obcego ukierunkowanego na przyszłą karierę**. Stosunkowo niewiele miejsca poświęca się jednak systematycznej realizacji takich działań w ogólnokształcących szkołach artystycznych, w których nauczanie języka obcego może być bezpośrednio powiązane ze specyfiką przyszłej kariery uczniów.

Nauczyciel języka obcego ma możliwość łączenia realizacji celów językowych z treściami bezpośrednio odnoszącymi się do przyszłości edukacyjnej i zawodowej uczniów. Takie połączenie jest naturalne, ponieważ wiele zadań podejmowanych w ramach doradztwa zawodowego wymaga jednocześnie rozwijania kompetencji komunikacyjnych. Uczeń przygotowujący się do dalszego kształcenia lub wejścia na rynek pracy powinien umieć przedstawić swoje wykształcenie, doświadczenie, osiągnięcia, zainteresowania i plany, opisać własne mocne strony i kompetencje, poszukiwać informacji o możliwościach rozwoju oraz komunikować się z instytucjami edukacyjnymi i potencjalnymi pracodawcami. Są to zarazem sytuacje, które mogą stanowić autentyczny i wartościowy materiał do rozwijania sprawności mówienia, pisanego, czytania i słuchania w języku obcym. W przypadku uczniów szkół artystycznych możliwości te są szczególnie szerokie.

Lekcja języka obcego może również pomagać uczniowi w lepszym rozumieniu własnych możliwości zawodowych. Zadania językowe poświęcone kompetencjom, zainteresowaniom, mocnym stronom, wartościom związanym z pracą czy planom na przyszłość skłaniają do refleksji nad własną ścieżką rozwoju. Uczeń nie tylko poznaje nowe słownictwo i struktury językowe, lecz jednocześnie uczy się nazywać własne doświadczenia, analizować posiadane kompetencje i przedstawiać je innym. W tym znaczeniu nauka języka staje się także narzędziem rozwijania świadomości edukacyjnej i zawodowej.

Szczególne znaczenie ma język angielski, który dla młodego artysty jest nie tylko przedmiotem szkolnym, ale również jednym z podstawowych narzędzi funkcjonowania w międzynarodowym środowisku edukacyjnym i zawodowym. Umożliwia dostęp do informacji o zagranicznych uczelniach, kursach mistrzowskich, programach wymiany, stypendiach, konkursach i przesłuchaniach,



Zadania językowe poświęcone kompetencjom, zainteresowaniom, mocnym stronom, wartościom związanym z pracą czy planom na przyszłość skłaniają do refleksji nad własną ścieżką rozwoju. Uczeń nie tylko poznaje nowe słownictwo i struktury językowe, lecz jednocześnie uczy się nazywać własne doświadczenia, analizować posiadane kompetencje i przedstawiać je innym.

a w przyszłości także nawiązywanie współpracy z artystami i instytucjami z innych krajów. Dobra znajomość specjalistycznego języka zawodowego może więc realnie poszerzać zakres dostępnych możliwości edukacyjnych i zawodowych.

Włączanie elementów doradztwa zawodowego do lekcji języka angielskiego nie musi oznaczać rezygnacji z realizacji celów przedmiotowych ani wprowadzania dodatkowego, niezależnego programu, choć nauczyciel przedmiotu może taki wprowadzić, jak ja to zrobiłam. Cele językowe i edukacyjno-zawodowe mogą być realizowane równolegle.

Doradztwo zawodowe po angielsku - moja praktyka

W swojej pracy nauczyciela języka angielskiego w ZPSM nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie staram się wykorzystywać lekcje języka obcego jako przestrzeń do wspierania uczniów w przygotowaniu do dalszej edukacji i przyszłej kariery. W ramach regularnych zajęć języka angielskiego, obok realizacji ogólnego programu nauczania, prowadzę także własny *Autorski program nauczania języka angielskiego zawodowego dla zawodu muzyk*⁶. Obejmuje on specjalistyczne słownictwo związane z edukacją muzyczną i pracą w zawodzie muzyka, ale w znacznym stopniu również praktyczne elementy doradztwa edukacyjno-zawodowego realizowane w języku angielskim.

Jednym z pierwszych zadań wykonywanych na lekcjach jest **przygotowanie profesjonalnego CV w języku angielskim**. Uczniowie tworzą dokument zawierający nie tylko standardowe informacje o wykształceniu i doświadczeniu, lecz także elementy charakterystyczne dla przyszłej kariery muzyka: wykształcenie muzyczne, doświadczenie artystyczne, występy i osiągnięcia, umiejętności związane z grą na instrumencie, kompetencje techniczne, w tym znajomość specjalistycznego oprogramowania, oraz kompetencje miękkie przydatne w pracy zawodowej. Pracują na przygotowanym przeze mnie szablonie, który uzupełniają i modyfikują zgodnie z własnym profilem, specjalnością, dotychczasowym doświadczeniem i planami. Gotowe CV staje się następnie podstawą do ćwiczeń ustnych: uczniowie wykorzystują zawarte w nim informacje, aby opowiedzieć o sobie. Dzięki temu jeden materiał służy równocześnie rozwijaniu umiejętności pisania, specjalistycznego słownictwa zawodowego oraz autoprezentacji.

Kolejnym zadaniem są **symulacje rozmów kwalifikacyjnych w języku angielskim**. Uczniowie ćwiczą rozmowy zarówno przy ubieganiu się o pierwszą pracę lub samodzielne stanowisko w zawodzie muzyka, jak i o dodatkowe zajęcie, podejmowane jeszcze w trakcie nauki, na przykład prowadzenie prywatnych lekcji gry na instrumencie. Ćwiczenie pozwala rozwijać nie tylko sprawność mówienia i specjalistyczne słownictwo, lecz także umiejętność autoprezentacji, argumentowania i reagowania na nieprzewidziane pytania.

⁶ *Autorski program nauczania języka angielskiego zawodowego dla zawodu muzyk*, przygotowany przez Renatę Dąbrowską i Elwirę Krupe, jest realizowany jako uzupełniający program nauczania na lekcjach języka angielskiego w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie w OSM II stopnia.



Skrypt *Music Skills* zawiera przykładowe pytania i modele odpowiedzi, które pomagają młodym muzykom mówić po angielsku o swoich umiejętnościach
Fot. Elwira Krupa

Dla wielu uczniów trudnością okazuje się bowiem, oprócz wyrażenia odpowiedzi w języku angielskim, samo określenie, co warto powiedzieć o sobie podczas rozmowy kwalifikacyjnej.

Ważnym elementem zajęć jest nauka mówienia o własnych umiejętnościach, kompetencjach i doświadczeniu. Wśród trudności, które obserwuję u uczniów, obok braku odpowiedniego słownictwa pojawia się przede wszystkim problem z określeniem, co właściwie można i warto powiedzieć o sobie. Młodzi ludzie często nie postrzegają wielu swoich doświadczeń jako kompetencji: nie zauważają, że wieloletnia systematyczna nauka gry na instrumencie świadczy o samodyscyplinie i wytrwałości, występy publiczne rozwijają odporność na stres, gra w orkiestrze wymaga współpracy i odpowiedzialności, a udział w konkursach czy przygotowanie wymagającego repertuaru może być przykładem skutecznego dążenia do celu. Dlatego podczas zajęć uczniowie uczą się najpierw rozpoznawać i nazywać własne zasoby, a następnie popierać je konkretnymi przykładami z życia szkolnego i artystycznego. **Korzystają przy tym z przygotowanego przeze mnie skryptu *Life Skills*, zawierającego pytania, przydatne wyrażenia i modele wypowiedzi.** Nie chodzi jednak o zapamiętywanie gotowych odpowiedzi, lecz o wykorzystanie ich jako inspiracji do refleksji nad własnym doświadczeniem. Dzięki temu uczeń stopniowo buduje indywidualny „bank przykładów”, do którego może sięgać w różnych sytuacjach wymagających opowiedzenia o sobie.

Istotną rolę w programie pełni rozwijanie indywidualnego zasobu słownictwa związanego z instrumentem, na którym gra dany uczeń. Innego języka potrzebuje bowiem pianista, innego skrzypek, wokalista czy perkusista. Uczniowie poznają nazwy części własnego instrumentu, terminy dotyczące technik wykonawczych, strojenia, użytkowania i konserwacji, a także słownictwo potrzebne do opisywania codziennej praktyki instrumentalnej. Uczą się mówić o sposobie wydobywania dźwięku, ćwiczeniu trudnych fragmentów,

problemach technicznych, przygotowaniu instrumentu do występu czy współpracy z nauczycielem. Celem nie jest opanowanie przez wszystkich uczniów tego samego obszernego zestawu terminów, lecz stworzenie przez każdego z nich własnego, praktycznego słownika odpowiadającego danej specjalności. Dzięki temu uczeń potrafi profesjonalnie rozmawiać po angielsku o obszarze, który zna najlepiej i który może stać się przedmiotem rozmowy podczas lekcji mistrzowskiej, kursu zagranicznego, przesłuchania lub studiów.

Kolejny obszar pracy obejmuje przygotowanie dokumentów wymaganych podczas rekrutacji na zagraniczne uczelnie. Uczniowie poznają zasady pisanie *personal statement*, w którym muszą przekonująco przedstawić swoją dotychczasową drogę edukacyjną i artystyczną, uzasadnić wybór kierunku studiów oraz pokazać, w jaki sposób ich doświadczenia i zainteresowania łączą się z dalszymi planami. Pracujemy również z rzeczywistymi, niekiedy kilkunastostronicowymi formularzami aplikacyjnymi, które wymagają znacznie więcej niż uzupełnienia podstawowych danych osobowych. Nasi podopieczni uczą się interpretować pytania dotyczące wykształcenia, doświadczenia artystycznego, osiągnięć, motywacji czy planów na przyszłość, a następnie formułować zwięzłe i konkretne odpowiedzi w ramach określonego limitu słów lub znaków. Uczniowie ćwiczą również prowadzenie formalnej korespondencji z zagranicznymi uczelniami. Piszą e-maile z pytaniami o zasady rekrutacji, *audition requirements*, wymagane dokumenty, stypendia, zakwaterowanie, kursy mistrzowskie czy możliwości współpracy. Uczą się jasno formułować cel wiadomości, zadawać precyzyjne pytania oraz stosować odpowiednie zwroty grzecznościowe i formalny rejestr języka. Pracujemy na przykładach sytuacji, w których potrzebnych informacji nie da się znaleźć na stronie internetowej lub kandydat musi wyjaśnić swoją indywidualną sytuację. Jest to bardzo praktyczna umiejętność, którą wielu uczniów może rzeczywiście wykorzystać podczas aplikowania na studia, udziału w międzynarodowych projektach lub planowania dalszego rozwoju artystycznego.

Ważny element zajęć stanowi praca z autentycznymi ogłoszeniami dotyczącymi pracy, przesłuchań, staży, projektów oraz różnych form współpracy artystycznej. Uczniowie uczą się wyszukiwać najważniejsze informacje, rozpoznawać wymagane kwalifikacje i doświadczenie, analizować zakres obowiązków oraz warunki współpracy, a także zwracać uwagę na terminy i sposób składania aplikacji. Następnie oceniają, które wymagania już spełniają, jakich kompetencji jeszcze im brakuje i co mogliby zrobić, aby w przyszłości ubiegać się o podobną możliwość. Dzięki temu autentyczne ogłoszenie staje się nie tylko materiałem do ćwiczenia czytania ze zrozumieniem i poznawania specjalistycznego słownictwa, lecz także punktem wyjścia do realistycznej oceny własnych możliwości i planowania dalszego rozwoju.

Istotnym obszarem pracy jest **przygotowanie uczniów do świadomego i profesjonalnego prezentowania własnego profilu artystycznego zarówno podczas bezpośredniego kontaktu z komisją rekrutacyjną czy organizatorem przesłuchania, jak i w przestrzeni internetowej**. Podopieczni uczą się

selekcjonować informacje o swoim wykształceniu, repertuarze, doświadczeniu scenicznym, osiągnięciach, konkursach, projektach i zainteresowaniach oraz dostosowywać zakres i formę wypowiedzi do konkretnej sytuacji. Tworzą krótkie i dłuższe wersje *artist bio*, *professional profile* oraz zwięzłe *elevator pitch*, które mogą zostać wykorzystane na stronie internetowej, w mediach społecznościowych, programie koncertowym, portfolio lub aplikacji. Zastanawiają się również, jakie materiały powinny dokumentować ich rozwój artystyczny oraz jak je opisać i uporządkować w języku angielskim. Dzięki temu uczą się nie tylko mówić i pisać o swoich osiągnięciach, lecz także świadomie decydować, jakie informacje o sobie wybrać, jak je uporządkować i jak dostosować sposób autoprezentacji do odbiorcy i celu komunikacji.

Dużą wagę podczas zajęć ma poznawanie po angielsku różnorodnych zawodów i możliwości pracy dostępnych dla osób z wykształceniem muzycznym. Uczniowie analizują zarówno tradycyjne ścieżki kariery, takie jak praca solisty, muzyka orkiestrowego czy nauczyciela, jak i mniej oczywiste zawody. Szczególnie ważna jest rozmowa o tym, jak szybko zmienia się współczesny rynek muzyczny pod wpływem sztucznej inteligencji, platform cyfrowych, streamingu, mediów społecznościowych i nowych technologii. Młodzi ludzie zastanawiają się, które tradycyjne role zawodowe mogą się zmieniać, jakie nowe możliwości pracy powstają dla muzyków oraz jakie kompetencje – nie tylko artystyczne, ale także cyfrowe, technologiczne, przedsiębiorcze i komunikacyjne – mogą okazać się potrzebne za kilka lub kilkanaście lat.

Wśród elementów przygotowania do przyszłej kariery liczy się również **umiejętność profesjonalnego wypowiadania się o muzyce i dziełach artystycznych**. Uczniowie pracują z tekstami i materiałami audio dotyczącymi historii muzyki, kompozytorów, wykonawców, utworów i współczesnych zjawisk artystycznych, dzięki czemu poznają specjalistyczny język potrzebny do opisywania stylu, formy, brzmienia, interpretacji i wykonania. Analizują recenzje oraz sprawozdania z koncertów, zwracając uwagę na sposób oceniania repertuaru, poziomu wykonawczego, interpretacji i reakcji publiczności, a następnie sami piszą podobne teksty i przygotowują wypowiedzi ustne. Tworzą także biografie kompozytorów i wykonawców oraz prezentują wybrane dzieła muzyczne, ucząc się, poza przekazywaniem faktów, formułowania własnych opinii i uzasadniania ocen. Umiejętności te mogą być potrzebne młodemu artyście podczas studiów, rozmów o repertuarze, prezentacji przed koncertem, spotkań z publicznością, wywiadów czy tworzenia własnych materiałów promocyjnych.

Podsumowanie

Przedstawione w artykule działania to zaledwie kilka z kilkudziesięciu przykładów treści i zadań, które można realizować na lekcjach języka angielskiego. Ich wartość polega na tym, że nie tylko wspierają uczniów w planowaniu dalszej edukacji i przyszłej kariery, lecz także w naturalny sposób wpisują się w cele nauczania języka obcego.

Wprowadzenie takich treści wymaga jednak od nauczyciela dodatkowego zaangażowania. Trzeba znaleźć lub przygotować odpowiednie materiały autentyczne, poznać specjalistyczne słownictwo oraz zrozumieć realia edukacyjne i zawodowe danej grupy uczniów. Dla nauczyciela języka obcego może to okazać się szczególnym wyzwaniem, ponieważ jako anglista nie musi być jednocześnie specjalistą w dziedzinie, do której przygotowuje swoich uczniów szkoła. Warto jednak podjąć ten wysiłek, a w razie potrzeby korzystać z wiedzy nauczycieli przedmiotów zawodowych, ekspertów i samych uczniów, którzy często bardzo dobrze znają swoją specjalność. Z czasem zgromadzone materiały, doświadczenia i wiedza pozwalają stworzyć program coraz lepiej odpowiadający rzeczywistym potrzebom konkretnej grupy.

Mam nadzieję, że przedstawione przykłady zachęcą innych nauczycieli języków obcych do poszukiwania podobnych możliwości we własnych szkołach, niezależnie od ich profilu. Chętnie podzielę się swoim doświadczeniem i wesprę nauczycieli, którzy chcieliby wprowadzać elementy języka zawodowego i doradztwa edukacyjno-zawodowego na swoich lekcjach. Do artykułu dołączam również przygotowane przeze mnie przykładowe materiały i zadania, które wykorzystuję w pracy z uczniami. Mogą one służyć jako gotowa pomoc dydaktyczna, ale także jako inspiracja do tworzenia własnych ćwiczeń dostosowanych do wieku, poziomu językowego, zainteresowań i przyszłych planów zawodowych uczniów.

Przykładowe
materiały i zadania



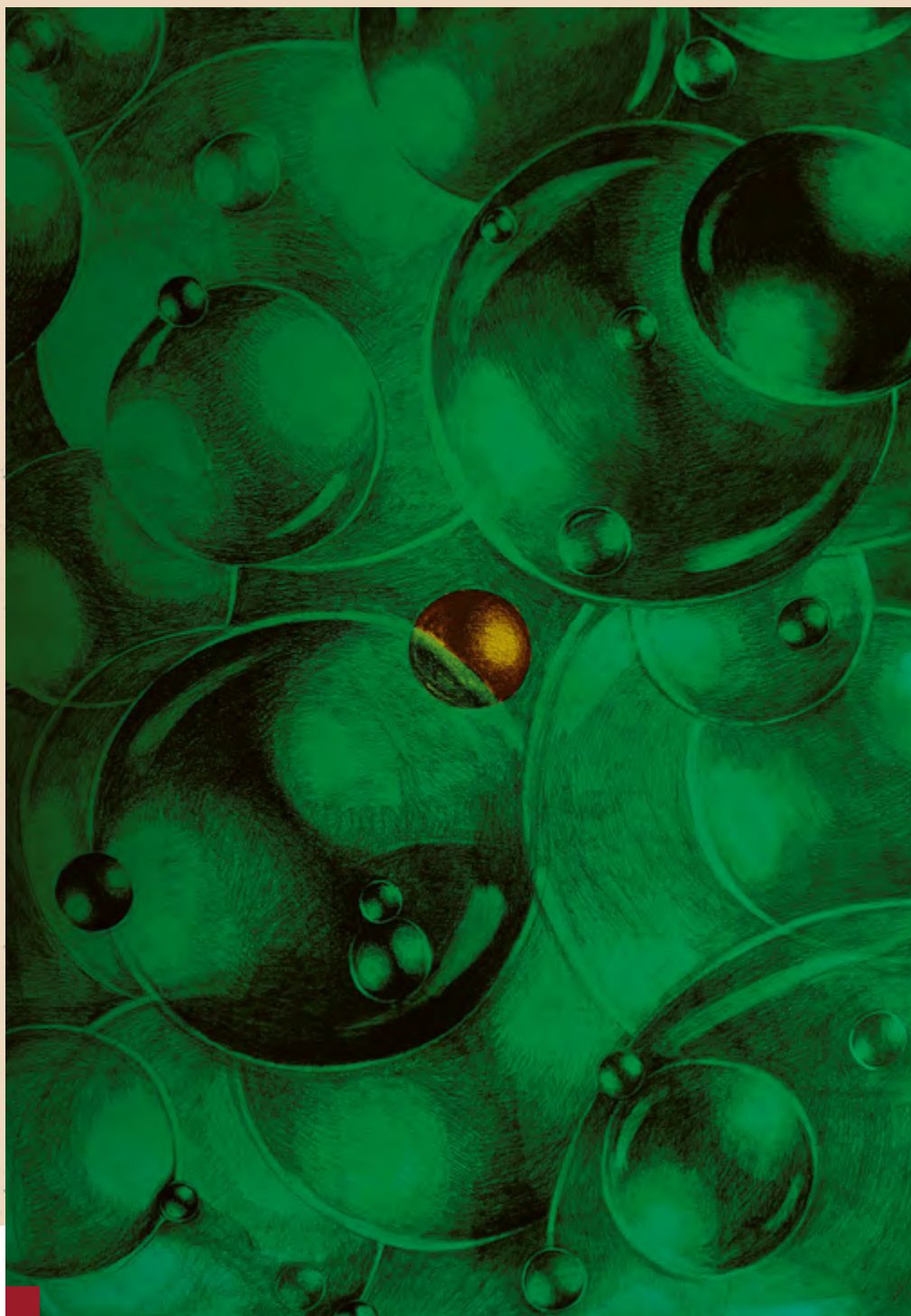
Autorka:

mgr Elwira Krupa

Absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego, tłumacz, lektor języka angielskiego i wykładowca akademicki. Ukończyła anglistykę, polonistykę, podyplomowe studia amerykańskie w Ośrodku Studiów Amerykańskich UW oraz studia glottodydaktyczne w Instytucie Polonistyki Stosowanej UW. Od początku pracy zawodowej jako wykładowca języka angielskiego związana ze szkołami i uczelniami o profilu artystycznym, między innymi Międzynarodową Szkołą Kostiumografii i Projektowania Ubioru w Warszawie, Ogólnokształcącą Szkołą Baletową im. Romana Turczynowicza w Warszawie. Od wielu lat pracuje w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie i w Viamoda Szkoła Wyższa w Warszawie jako wykładowca języka angielskiego zawodowego (*English for specific purposes*). Opracowuje programy nauczania języka angielskiego w szkołach artystycznych. Zajęcia prowadzi w oparciu o autorskie podręczniki i programy nauczania, między innymi *English for Fashion and Design* oraz *Język angielski dla zawodu muzyk*. Współpracuje jako tłumacz z magazynami i portalami, prowadzi warsztaty języka branżowego i szkolenia w firmach.

Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne

A stylized, red cursive signature or logo, possibly reading 'Edu' or 'Educa', positioned below the main title.



Oliwia Sędzińska, projektowanie graficzne, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli, nauczyciele: Krzysztof Nowak, Marcin Grabia

DOBRO UCZNIA – NADRZĘDNY CEL WSPÓŁPRACY MIĘDZY DYREKTOREM SZKOŁY A PSYCHOLOGIEM I PEDAGOGIEM SZKOLNYM W SZKOLE ARTYSTYCZNEJ

Dr Anna Antonina Nogaj

Współczesna szkoła artystyczna staje wobec wielu wyzwań wykraczających poza realizację podstawy programowej oraz kształcenie umiejętności artystycznych. Jej zadaniem okazuje się równoczesne wspieranie wszechstronnego rozwoju młodego człowieka – zarówno jako ucznia, artysty, a w szerszym kontekście – obywatela. Bezspornym obowiązkiem szkoły jest dbałość o dobrostan psychiczny uczniów w połączeniu z budowaniem środowiska edukacyjnego, które sprzyja rozwojowi talentu przy jednoczesnym poszanowaniu potrzeb emocjonalnych dziecka i młodzieży.

Dobro ucznia stanowi obecnie jedno z fundamentalnych zadań systemu oświaty. Nie ogranicza się wyłącznie do zapewnienia bezpieczeństwa fizycznego, lecz obejmuje poczucie bezpieczeństwa psychicznego, możliwość harmonijnego rozwoju, budowanie poczucia własnej wartości oraz tworzenie warunków umożliwiających osiągnięcie sukcesów. Szczęólnego znaczenia nabiera to w szkołach artystycznych, gdzie proces edukacyjny wiąże się z wysokimi wymaganiami, oceną, częstymi występami scenicznymi, konkursami oraz zindywidualizowanym charakterem pracy z uczniem.

W szkole artystycznej uczniowie rozwijają swoje uzdolnienia od najmłodszych lat, często przekraczając standardowe modele utrzymania homeostazy między pracą a wypoczynkiem. Poświęcają znaczną część swojego czasu na ćwiczenia, pracę zespołową, koncerty, wernisaże czy przygotowanie do specjalistycznych egzaminów. Intensywność edukacji artystycznej sprawia, że młodzi ludzie są narażeni na liczne obciążenia psychiczne, wśród których wymienia się między innymi perfekcjonizm, lęk przed oceną, stres sceniczny czy trudności wynikające z konieczności godzenia obowiązków szkoły ogólnokształcącej z wymaganiami szkoły artystycznej. W takich warunkach szczególnego znaczenia nabiera profesjonalne wsparcie psychologiczno-pedagogiczne.

W związku z powyższym psycholog/pedagog szkolny nie powinien być postrzegany wyłącznie jako specjalista interweniujący w sytuacjach kryzysowych. Jego obecność powinna stanowić istotny element wspierania rozwoju uczniów uzdolnionych artystycznie, wzmacniania ich kompetencji emocjonalnych, budowania odporności psychicznej oraz tworzenia klimatu szkoły sprzyjającego rozwojowi talentu. Psycholog/pedagog jest partnerem nauczycieli, rodziców i dyrektora w tworzeniu środowiska, w którym sukces artystyczny nie odbywa się kosztem zdrowia psychicznego młodego człowieka.

W praktyce szkolnej realizacja tego celu wymaga ścisłej współpracy dyrektora szkoły, psychologa, pedagoga szkolnego, nauczycieli przedmiotów artystycznych oraz rodziców. Każda z tych osób dysponuje odmiennymi kompetencjami, jednak dopiero ich współdziałanie umożliwi stworzenie systemu wsparcia odpowiadającego indywidualnym potrzebom ucznia. Dyrektor pełni rolę lidera organizacyjnego, psycholog odpowiada za diagnozę i wsparcie emocjonalne, pedagog koordynuje działania wychowawcze i pomocowe, natomiast nauczyciele każdego dnia obserwują funkcjonowanie ucznia i wspierają w procesie edukacyjnym.

1. Dobro ucznia jako wartość nadrzędna

Pojęcie dobra ucznia od wielu lat zajmuje centralne miejsce zarówno w pedagogice, jak i w prawie oświatowym. Nie jest definiowane wyłącznie poprzez osiągnięcia edukacyjne, lecz obejmuje całokształt warunków umożliwiających harmonijny rozwój dziecka. Dobro ucznia oznacza zatem zapewnienie mu bezpieczeństwa, poszanowania godności, możliwości rozwijania zainteresowań oraz uzyskania wsparcia adekwatnego do indywidualnych potrzeb.

W szkołach artystycznych pojęcie dobra ucznia wymaga doprecyzowania, z uwzględnieniem specyfiki kształcenia artystycznego. Edukacja artystyczna opiera się na rozwijaniu talentu, który sam w sobie nie gwarantuje sukcesu ani dobrostanu psychicznego. Badania psychologiczne wskazują, że uczniowie uzdolnieni artystycznie częściej doświadczają wysokiego poziomu perfekcjonizmu, silnej potrzeby osiągnięć oraz podatności na stres wynikający z publicznej oceny własnych kompetencji. Długotrwałe funkcjonowanie w warunkach wysokich oczekiwań może prowadzić do obniżenia motywacji, wypalenia, problemów emocjonalnych, a nawet rezygnacji z dalszego kształcenia artystycznego.

Dlatego współczesna szkoła artystyczna coraz częściej odchodzi od modelu skoncentrowanego wyłącznie na osiągnięciach, kierując uwagę ku edukacji wspierającej rozwój całego człowieka. Oznacza to konieczność równoważenia wysokich wymagań artystycznych z troską o zdrowie psychiczne, relacje społeczne oraz poczucie sprawstwa ucznia. Tylko w takich warunkach możliwe jest pełne wykorzystanie potencjału młodego artysty.

Dobro ucznia staje się zatem wspólną odpowiedzialnością wszystkich pracowników szkoły. Szczególna rola przypada jednak dyrektorowi, psychologowi i pedagogowi szkolnemu, którzy poprzez swoją współpracę tworzą system profesjonalnego wsparcia obejmującego zarówno działania profilaktyczne, jak i interwencyjne.



Badania psychologiczne wskazują, że uczniowie uzdolnieni artystycznie częściej doświadczają wysokiego poziomu perfekcjonizmu, silnej potrzeby osiągnięć oraz podatności na stres wynikający z publicznej oceny własnych kompetencji.



Laura Kurcbuch, *Autoportret*, rysunek i malarstwo, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli, nauczyciel: Angelika Brzostowska-Pociecha

2. Specyfika funkcjonowania ucznia szkoły artystycznej

Kształcenie artystyczne wymaga od ucznia wyjątkowego zaangażowania, samodyscypliny, systematyczności oraz odporności psychicznej. Z tego względu funkcjonowanie ucznia szkoły artystycznej znacząco różni się od doświadczeń rówieśników uczęszczających wyłącznie do szkół ogólnokształcących.

2.1 Między pasją a wymaganiami

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że młodzi artyści bardzo wcześnie uczą się funkcjonowania w kulturze wysokich oczekiwań. Występ sceniczny, egzamin promocyjny czy konkurs stają się wydarzeniami o dużym znaczeniu emocjonalnym, ponieważ są bezpośrednio związane z poczuciem własnej wartości oraz budowaniem tożsamości artystycznej.

Sukces artystyczny nie jest wyłącznie rezultatem wysokiego poziomu uzdolnień. Równie istotne znaczenie mają kompetencje psychospołeczne, odporność psychiczna, umiejętność radzenia sobie z porażką, motywacja wewnętrzna oraz zdolność utrzymywania satysfakcjonujących relacji z nauczycielami i rówieśnikami. Oznacza to, że rozwój artystyczny powinien być rozpatrywany jako proces obejmujący zarówno doskonalenie warsztatu, jak i rozwój emocjonalny oraz społeczny ucznia.

2.2 Psycholog szkolny a relacja ucznia z mistrzem-artystą

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech szkolnictwa artystycznego jest relacja indywidualnej pracy nauczyciela z uczniem. W przeciwieństwie do kształcenia ogólnego znaczna część zajęć artystycznych odbywa się w formule indywidualnej lub w bardzo małych grupach. Powoduje to powstawanie silnych więzi pomiędzy nauczycielami przedmiotów artystycznych a uczniami.

Relacja ta stanowi ogromny potencjał rozwojowy, ponieważ umożliwia przekazywanie wiedzy, kształtowanie warsztatu artystycznego oraz budowanie motywacji. Jednocześnie wymaga szczególnej uważności ze strony całego zespołu specjalistów. Silna zależność emocjonalna może powodować, że uczeń bardzo intensywnie przeżywa zarówno sukcesy, jak i krytyczne uwagi nauczyciela.

Psycholog/pedagog szkolny pełni w tym obszarze ważną rolę konsultanta. Jego zadaniem jest wspieranie nauczycieli w budowaniu relacji opartych na szacunku, wzmacnianiu motywacji wewnętrznej ucznia oraz stosowaniu informacji zwrotnej, która sprzyja rozwojowi, nie naruszając poczucia własnej wartości dziecka.

2.3 Dobrostan psychiczny jako warunek rozwoju talentu

Coraz liczniejsze badania psychologiczne potwierdzają, że dobrostan psychiczny stanowi jeden z podstawowych czynników sprzyjających osiągnięciu wysokiego poziomu wykonawczego. **Uczeń funkcjonujący w atmosferze bezpieczeństwa, akceptacji i zaufania łatwiej podejmuje wyzwania, wykazuje większą kreatywność oraz skuteczniej radzi sobie z sytuacjami stresowymi.**

Psycholog w szkole artystycznej nie jest specjalistą „od problemów”, lecz specjalistą „od rozwoju”. Jego zadaniem jest wspieranie potencjału ucznia na każdym etapie edukacji – od adaptacji do szkoły poprzez rozwój kompetencji emocjonalnych aż po przygotowanie do funkcjonowania w zawodzie artysty.

Tak rozumiana pomoc psychologiczna wykracza daleko poza tradycyjne działania interwencyjne. Obejmuje między innymi:

- psychoedukację uczniów,
- rozwijanie odporności psychicznej,
- trening radzenia sobie ze stresem scenicznym,
- wzmacnianie motywacji wewnętrznej,
- konsultacje dla rodziców,
- wsparcie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i edukacyjnych,
- działania profilaktyczne służące budowaniu pozytywnego klimatu szkoły.



Uczeń funkcjonujący w atmosferze bezpieczeństwa, akceptacji i zaufania łatwiej podejmuje wyzwania, wykazuje większą kreatywność oraz skuteczniej radzi sobie z sytuacjami stresowymi.

2.3 Znaczenie systemowego wsparcia w szkołach artystycznych

Rosnąca świadomość znaczenia zdrowia psychicznego uczniów znajduje odzwierciedlenie w działaniach podejmowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej. Rozwijany od wielu lat system pomocy psychologiczno-pedagogicznej, obejmujący działalność Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA, szkolenia dla nauczycieli, konsultacje dla rodziców oraz wsparcie dyrektorów szkół, pokazuje, że dobro ucznia staje się jednym z kluczowych priorytetów szkolnictwa artystycznego.

Model ten zakłada odejście od postrzegania psychologa jako osoby zajmującej się wyłącznie sytuacjami kryzysowymi. Znacznie większy nacisk kładzie się na działania profilaktyczne, wspierające oraz rozwijające kompetencje całej społeczności szkolnej. Dzięki temu możliwe jest tworzenie środowiska edukacyjnego, w którym rozwój talentu idzie w parze z troską o zdrowie psychiczne, dobrostan oraz poczucie bezpieczeństwa ucznia.

3. Dyrektor szkoły jako lider systemu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego

Współczesne rozumienie funkcji dyrektora szkoły wykracza daleko poza zarządzanie administracyjne placówką. Dyrektor odpowiada nie tylko za organizację procesu dydaktycznego, lecz również za tworzenie środowiska edukacyjnego sprzyjającego harmonijnemu rozwojowi uczniów oraz zapewnieniu im bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego. W świetle obowiązujących przepisów prawa oświatowego dyrektor szkoły organizuje pomoc psychologiczno-pedagogiczną, zapewnia warunki jej realizacji oraz odpowiada za stworzenie systemu współpracy wszystkich osób zaangażowanych w proces wspierania ucznia. Oznacza to, że dobro ucznia nie jest wyłączną odpowiedzialnością psychologa czy pedagoga szkolnego, lecz stanowi wspólny cel całej społeczności szkolnej, której pracę koordynuje dyrektor.

3.1 Dobro ucznia jako element kultury organizacyjnej szkoły

Szkoła, podobnie jak każda organizacja, funkcjonuje w oparciu o określoną kulturę organizacyjną. Tworzą ją wartości, normy postępowania, sposób komunikowania się pracowników oraz przyjęte standardy współpracy. Dyrektor jako lider szkoły odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu tej kultury. Tworzenie kultury organizacyjnej opartej na wzajemnym szacunku oznacza między innymi:

- promowanie partnerskiej współpracy nauczycieli i specjalistów,
- wspieranie otwartej komunikacji pomiędzy wszystkimi pracownikami szkoły,
- wzmacnianie poczucia odpowiedzialności za dobro ucznia,
- przeciwdziałanie zachowaniom naruszającym godność uczniów,
- rozwijanie kultury informacji zwrotnej, opartej na wspieraniu rozwoju.

Tak rozumiana kultura organizacyjna sprzyja nie tylko efektywności procesu dydaktycznego, ale również budowaniu zaufania pomiędzy uczniami, rodzicami i pracownikami szkoły.

3.2 Organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Jednym z najważniejszych obowiązków dyrektora jest organizowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z przepisami prawa. W szkołach artystycznych obowiązek ten realizowany jest z uwzględnieniem specyfiki kształcenia artystycznego oraz rozwiązań wypracowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej. Do podstawowych zadań dyrektora należy:

- rozpoznawanie potrzeb szkoły w zakresie wsparcia psychologicznego i pedagogicznego,
- zatrudnianie specjalistów adekwatnie do potrzeb uczniów i możliwości organizacyjnych szkoły,
- zapewnienie warunków do prowadzenia diagnozy, konsultacji i działań profilaktycznych,
- koordynowanie współpracy nauczycieli, psychologa, pedagoga oraz rodziców,
- organizowanie działań wspierających nauczycieli w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych i emocjonalnych,
- monitorowanie skuteczności udzielanej pomocy.

W praktyce oznacza to odejście od modelu, w którym psycholog funkcjonuje jako samodzielny specjalista rozwiązujący indywidualne problemy uczniów. Znacznie bardziej efektywny okazuje się model współpracy całego zespołu, w którym dyrektor tworzy warunki do systematycznej wymiany informacji, wspólnego planowania działań oraz podejmowania decyzji służących dobru ucznia.

3.3 Dyrektor jako lider współpracy interdyscyplinarnej

Specyfika funkcjonowania szkoły artystycznej sprawia, że wspieranie ucznia wymaga spojrzenia z wielu perspektyw. Trudności ucznia mogą mieć charakter edukacyjny, emocjonalny, zdrowotny, rodzinny lub wynikać ze specyfiki procesu kształcenia artystycznego. Żaden specjalista nie dysponuje pełnym obrazem sytuacji ucznia, dlatego tak ważna staje się współpraca interdyscyplinarna.

Rolą dyrektora jest stworzenie przestrzeni do systematycznej współpracy pomiędzy:

- psychologiem,
- pedagogiem szkolnym,
- nauczycielami przedmiotów artystycznych,
- wychowawcami,
- nauczycielami przedmiotów ogólnokształcących,
- rodzicami,
- poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym Specjalistycznymi Poradniami Psychologiczno-Pedagogicznymi CEA,
- innymi instytucjami wspierającymi dziecko i rodzinę.

Skuteczna współpraca nie polega wyłącznie na przekazywaniu informacji. Obejmuje wspólne analizowanie potrzeb ucznia, planowanie działań wspierających oraz ocenę ich skuteczności. Dyrektor odpowiada za stworzenie procedur umożliwiających sprawny przepływ informacji przy jednoczesnym



Olga Włodarczyk, studium postaci, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli, nauczyciel: Marzena Sroczyńska-Gudajczyk

poszanowaniu obowiązujących przepisów dotyczących ochrony danych osobowych i tajemnicy zawodowej.

3.4 Dyrektor jako lider działań profilaktycznych

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna nie powinna być utożsamiana wyłącznie z reagowaniem na sytuacje kryzysowe. Znacznie większą wartość mają działania profilaktyczne, których celem jest zapobieganie problemom oraz wzmacnianie zasobów uczniów. Dyrektor, wspólnie z psychologiem i pedagogiem szkolnym, powinien inicjować działania obejmujące między innymi:

- programy rozwijające kompetencje emocjonalne uczniów,
- warsztaty dotyczące radzenia sobie z przeciążeniami wynikającymi z kształcenia artystycznego,
- działania profilaktyczne związane z bezpieczeństwem psychicznym,
- programy przeciwdziałania przemocy i wykluczeniu,
- edukację rodziców w zakresie wspierania rozwoju dziecka uzdolnionego,
- działania wzmacniające dobrostan całej społeczności szkolnej.

Takie podejście wpisuje się w nowoczesny model promocji zdrowia psychicznego, zgodnie z którym szkoła jest miejscem rozwijania zasobów uczniów, a nie jedynie reagowania na pojawiające się trudności.

Współpraca dyrektora szkoły z psychologiem i pedagogiem szkolnym – model działania ukierunkowany na dobro ucznia

Zapewnienie uczniowi optymalnych warunków rozwoju wymaga współdziałania wielu osób tworzących społeczność szkolną. Szczególna odpowiedzialność spoczywa na dyrektorsze szkoły, psychologu oraz pedagogu szkolnym, których kompetencje wzajemnie się uzupełniają. Skuteczność podejmowanych działań nie zależy wyłącznie od wysokich kwalifikacji poszczególnych specjalistów, ale przede wszystkim od jakości współpracy pomiędzy nimi. To właśnie ona decyduje o tym, czy pomoc psychologiczno-pedagogiczna będzie miała charakter systemowy, spójny i odpowiadający rzeczywistym potrzebom ucznia.

4.1 Partnerstwo jako fundament współpracy

Podstawą efektywnej współpracy jest partnerskie traktowanie wszystkich specjalistów uczestniczących w procesie wspierania ucznia. Dyrektor odpowiada za organizację pracy szkoły oraz podejmowanie decyzji, jednak nie oznacza to, że samodzielnie rozstrzyga kwestie wymagające specjalistycznej wiedzy psychologicznej czy pedagogicznej. Psycholog i pedagog szkolny są ekspertami w swoich dziedzinach, dlatego ich opinie powinny stanowić istotny element procesu podejmowania decyzji dotyczących ucznia.

Model partnerski zakłada wzajemny szacunek dla kompetencji zawodowych, otwartą komunikację oraz wspólne poszukiwanie najlepszych rozwiązań. Dyrektor nie pełni roli przełożonego oceniającego pracę psychologa wyłącznie przez pryzmat liczby przeprowadzonych konsultacji

czy sporządzonych dokumentów. Jego zadaniem jest stworzenie warunków umożliwiających prowadzenie profesjonalnych działań diagnostycznych, profilaktycznych i interwencyjnych. W tym zakresie ważna jest umiejętność wsłuchania się w artykułowane potrzeby specjalistów szkolnych, związane choćby z nabyciem specjalistycznych narzędzi diagnostycznych.

Jednocześnie psycholog oraz pedagog powinni postrzegać dyrektora jako partnera odpowiedzialnego za organizację całego procesu wsparcia, a nie jedynie osobę podejmującą decyzje administracyjne. Tak rozumiana współpraca sprzyja budowaniu wzajemnego zaufania i zwiększa skuteczność podejmowanych działań.

4.2 Wspólna diagnoza potrzeb szkoły

Jednym z pierwszych obszarów współpracy powinno być systematyczne rozpoznawanie potrzeb uczniów oraz całej społeczności szkolnej. Diagnoza nie może ograniczać się wyłącznie do sytuacji kryzysowych lub pojedynczych przypadków wymagających interwencji. Powinna obejmować analizę funkcjonowania szkoły jako całości.

Psycholog wnosi do tego procesu wiedzę dotyczącą rozwoju emocjonalnego i społecznego uczniów, pedagog analizuje potrzeby wychowawcze oraz środowiskowe, natomiast dyrektor dysponuje szeroką wiedzą dotyczącą organizacji pracy szkoły, wyników nauczania oraz problemów zgłaszanych przez nauczycieli i rodziców. Dzięki połączeniu tych perspektyw możliwe staje się planowanie działań odpowiadających rzeczywistym potrzebom szkoły, a nie jedynie reagowanie na bieżące problemy.

4.3 Wspólne planowanie działań profilaktycznych

Nowoczesna pomoc psychologiczno-pedagogiczna opiera się przede wszystkim na profilaktyce. W szkołach artystycznych działania profilaktyczne powinny uwzględniać zarówno uniwersalne potrzeby rozwojowe dzieci i młodzieży, jak również specyficzne wyzwania wynikające z edukacji artystycznej. Dobrym zwyczajem jest, jeśli dyrektor, psycholog i pedagog wspólnie planują program działań, obejmujący między innymi:

- rozwijanie odporności psychicznej uczniów,
- przygotowanie do radzenia sobie ze stresem wynikającym z ekspozycji publicznej,
- budowanie motywacji wewnętrznej do pokonywania przeciążeń wynikających z kształcenia artystycznego,
- rozwijanie kompetencji społecznych,
- przeciwdziałanie perfekcjonizmowi utrudniającemu optymalne funkcjonowanie,
- wspieranie dobrostanu nauczycieli,
- psychoedukację rodziców.

Takie działania mają charakter długofalowy i przyczyniają się do budowania kultury szkoły skoncentrowanej na wspieraniu potencjału uczniów.



Natalia Słota, tryptyk *Portret Rodzinny*, rysunek, Liceum Sztuk Plastycznych im. Tadeusza Kantora w Dąbrowie Górniczej, opiekun: Mariusz Wnukowski



Rozalia Kurek, *Zaulek wśród kamieni*, rysunek i malarstwo, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Katarzyny Kobro w Zduńskiej Woli, nauczyciel: Angelika Brzostowska-Pociecha



4.4 Współpraca w sytuacjach wymagających interwencji

Mimo rozwiniętych działań profilaktycznych każda szkoła doświadcza sytuacji wymagających szybkiej i profesjonalnej interwencji. Mogą one dotyczyć kryzysów emocjonalnych uczniów, konfliktów rówieśniczych, przemocy, zagrożenia zdrowia psychicznego, problemów rodzinnych czy nagłych wydarzeń losowych. W takich sytuacjach szczególnie istotne jest jasne określenie kompetencji poszczególnych osób. Psycholog odpowiada za diagnozę psychologiczną, udzielanie wsparcia emocjonalnego oraz podejmowanie działań interwencyjnych zgodnych ze standardami wykonywania zawodu. Pedagog koordynuje działania wychowawcze, współpracuje z rodziną oraz instytucjami wspierającymi dziecko. **Dyrektor zapewnia odpowiednie warunki organizacyjne, podejmuje decyzje wynikające z obowiązujących przepisów prawa oraz koordynuje współpracę wszystkich uczestników procesu pomocy.**

Wyraźny podział kompetencji pozwala uniknąć zarówno dublowania działań, jak i sytuacji, w których żaden z pracowników nie czuje się odpowiedzialny za podjęcie określonych czynności.

4.5 Współpraca oparta na zaufaniu i poufności

Efektywna współpraca wymaga stałej wymiany informacji. Jednocześnie psycholog szkolny zobowiązany jest do przestrzegania zasad tajemnicy zawodowej, która stanowi jeden z fundamentów wykonywania zawodu psychologa. Pojawia się więc konieczność zachowania równowagi pomiędzy potrzebą współdziałania a ochroną prywatności ucznia. W praktyce oznacza to, że dyrektor powinien otrzymywać od psychologa informacje niezbędne do zapewnienia bezpieczeństwa uczniowi oraz właściwego funkcjonowania szkoły, natomiast szczegółowe treści rozmów prowadzonych podczas konsultacji psychologicznych pozostają objęte tajemnicą zawodową.

Takie rozwiązanie sprzyja budowaniu zaufania uczniów do psychologa, a jednocześnie umożliwia dyrektorowi podejmowanie odpowiedzialnych decyzji organizacyjnych. Jasne określenie zasad współpracy ogranicza ryzyko nieporozumień i wzmacnia profesjonalizm całego zespołu.

4.6 Wspólna odpowiedzialność za klimat szkoły

Coraz więcej badań wskazuje, że jednym z najważniejszych czynników chroniących zdrowie psychiczne uczniów jest pozytywny klimat szkoły. Tworzenie takiego środowiska nie należy wyłącznie do zadań psychologa czy pedagoga. Odpowiada za nie cała społeczność szkolna, jednak szczególną rolę odgrywa dyrektor jako lider organizacji.

Psycholog i pedagog mogą inicjować aktywności rozwijające kompetencje emocjonalne, prowadzić szkolenia, konsultacje oraz warsztaty, jednak bez wsparcia dyrektora ich oddziaływanie pozostaje ograniczone. Dopiero wspólne działania umożliwiają stworzenie szkoły, w której uczniowie czują się bezpiecznie, nauczyciele otrzymują profesjonalne wsparcie, a rodzice stają się rzeczywistymi partnerami procesu edukacyjnego.

Tajemnica zawodowa psychologa szkolnego – fundament zaufania i warunek skutecznej współpracy z dyrektorem szkoły

Jednym z najważniejszych warunków skuteczności pomocy psychologicznej jest zaufanie ucznia do psychologa. Zaufanie to budowane jest poprzez poczucie bezpieczeństwa, akceptacji oraz przekonanie, że informacje przekazywane podczas konsultacji nie zostaną ujawnione osobom trzecim bez uzasadnionej przyczyny. Fundamentem tak rozumianej relacji jest tajemnica zawodowa psychologa.

W środowisku szkolnym zagadnienie to budzi liczne wątpliwości. Dyrektorzy, nauczyciele i rodzice często oczekują od psychologa szczegółowych informacji dotyczących przebiegu rozmów z uczniem, zakładając, że jako pracownik szkoły powinien przekazywać wszystkie informacje uzyskane w trakcie wykonywania swoich obowiązków. Tymczasem psycholog wykonuje zawód zaufania publicznego, którego standardy etyczne nakładają obowiązek zachowania poufności.

Szkoły artystyczne i zatrudnieni w nich specjaliści także borykają się z niniejszym problemem. Relacje pomiędzy uczniami a nauczycielami przedmiotów artystycznych są zazwyczaj „bliskie” i wieloletnie, a sukces edukacyjny często zależy od jakości współpracy ucznia z danym nauczycielem-artystą. Jednocześnie uczniowie powierzają psychologowi informacje dotyczące własnych emocji, relacji rodzinnych, kryzysów psychicznych czy trudności wynikających z procesu kształcenia artystycznego. Świadomość nauczyciela o tym, iż „jego” uczeń korzysta z pomocy psychologa szkolnego, może wzbudzać w wybranych osobach nieuświadomiony niepokój czy obawę. Umiejętne pogodzenie obowiązku zachowania tajemnicy zawodowej z koniecznością współpracy z dyrektorem stanowi jedno z najważniejszych wyzwań psychologa szkolnego.

5.1 Tajemnica zawodowa jako obowiązek etyczny i prawny

Obowiązek zachowania tajemnicy zawodowej wynika przede wszystkim z zasad wykonywania zawodu psychologa oraz z *Kodeksu Etyczno-Zawodowego Psychologa Polskiego Towarzystwa Psychologicznego*. Zgodnie z jego postanowieniami psycholog zobowiązany jest do ochrony wszelkich informacji uzyskanych w związku z wykonywaniem czynności zawodowych, niezależnie od formy ich pozyskania. Obowiązek ten nie ma charakteru wyłącznie formalnego. Stanowi podstawowy warunek skutecznego udzielania pomocy psychologicznej. Uczeń korzystający z pomocy psychologa powinien mieć pewność, że może otwarcie mówić o swoich trudnościach, emocjach czy doświadczeniach, nie obawiając się ich nieuprawnionego ujawnienia.

Z punktu widzenia psychologii zaufanie stanowi jeden z podstawowych czynników warunkujących efektywność procesu pomocowego. **Bez poczucia bezpieczeństwa uczeń może ukrywać informacje istotne dla diagnozy, unikać kontaktu z psychologiem lub rezygnować z dalszego korzystania ze wsparcia.**

5.2 Czy dyrektor ma prawo znać treść rozmowy psychologa z uczniem?

Jednym z najczęściej pojawiających się pytań w praktyce szkolnej jest zakres informacji, które psycholog może przekazać dyrektorowi szkoły.

Należy wyraźnie podkreślić, że dyrektor – mimo iż odpowiada za organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej – nie ma prawa oczekiwać ujawnienia szczegółowej treści konsultacji psychologicznych prowadzonych z uczniem. Psycholog nie sporządza dla dyrektora relacji z rozmów ani nie przekazuje informacji dotyczących prywatnych przeżyć ucznia, jeżeli nie jest to konieczne dla zapewnienia jego bezpieczeństwa lub realizacji obowiązków wynikających z przepisów prawa. Nie oznacza to jednak braku współpracy. Wręcz przeciwnie – profesjonalna współpraca wymaga przekazywania informacji o charakterze funkcjonalnym, czyli takich, które są niezbędne do podjęcia odpowiednich działań organizacyjnych i wychowawczych. Psycholog może poinformować dyrektora, że uczeń wymaga czasowego ograniczenia obciążeń, objęcia szczególnym wsparciem lub wdrożenia określonych form pomocy. Nie powinien natomiast ujawniać szczegółów dotyczących życia rodzinnego, relacji interpersonalnych czy treści rozmów, jeśli nie istnieją przesłanki prawne do ich ujawnienia.

5.3 Współpraca z nauczycielami – ile informacji jest potrzebnych?

Podobne dylematy dotyczą współpracy psychologa z nauczycielami. Nauczyciele przedmiotów artystycznych często oczekują wyjaśnienia przyczyn zmiany zachowania ucznia, pogorszenia wyników czy trudności emocjonalnych obserwowanych podczas zajęć. Psycholog powinien kierować się zasadą przekazywania wyłącznie tych informacji, które są niezbędne do dostosowania procesu edukacyjnego do potrzeb ucznia. Oznacza to, że nauczyciel może otrzymać wskazówki dotyczące sposobu komunikowania się z uczniem, metod motywowania czy koniecznych dostosowań organizacyjnych, natomiast nie powinien poznawać szczegółowych informacji dotyczących diagnozy psychologicznej ani treści rozmów prowadzonych z uczniem.

5.4 Granice tajemnicy zawodowej

Tajemnica zawodowa nie ma charakteru absolutnego. Psycholog może, a w określonych sytuacjach powinien, ujawnić informacje objęte poufnością, jeżeli istnieje realne zagrożenie życia lub zdrowia ucznia bądź innych osób albo gdy obowiązek taki wynika z przepisów prawa. **Do sytuacji wymagających podjęcia odpowiednich działań należą między innymi:**

- ujawnienie zamiaru popełnienia samobójstwa,
- informacje wskazujące na doświadczanie przemocy,
- podejrzenie wykorzystywania seksualnego,
- zagrożenie zdrowia lub życia innych osób,
- sytuacje wymagające zawiadomienia odpowiednich instytucji zgodnie z obowiązującymi przepisami.

W takich wypadkach psycholog powinien działać niezwłocznie, kierując się nadrzędną zasadą ochrony dobra dziecka. Jednocześnie zakres przekazywanych informacji należy ograniczyć do minimum niezbędnego dla zapewnienia bezpieczeństwa.

5.5 Tajemnica zawodowa a dobro ucznia

W środowisku szkolnym można spotkać się z błędnym przekonaniem, że zachowanie tajemnicy zawodowej przez psychologa/pedagoga utrudnia współpracę z dyrektorem czy nauczycielami. Ale na niniejszą sprawę należy spojrzeć z innej perspektywy, bowiem w rzeczywistości jest odwrotnie. To właśnie przestrzeganie zasad poufności buduje zaufanie uczniów do psychologa, dzięki czemu możliwe stają się wcześniejsze rozpoznawanie problemów oraz skuteczniejsze udzielanie pomocy. Uczeń, który ma pewność, że psycholog nie ujawni każdej przekazanej informacji nauczycielom lub rodzicom, znacznie częściej decyduje się mówić o swoich trudnościach. Pozwala to podejmować działania profilaktyczne, zanim problem osiągnie rozmiary kryzysu.

Można zatem stwierdzić, że tajemnica zawodowa nie stanowi przeszkody we współpracy z dyrektorem szkoły. Jest jednym z warunków skutecznego funkcjonowania całego systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

5.6 Dobre praktyki współpracy dyrektora i psychologa

Doświadczenia szkół artystycznych pokazują, że najbardziej efektywny model współpracy opiera się na jasno określonych zasadach komunikacji. W praktyce oznacza to, że:

- psycholog/pedagog informuje dyrektora o potrzebach ucznia, a nie o treści prowadzonych rozmów,
- dyrektor respektuje autonomię zawodową psychologa/pedagoga oraz jego obowiązek zachowania tajemnicy,
- decyzje dotyczące organizacji pomocy podejmowane są wspólnie, z uwzględnieniem kompetencji wszystkich specjalistów,
- uczniowie są informowani o granicach poufności już podczas pierwszego kontaktu z psychologiem/pedagogiem,
- w sytuacjach zagrożenia zdrowia lub życia obowiązuje wcześniej ustalona procedura współpracy z dyrektorem, rodzicami oraz odpowiednimi służbami.

Takie rozwiązania pozwalają budować klimat wzajemnego zaufania, zwiększają skuteczność udzielanej pomocy oraz wzmacniają poczucie bezpieczeństwa wszystkich członków społeczności szkolnej.

Podsumowując... Dobro ucznia nie jest efektem działań pojedynczego specjalisty ani rezultatem obowiązujących procedur. Jest wspólną odpowiedzialnością całej społeczności szkolnej i powinno stanowić podstawowe kryterium podejmowania decyzji organizacyjnych, wychowawczych i dydaktycznych. To właśnie taka szkoła, w której dyrektor wspomaga wszystkich w podejmowaniu działań opartych na współpracy,



Zuzanna_Konik, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Juliana Fałata
w Bielsku-Białej, nauczyciel: Iwona_Korus

wzajemnym zaufaniu, profesjonalizmie oraz poszanowaniu godności każdego ucznia – stwarza najlepsze warunki do rozwoju młodych artystów i realizacji misji szkolnictwa artystycznego.

Wykorzystane źródła

Brzezińska A. I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, GWP, Gdańsk.

Nogaj A., *Dlaczego w szkole artystycznej potrzebny jest psycholog?* Centrum Edukacji Artystycznej.

Przeczytaj więcej
o autorce



Autorka:

dr Anna Antonina Nogaj

Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Jest psychologiem i skrzypaczką. Pracuje jako starszy wizytator do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie oraz jako adiunkt na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Współpracuje z licznymi instytucjami artystycznymi jako psycholog praktyk do spraw artystycznych. Jest autorką wielu artykułów naukowych i popularnonaukowych dotyczących psychologii muzyki oraz redaktorem książek.



Formy rzeźbiarskie / techniki rzeźbiarskie, prowadzący: Piotr Boroń, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. M. Abakanowicz w Gdyni, 2025 / Fot. Tomasz Zerek

ZNACZENIE KOMPETENCJI INTERPERSONALNYCH W PRACY WYCHOWAWCZEJ Z WYCHOWANKAMI INTERNATÓW I BURS SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO

Iwona Chudzikiewicz

W niniejszym artykule mowa będzie o środowisku wychowawczym o wyjątkowej, trudno porównywalnej z innymi placówkami specyfice. Wychowanek szkoły muzycznej, plastycznej, baletowej czy cyrkowej przybywa do internatu lub bursy nie tylko po schronienie i posiłek, lecz przede wszystkim po warunki umożliwiające mu realizację długofalowego, wieloletniego projektu artystycznego.

Oderwanie od rodziny – niekiedy już w wieku dziesięciu lub jedenastu lat – konieczność łączenia codziennej pracy artystycznej z wymaganiami edukacji ogólnokształcącej oraz ekspozycja na ocenę własnych osiągnięć tworzą konstelację czynników stresogennych, które bez odpowiedniego wsparcia wychowawczego mogą destabilizować emocjonalnie, osłabiać motywację i negatywnie oddziaływać na zdrowie psychiczne młodego człowieka.

W tym kontekście rola wychowawcy internatu lub bursy szkolnictwa artystycznego dalece wykracza poza zakres obowiązków opiekuńczych. Wychowawca staje się osobą, od której budujących interakcji zależy nie tylko dobrostan emocjonalny wychowanka, ale pośrednio również jakość jego pracy artystycznej. Perspektywa ta bywa w pedagogice szkolnictwa artystycznego nierzadko i niesłusznie pomijana, a koncentrujemy się w zakresie rozwoju talentu głównie na relacji uczeń – mistrz.

Celem tego artykułu jest ukazanie znaczenia kompetencji interpersonalnych wychowawców internatów i burs szkolnictwa artystycznego oraz określenia ich wpływu na jakość relacji społecznych, klimat placówki oraz wszechstronny rozwój młodzieży artystycznie uzdolnionej.

Wychowanek internatu lub bursy szkolnictwa artystycznego

Uczeń szkoły artystycznej jest osobą uzdolnioną kierunkowo, co nie pozostaje bez wpływu na jego profil emocjonalny i funkcjonowanie społeczne. Charakteryzują go między innymi:

- wyższy poziom wrażliwości emocjonalnej i sensorycznej,
- wyższy poziom introwersji,
- wyższy poziom perfekcjonizmu, powiązany często z samokrytycyzmem i obniżoną samooceną (Nogaj, 2014).

Uczeń szkoły artystycznej ma poczucie niezależności; intensywnie przeżywa zarówno sukcesy, jak i porażki artystyczne; jest nadwrażliwy na ocenę i krytykę; funkcjonuje w stałym rytmie napięcia: praca, egzamin, ocena, powrót do pracy; bywa w różnych momentach podekscytowany, rozbity, dumny, zazdrosny, zmęczony. Jest określany jako mało uspołeczniony i egocentryczny, mocno skoncentrowany na sobie i swoim działaniu artystycznym (Bissinger-Ćwierz, 2008).

Do tego najczęściej jest nastolatkiem. A adolescencja sama w sobie jest już wymagająca: wiąże się z poszukiwaniem tożsamości, potrzebą autonomii, silną potrzebą przynależności do grupy, dużą reaktywnością emocjonalną. W internacie szkoły artystycznej te dwa światy nakładają się na siebie. Wychowawca ma więc przed sobą podopiecznego znajdującego się w podwójnie trudnym położeniu: intensywnie pracującego nad swoimi umiejętnościami artystycznymi i jednocześnie przeżywającego wszystkie napięcia typowe dla tego etapu życia.

Internat jako substytut środowiska rodzinnego

Pobyty w internacie lub bursie oznacza dla wychowanka oderwanie od pierwotnego środowiska, jakim jest rodzina. W przypadku uczniów szkół artystycznych separacja ta dotyczy niekiedy dzieci we wczesnym etapie dorastania – już na poziomie klas IV-VI szkoły podstawowej. Zaspokajanie potrzeby bezpieczeństwa, przynależności i bliskiej relacji z dorosłym staje się zatem jednym z kluczowych zadań wychowawcy.

Internat jest jednocześnie mikrospołecznością rządzącą się własną dynamiką grupową. Wychowawca jest tu nie tylko opiekunem poszczególnych wychowanków, ale całej grupy. Prawidłowe pełnienie tej funkcji wymaga

autorytetu, zbudowanego na fundamencie zaufania, konsekwencji i autentyczności w relacji z podopiecznymi, wymaga stałej dyspozycyjności emocjonalnej, umiejętności stawiania granic i wyrażania autentycznej troski. **Wychowawca, towarzysząc młodzieży w codziennym życiu, staje się więc nie tylko organizatorem procesu wychowawczego, lecz także przewodnikiem po świecie relacji, emocji i wartości;** sprostanie tym zadaniom wymaga szczególnych predyspozycji i umiejętności.

Kompetencje interpersonalne

Chodzi tutaj o kluczowe **kompetencje miękkie**, które pozwalają na skuteczne funkcjonowanie w grupie, wyrażanie siebie, komunikowanie się, budowanie relacji oraz radzenie sobie w sytuacjach konfliktowych. Anna Matczak (2007) definiuje kompetencje społeczne jako złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonych typach sytuacji międzyludzkich. Są one rezultatem kombinacji predyspozycji osobowościowych, inteligencji społecznej i emocjonalnej oraz doświadczenia nabywanego w toku treningu społecznego i codziennych interakcji. Matczak stworzyła model opisujący, w jakich typach sytuacji społecznych ludzie różnią się skutecznością. Każdej z nich odpowiada umiejętność wchodząca w skład struktury kompetencji społecznych. Są to: kompetencje warunkujące efektywność w sytuacjach intymnych, w sytuacjach ekspozycji społecznej oraz sytuacjach wymagających asertywności. W pracy wychowawcy internatowego są one absolutnie kluczowe i dotyczą następujących sytuacji:

Obszar	Co to oznacza w praktyce	Przykładowe sytuacje w bursie lub internacie
Bliska relacja	Budowanie zaufania, empatia, otwartość w kontakcie jeden na jeden	Rozmowa po nieudanym egzaminie, sytuacja kryzysowa, zwierzenie się wychowanka
Ekspozycja społeczna	Skuteczność, gdy wychowawca jest obserwowany, oceniany, pod presją	Zebranie grupy, rozmowa z rodzicem, interwencja przy świadkach
Asertywność	Wyrażanie własnego zdania, wyznaczanie granic, odmawianie, negocjowanie, wyrażanie sprzeciwu	Egzekwowanie regulaminu, rozmowa z rodzicem kwestionującym decyzję

Równie istotna w ujęciu Matczak jest teza o podatności kompetencji społecznych na ich kształtowanie. Autorka konsekwentnie odróżnia zdolności – stosunkowo stabilne dyspozycje uwarunkowane biologicznie i przez wczesne doświadczenia – od umiejętności nabywanych przez interakcje społeczne i trening. To rozróżnienie przesądza o zasadności systematycznego kształcenia wychowawców w zakresie kompetencji interpersonalnych. Doświadczenie, refleksja nad własną praktyką, trening i superwizja są narzędziami, które mogą istotnie podnieść poziom kompetencji interpersonalnych nawet u osób o wyjściowo przeciętnym poziomie inteligencji społecznej.

Inteligencja emocjonalna jako fundament kompetencji interpersonalnych

W koncepcji inteligencji emocjonalnej Daniel Goleman (1997) wyodrębnił pięć podstawowych obszarów kompetencji: samoświadomość emocjonalną, samoregulację, motywację wewnętrzną, empatię i umiejętności społeczne. Dla pracy wychowawczej, poza umiejętnościami społecznymi, szczególnie istotne są empatia i samoregulacja. Wychowawca o wysokiej empatii jest zdolny do odczytywania emocjonalnych stanów wychowanków, zanim ci jeszcze wyrażą je wprost; potrafi różnicować między tymczasowym obniżeniem nastroju a symptomami poważniejszych trudności psychologicznych; umie dostroić własną reakcję do aktualnych potrzeb podopiecznego. Samoregulacja emocjonalna, rozumiana jako zdolność do panowania nad własnymi emocjami i niereagowania impulsywnie w sytuacjach napięcia, jest równie istotna. Warto też pamiętać, że brak mechanizmów samoregulacyjnych to prosta droga do wypalenia zawodowego.

Inteligencja emocjonalna ujmowana jest jako jeden z kluczowych czynników warunkujących poziom kompetencji społecznych. Zdolność do trafnego rozpoznawania emocji własnych i cudzych jest punktem wyjścia do efektywnego zachowania społecznego – rozumienie emocji pozwala przewidywać reakcje rozmówcy, a regulacja emocji pozwala zachować równowagę i skuteczność nawet w trudnych sytuacjach interpersonalnych. Powiązanie to jest szczególnie wyraziste w kontekście internatów szkolnictwa artystycznego, gdzie wychowawca staje codziennie wobec uczniów przeżywających intensywne emocje. Zdolność do bycia w kontakcie z tymi emocjami – bez zaprzeczania im, bez minimalizowania, jednocześnie z zachowaniem profesjonalnego dystansu – jest jednym z najtrudniejszych aspektów pracy wychowawcy.

Komunikacja interpersonalna

Thomas Gordon (2015) w *Wychowaniu bez porażek* sformułował podstawy podejścia komunikacyjnego, które jest przydatne i często stosowane w praktyce pedagogicznej. Kluczowym założeniem Gordona jest odrzucenie komunikacji nakazowo-karzącej na rzecz dialogu opartego na wzajemnym szacunku i dążeniu do rozwiązań akceptowanych przez obie strony. Model ten zakłada, że zarówno wychowawca, jak i wychowanek, mają swoje potrzeby i prawo do ich wyrażania, a skuteczna relacja wychowawcza nie polega na dominacji jednej strony, lecz na uważnym i empatycznym porozumieniu.

Gordon rozróżnia dwie kluczowe sytuacje komunikacyjne: taką, w której problem leży po stronie wychowanka, i taką, w której problem leży po stronie wychowawcy. W pierwszym przypadku efektywnym narzędziem jest aktywne słuchanie – technika polegająca na odzwierciedlaniu treści emocjonalnych przekazu rozmówcy bez formułowania ocen, rad ani interpretacji. W drugim przypadku Gordon rekomenduje komunikaty z perspektywy pierwszej osoby (tzw. komunikaty JA), które pozwalają wyrazić własne uczucia i potrzeby bez atakowania wychowanka i eskalowania konfliktu.

W warunkach internatu szkoły artystycznej, gdzie konflikty między wychowawcą a wychowankiem mogą dotyczyć kwestii pozornie błahych – godziny

ciszy nocnej, nieobecności bez zgłoszenia, konfliktu ze współlokatorem – a w istocie odzwierciedlają głębsze napięcia związane z autonomią, tożsamością i stresem artystycznym, umiejętność posługiwania się technikami Gordona staje się nieoceniona. Wychowawca, który zamiast powiedzieć „Znowu łamiesz regulamin”, powie „Martwię się, gdy nie wiem, gdzie jesteś, bo zależy mi na tym, żebyś był bezpieczny”, zamienia komunikat kontrolujący na relacyjny. Ta różnica, prosta do opisanego i trudniejsza do konsekwentnego stosowania, ma fundamentalne znaczenie dla klimatu wychowawczego.

Innym modelem efektywnej komunikacji jest koncepcja porozumienia bez przemocy (ang. *Nonviolent Communication, NVC*) Marshalla B. Rosenberga (2016). Jej rdzeń stanowi czteroelementowy model komunikatu:

- obserwacja (opis konkretnego zachowania, bez oceniania),
- uczucie (nazwanie własnego stanu emocjonalnego, wywołanego tym zachowaniem),
- potrzeba (uświadomienie sobie, jaką potrzebę dane uczucie sygnalizuje),
- prośba (jasne, konkretne, pozytywnie sformułowane oczekiwanie wobec rozmówcy).

Model ten, wywodzący się z tradycji psychologii humanistycznej Carla Rogersa, ma istotne zastosowanie w kontekście pracy wychowawczej w internacie. Wychowanek, który doświadcza tego rodzaju komunikacji, rzadziej uruchamia mechanizmy obronne, rzadziej odbiera interwencję jako atak. W środowisku artystycznym, gdzie wrażliwość na ocenę jest wyjątkowo wysoka, ma to ogromne znaczenie.

Innym ważnym aspektem komunikacji interpersonalnej jest świadomość barier komunikacyjnych, których wyczerpującą listę przedstawił Gordon w formie tak zwanej „brudnej dwunastki Gordona”. Krytykowanie, moralizowanie, grożenie, dawanie rad czy odwracanie uwagi skutecznie blokują kontakt i utrudniają efektywną komunikację. Warto je znać, bo pojawiają się naturalnie w pracy z grupą i tylko wychowawca o wysokiej samoświadomości jest w stanie je rozpoznać u siebie na bieżąco.

Istotnym uzupełnieniem świadomości komunikacyjnej wychowawcy jest znajomość sfery komunikacji niewerbalnej – gestów, mimiki, tonu głosu, dystansu fizycznego czy postawy ciała. Współtworzą one przekaz emocjonalny wypowiedzi, wzmacniając go lub podważając, w sytuacji, gdy komunikat niewerbalny nie jest zgodny z wypowiedzianą treścią.

Skuteczna komunikacja interpersonalna nie jest techniką do zastosowania w trudnych momentach – stanowi kluczowy element relacji, którą wychowawca buduje każdego dnia, każdą rozmową i każdym gestem.



W warunkach internatu szkoły artystycznej wychowanek szybko ocenia wychowawcę: obserwuje go uważnie w codziennych sytuacjach i sprawdza, czy jego zachowanie jest spójne z głoszonymi zasadami. Brak spójności niszczy autorytet skuteczniej niż jakakolwiek zewnętrzna krytyka.

Asertywność, granice i autorytet wychowawcy

Jednym z najbardziej wymagających aspektów pracy wychowawcy internatu lub bursy jest utrzymanie równowagi między bliskością relacyjną a wyznaczaniem granic i egzekwowaniem zasad. Relacja oparta wyłącznie na ciepłym wsparciu, bez jasnych reguł i konsekwencji osłabia oddziaływania wychowawcze – podopieczny traci poczucie bezpieczeństwa, które paradoksalnie płynie również z doświadczania granic. Z kolei relacja oparta wyłącznie na kontroli i sankcjach nie buduje zaufania i nie sprzyja autentycznemu wpływowi wychowawczemu. Sztuka balansowania między tymi biegunami jest jednym z najtrudniejszych zadań w praktyce pedagogicznej i jednym z kluczowych wskaźników dojrzałości zawodowej wychowawcy. Wychowawca asertywny potrafi powiedzieć wychowankowi wyraźne „nie” bez agresji i bez przepraszania za własną decyzję; potrafi wyjaśnić swoje stanowisko bez wchodzenia w niekończące się negocjacje; potrafi podtrzymać decyzję mimo presji ze strony grupy lub rodziców, gdy jest przekonany o jej słuszności. Asertywność wychowawcy jest równocześnie modelem zachowania: uczeń obserwujący, jak dorosły asertywnie wyraża swoje potrzeby i reaguje na naruszenie granic, ma szansę wbudować ten wzorec w swój własny repertuar zachowań społecznych.

Autorytet wychowawcy – rozumiany za Mieczysławem Łobockim (2007) jako niekwestionowany wpływ na postawy i zachowania wychowanków, oparty nie na przymusie, lecz na dobrowolnym uznaniu – nie jest dany z urzędu. Buduje się go poprzez konsekwencję, autentyczność, sprawiedliwość i umiejętność przyznania się do błędu. W warunkach internatu szkoły artystycznej wychowanek szybko ocenia wychowawcę: obserwuje go uważnie w codziennych sytuacjach i sprawdza, czy jego zachowanie jest spójne z głoszonymi zasadami. Brak spójności niszczy autorytet skuteczniej niż jakakolwiek zewnętrzna krytyka.

Dynamika grupowa

Środowisko internatu lub bursy szkoły artystycznej jest przestrzenią intensywnych interakcji między rówieśnikami. Rywalizacja, zdobywanie i utrzymanie pozycji w grupie, zazdrość o sukcesy artystyczne kolegów, problemy z akceptacją i odrzuceniem – to zjawiska powszechne w tej przestrzeni. Wychowawca, który nie posiada kompetencji w zakresie moderowania dynamiki grupowej i rozwiązywania konfliktów interpersonalnych, może albo nie dostrzegać tych zjawisk, albo reagować na nie w sposób eskalujący napięcie zamiast je łagodzący.

Stefan Kwiatkowski i Dominika Walczak (2017) zwracają uwagę, że umiejętności negocjacyjne i zdolność do rozwiązywania konfliktów stanowią jeden z kluczowych komponentów kompetencji interpersonalnych nauczyciela i wychowawcy. W środowisku internatowym wychowawca jest często jedynym dostępnym dorosłym mediatorem w konflikcie, który może dotyczyć zarówno błahej kłótni o użytkowanie przestrzeni wspólnej, jak i głębokiego kryzysu w relacjach rówieśniczych, mającego realne konsekwencje psychologiczne dla zaangażowanych stron. Umiejętność mediacji, negocjacji powinna być zatem traktowana jako odrębny, wysoce pożądaný element kompetencji interpersonalnych wychowawcy.

Kontakt z rodzicem

Innym, często niedocenianym wymiarem kompetencji interpersonalnych wychowawcy internatu jest umiejętność pracy z rodzicami wychowanków. Rodzice uczniów artystycznych to w większości osoby, które podjęły świadomą, nierzadko kosztowną decyzję o posłaniu dziecka do szkoły poza miejscem zamieszkania. Towarzyszą im ambiwalentne uczucia: duma z talentu dziecka, lęk o jego dobrostan i tęsknota za jego codzienną obecnością. Kontakt z wychowawcą internatu jest dla wielu z nich jedynym regularnym kanałem informacji o tym, jak dziecko funkcjonuje w codziennym życiu poza domem.

Wychowawca powinien dysponować kompetencjami w zakresie prowadzenia rozmów z rodzicami w sytuacjach zarówno rutynowych, jak i kryzysowych: informowania w rzetelny sposób o trudnościach wychowanka, utrzymywania profesjonalnych granic przy jednoczesnym zachowaniu empatii wobec rodzicielskich obaw oraz asertywnego bronięcia decyzji pedagogicznych, gdy rodzice kwestionują ocenę wychowawcy.

Konkretne wskazówki na co dzień

Jak więc w sposób skuteczny i efektywny porozumiewać się oraz budować relacje z wychowankami, rodzicami i współpracownikami? Proponowane poniżej praktyczne wskazówki bezpośrednio wynikają z omówionych podejść teoretycznych oraz modeli komunikacji i mogą być wykorzystywane w codziennej pracy. Nie tworzą zamkniętej listy – mają stanowić punkt wyjścia do własnej refleksji i rozwijania kompetencji zawodowych.

BUDOWANIE RELACJI Z WYCHOWANKIEM

☐ **Zaoferuj wychowankowi regularny, przewidywalny kontakt**

Nawet kilkunastuminutowa rozmowa raz w tygodniu buduje poczucie bezpieczeństwa szybciej niż jednorazowe, długie spotkanie w sytuacji kryzysowej. Stałość jest kluczem.

☐ **Pytaj o to, co ważne dla niego**

Zadawaj pytania o muzykę, o to, co ćwiczy, o jego artystyczne marzenia. Zainteresowanie, które wykracza poza funkcję kontrolną, jest podstawą autorytetu osobowego.

☐ **Słuchaj bez natychmiastowego ratowania**

Gdy wychowanek mówi o problemie, powstrzymaj się od rady. Odzwierciedl: „Słyszę, że jesteś wyczerpany po tej korekcie”. Samo bycie wysłuchanym często wystarczy, żeby emocje opadły.

☐ **Zachowaj spójność między słowami a zachowaniem**

Wychowanek szkoły artystycznej jest wyjątkowo wyczulony na fałsz. Spójność buduje fundament zaufania.

SKUTECZNA KOMUNIKACJA

☐ Zarządzaj własnym stanem emocjonalnym przed trudną rozmową

Przed zebraniem grupy lub interwencją wychowawczą zatrzymaj się na chwilę. Jeśli jesteś wzburzony/wzbudzona, powiedz o tym głośno: „Chcę porozmawiać o tym, co się stało, ale potrzebuję chwili”. To model samoregulacji, który wychowankowie przejmują.

☐ Unikaj publicznego zawstydzania

Kiedy prowadzisz interwencję wychowawczą przy grupie, dbaj o to, żeby żadna ze stron nie była upokarzana publicznie. Upokorzenie niszczy relację i wzmacnia agresję. Najtrudniejsze sprawy przenoś na rozmowy indywidualne.

☐ Zamiast oceny – opis zachowania

W rozmowie z wychowankiem lub rodzicem mów o tym, co widzisz, nie o tym, jakim jest człowiekiem. „Tomek dwukrotnie nie wrócił o ustalonej porze” otwiera rozmowę. „Tomek jest nieodpowiedzialny” zamyka ją i uruchamia defensywność.

ASERTYWNOŚĆ I GRANICE

☐ Ustalaj zasady z wyprzedzeniem, nie w ferworze konfliktu

Wychowanek, który zna zasady i rozumie ich uzasadnienie, rzadziej przeżywa interwencję jako niesprawiedliwość lub atak. Jasne ramy dają poczucie bezpieczeństwa.

☐ Łącz asertywność z empatią

Gdy musisz odmówić lub podtrzymać niepopularną decyzję, powiedz: „Nie mogę wyrazić zgody na to wyjście, bo zależy mi na tym, żebyś był bezpieczny. Rozumiem, że to frustrujące”. To rdzeń zaawansowanych kompetencji interpersonalnych.

☐ Nie negocjuj w trakcie konfliktu

Konflikt to moment, gdy wychowanek jest najbardziej skłonny do manipulacji, a ty do ulegania pod presją emocjonalną lub do nadmiernej reakcji. Zaproś do rozmowy później: „Wróćmy do tego jutro, gdy oboje będziemy spokojniejsi”.

PO NIEUDANYM WYSTĘPIE I W KRYZYSACH ARTYSTYCZNYCH

☐ Nie spiesz się z pocieszaniem

Po nieudanym występie daj wychowankowi przestrzeń na przeżycie rozczarowania. Wejdź w kontakt: „Wiem, że to był trudny dzień. Jestem tutaj, jeśli chcesz porozmawiać”. Zbyt szybkie uspokajanie jest odbierane jako bagatelizowanie przeżycia.

☐ Pomagaj odróżniać pracę od osoby

Proste zdanie może mieć głęboki efekt: „To, że profesor skrytykował to wykonanie, nie znaczy, że skrytykował ciebie jako człowieka. Mówił o tym, jak zagrałeś dziś, nie o tym, kim jesteś”.

☐ Rozmawiaj o sensie, nie tylko o technice

Wychowanek, który zastanawia się, czy w ogóle nadaje się do tego zawodu, potrzebuje rozmowy o wartościach i tożsamości, nie tylko o ćwiczeniach. Pytania o sens są uprawnionymi tematami wychowawczymi.

PRACA Z RODZICAMI I NAUCZYCIELAMI

☐ **Bądź w kontakcie z rodzicami, nie tylko w kryzysach**

Kontaktuj się z rodzicami także po to, aby przekazać pochwałę. Telefon z dobrą informacją o wychowanku buduje zaufanie. Gdy pojawi się trudna sprawa, rodzic jest wtedy bardziej otwarty na współpracę.

☐ **Rozmawiaj z nauczycielami o emocjach wychowanków**

Jeśli klimat placówki na to pozwala, komunikuj się z nauczycielami swoich podopiecznych. Wychowawca internatu nierzadko wie o uczniu więcej niż nauczyciel. Ta wiedza, przekazana z wyczuciem i z poszanowaniem prywatności wychowanka, może przełożyć się na lepiej dostosowane podejście dydaktyczne.

DBANIE O SIEBIE

☐ **Refleksja nad własną pracą to część pracy**

Regularne pytania do siebie: w których sytuacjach byłem/byłam dziś skuteczny/skuteczna? W których zareagowałem/zareagowałam zbyt szybko lub zbyt obronnie? Co chciałbym/chciałabym zrobić inaczej? Ten nawyk, konsekwentnie stosowany, jest jednym z najskuteczniejszych narzędzi rozwoju. Miej kogoś, z kim możesz porozmawiać po trudnym dniu. Rozmowa z zaufanym współpracownikiem, interwizja koleżeńska, supervizja grupowa, jeśli jest dostępna, to nie jest luksus. To profilaktyka wypalenia zawodowego.

☐ **Dbaj o własne granice zawodowe**

Wychowawca, który przekracza własne granice w imię troski o wychowanków, nie jest bardziej skuteczny. Jest bardziej zagrożony wypaleniem. Troska o siebie jest warunkiem troski o innych.

Podsumowanie:

Kompetencje interpersonalne wychowawcy internatu lub bursy szkolnictwa artystycznego nie są jednym z wielu elementów profesjonalnego profilu pedagoga – stanowią jego rdzeń. Nie są czymś, co się po prostu ma albo czego się nie ma. To umiejętności, których można się uczyć i rozwijać przez całe życie zawodowe.

Treningi kompetencji interpersonalnych powinny być stałym elementem doskonalenia zawodowego wychowawców internatów i burs szkolnictwa artystycznego. W programie szkoleń znaleźć się powinny ćwiczenia aktywnego słuchania, stosowania komunikatów JA, techniki rozwiązywania konfliktów, metody prowadzenia rozmów z rodzicami oraz zarządzania własnym stresem w sytuacjach zawodowo trudnych.

Odpowiedzią na te potrzeby była między innymi zorganizowana przez Centrum Edukacji Artystycznej oraz Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach konferencja pod tytułem „Opieka

wychowawczo-opiekuńcza w świetle aktualnych problemów, wyzwań i zagrożeń” (19-20.06.2026), podczas której poza wykładami zaproponowano uczestnikom udział w warsztatach, prowadzonych przez psychologów i pedagogów Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego CEA, poświęconych między innymi tej tematyce. Spotkania takie mają – poza charakterem szkoleniowym – dodatkowy walor. Są miejscem wymiany doświadczeń, interwizji koleżeńskich, integracji środowiska wychowawców. Dają poczucie wspólnoty, wsparcie w znajdowaniu rozwiązań sytuacji trudnych, budują motywację do dalszej pracy. Atmosfera towarzysząca spotkaniu i recenzje po jego zakończeniu nie pozostawiają wątpliwości, że inicjatywa ta będzie kontynuowana.

Bibliografia

Bissingier-Ćwiercz U., *Kompetencje zawodowe nauczyciela szkoły muzycznej w aspekcie psychologicznym*, w: Limont W., Didkowska B. (red.), *Edukacja artystyczna a metafora*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008.

Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina, Poznań 1997.

Gordon T., *Wychowanie bez porażek*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2015.

Jarmużek J., *Kompetencje społeczne nauczyciela a skuteczność pracy w szkole*, Studia Edukacyjne, nr 30/2014.

Kuc H., *Rola wychowawcy internatu*, Edukator, 2003.

Kwiatkowski S. T., Walczak D. (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

Matczak A., *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych (KKS). Podręcznik* (wyd. II uzupełnione), Pracownia Testów Psychologicznych PTP, Warszawa 2007.

Nogaj A. A., *Rola cech osobowości w edukacji muzycznej z perspektywy psychologów*, Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej, 2014, 2, s. 47-54.

Rosenberg M. B., *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2016.



Autorka:

Iwona Chudzikiewicz

Pedagog szkolny w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Mieczysława Karłowicza w Krakowie oraz pedagog Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej, odpowiedzialna za region małopolski i świętokrzyski. Ukończyła pedagogikę resocjalizacyjną i studia podyplomowe „Poradnictwo i pomoc psychologiczna” oraz „Podstawy psychoterapii”.

W swojej pracy łączy wiedzę psychologiczną i pedagogiczną z wieloletnią praktyką w środowisku artystycznym. Szczególnie bliskie jest jej podejście oparte na zasobach – wspiera młodych ludzi w rozwijaniu samoświadomości, umiejętności regulacji emocji oraz budowaniu efektywnej komunikacji, dobrych relacji interpersonalnych i własnej ścieżki rozwoju.

Prywatnie lubi słuchać jazzu, kocha psy.

Aleksandra Pieruch,
koncert dyplomowy
uczniów Państwowej
Szkoły Muzycznej
I i II st. im. Fryderyka
Chopina w Opolu, 2026
Fot. Michał Grocholski



PODATNOŚĆ NA TREMĘ A SAMOOCENA, PERFEKCJONIZM I STRATEGIE RADZENIA SOBIE ZE STRESEM U MUZYKÓW INSTRUMENTALISTÓW

Hanna Skupniewicz-Kret

Trema to powszechne zjawisko, które może towarzyszyć każdej osobie występującej na scenie, niezależnie od stopnia zaawansowania muzycznego i technicznego artysty. Chociaż kojarzona głównie z lękiem i niepewnością, jest tak naprawdę elementem szerszego i złożonego procesu, obejmującego samoocenę, przekonania dotyczące własnych błędów i sukcesów oraz regulację emocjonalną.

Mimo iż podstawą rozwoju artysty jest kształtowanie technicznego warsztatu oraz wrażliwości, coraz większą uwagę zwraca się na to, jak istotne są psychologiczne uwarunkowania adeptów sztuki.

Trema - definicje psychologiczne

Prawdopodobnie każdy koncertujący muzyk posiada swoją osobistą definicję tremy. W literaturze psychologicznej definicji jest wiele, jednak można odnieść wrażenie, że ich spora część skupia się na negatywnym obliczu tremy, a konkretniej na odczuwaniu lęku, niepokoju i strachu przed występowaniem – a więc na czymś, co należy „zwalczać”. Nie da się jednak bez tremy przejść ani kształcenia muzycznego, ani pozbyć się jej zupełnie w praktykowaniu zawodu. Można ją oswoić, przyzwyczaić się lub odnaleźć swoje sposoby radzenia sobie z nią – jednak nikt nigdy nie będzie miał pewności, że nawet po chwili spokoju nie pojawi się ponownie, nie „chwyci za gardło” czy brzuch – w zależności od tego, w którym miejscu w ciele gromadzą się emocje. Pewien stopień pobudzenia jest jednak niezbędny do satysfakcjonującego wykonania utworu na scenie – i wie o tym każdy praktyk.

Dianna Kenny opisuje tremę jako specyficzny, szczególny przypadek, rodzaj lęku, proponując poniższą definicję: „Trema jest doświadczeniem wyraźnego, trwałego lęku związanego z występem muzycznym, którego podłoże stanowi biologiczna i/lub psychologiczna podatność i/lub specyficzne doświadczenia lękowe”¹. Definicja Jolanty Kępińskiej-Welbel również skupia się na negatywnym aspekcie tremy i podkreśla obecność emocji nieprzyjemnych, takich jak strach, lęk, poczucie winy, rozczarowanie, złość, smutek, wstyd oraz współistnienie objawów organizmu spowodowanych działaniem autonomicznego układu nerwowego².

Powstały również inne rozważania teoretyczne na temat tremy, które pokazują, że zaakceptowanie tremy jako złożonej emocji (czyli jednej dużej emocji, która zawiera w sobie kilka lub nawet kilkanaście mniejszych: lęk, strach, niepokój, ale też ciekawość, dumę, ekscytację, zniecierpliwienie, radość) może stanowić klucz do sukcesu w radzeniu sobie z jej niepożądanymi skutkami. Jedną z takich definicji przedstawia Julia Kaleńska-Rodziej w swoich licznych badaniach nad emocjami odczuwanymi przez muzyków w sytuacji okołokoncertowej. Na podstawie własnych doświadczeń zawodowych i naukowych badaczka prezentuje następującą definicję tremy: „Trema jest to emocja złożona, odczuwana przez wykonawcę w sytuacji rzeczywistej lub wyobrażonej ekspozycji społecznej. W takiej sytuacji



Można ją oswoić, przyzwyczaić się lub odnaleźć swoje sposoby radzenia sobie z nią – jednak nikt nigdy nie będzie miał pewności, że nawet po chwili spokoju nie pojawi się ponownie, nie „chwyci za gardło” czy brzuch – w zależności od tego, w którym miejscu w ciele gromadzą się emocje.

¹ Kenny D. T., *Emotions in performance*, w *Handbook of Music and Emotion: Theory, Research, Applications*, 2010, s. 425.

² Napora W., Stec A., *Trema u artystów występujących publicznie. Wybrane psychologiczne uwarunkowania i sposoby radzenia sobie z tremą*, 2020.

w naturalny sposób dochodzi do aktywacji autonomicznego układu nerwowego (AUN), czego kluczowymi objawami są wzrost poziomu pobudzenia i inne specyficzne reakcje somatyczne (napięcie mięśni, drżenie, skurcz żołądka). Subiektywna interpretacja odczuwanych objawów w kontekście poprzednich doświadczeń i wymagań bieżącej sytuacji umożliwia określenie bieżącego stanu emocjonalnego jako lęku lub niepewności, lub gotowości, lub ekscytacji etc. Ze względu na wieloaspektowość sytuacji publicznego wystąpienia interpretacje takie dokonywane są wielokrotnie w zależności od punktu skupienia uwagi wykonawcy. Sprawia to, że w sytuacji występu publicznego wykonawca odczuwać może wiele różnorodnych emocji, które następnie łączone są w subiektywnym doświadczeniu w jedną emocję złożoną – tremę³.

Trema nie musi być rozumiana jako coś jednostronnie negatywnego, ale jako skomplikowane, ambiwalentne zjawisko. Wiele zależy od tego, gdzie muzyk przekieruje swoją uwagę. Potrzeba jednak dużej samoświadomości emocjonalnej i treningu, by potrafić tak zarządzać swoimi emocjami. Muzycy, obok rozwoju artystycznego, powinni mieć również okazję do rozwoju emocjonalnego i trenowania takich umiejętności, ponieważ zdolność regulowania emocji może okazać się kluczowa do poradzenia sobie z tremą w trakcie występu. Aby zacząć w ogóle mówić o regulacji emocjonalnej, należy zacząć od umiejętności rozpoznawania emocji. Zespół badawczy Matthew Liebermana (2007) postanowił sprawdzić efekt rozpoznania emocji, analizując obraz ludzkiego mózgu w rezonansie magnetycznym podczas pokazywania badanym zdjęć twarzy wyrażających strach lub złość. Oglądanie zdjęć aktywowało ciało migdałowe (odpowiedzialne za odczuwanie emocji nieprzyjemnych), jednak po nazwaniu odczuwanej emocji aktywność w tej części mózgu ulegała wyciszeniu. Eksperyment wykazał, że zauważenie, rozpoznanie i nazwanie emocji znacznie zmniejsza jej natężenie⁴.

Trema jako specyficzny rodzaj stresu

Patrycja Curyło-Sikora i Helena Wrona-Polańska odwołują się do „transakcyjnej teorii stresu” Richarda Lazarusa (1984), która mówi o tym, że stres jest transakcją pomiędzy wymaganiami sytuacji (np. występu scenicznego) a możliwościami jednostki do poradzenia sobie (np. technicznymi umiejętnościami wykonawcy, poziomem przygotowania, ale również uwarunkowaniami osobowościowymi i temperamentalnymi)⁵. Nie ulega wątpliwości, że istnieją pewne powiązania tremy ze stresem, a konkretniej – ze strategiami radzenia sobie ze stresem. Strategie to pewien zbiór sposobów postępowania w obliczu trudności, charakterystycznych dla danego człowieka. Charles Carver i Michael Scheier (1989) wyróżnili 14 takich ogólnych sposobów, z których część uważana jest za bardziej przystosowawcze, inne za mniej, chociaż bardzo istotna jest

3 Kaleńska-Rodzaj J., *Psychologia tremy. Teoria i praktyka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2021

4 Lieberman M.D., Eisenberger N.I., Crockett M.J., Tom S.M., Pfeofer J.H., Way B.M., *Putting feelings into words*, *Psychological Science* 2007, nr 18(5), s. 421-428.

5 Curyło-Sikora P., Wrona-Polańska H., *Zdrowie młodzieży uzdolnionej muzycznie w kontekście radzenia sobie z tremą*. *Psychologia Rozwojowa*, 2018, nr 23(1), s. 89-101.

Adam Tarko, uczeń Państwowej
Szkoły Muzycznej I st.
Im. Zygmunta Noskowskiego
w Krzeszowicach, zdobywca
Grand Prix Ogólnopolskiego
Konkursu Muzycznego CEA
„Muzyczna Jesień” 2025,
wraz ze swoim nauczycielem
Jarosławem Przybylskim pod-
czas próby przed Koncertem
Laureatów / Fot. Patrycja
Chęcińska



również elastyczność w wyborze tych strategii i używanie ich w zależności od sytuacji⁶. Wśród nich istnieją jednak strategie uważane za wyjątkowo pomocne i są to Akceptacja oraz Pozytywne Przewartościowanie.

Akceptacja oznacza, że w pierwszym kroku warto sytuacji trudnej, w tym sytuacji występu, zaakceptować jako nieodłączne od kształcenia muzycznego. One były, są i będą, wraz z całym swoim balastem emocji, i nie ma w tym nic złego ani nadzwyczajnego. Nienajlepsze są również rady często dawane uczniom i studentom przed występem o treści: „Nie stresuj się. Nie ma czym”. Mogą zbudować w nich następujące przekonania: „Emocje nie są adekwatne do sytuacji, są złe, a to, że je odczuwamy, oznacza, że sobie nie radzimy”; „Prawdziwy i dobry muzyk to w ogóle niczym się nie stresuje”; „Mój występ nie jest tak ważną sprawą, abym miał się stresować/odczuwać emocje”.

Pozytywne Przewartościowanie oznacza przeformułowanie sytuacji trudnej, której nie chcemy, na sytuację pozytywną, niosącą wyzwanie i taką, z której możemy wynieść pewne korzyści. Osoba stawiająca czoło trudnościom widzi sens w podejmowaniu wysiłków, odnajduje korzystne dla siebie znaczenia. Reakcje na sytuację występu są często nawykiem w myśleniu. Jeżeli kojarzą się z przykrym i trudnym obowiązkiem, pojawiają się również korespondujące z uczuciami myśli. Trudna sytuacja nie tylko jest obciążająca, ale może być też lekcją do nabywania nowych umiejętności zawodowych oraz emocjonalnych.

Strategią, która z pewnością będzie działała na niekorzyść, jest Zaprzestanie Działań. Koresponduje z unikaniem działań, zaś unikanie występów będzie zwiększało poczucie lęku. Muzyk, który boi się występowania, po uniknięciu koncertu poczuje bardzo przyjemną ulgę. Ta ulga będzie dla niego nagradzająca. To oznacza, że przy kolejnej okazji lęk może się okazać większy, a chęć do uniknięcia występu jeszcze silniejsza. W takiej sytuacji wykonawca nie daje sobie również możliwości, by przekonać się o tym, że z powodzeniem mógłby stawić czoła temu wyzwaniu. Strategia Obwiniania Siebie również nie okaże się pomocna i będzie miała związek z przekonaniem na swój temat i z samooceną.

⁶ Pope A. W., McHale S. M., Craighead W. E., *Self-esteem enhancement with children and adolescents*, New York 1988.

Samoocena i „supermoce” uczniów

Między samooceną a podatnością na treść demobilizującą można odnaleźć bardzo silne korelacje (Dempsey i Comeau, 2019; Sickert, Klein, Altenmüller i Scholz, 2022; Kuśpit, 2022). Alice Pope, Susan McHale i Edward Craighead definiowali samoocenę jako dysproporcję między Ja realnym a Ja idealnym. Im większa jest niezgodność pomiędzy tymi dwoma obrazami, tym samoocena jest niższa, a ilość nieprzyjemnych emocji przeżywanych przez człowieka – większa⁷. Marshall Rosenberg, twórca jednej z najbardziej wpływowych i znaczących teorii samooceny, uważał, że jest to ogólna postawa człowieka wobec siebie, zawierająca wszystkie – pozytywne oraz negatywne – przekonania na swój temat. Rosenberg twierdzi, że samoocena kształtuje się na przestrzeni całego życia pod wpływem doświadczeń życiowych oraz kontaktów międzyludzkich⁸. Również Roy Baumeister i Mark Leary (2000) podkreślali znaczenie interakcji społecznych dla kształtowania samooceny⁹. Najprościej jednak mówiąc, samoocena jest połączeniem oczekiwań wobec siebie, wiedzy o sobie oraz emocji, które odczuwam, myśląc o sobie. Kształtuje się przez całe życie, a w dzieciństwie jest bardzo elastyczna i podatna na wpływy innych ludzi.

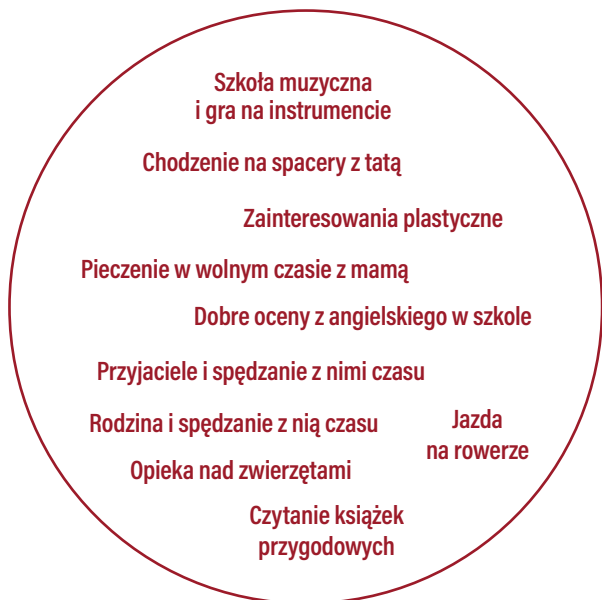
Dbanie o adekwatną samoocenę uczniów nie polega oczywiście na mówieniu, że są najlepsi. Kształtując u ucznia wygórowane myślenie o sobie samym, które później zostanie poddane brutalnej weryfikacji przez rzeczywistość, można przyczynić się do dużego rozczarowania i poczucia bycia oszukanym. Dzieci mają różne możliwości, zdolności i predyspozycje. Chodzi o wysiłek poświęcenia uwagi i czasu na zasoby ucznia oraz pochwalenie tego, co faktycznie jest dobre. Wynalezienie każdemu uczniowi jego szczególnej supermocy – jeden świetnie radzi sobie z czytaniem *a vista*, inny ma piękny dźwięk, jeszcze inny intonację. Świadomość mocnych stron ucznia umożliwi mu skupienie się na swoim atucie w trakcie występu i wzmocni jego pewność siebie na scenie, będzie też dobrym elementem, na który można przekierować uwagę, zamiast na odczucia lękowe. Aby komplementować to, co rzeczywiście jest dobre, potrzeba dużo świadomości i uważności nauczyciela. Pomocne może być również dbanie o to, by samoocena muzyka nie skupiała się tylko na osiągnięciach artystycznych. Dużym problemem artystów jest to, że uzależniają swoją samoocenę od przebiegu kariery, natomiast samoocena jest czymś globalnym, czyli uwzględnia osobę jako całość. W praktykowaniu tego zawodu muzyka zabiera wiele uwagi, ale nie jest jedynym obszarem życia. Warto zatem podejmować z uczniami rozmowy o rzeczach pozamuzycznych i dowiadywać się, w czym są dobrzy w szkole ogólnej, co lubią robić w wolnym czasie, jakie mają inne zainteresowania i hobby, poza instrumentem. W gabinecie psychologicznym często stosuje się technikę Koła do pracy nad samooceną. Polega

7 Pope A. W., McHale S. M., Craighead W. E., *Self-esteem enhancement with children and adolescents*, New York, 1988.

8 Rosenberg M., *Self-esteem scale*, Princeton 1965.

9 Baumeister R. F., Leary M. R., *The nature and function of self-esteem: sociometer theory*, *Advances in Experimental Social Psychology*, 2000, t. 32, s. 1-62.

ona na uzupełnieniu koła obszarami swojego życia. Optymalna liczba obszarów może pomóc w podtrzymywaniu adekwatnej samooceny, w przeciwieństwie do sytuacji, w której dużą część koła zajmuje tylko jeden obszar życia. Uzależnianie swojej samooceny od jednego obszaru niesie ze sobą niebezpieczeństwo, że jeżeli w tym konkretnym obszarze nie spełnimy swoich własnych oczekiwań, wpłynie to na całą samoocenę. Większa ilość obszarów będzie stanowiła pewien bufor bezpieczeństwa i nawet jeżeli w jednym ponieśliśmy jakąś porażkę, nadal cała nasza osoba opiera się na kilku innych.



Rys. 1 Koło uczennicy klasy 4 z wieloma obszarami.



Rys. 2 Koło uczennicy klasy 5.

Czas, który mamy dla swoich podopiecznych, jest ograniczony, dlatego nam, nauczycielom, zależy przede wszystkim na przekazaniu wiedzy oraz umiejętności. Poświęcenie czasu oraz uwagi na poznanie ucznia i wzmacnianie jego osoby będzie jednak procentowało w ogólnym rozwoju, motywacji, a także – umiejętności poradzenia sobie z treścią sceniczną.

Pułapka perfekcjonizmu

Najtrudniejszy do „ujarzmienia” w kształceniu muzycznym jest jednak perfekcjonizm. W licznych badaniach (np. Stoeber i Eismann, 2007; Patston i Osborne, 2015; Gley, 2017; Sadowski, 2020) ujawniono silne związki odczuwania tremy demobilizującej z narastającym perfekcjonizmem u danego człowieka, zatem osoby bardziej perfekcjonistyczne będą narażone na większe poczucie lęku, strachu i niepokoju podczas występu. Uczniowie już od pierwszej lekcji instrumentu są uczulani

na perfekcję. Praca nad utworem właściwie nigdy nie jest ukończona, zawsze można coś zrobić lepiej. Ocena występu najczęściej skupia się na doskonałości wykonania i wierności z zapisem nutowym i jest to podstawa dobrego wykonania, zwłaszcza na poważnych konkursach o randze międzynarodowej, a i to nie jest wystarczające – potrzeba „czegoś jeszcze”.

Nie uważa się jednak, że perfekcjonizm jest czymś jednostronnie złym. Liczni badacze odróżniają zdrowy i niezdrowy perfekcjonizm¹⁰. Różnią się przede wszystkim elastycznością w osiąganiu celów. Perfekcjonizm adaptacyjny skupia się na osiągnięciach, ale pozwala na pewien margines błędu, w przeciwieństwie do sztywnego perfekcjonizmu nieadaptacyjnego.

W badaniach potwierdzono związki perfekcjonizmu adaptacyjnego z osiągnięciami, motywacją, rozwojem, a także z odczuwaniem przyjemnych, wspierających emocji (Stoeber i Eismann, 2007¹¹). Chociaż wdrażania perfekcjonizmu podczas nauki gry na instrumencie i przygotowania do występu nie da się pozbyć, to jednak należy dać sobie przestrzeń i przyzwolenie na popełnianie błędów. Warto dbać o jakość wykonania, ale nie „zawieszać” się na błędach ani na lekcji, ani tym bardziej w trakcie wykonania. Lepiej w trakcie ćwiczenia w przypadku newralgicznych miejsc w utworze mówić o „rozwiązywaniu problemów” niż „unikaniu błędów”. Wielokrotne powtarzanie trudnych fragmentów, chociaż do pewnego stopnia konieczne, może w efekcie doprowadzić do pewnego rodzaju fiksacji na trudności. Mowa oczywiście o niezwykle wymagającym zadaniu, ponieważ pedagogom zależy na jak najlepszym jakościowo wykonaniu, jednak warto przekierowywać uwagę uczniów na różnorodność elementów muzycznych zawartych w utworze, nie tylko na materiał tekstowy. Należy wzmacniać w muzykach oraz kształtujących się uczniach przekonanie, że chociaż perfekcyjna gra jest w środowisku muzycznym pożądana, to jednak nie jest do końca realna.

Wykorzystanie tremy zamiast walki

Sposobów radzenia sobie z tremą jest wiele, ogromną rolę odgrywa przede wszystkim rozwój samoświadomości oraz kompetencji emocjonalnych. Warto współdziałać (nie walczyć!) z tremą nie tylko poprzez doraźne techniki, opisywane w licznych artykułach oraz cennych poradnikach, ale również pośrednio, poprzez naukę regulacji emocji, myśli oraz uwagi, samoświadomość i wzmacnianie samooceny oraz zdystansowane podejście do perfekcjonizmu. Predyspozycje do pozostania koncertującym muzykiem skupiają się nie tylko wokół talentu i właściwości technicznych, ale również na człowieku jako całości, z jego osobowością oraz umiejętnościami zarządzania emocjami. W kształceniu młodych muzyków należy poświęcić czas i uwagę do budowania tejże świadomości i emocjonalnych zasobów.

¹⁰ Sanecka E., *Perfekcjonizm – pozytywny czy negatywny? Adaptacyjne i dezadaptacyjne formy perfekcjonizmu*, Ogrody Nauk i Sztuk, 2014, nr 4, s. 242-251.

¹¹ Stoeber J., Eismann U., *Perfectionism in young musicians: relations with motivation, effort, achievement, and distress*, Personality and Individual Differences 2007, nr 43(8), s. 2182-2192.

Wybrane źródła i opracowania

- Baumeister Roy, Leary Mark, *The nature and function of self-esteem: Sociometer theory*, Advances in Experimental Social Psychology, 2000, t. 32, s. 1-62.
- Beck Aaron, *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*, Penguin, London 1979.
- Carver Charles, Scheier Michael, Weintraub Jagdish, *Assessing coping strategies: a theoretically based approach*, Journal of Personality and Social Psychology, 1989, t. 56, nr 2, s. 267-283.
- Dempsey Erin, Comeau Gilles, *Music performance anxiety and self-efficacy in young musicians: Effects of gender and age*, Music Performance Research, 2019, t. 9, s. 60-79.
- Endler Norman, Parker James, *Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation*, Journal of Personality and Social Psychology, 1990, t. 58, s. 844-854.
- Frost Randy, Marten Patricia, Lahart Cathleen, Rosenblate Robin, *The dimensions of perfectionism*, Cognitive Therapy and Research, 1990, t. 14, s. 449-468.
- Heszen Irena, *Psychologia stresu*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2013.
- Kaleńska-Rodzaj Julia, *Trema: czym jest i jak powstaje? Definicje, zjawiska pokrewne, źródła*, w: Bissinger-Ćwierz Urszula, Nogaj Anna A. (red.), *Strategie radzenia sobie z treścią w kształceniu muzycznym oraz w zawodzie muzyka*, Difin, Warszawa 2018, s. 79-88.
- Kaleńska-Rodzaj Julia, *Trema jako złożona emocja koncertowa. Regulacja emocji podczas występów publicznych*, w: Chełkowska-Zacharewicz Magdalena, Kaleńska-Rodzaj Julia (red.), *Psychologia muzyki*, PWN, Warszawa 2020, s. 275-296.
- Kaleńska-Rodzaj Joanna, *Psychologia tremy. Teoria i praktyka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2021.
- Kuśpit Małgorzata, *Cechy osobowości a samoocena i rozumienie emocji uczniów uzdolnionych muzycznie*, Roczniki Pedagogiczne, 2022, nr 14(2), s. 97-114.
- Lazarus Richard, Folkman Susan, *Stress, appraisal, and coping*, Springer, New York 1984.
- Lieberman Matthew, Eisenberger Naomi, Crockett Molly, Toms Susan, Pfeofer Jeffrey, Way Baldwin, *Putting feelings into words*, Psychological Science, 2007, nr 18(5), s. 421-428.
- Sickert Christine, Klein Jan Philipp, Altenmüller Eckart, Scholz Daniel Sebastian, *Low self-esteem and music performance anxiety can predict depression in musicians*, Medical Problems of Performing Artists, 2022, nr 37(4), s. 213-220.



Autorka:

Hanna Skupniewicz-Kret

Z wykształcenia skrzypaczka oraz psycholożka, ukończyła Akademię Muzyczną im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie oraz Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Prowadzi własną klasę skrzypiec w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Teodora Leszetyckiego w Łańcutie. Pracuje z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi w Centrum Terapii i Rozwoju Terapium w Rzeszowie oraz w My Therapy Clinic w Rzeszowie. Pełniła funkcję specjalisty szkolnego w liceum ogólnokształcącym. Obecnie kształci się w akredytowanej szkole psychoterapii poznawczo-behawioralnej.

Prawo i finanse

Edy



Uczniowie klasy IV D: Julia Bąk, Filip Fedak, Wiktoria Młynarczyk podczas zajęć, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Magdaleny Abakanowicz w Gdyni, 2025 / Fot. Tomasz Zerek

FACEBOOK TO NIE SZKOLNA GAZETKA, CZYLI TRZY KLUCZOWE ZASADY AKTYWNOŚCI SZKOŁY W INTERNECIE¹

Dominika Kordas-Tarcholik

Zapewne nikt z nas nie ma już wątpliwości, że obrażanie się na internet czy media społecznościowe nie ma większego sensu. Poza oczywistymi ryzykami, które warto oswoić, aktywność szkoły w sieci przynosi wymierne korzyści.

¹ Artykuł nie stanowi porady prawnej ani nie wyczerpuje podjętego tematu. Prawo lubi szczegóły, a one potrafią zmieniać ocenę sytuacji. Każdy przypadek wymaga więc indywidualnej analizy i oceny oraz – w razie potrzeby – konsultacji z prawnikiem.

Strona internetowa lub szkolny Facebook są dziś podstawowymi narzędziami komunikacji z uczniami, rodzicami oraz – szerzej – publicznością. Ten ostatni aspekt jest nie do przecenienia w przypadku szkół artystycznych. Artysta, jak tlen, potrzebuje przecież sceny. A czym innym jest internet, jeśli nie sceną, tyle że wielką, w istocie swej nieograniczoną? Internet, inaczej niż scena, nie zapomina jednak błędów, przede wszystkim tych prawnych. Dlatego gorąco zachęcam, by aktywność szkoły w sieci traktować bardzo poważnie. Nie w kategorii: „na kogo wypadnie – na tego być”, a jako element odpowiedzialnego funkcjonowania szkoły w przestrzeni publicznej; element, który służy zarówno budowaniu jej autorytetu, jak i edukacji uczniów oraz odbiorców.

ZASADA 1: Internet jak Carnegie Hall – działa w nim i prawo autorskie², i ZAiKS

Prawo autorskie funkcjonuje w internecie tak samo jak w realu. Internet to tylko – i aż – odrębne pola eksploatacji, a więc kolejne sposoby korzystania z utworu chronionego prawem autorskim. Specyfika tych pól eksploatacji sprawia „jedynie”, że wszystko jest łatwo dostępne i jest dosłownie na wyciągnięcie ręki. Nie zmienia to jednak samych zasad działania prawa autorskiego.

To, co na pewno się zmienia, to praktyka egzekwowania tych zasad. Naruszenia, które kiedyś (być może) przechodziły bez echa, bo uprawniony nie miał nawet możliwości się o nich dowiedzieć, w sieci są znacznie łatwiejsze do wykrycia. Zwłaszcza, że z pomocą przychodzą technologie, algorytmy i metadane. Z drugiej strony, dostępność internetu i ogrom możliwości, które daje twórcom i użytkownikom, powodują, że naruszeń jest po prostu więcej. Dlatego tak ważne jest przyswojenie kluczowych zasad prawa autorskiego i stosowanie ich również w pozornie anonimowej przestrzeni internetu. Być może bowiem jest tak, że odrobienia wymaga jeszcze jedna lekcja. Ta, w której jasno nazwiemy i zrozumiemy różnicę między gazetką wiszącą na ścianie w szkolnym korytarzu a tablicą ogłoszeń na szkolnej stronie internetowej albo między wykonaniem utworu podczas audycji w szkolnej auli a transmisją tego samego wykonania na żywo, na szkolnym Facebooku.

A jaka to różnica? Z perspektywy prawnoautorskiej, w swojej szkole i w swojej klasie, i w ramach procesu dydaktycznego, nauczyciel może czerpać z cudzych utworów niezwykle szeroko. Działa tutaj tak zwany dozwolony użytek szkolny, w oparciu o który można korzystać w zasadzie z wszystkich rozpowszechnionych utworów, bez konieczności uzyskiwania zgody autora. Można nie tylko wykonać każdy utwór, odtworzyć go lub wykorzystać fragmenty, ale nawet (w pewnych granicach) dowolny utwór zwielokrotnić (czyli np. skserować lub zeskanować), bywa, że w całości, w dowolnej formie i w dowolnej technice. To, co nazwałam „dozwolonym użytkowaniem szkolnym”, wynika z art. 27 ust. 1 *Prawa autorskiego*.

² Kiedy używam określeń „Prawo autorskie” lub „prawo autorskie” w każdym wypadku mam na myśli *Ustawę z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych*, tj. Dz.U.2025.24.

Diabeł, jak to zwykle w życiu, tkwi jednak w szczegółach. To te szczegóły robią różnicę i sprawiają, że działamy (albo nie) w zgodzie z prawem autorskim.

Po pierwsze, korzystanie z utworu musi się odbywać w ramach procesu nauczania, to jest by zilustrować treści przekazywane w celach dydaktycznych. Innymi słowy, w powiązaniu z podstawą programową, konkretnymi uczniami, konkretnymi zajęciami.

Po drugie, uprawnionym jest tutaj szkoła – instytucja oświatowa, a nie na przykład nauczyciel. Oznacza to, że szkoła artystyczna wykorzysta utwory na potrzeby prowadzonych lekcji, zajęć czy działalności zespołów, ale już nie w celach czysto informacyjnych czy promocyjnych, na przykład by zrekrutować młody „narybek”. Od razu zaznaczę, że choć zorganizowanie koncertu na dniach otwartych szkoły nie mieści się zapewne w procesie dydaktycznym, jest możliwe z powołaniem się na inny dozwolony użytek, przewidziany art. 31 ust. 2 *Prawa autorskiego* (tzw. koncert szkolny lub impreza szkolna). Kluczowe jest oczywiście przestrzeganie wszystkich wymogów jego zastosowania.

Z kolei patrząc z perspektywy uczącego, fakt, że uczyć, nie oznacza, że mogę powołać się na „dozwolony użytek edukacyjny”. To bowiem, co potocznie określa się tym mianem, to przywilej zarezerwowany nie tyle dla celu (edukacyjnego), co dla szkół i prowadzonego w ich ramach procesu dydaktycznego. **Sam cel edukacyjny (choćby najczystszy) nie upoważnia do ingerencji w prawnoautorski monopol twórcy, a więc do korzystania z utworu bez zgody twórcy czy uiszczenia opłat licencyjnych. Właśnie z tego powodu sama unikam określenia „dozwolony użytek edukacyjny” na rzecz „dozwolonego użytku szkolnego”.** To pierwsze sugeruje bowiem, że cel edukacyjny automatycznie pozwala korzystać z cudzej twórczości, a nie jest to prawdą.

Po trzecie, korzystanie z utworów może odbywać się online, ale tylko o ile dzieje się w przestrzeni zamkniętej, dostępnej wyłącznie dla uczniów i nauczycieli danej szkoły (np. po zalogowaniu do platformy edukacyjnej). Otwarty internet, w tym strona internetowa szkoły i media społecznościowa – z definicji i z założenia – warunków tych nie spełniają. I jest tak niezależnie od tego, czy na szkolną stronę wejdzie 5,5 tysięcy czy 5 milionów osób. Krótko mówiąc: lekcja może się odbyć na przykład „na Teamsach”, a – jako nauczyciel w szkole – mogę udostępnić moim uczniom materiały chronione prawem autorskim w zamkniętej grupie, poprzez określoną platformę edukacyjną, zarządzaną przez szkołę i dostępną tylko dla jej uczniów, ale nadawanie na żywo na Facebooku, Instagramie czy umieszczenie tych samych materiałów na stronie szkoły – tak, że są dostępne dla dowolnej osoby – w dozwolonym użytku szkolnym się nie mieści.



Aktywność szkoły w otwartym internecie nie jest koniecznym elementem procesu dydaktycznego. Oznacza to, że żaden post, żadne nagranie, żadna transmisja nie będzie tu korzystała z dobrodziejstw dozwolonego użytku szkolnego.

Jaki z tego morał? Aktywność szkoły w otwartym internecie nie jest koniecznym elementem procesu dydaktycznego. Oznacza to, że żaden post, żadne nagranie, żadna transmisja nie będzie tu korzystała z dobrodziejstw dozwolonego użytku szkolnego. O ile więc utwór, który chcesz udostępnić na szkolnej stronie lub w prowadzonych przez szkołę mediach społecznościowych, jest chroniony prawem autorskim, w tym nie znajduje się w domenie publicznej³ lub otwartych zasobach⁴, upewnij się, że masz na to zgodę uprawnionego lub inną podstawę prawną (choćby opłaciłeś licencję albo korzystasz z medium, które w dużej części zabezpiecza te kwestie za użytkownika, np. YouTube). Na pewno jednak nie możesz powołać się w takiej sytuacji na art. 27 ust. 1 *Prawa autorskiego* i tak zwany dozwolony użytek szkolny (lub edukacyjny).

ZASADA 2: Google nie udziela licencji - ono tylko znajduje

To, co jest chronione offline, jest chronione również w internecie. Dotyczy to zarówno samych utworów (tekstów, zdjęć, filmów, muzyki, choreografii itd.), jak i praw pokrewnych, takich jak artystyczne wykonania czy fono- i wideogramy (czyli po prostu nagrania lub produkcje audiowizualne).

Ochrona prawnoautorska powstaje z chwilą stworzenia utworu. Twórca nie musi oznaczać swojego dzieła żadnymi szczególnymi znakami (np. symbolem ©), publikować oświadczeń czy regulaminu ani w żaden sposób uprzedzać lub wyjaśniać, jak można z jego utworu korzystać. To nie brak zastrzeżeń daje wolność działania. Przeciwnie, brak informacji oznacza, że obowiązują „zwyczajne” zasady prawa autorskiego. W praktyce: jeśli znajdujesz w internecie coś, czego nie stworzyłeś, powinieneś traktować to dokładnie tak, jak każdy inny utwór chroniony. Szczególne zasady pojawiają się dopiero wówczas, gdy twórca je wyraźnie określi, na przykład udostępni materiał na licencji *Creative Commons*.

Innymi słowy, sam fakt, że coś jest dostępne online, nie oznacza, że jest dostępne „do dowolnego korzystania”. Internet nie jest domeną publiczną. To nadal twórca decyduje o tym, co można robić z jego utworem, także wtedy, gdy publikuje go na Facebooku, Instagramie czy TikToku. Dlatego ochronie

3 Zgodnie z art. 36 pkt 1) *Prawa autorskiego*, co do zasady, „autorskie prawa majątkowe gasną z upływem lat siedemdziesięciu od śmierci twórcy, a do utworów współautorskich – od śmierci współtwórcy, który przeżył pozostałych”. Wygaśnięcie autorskich praw majątkowych oznacza z kolei, że chronione wcześniej utwory stają się częścią tak zwanej domeny publicznej. Z zastrzeżeniem obowiązku poszanowania autorskich praw osobistych oznacza to, że każdy, w tym szkoła, nauczyciel lub uczeń, może z nich w zasadzie dowolnie korzystać, a więc na przykład wykonać utwór, transmitując go na żywo w dowolnym kanale w internecie.

4 Otwarte zasoby to wszystkie materiały i dane, często chronione prawem autorskim, co do których twórca (lub uprawniony) zdecydował, że udostępni je na specjalnych warunkach (np. na jednej z otwartych licencji CC – *Creative Commons*). Z tego rodzaju materiałów można bezpłatnie korzystać w taki sposób, jak określono w warunkach udostępniania (np. w ramach danej licencji otwartej). Często oznacza to możliwość bezpłatnego kopiowania, modyfikowania, dalszego udostępniania. Ważne jest, by działać zgodnie z warunkami danej licencji otwartej (np. w zakresie oznaczenia źródła, autora itd.).

podlegają również treści typowo internetowe: posty, karuzele, shortsy, memy lub remiksy. Ich kopiowanie bez zgody autora stanowi – przynajmniej potencjalnie – naruszenie prawa autorskiego. To samo dotyczy tekstów z blogów, artykułów czy wpisów w Wikipedii. Ich powielenie i przedstawienie jako własnych w oczywisty sposób naraża na zarzut plagiatu.

Jak to się ma do szkolnej praktyki? Prowadzenie szkolnej strony internetowej czy mediów społecznościowych najczęściej sprowadza się to do kilku prostych pytań. Ważne tylko, by je zadawać. Chcę wrzucić post na szkolnego Facebooka. Czy mam prawo użyć określonego materiału (udostępnić go na szkolnym profilu), czy tylko go obejrzeć (w ramach dozwolonego użytku osobistego albo nabytej prywatnie licencji)? Czy materiał własny ucznia i przez niego dostarczony może zostać przeze mnie opublikowany? Czy szkoła ma prawo do materiałów, które wytwarzamy podczas zajęć, i – w konsekwencji – mogę coś z tego wrzucić na stronę (np. zdjęcia lub nagrania z zajęć, zdjęcia prac uczniów)? Czy mam zgodę ucznia albo czy obowiązują w tym zakresie wewnątrzszkolne zasady?

Napisałam, że to proste pytania. I tak zwykle jest. Abstrakcyjnie, bez konkretnego, nie sposób jednak odpowiedzieć: tak lub nie. Znów odwołać się trzeba bowiem do nieśmiertelnych zasad prawa autorskiego, tych samych, które obowiązują w realu.

A więc czy mogę? To, czy mogę wykorzystać dany materiał, czy nie, zależy w pierwszej kolejności od tego, czy mamy do czynienia z utworem chronionym prawem autorskim. **Jeśli autorskie prawa majątkowe wygasły albo materiał został udostępniony na licencji otwartej – tak, można publikować. Pamiętaj tylko, że autorskie prawa osobiste nie wygasają i prawidłowe oznaczenie autora i źródła to podstawowa zasada bezpieczeństwa prawnego.**

Jeśli utwór jest chroniony, kolejne pytanie brzmi: czy mogę odwołać się do instytucji dozwolonego użytku? Wiemy już, że nie będzie to dozwolony użytek szkolny, ale przecież art. 27 *Prawa autorskiego* to nie jedyny wyjątek od prawnoautorskiego monopolu twórcy⁵. Korzystanie z cudzego utworu w ramach dozwolonego użytku publicznego umożliwia także cytaty, konwencja karykatury czy parodii, prawo panoramy oraz inne. Ich omówienie przekracza ramy tego artykułu. Zapamiętaj więc jedynie, że jeśli to, co chcesz opublikować (post czy innego rodzaju materiał), jest samodzielnie utworem chronionym prawem autorskim, możesz czerpać czy nawiązywać do innych chronionych materiałów – w ramach dozwolonego użytku – na bardzo wiele sposobów. Na przykład w postach, jak we wszystkich innych materiałach, możesz cytować. O przekazywaniu dalej udostępnionych już w internecie treści (tj. o linkowaniu) konieczności przeczytaj w Zasadzie 3.

⁵ Powołując się na dozwolony użytek, zawsze pamiętaj, że to wyjątek od zasady, że to twórca – na wyłączność – decyduje o sposobie korzystania z utworu. Dlatego każdą licencję ustawową (dany dozwolony użytek) stosuj ściśle, z pełnym poszanowaniem przesłanek wynikających z danej regulacji. Główne regulacje dotyczące dozwolonego użytku chronionych utworów znajdują się w art. 23-35 *Prawa autorskiego*.



Ogólnopolski
Konkurs Plastyczny
CEA, Państwowe
Liceum Sztuk
Plastycznych
im. Magdaleny
Abakanowicz
w Gdyni, marzec
2024 / Fot. Tomasz
Zerek

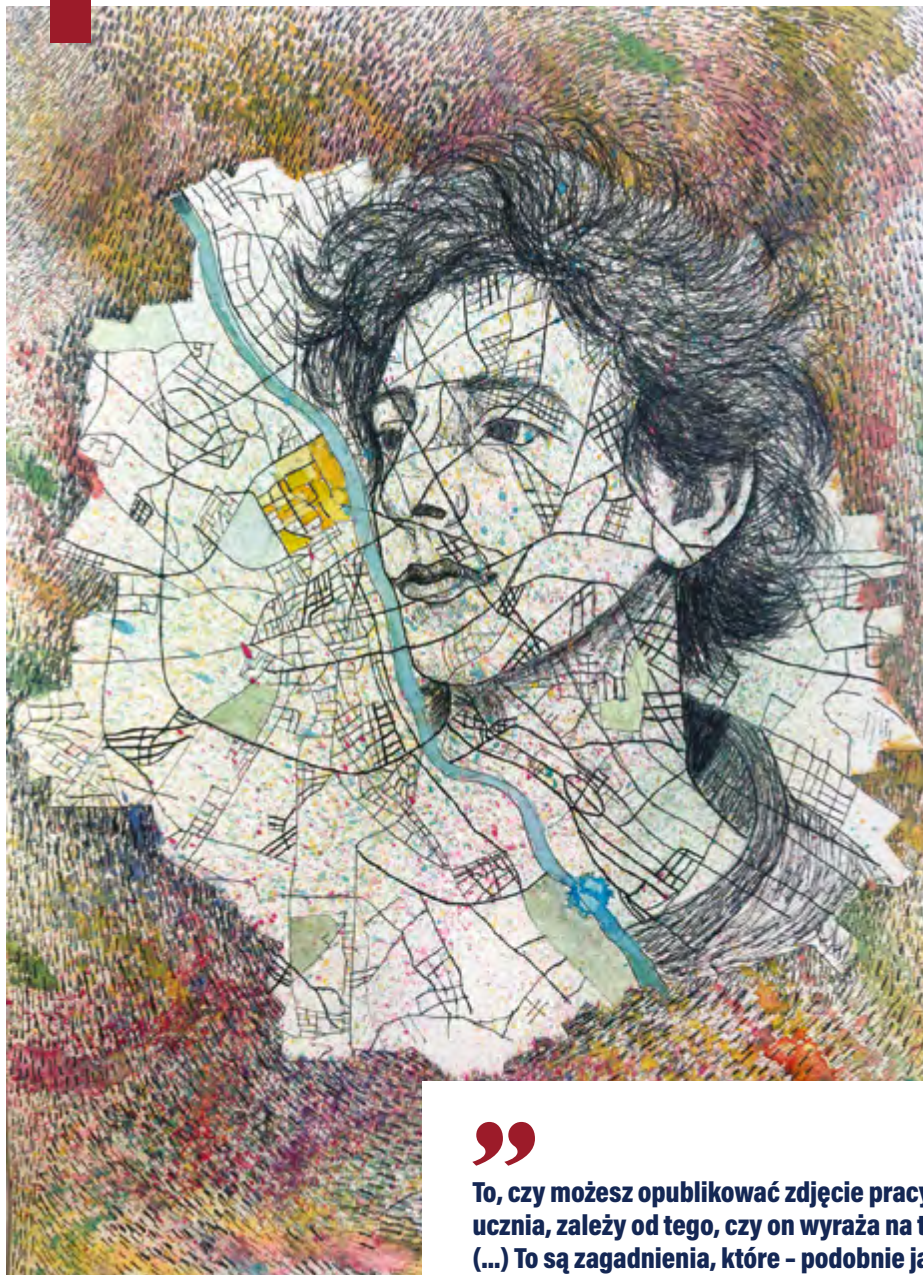
”

Prowadzenie szkolnej strony internetowej czy mediów społecznościowych najczęściej sprowadza się to do kilku prostych pytań. (...) Czy materiał własny ucznia i przez niego dostarczony może zostać przeze mnie opublikowany? Czy szkoła ma prawo do materiałów, które wytwarzamy podczas zajęć, i - w konsekwencji - mogę coś z tego wrzucić na stronę (np. zdjęcia lub nagrania z zajęć, zdjęcia prac uczniów)? Czy mam zgodę ucznia albo czy obowiązują w tym zakresie wewnętrzne zasady?



Praca nad warsztatem
artystycznym w plenerze,
2026, Państwowe Liceum
Sztuk Plastycznych im. Artura
Grottgera w Supraślu
Fot. Z archiwum szkoły

Maurycy Malicki, *Moje miasto*, uczeń Szkoły Podstawowej nr 391 w Warszawie, wyróżniony w konkursie Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie „Mam tak samo jak ty, miasto moje, a w nim...” dla uczniów klas VII szkół podstawowych z województwa mazowieckiego



”

To, czy możesz opublikować zdjęcie pracy ucznia, zależy od tego, czy on wyraża na to zgodę. (...) To są zagadnienia, które – podobnie jak kwestie zgód na publikację wizerunku uczniów, nauczycieli czy przysługujących im praw do artystycznych wykonan – warto przemyśleć i uregulować szkolnym regulaminem.

I jeszcze jedna ważna sprawa. O ile sam tworzysz posty czy innego rodzaju materiały, masz świadomość, kto ma do nich prawo i z czego czerpałeś (np. na zasadach twórczości pracowniczej lub po prostu zgadzasz się na publikację w danym medium, a korzystasz z pewnych źródeł, oznaczasz cytaty etc.). Jeśli jednak otrzymujesz gotowe materiały, sprawa nie musi być taka prosta. Z tego powodu w szkole warto ustalić w tym zakresie jasne zasady. Na przykład sam fakt, że proces twórczy dzieje się na zajęciach szkolnych, nie oznacza, że placówka nabywa jakiegokolwiek prawa do jego efektów (np. do prac uczniowskich). To, czy możesz opublikować zdjęcie pracy ucznia, zależy od tego, czy on wyraża na to zgodę. A może w Twojej szkole obowiązuje w tym zakresie wewnętrzny regulamin i sprawa jest jasna? To są zagadnienia, które – podobnie jak kwestie zgód na publikacje wizerunku uczniów, nauczycieli czy przysługujących im praw do artystycznych wykonania – warto przemyśleć i uregulować szkolnym regulaminem.

Google naprawdę świetnie znajduje. Niestety nie załatwia zgód, nie kupuje licencji i nie bierze odpowiedzialności za to, co zrobisz z tym, co przy jego pomocy znalazłeś. Dlatego prowadząc stronę szkoły czy jej media społecznościowe, pamiętaj, że najtrudniejsze pytanie nie brzmi „co wrzucić”, tylko „czy mogę to wrzucić” albo „na jakiej podstawie mogę to zrobić”.

ZASADA 3: Linkujesz – odpowiadasz

Internet to jedno wielkie dzielenie się treściami, a więc linkowanie. Co się jednak dzieje, jeśli linkuję do treści, które naruszają prawa autorskie?

W sieci – oczywiście – działają zasady związane z dozwolonym użyciem prywatnym. Możesz więc praktycznie swobodnie zapoznawać się z wszystkim, co tam znajdziesz, a nawet udostępniać takie treści w kręgu rodziny czy znajomych⁶. Skoro jednak, co już wiemy, internet jest medium dostępnym dla każdego, w dowolnym miejscu i czasie, ścianka na Facebooku czy kanał na YouTube nie są w istocie swej miejscem dostępnym wyłącznie dla rodziny i znajomych (zwłaszcza, jeśli nie zarządzimy odpowiednio ustawieniami prywatności). To samo dotyczy nawet zamkniętych grup, na przykład na Facebooku, o ile nie mamy do czynienia z grupą faktycznych znajomych, którzy utrzymują osobiste relacje. Oznacza to po prostu, że udostępnianie treści w internecie jest zwykle ich rozpowszechnianiem w zasadzie bez żadnych ograniczeń terytorialnych, czasowych i dla nieograniczonego kręgu odbiorców. Rzadko (albo nigdy) mieści się więc w dozwolonym użyciu prywatnym. Tym bardziej, co wiemy już z Zasady 1, dotyczy to szkolnej strony internetowej czy szkolnych kanałów w mediach społecznościowych. I nie jest

⁶ Zgodnie z art. 23 *Prawa autorskiego*: „1. Bez zezwolenia twórcy wolno nieodpłatnie korzystać z już rozpowszechnionego utworu w zakresie własnego użytku osobistego. [...] 2. Zakres własnego użytku osobistego obejmuje korzystanie z pojedynczych egzemplarzy utworów przez krąg osób pozostających w związku osobistym, w szczególności pokrewieństwa, powinowactwa lub stosunku towarzyskiego”.

ważne, ilu kanał ma obserwujących czy do ilu osób faktycznie trafiają treści ze strony. Liczy się tylko fakt, że potencjalnie może się z nimi zapoznać każdy, w dowolnym czasie i miejscu przez siebie wybranym.

Linkowanie może stanowić formę udostępnienia utworu. Przekazujemy w ten sposób (aktywnie, poprzez działanie – linkowanie) treść chronioną „swoim” odbiorcom. Kluczowe jest przy tym, czy w ten sposób udostępniamy treści nowej publiczności. Przykładowo, jeśli udostępniamy link, którego kliknięcie odsyła klikającego bezpośrednio do utworów ogólnie dostępnych na innej stronie internetowej, co do zasady nie ma nowego (dalszego) publicznego udostępnienia, bo nie ma nowej publiczności. Nie ma więc mowy o działaniu bezprawnym czy naruszeniu praw autorskich. Jeśli jednak linkujemy w taki sposób, że pozwalamy „swoim” odbiorcom ominąć zabezpieczenia przewidziane przez uprawnionego (choćby konieczność założenia konta w serwisie informacyjnym), wówczas rozszerzamy publiczność o osoby nieposiadające takiego konta, a więc naruszamy reguły ustalone przez uprawnionego. Takie linkowanie jest bezprawne i stanowi naruszenie praw autorskich. **Wniosek: jeśli na stronie szkoły chcesz udostępnić treści poprzez udostępnienie linku, w żadnym wypadku nie omijaj jakichkolwiek zabezpieczeń. Zawsze możesz po prostu polecić czytelnikom zapoznanie się z materiałem i oznaczyć, gdzie można go znaleźć.**

Opisane zasady nie wyczerpują jednak tematu linkowania. Dużo poważniejsza kwestia (albo być może po prostu trudniejsza do uchwycenia) pojawia się, gdy linkujemy do treści nielegalnie umieszczonych w sieci. I nabiera rumieńców, gdy linkujemy w celach zarobkowych lub zawodowych (a tak trzeba traktować linkowanie w ramach prowadzenia szkolnej strony internetowej czy kanałów szkoły w mediach społecznościowych).

I tak: linkowanie w innych celach niż zarobkowe lub zawodowe (a więc *de facto* w celach prywatnych) jest legalne, jeżeli linkujący nie wiedział lub nie mógł racjonalnie wiedzieć, że linkowane treści zostały umieszczone nielegalnie. Wiemy już, że zasada ta nie uratuje szkoły przed odpowiedzialnością, bo na szkolnej stronie czy szkolnym Facebooku treści nigdy nie są udostępniane prywatnie. A w każdym innym przypadku linkowanie do treści ogólnodostępnej, umieszczonej bez zgody uprawnionego (a więc nielegalnie) jest po prostu nielegalne. Dlaczego? Jeśli działasz zawodowo, masz obowiązek weryfikacji legalności źródła. Linkując na stronie internetowej szkoły, bierzesz odpowiedzialność za źródło, do którego odsyłasz. Upewnij się więc, że dany utwór nie został bezprawnie opublikowany w serwisie, do którego odsyłasz.

Wydaje się trudne? Skomplikowane? A może wręcz niemożliwe? **Po prostu linkuj do bezpiecznych i sprawdzonych źródeł, w tym takich serwisów, o których wiadomo, że reagują na zgłoszenia naruszeń praw autorskich.**

Z tej perspektywy stosunkowo przyjaznym do publikacji i linkowania zakładem internetu jest YouTube. Oczywiście obowiązują tu dokładnie te same zasady prawa autorskiego, co wszędzie indziej, i nie jest tak, że publikacja na YouTube jest z automatu legalna. Natomiast platforma w dużej mierze

„ogarnia” kwestie licencyjne za użytkowników. Między innymi dzięki umowie z ZAiKS twórcy otrzymują wynagrodzenie z reklam. Możliwe jest tu więc legalne publikowanie nagrań czy transmisje *live*, na przykład występów zespołów szkolnych lub relacji ze szkolnych wystaw, i szkoła nie musi w takim wypadku samodzielnie uzyskiwać ani opłacać licencji na same utwory (muzykę, choreografię itp.). Ten parasol ochronny ma jednak granice. Licencja ZAiKS nie obejmuje utworów zależnych (np. niektórych aranżacji czy adaptacji), a szkoła nadal odpowiada za zabezpieczenie praw do artystycznych wykonań czy wizerunku osób występujących w nagraniach. **Brak reklam w profilu może też oznaczać brak wynagrodzenia dla twórców, a w konsekwencji blokadę materiału. Krótko mówiąc: platforma ułatwia korzystanie z cudzej twórczości, ale nie przejmuje odpowiedzialności za to, co publikujemy, ani za decyzje, które podejmujemy.**

Jak widać, aktywność szkoły artystycznej w internecie to nie tylko kwestia promocji czy komunikacji, ale także świadomego posługiwania się własnością intelektualną jako elementem procesu edukacyjnego. Dobra wiadomość jest taka, że podstawowe reguły nie wydają się skomplikowane i są niemal tak stare, jak samo prawo autorskie. Zazwyczaj wystarczy pamiętać, że w sieci, gdy pojawiają się wątpliwości, nigdy nie można machnąć ręką ani zacisnąć zębów, lecz trzeba się z wątpliwościami zmierzyć i je rozstrzygnąć. Internet niewiele bowiem wybacza, a naruszenia na długo pozostawiają po sobie ślady.

Skoro więc internet daje szkołom artystycznym scenę, o jakiej jeszcze kilkanaście lat temu mogły tylko marzyć, warto z niej korzystać odważnie, ale nie bez troski. W końcu trudno przekonująco uczyć szacunku do twórczości innych, jeśli samemu nie traktuje się prawa autorskiego z należytą uwagą.

Przeczytaj więcej
o autorce



Autorka:

Dominika Kordas-Tarcholik

Adwokatka, mediatorka i edukatorka, dla której prawo autorskie to nie zestaw sztywnych zakazów, ale narzędzie świadomego tworzenia. Specjalizuje się w obsłudze prawnej twórców, sektora kreatywnego i branży IT. Jako ekspertka z zakresu prawa własności intelektualnej reprezentuje klientów w negocjacjach, sporach sądowych oraz przed UPRP i EUIPO. Chętnie dzieli się wiedzą, prowadząc szkolenia z prawa autorskiego, a także angażując się w projekty edukacyjne dla uczniów.

Kariera

Edy



Michał Stochel ze swoim pedagogiem Dariuszem Baszakiem. Eurowizja dla Młodych Muzyków 2026
Fot. z archiwum własnego

MUZYKA, TALENT I ZWYCIĘSTWO!

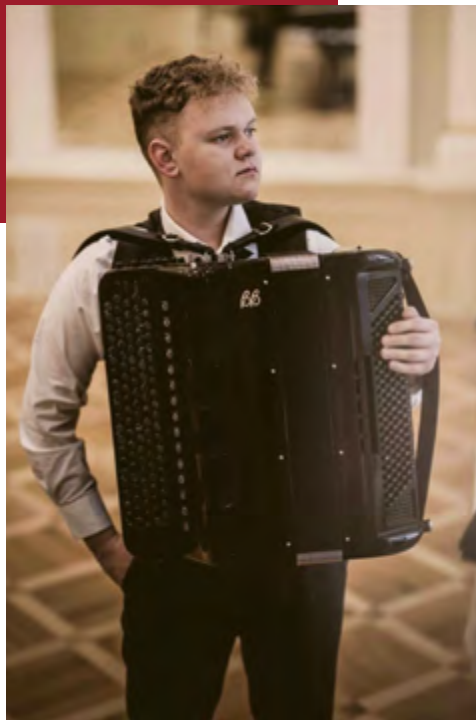
Z akordeonistą Michałem Stochelem rozmawia Piotr Zarzyka

Zwycięstwo Michała Stochela w Konkursie Eurowizji dla Młodych Muzyków 2026 to wydarzenie o wyjątkowym znaczeniu dla polskiej edukacji artystycznej i całego środowiska muzycznego. Sukces odniesiony dzięki znakomitej interpretacji III części *Concerto Classico* Mikołaja Majkusiaka stanowi potwierdzenie najwyższego poziomu polskiej szkoły akordeonowej oraz jest efektem talentu, konsekwentnej pracy i artystycznej dojrzałości młodego muzyka. W naszej rozmowie Michał Stochel opowiada o swojej drodze do sukcesu, przygotowaniach do konkursu, muzycznych inspiracjach oraz planach na przyszłość.

Michał Stochel

Urodzony w 2007 roku akordeonista pochodzi z Zarębek koło Rzeszowa. Kształci się w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Artura Malawskiego w Przemyślu pod kierunkiem Dariusza Baszaka. Od 2018 roku jest stypendystą Krajowego Funduszu na Rzecz Dzieci, objęty jest także opieką Regionalnej Fundacji Rozwoju „Serce” w Kolbuszowej. W roku 2020/2021 był stypendystą programu „Nie zgubić talentu”.

To laureat licznych konkursów ogólnopolskich i międzynarodowych, zdobywca między innymi Grand Prix w Bielsku-Białej, Solcu Kujawskim i Tarnobrzegu. W 2026 roku zwyciężył w ogólnopolskim konkursie „Młody Muzyk Roku”, zdobywając także Nagrodę Publiczności, a następnie wygrał Eurowizję dla Młodych Muzyków, zostając pierwszym akordeonistą w historii, który sięgnął po ten tytuł.



Piotr Zarzyka: Szanowny Panie Michale, jeszcze raz w imieniu redakcji oraz swoim serdecznie gratuluję zwycięstwa w Konkursie Eurowizji dla Młodych Muzyków 2026 i dziękuję za gotowość do udziału w naszej publikacji na łamach serii wydawniczej CEA, prezentującej sylwetki wybitnych młodych artystów oraz ich najważniejsze osiągnięcia. Jakie uczucia towarzyszyły Panu w chwili ogłoszenia wyników?

Michał Stochel: Ten moment wiązał się oczywiście z ogromnymi emocjami. Przede wszystkim – wielką radością, podekscytowaniem, ale również satysfakcją. W pierwszej chwili ciężko było mi uwierzyć, że to właśnie o mnie chodzi.

Jest Pan pierwszym akordeonistą reprezentującym Polskę, który zwyciężył w tym prestiżowym konkursie. Co oznacza dla Pana ten sukces – zarówno w wymiarze osobistym, jak i artystycznym?

Jako pierwszy akordeonista, któremu udało się wygrać Eurowizję, myślę, że takie osiągnięcie może zmienić spojrzenie na ten instrument. Akordeon jest niedoceniany, jeżeli chodzi o muzykę klasyczną. Mam nadzieję, że moje zwycięstwo to pewnego rodzaju dowód na to, że akordeon jest instrumentem, który świetnie odnajduje się w klasyce.

Podczas występu w Erywaniu wykonał Pan III część *Concerto Classico* Mikołaja Majkusiaka. Dlaczego zdecydował się Pan właśnie na ten utwór i jakie są jego największe walory wykonawcze?

Concerto Classico wybrałem razem z moim nauczycielem. Zdecydowaliśmy się właśnie na ten koncert, ponieważ świetnie pokazuje możliwości brzmieniowe i artykulacyjne akordeonu. Jest także bardzo energetyczny i dość efektowny. Myślę, że wybór *Concerto Classico* to była świetna decyzja.

Jak wyglądały przygotowania do konkursu? Ile czasu zajęło dopracowanie programu do poziomu, który mogliśmy usłyszeć podczas finału?

Przygotowania do konkursu trwały około dwóch miesięcy. Starałem się jak najlepiej wykorzystać czas, bo wiedziałem, że nie mam go zbyt dużo. Największym wyzwaniem dla mnie była gra z orkiestrą, ponieważ pierwszy raz występowałem z nią w konkursie „Młody Muzyk Roku”, który stanowi eliminację do rywalizacji organizowanej przez Eurowizję.

Konkurs Eurowizji dla Młodych Muzyków jest wydarzeniem transmitowanym do wielu krajów i oglądanym przez miliony widzów. Czy świadomość tak dużej publiczności wpływała na Pana koncentrację przed występem?

Oczywiście miałem świadomość, że koncert oglądają widzowie w wielu krajach, ale starałem się nie myśleć o liczbach. Przed wyjściem na scenę skupiałem się przede wszystkim na muzyce i na tym, co chcę przekazać słuchaczom. Kiedy zaczyna się występ, cała uwaga koncentruje się na utworze.

Jak wspomina Pan współpracę z Narodową Orkiestrą Filharmonii Armeńskiej i dyrygentem Eduardem Topchjanem podczas przygotowań do finałowego koncertu?

To było dla mnie wyjątkowe doświadczenie. Praca z tak świetną orkiestrą i maestro Eduardem Topchjanem była ogromną przyjemnością i cenną lekcją. Od początku czułem wsparcie i bardzo dobrą atmosferę, co pomogło mi skupić się na muzyce i dać z siebie wszystko podczas finału.

Jury podkreślało Pana muzykalność, naturalne wyczucie rytmu i dojrzałość artystyczną. Jakie cechy uważa Pan za najważniejsze w pracy młodego muzyka?

Myślę, że najważniejsze są regularna praca, cierpliwość i pasja. Ważne jest też, żeby być otwartym na nowe doświadczenia i stale się rozwijać. Za jedną z najważniejszych rzeczy uważam także autentyczność podczas występu. Wszystkie emocje, które chcemy przekazać poprzez muzykę, powinny wypływać prosto z serca i trafiać do słuchaczy.

Zobacz więcej
relacji!



Jest Pan uczniem Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Artura Maławskiego w Przemyślu. Jaką rolę w Pana rozwoju odegrali pedagodzy, którzy towarzyszyli Panu na drodze do tego sukcesu?

Nauczyciele, z którymi miałem przyjemność współpracować, ukształtowali mnie muzycznie i zawdzięczam im bardzo wiele. Naukę rozpocząłem w Państwowej



Próba przed konkursem Eurowizji dla Młodych Muzyków 2026 w stolicy Armenii, Erywaniu, z Narodową Orkiestrą Filharmonii Armeńskiej pod batutą Eduarda Topchjana
Fot. z archiwum własnego



Delegacja polska w Erywaniu w komplecie – Michał Stochel wraz ze swoim nauczycielem Dariuszem Baszakiem, Michaliną Stencel i Agnieszką Rataj – pracownicami TVP, oraz z wolontariuszami, opiekującymi się uczestnikami konkursu Eurowizja dla Młodych Muzyków 2026 / Fot. z archiwum własnego



„Młody Muzyk Roku 2026”, Michał Stochel wraz z Orkiestrą Polskiego Radia pod dykcją Anny Duczmal-Mróż
Fot. z archiwum własnego

Szkole Muzycznej I stopnia w Kolbuszowej w klasie akordeonu Pana Tomasza Blicharza. Następnie wybrałem Ogólnokształcącą Szkołę Muzyczną II stopnia w Przemyślu, gdzie uczyłem się u Pana Dariusza Baszaka. To właśnie dzięki ich doświadczeniu nauczyłem się świadomie interpretować muzykę, jestem im bardzo wdzięczny za zaufanie oraz poświęcony czas.

By wziąć udział w Eurowizji dla Młodych Muzyków, musiał Pan wygrać konkurs „Młody Muzyk Roku 2026”. Czy to doświadczenie pomogło Panu lepiej przygotować się do międzynarodowej rywalizacji?

Zdecydowanie tak. Każdy konkurs jest dla mnie cennym doświadczeniem, które pozwala rozwijać nie tylko umiejętności wykonawcze, ale także zachowanie sceniczne. Tytuł „Młodego Muzyka Roku 2026” był dla mnie dużym zaszczytem i jednocześnie dodatkową motywacją do dalszej pracy. Dzięki udziałowi w różnych wydarzeniach konkursowych nauczyłem się lepiej prezentować się na scenie przed wymagającym jury i publicznością.

Akordeon coraz częściej pojawia się na najważniejszych scenach muzyki klasycznej. Jak Pan postrzega współczesną pozycję tego instrumentu i jego możliwości artystyczne?

Uważam, że pozycja akordeonu w świecie muzyki klasycznej stale rośnie. Akordeon jest niesamowicie wszechstronnym instrumentem, który praktycznie w każdym rodzaju muzyki brzmi świetnie. Coraz więcej kompozytorów tworzy utwory na ten instrument, odkrywając jego niezwykle szerokie możliwości brzmieniowe. Cieszę się, że mogę być częścią tego procesu popularyzacji akordeonu i pokazywać jego potencjał kolejnym słuchaczom.

Wielu młodych instrumentalistów marzy o podobnym sukcesie. Jakiej rady udzieliliby Pan uczniom szkół muzycznych, którzy dopiero rozpoczynają swoją drogę artystyczną?

Przede wszystkim radziłbym im, aby byli cierpliwi i konsekwentni w swojej pracy. Rozwój muzyczny wymaga czasu, a sukces nie przychodzi z dnia na dzień. Ważne jest również, aby nie porównywać się nieustannie do innych, lecz skupić się na własnym rozwoju i pasji do muzyki. Myślę, że najważniejsze jest czerpać radość z muzyki i zawsze dawać z siebie wszystko.

W jednym z wywiadów po zwycięstwie w Erywaniu powiedział Pan, że warto próbować i nigdy się nie poddawać. Czy było w Pana rozwoju artystycznym wydarzenie lub moment, który szczególnie nauczył Pana tej wytrwałości?

Takich momentów było wiele. Każdy muzyk doświadcza trudnych okresów – nie do końca udanych koncertów czy konkursów. To te doświadczenia nauczyły mnie, że porażka nie jest końcem drogi, ale częścią procesu rozwoju. Z perspektywy czasu widzę, że najwięcej nauczyłem się właśnie wtedy, gdy musiałem pokonać własne słabości i wrócić do pracy z jeszcze większą determinacją.

Zobacz więcej
relacji!



Jak wygląda codzienność młodego muzyka przygotowującego się do konkursów i koncertów? Czy znajduje Pan czas na pasje niezwiązane z muzyką?

Przygotowania do konkursów i koncertów wymagają dużej systematyczności, każdy dzień obejmuje ćwiczenie. Oczywiście muzyka zajmuje znaczną część mojego czasu, ale staram się również znaleźć przestrzeń na odpoczynek oraz inne zainteresowania. Uważam, że warto mieć jakąś odskocznię, ponieważ pozwala spojrzeć na muzykę z nową energią i świeżością.

Jakie są Pana najbliższe plany artystyczne? Czy po zwycięstwie w Eurowizji dla Młodych Muzyków pojawiły się już nowe propozycje koncertowe lub projekty?

Zwycięstwo otworzyło przede mną wiele nowych możliwości i jestem za to bardzo wdzięczny. Obecnie koncentruję się na dalszym rozwoju oraz nauce. Pojawiają się także interesujące propozycje koncertowe, które traktuję jako szansę na zdobywanie kolejnych doświadczeń i prezentowanie akordeonu szerszej publiczności.

Gdzie widzi Pan siebie za kilka lat – jako solista, kameralista, muzyk orkiestrowy, a może w jeszcze innej roli?

Najbliższa jest mi działalność solisty, ponieważ daje możliwość pełnego wyrażania siebie. Jednocześnie bardzo cenię muzykę kameralną i współpracę z innymi muzykami. Myślę, że w przyszłości chciałbym łączyć różne formy działalności koncertowej, rozwijając się zarówno jako solista, jak i kameralista.

Na zakończenie, czego życzyłby Pan młodym artystom kształcącym się dziś w szkołach artystycznych?

Życzyłbym im przede wszystkim wytrwałości i radości z grania. Warto zawsze dążyć do celu i nigdy się nie poddawać. Nawet jeśli droga jest ciężka, to satysfakcja z samego siebie wszystko wynagrodzi.



Autor:

Piotr Zarzyka

Akordeonista, solista i kameralista. Aktualnie jest doktorantem w dyscyplinie sztuk muzycznych na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Elwiry Śliwkiewicz-Cisak. Zdobywał laury jako solista i kameralista na ponad 70 konkursach, festiwalach muzycznych o randze międzynarodowej, ogólnopolskiej i regionalnej. Aktywnie koncertuje w kraju i za granicą, jako solista, kameralista oraz z towarzyszeniem orkiestr. Jest czterokrotnym stypendystą Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Z powodzeniem łączy muzykę klasyczną z rozrywkową, tworząc własne aranżacje i projekty artystyczne.

Młode talenty

Edy

”

Odwaga to dla mnie taka umiejętność robienia czegoś mimo strachu.



Róża Janicka-Maj, 2022 / Fot. Iga Matulińska

RÓŻA JAK DIAMENT

Z Różą Janicką-Maj, artystką cyrkową, tegoroczną absolwentką Państwowej Szkoły Sztuki Cyrkowej w Julinku, rozmawia Ela Lamch

Czasem najciekawsze historie trafiają do nas zupełnie przypadkiem. Tak było z Różą Janicką-Maj. Kiedy poznałam jej historię, od razu wiedziałam, że chcę ją opowiedzieć. Zachwyciła mnie nie tylko imponującymi umiejętnościami akrobatycznymi na kole cyrkowym zawieszonym kilka metrów nad ziemią, ale przede wszystkim siłą charakteru, dojrzałością i determinacją, z którą od lat realizuje swoje marzenia. Choć od dzieciństwa mierzyła się z chorobą nowotworową i w jej wyniku straciła oko, nigdy nie pozwoliła, by to zdefiniowało jej życie. Róża jest tegoroczną absolwentką Państwowej Szkoły Sztuki Cyrkowej w Julinku, ale spotkałyśmy się miesiąc przed jej dyplomem. Z pełnym przekonaniem mogę powiedzieć, że to jedna z najbardziej inspirujących osób, jakie miałam okazję poznać w tym roku.

Kiedy umówiliśmy się na rozmowę w Julinku, pogoda postanowiła napisać własny scenariusz naszego spotkania... Ulewny deszcz sprawił, że zamiast rozmawiać w parku, przeniosłyśmy się do Muzeum Sztuki Cyrkowej. To właśnie tam, wśród cyrkowych rekwizytów, kostiumów i historycznych afiszy, powstał ten wywiad.

Ela Lamch: Rózo, chciałabym zacząć od tego, żebyś mi powiedziała, o czym Ty marzyłaś jako dziecko. Kim chciałaś być i co chciałaś robić?

Róża Janicka-Maj: Och, to jest bardzo trudne pytanie. Powiem Ci szczerze, że w dzieciństwie bardzo dużo czasu spędzałam w szpitalach i wiele było marzeń związanych ze zdrowiem, ale tak naprawdę, moim pierwszym marzeniem o tym, kim chcę być w przyszłości, stało się: zostać tancerką. Moja najlepsza przyjaciółka, o parę lat starsza, przyszła kiedyś do mojego domu i zaczęła tańczyć. Pokazała mi, czego się ostatnio nauczyła, bo uczęszczała na takie taneczne czy akrobatyczne zajęcia. I gdy to zobaczyłam, stwierdziłam, że to jest coś, co muszę robić.

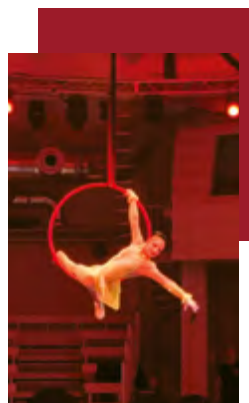
I poszłaś na taniec? Rodzice od razu się zgodzili?

Moi rodzice są niesamowicie wspierający i od razu stwierdzili: no dobrze, chcesz, to zrobmy to, poszukajmy dla Ciebie zajęć. Rodzice bardzo nie chcieli, żebym żyła w bańce wyłącznie rehabilitacyjnych ćwiczeń. Były konieczne, bo ze względu na problemy z okiem, przez to, że noszę protezę, mam też krzywy kręgosłup. Jako dziecko miałam dosyć mocną skoliozę, bo przekrzywiałam głowę, żeby wyrównywać sobie widzenie. Mamie i tacie bardzo zależało na skorygowaniu tej postawy, ale nie chcieli, żebym żyła tylko na tych zajęciach szpitalnych, takich bardzo nieprzyjemnych dla dziecka.

Nie musiałam rodziców namawiać. Sami uznali, że lepiej będzie, jeśli zacznę chodzić na jakiś taniec albo właśnie akrobatykę. A przy okazji rozwijania umiejętności motorycznych korygowałam tę wadę postawy. I tak w wieku pięciu lat zaczęłam uczęszczać na taniec i marzyłam o tym, żeby być tancerką.

Wspomniałaś, że Twoje życie było wypełnione przede wszystkim pobytami w szpitalu. Opowiedz mi trochę o swojej chorobie. Jak się w ogóle zaczęła? No i gdzie jesteś teraz?

Choroba, przez którą straciłam moje prawe oko, to jest nowotwór złośliwy siatkówki oka – siatkówczak. Jest to choroba niemowlęca, genetyczna. Została dosyć późno zdiagnozowana. Jako całkiem małe dziecko przeszłam przez chemię i radioterapię. Niestety te terapie nie pomagały, nie było poprawy w prawym oku, więc lekarze zdecydowali, że dla mojego bezpieczeństwa trzeba je usunąć. Więc od najmłodszych lat noszę protezę. Teraz, jak widzisz, mam zieloną.



Egzamin Dyplomowy,
2026 / Fot. Albina
Malykhina

Róża Janicka-Maj

Tegoroczna absolwentka Państwowej Szkoły Sztuki Cyrkowej w Julinku ze specjalnością gimnastyka. Tańcem zajmuje się od 2015 roku, sztuką cyrkową od 2018 r. Pomimo niepełnosprawności prężnie rozwija swoją działalność artystyczną.

Przez wiele lat nosiłam brązową, o kolorze tęczy lewego oka. Z biegiem lat, gdy już właśnie zaczęłam ćwiczyć i troszeczkę się kierunkować w stronę cyrku – tu, gdzie jestem teraz – zdecydowałam, że chcę mieć to oko takie charakterne i żeby było trochę ciekawiej, więc postanowiłam wykonać protezę w kolorze zielonym.

Muszę przyznać, że zdecydowanie pasuje Ci taki egzotyczny i zaskakujący kolor. Jak to się stało, że zainteresowałaś się właśnie cyrkiem? Co niezwykłego jest w tej sztuce, że przyciągnęła Cię do tej szkoły?

Tak jak wspomniałam, jako pięciolatka zaczęłam regularnie chodzić na treningi taneczne, ale trochę mnie „przerzucali” z miejsca do miejsca. Wielu trenerów nie chciało podejmować się opieki nad dzieckiem z moją wadą wzroku. Bali się, czy mogę wykonywać bardziej akrobatyczne elementy, nie chcieli mnie uczyć stania na głowie, przerzutów bokiem. Martwili się po prostu o tę protezę. Ona przez wiele lat, również gdy zaczęłam ćwiczyć, była szklana, więc trenerzy obawiali się, że może się stłuc.

Wiele tego strachu było w otaczających mnie dorosłych. A we mnie nie. Ja tak bardzo chciałam wszystko robić. Byłam ekstrawertycznym dzieckiem, jeśli chodzi właśnie o sporty. I po którejś rotacji spotkałam najwspanialszą kobietę na świecie – panią Grażynkę Kret, która sama jest absolwentką Państwowej Szkoły Sztuki Cyrkowej w Julinku. Jest też honorowym gościem Parku Julinek. Pani Grażynka nie widziała problemu i zdecydowała, że mogę u niej trenować. Powiedziała, żebym przychodziła, jeśli tylko zechcę, a będzie mnie wspierać.

Bardzo dobrze wspominam cały proces uczenia się u pani Grażyny. Byłam u niej pięć lat albo nawet dłużej, jeździliśmy na zawody, trenowałam u niej żonglerkę, taniec z elementami akrobatyki.

I przy okazji wyjazdu na któreś z kolei zawody pani Grażynka poznała mnie z ówczesnym dyrektorem artystycznym Państwowej Szkoły Sztuki Cyrkowej w Julinku, panem Piotrem Tomczakiem. On zachęcił mnie do spróbowania w niej swoich sił, że może chciałabym przyjechać i sprawdzić się w sztuce cyrkowej, że widzi we mnie potencjał. I zdecydowałam się. Powiedziałam o tym rodzicom...

Nie ukrywam, byli trochę przerażeni. Bo do szkoły w Julinku przyjechałam, mając lat czternaście. Jestem z Kielc, a szkoła jest trzydzieści kilometrów od Warszawy, więc w wieku czternastu lat przeprowadziłam się dwieście kilometrów od domu, do bursy szkolnictwa artystycznego na Miodowej i przez pierwsze cztery miesiące szkoły mieszkałam właśnie tam. Dojeżdżałam najpierw z samego centrum Warszawy na Bemowo, skąd odjeżdżał bus szkolny... I tak jeździłam dwie godziny w jedną stronę – z Warszawy do Julinka, a wieczorem z Julinka do Warszawy. Wracałam do bursy zazwyczaj po 22.00, bo wyjeżdżałamy ze szkoły o 20.30 – o tej godzinie kończyły się zajęcia w pierwszej klasie. A ja jeszcze musiałam przebrnąć przez pół Warszawy z Bemowa aż do centrum.



Wiele tego strachu było w otaczających mnie dorosłych. A we mnie nie. Ja tak bardzo chciałam wszystko robić. Byłam ekstrawertycznym dzieckiem, jeśli chodzi właśnie o sporty.

Trening na sali
Państwowej Szkoły
Sztuki Cyrkowej
w Julinku, 2026
Fot. Róża Janicka-Maj



Więc tu rodzice pokładali we mnie ogromne zaufanie, wierzyli, że sobie poradzę. Trochę ułatwił im tę decyzję fakt, że mój starszy brat już od wielu lat mieszkał w Warszawie i wiedzieli, że w razie czego opiekę tutaj na miejscu mam. Potem na drugie półrocze pierwszej klasy przeprowadziłam się właśnie do brata, ze względu na wygodniejsze dojazdy i wspólne mieszkanie – lepiej mieszkać z rodziną. A od początku trzeciej klasy wynajmuję pokój w domku razem z przyjaciółmi z mojej klasy i z klasy niżej, czyli trzeciej i drugiej. I już dojeżdżam sobie z nimi. Mieszkamy dziesięć kilometrów od Julinka, więc zyskaliśmy mnóstwo czasu i dużo wygody.

Muszę Cię o to dopytać: oprócz szkoły cyrkowej, w której za chwilę zrobisz dyplom, chodziłaś także do liceum ogólnokształcącego, tak? Jak Ci się udawało połączyć naukę?

I tu Cię zaskoczę: ja dalej realizuję podstawę programową, dalej jestem uczennicą szkoły ogólnokształcącej – poza cyrkową w Julinku – ponieważ przyjechałam tutaj zaraz po ukończeniu podstawówki, kiedy już zapadła decyzja, że stawiam wszystko na jedną kartę. Nie podjęłam żadnej próby dostania się do innego liceum ogólnokształcącego, czy w Kielcach, czy gdzieś indziej, postawiłam wszystko na to, że dostanę się tutaj, do Julinka. No ale musiałam realizować jakoś tę naukę ogólnokształcącą. Podjęliśmy z moimi rodzicami decyzję o złożeniu dokumentów do Szkoły w Chmurze. Tak się złożyło, że na tyle wcześniej się za to zabraliśmy, że tuż po egzaminie z angielskiego, ostatnim

egzaminie ósmoklasisty, dostałam informację, że jestem na liście uczniów, że moje papiery przeszły i mam zapewnioną naukę. Musiałam tylko poczekać na wyniki egzaminów wstępnych do Julinka, ponieważ odbywały się w czerwcu, czyli miesiąc po egzaminach ósmoklasisty.

Podstawę programową przerabiam właściwie samodzielnie. Potem stawiam się na egzaminy ustne i pisemne z każdego przedmiotu. I w taki sposób zaliczam naukę w liceum.

Czyli w przyszłym roku masz maturę. Myślałaś już, z jakich przedmiotów chcesz zdawać egzamin?

Jeśli chodzi o przedmioty, to na pewno z rozszerzonego angielskiego poza podstawami. Co do innych rozszerzeń, jeszcze nie jestem pewna, nie podjęłam decyzji. Zastanawiałam się nad wiedzą o społeczeństwie, może nad jakimś bardziej ścisłym przedmiotem? Zobaczę.

Teraz priorytetem jest dla mnie zdanie egzaminu dyplomowego, więc mam nadzieję, że jeśli ten dyplom zdobędę, to może będę miała troszeczkę mniej nauki do matury.

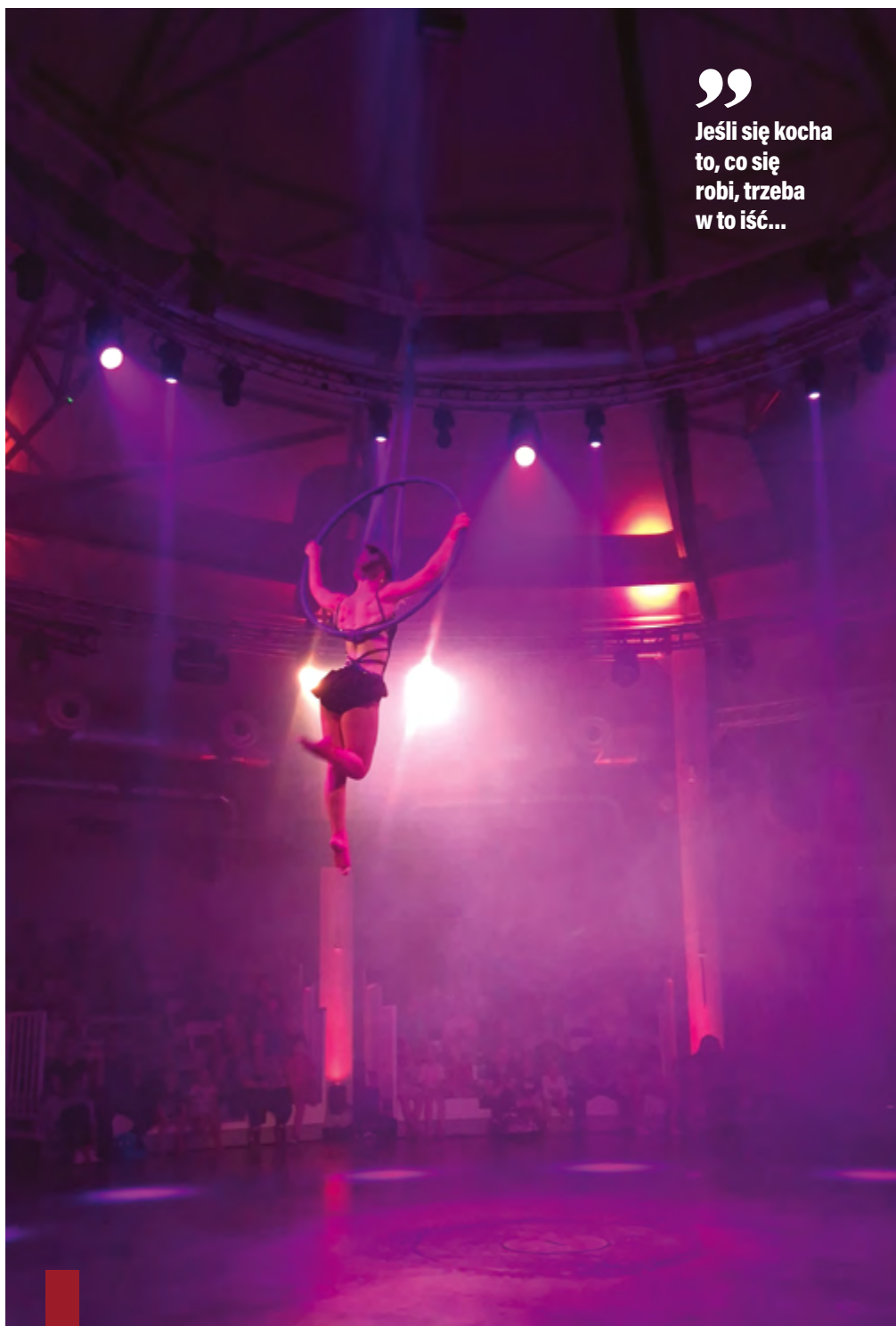
Rozmawiamy miesiąc przed Twoim dyplomem, podsumowującym naukę w Państwowej Szkole Sztuki Cyrkowej w Julinku. Jak wyglądała Twoja pierwsza wizyta tutaj, co zrobiło na Tobie wrażenie?

To jest dobra historia, pamiętam moją pierwszą wizytę w Julinku, jakby to było wczoraj. Moja mama bardzo chciała się dowiedzieć, jak ta szkoła wygląda, gdzie ona jest, no bo słyszała o niej tylko z moich opowieści, ze strony szkoły, a ja tutaj jeszcze fizycznie nigdy nie byłam. Umówiła się z panem Piotrem Tomczakiem, że przyjedziemy, zobaczymy szkołę, on nam opowie o warunkach rekrutacji, jak wygląda nauka i pobyt w bursie. Wtedy trochę więcej uczniów w tej bursie mieszkalo i ja też miałam się w niej zatrzymać.

Byłam po jednej z wcześniej wspomnianych wizyt szpitalnych, ponieważ co pół roku jeżdżę na kontrolę onkologiczną i okulistyczną. Teraz te wizyty pewnie będą rzadsze, ale na początku mojej nauki w szkole jeździłam co sześć miesięcy. Do Julinka przyjechałyśmy bardzo późno. To był marzec, godzina 19.00, już ciemno. Moja mama wystraszyła się – jak ja będę jeździć przez ten las? Nie ma komunikacji miejskiej i jedyną opcją – poza busem szkolnym lub podwiezieniem przez pełnoletniego ucznia – jest podróż autobusem do Leszna i tuptanie potem dwa kilometry od najbliższego przystanku autobusowego...

Szczerze mówiąc, początkowo sama byłam tymi okolicznościami przestraszona, no ale dobra, zdecydowałam się, umówiliśmy się, to idziemy! Spotkałyśmy się z panem dyrektorem i kiedy weszłam do szkoły, to zaniemówiłam...

To jest tak ogromna przestrzeń! Zobaczyłam wszystkie te rekwizyty, latające trapezy, których dotychczas nie miałam okazji ujrzeć na żywo, a co dopiero dotknąć! To była miłość od pierwszego wejrzenia do szkoły, trzy miesiące przed rekrutacją. Wyszłyśmy ze spotkania, ja bardzo zadowolona, moja mama troszeczkę zestresowana moim pomysłem, ale bardzo wspierająca mnie w decyzji nauki w tej szkole.



”

Jeśli się kocha
to, co się
robi, trzeba
w to iść...

2025 / Fot. Nikola Mierzejewska

Tak naprawdę to, co najlepiej pamiętam, to że tak bardzo nie mogłam się nadziwić, ile różnych rzeczy można robić w cyrku. Przysłałam zdecydowana właśnie na akrobatykę powietrzną, a potem mocno się przejęłam, że będę miała problem z wyborem jednej dyscypliny, bo w pierwszej klasie uczymy się wszystkiego – każdej dziedziny. Więc mamy zajęcia z aktorstwa, akrobatyki, gimnastyki, tańca, żonglerki, ekwilibrystyki, uczymy się chodzić po linie, jeździć na monocyklu i skakać na trampolinach, a także różnych zadań pantomimicznych. Tych umiejętności do opanowania jest mnóstwo. Bardzo się bałam, że nie będę umiała zdecydować, co z tego chcę robić, i przez długi czas byłam prawie pewna, że tej akrobatyki powietrznej nie wybiorę. Pod koniec roku jednak uznałam, że to jest coś, co w tym moim serduszkui siedzi od początku, i teraz mam dwie specjalizacje z dziedziny akrobatyki powietrznej: właśnie koło cyrkowe i mój autorski rekwizyt, stworzony pod wymiar dla mnie – latający parasol. Rekwizyt, który powstał z pomocą i dzięki uprzejmości szkoły.

Właściwie od pierwszej klasy, z pomocą nauczyciela historii cyrku, a teraz także trenera jednej z moich specjalizacji, pana Janusza Sejbuka, dostałam się również do duetu z nożownikiem.



„
**Połączył
nas trener
i adrenalina...**

Róża i Piotr
podczas pokazu
rzucania nożami,
2026 / Fot. Albina
Malykhina.

Róża na swoim autorskim
rekwizycie – latającej
parasolce. Egzamin
Dyplomowy, 2026 / Fot.
Agnieszka Janicka-Maj.

Zaniemówiłam teraz ja! Opowiedz, jak zaczęłaś z nim występy. Nie bałaś się?

Właśnie nie, może trochę, po cichu, ale ogólnie – nie. Na pierwszych zajęciach w drugim semestrze z historii cyrku przyszedł do nas pan Janusz i poinformował, że chłopak z drugiej klasy, Piotrek, szuka partnerki do numeru, jego specjalizacją jest rzucanie nożami. W tym momencie ona jest trochę rozszerzona o strzelanie z bata i coś, co się nazywa *dart rope*, czyli nóż na linie. Piotrek tym nożem macha i wykonuje różne sztuczki, poza tym, że rzuca takimi bardziej tradycyjnymi nożami.

Pan Janusz zapytał, czy może któraś z nas byłaby chętna do partnerowania. Ponieważ w mojej klasie było siedem dziewcząt, to wybór był, ale żadna chyba nie była na tyle odważna. Parę koleżanek stanęło raz czy dwa razy na tarczy, ale na tym koniec. Kiedy ja zdecydowałam się na niej stanąć, zakochałam się w kolejnej specjalizacji.

A z biegiem czasu, jak się potem okazało... też w Piotru. Połączył nas nasz trener i adrenalina, bo nie można powiedzieć, że tej adrenaliny tam nie ma – jest ogromna.

Różo, powiedz mi: czym jest dla Ciebie odwaga?

Odwaga to dla mnie taka umiejętność robienia czegoś mimo strachu. Ktoś odważny robi coś, nawet jeśli się boi. Myślę, że tym jest dla mnie odwaga.

A Ty w ogóle się czegokolwiek boisz?

Oj, boję się, oczywiście! Staram się być odważna, ale nie zawsze mi wychodzi. I na tarczy się czasem boję, i na kole, gdy jestem wysoko. Boję się, że spadnę, że czegoś nie zobaczę, nie zdążę, ale trzeba ten strach przełamywać i kroczyć dalej tą swoją ścieżką. Jeśli się kocha to, co się robi, trzeba w to iść, trzeba w to brnąć. Myślę też, że ilość lęku w nas zależy od naszego otoczenia. Ja miałam wokół siebie niesamowicie wspierających ludzi.

Cała moja rodzina, rodzice, brat i ta dalsza rodzina również, bardzo mi kibicują i wspierają od początku. Nikt nigdy nie dawał mi do zrozumienia, że skoro jestem niepełnosprawna, to jestem gorsza albo mogę mniej.

Przecież to jest genialna wymówka! Że ja mogę powiedzieć, że nie widziałam, że nie mogę, że się boję. Zawsze pokazywali mi, że mogę to samo, jeśli nie więcej, co moi rówieśnicy i osoby mnie otaczające. Więc dzięki ludziom w moim życiu ja się trochę mniej boję – bo oni we mnie wierzą.

W życiu pojawiają się momenty zwątpienia co do obranego kursu. Czy zdarzyło Ci się coś takiego?

Przez te prawie trzy lata, gdy jestem w szkole, wiele razy miałam takie myśli, że może to nie jest dla mnie, że może jednak powinnam spróbować czegoś mniej szalonego, bardziej statycznego, mniej niebezpiecznego. Ale to zamiatowanie, ta pasja do cyrku bardzo mnie ciągnie. I myślę, że nawet jeśli mam gorsze momenty, to są też potem te wzloty. Najbardziej chyba motywuje mnie samopoczucie na sali. Mogę mieć okropny dzień, mogę czuć się



Absolwenci
Państwowej Szkoły
Sztuki Cyrkowej
w Julinku na
koniec pokazu
dyplomowego, 2026
Fot. Wiktoria
Kraszeninnikowa

fatalnie, być w bardzo złym humorze, że coś mi nie wyszło poza cyrkiem, i być naprawdę bardzo przytłoczona, ale wszystkie te problemy, te smutki, znikają na sali. Wchodzę na nią i jestem tylko ja, mój rekwizyt, muzyka, trenerzy, kostiumy, światła, arena i już się niczym więcej nie przejmuję.

To jest takie miejsce, w którym, gdy do niego przychodzę, wszystko staje się lepsze. I nie ma życia poza cyrkiem. Nic mnie już nie obchodzi.

Co jeszcze dała Ci nauka w szkole cyrkowej? Jakie umiejętności tutaj zdobyłaś?

Na pewno nauczyłam się dyscypliny. Jako adepci sztuki cyrkowej, żeby osiągać wyniki w tej sztuce, musimy być bardzo zdyscyplinowani. Początki są trudne, nie zawsze z chęcią chce się przyjść albo danego dnia mamy zajęcia z dziećmi, które nie do końca nam odpowiadają, lub nie czujemy się w nich dobrze. Szkoła nauczyła mnie tego, że nawet jeśli mi się nie chce, nawet jeśli nie mam siły, to trzeba przyjść, zrobić swoje, pracować i zrobić to kolejnego dnia. Na pewno nauczyła mnie też walczyć o swoje. Bardzo starałam się o drugą specjalizację i wywalczyłam ją dopiero w drugim roku specjalizacji, czyli na trzecim roku szkoły. Na początku dostałam tylko jedną, a bardzo chciałam realizować się w obu moich specjalizacjach. Powiodło mi się tylko dzięki wytrwałości i systematyczności, której nauczyła mnie szkoła. Myślę też, że nauczyła mnie współpracy i cieszenia się z sukcesów innych, bo tam zawieramy prawdziwe przyjaźnie i znajomości na lata, nie tylko z aktualnymi uczniami, ale również z absolwentami i uczniami, którzy może przyjdą do szkoły już po nas. To środowisko jest bardzo przyjazne i motywujące, wspólnie cieszymy się ze swoich sukcesów, wspieramy się nawzajem. Jeśli ktoś z nas osiąga coś większego, to cieszymy się z tego całą grupą, całą społecznością.

Jakie są Twoje marzenia, jakie masz plany na przyszłość?

Takim najbliższym marzeniem jest zdać dyplom, a to już bardzo blisko, zaraz, tuż za rogiem! Bardzo chciałabym pracować w cyrku. On ciągnie mnie ogromnie. Moim marzeniem jest jeździć z cyrkiem, podporządkować swoje życie cyrkowi i faktycznie zanurzyć się w tej cyrkowej rutynie, a potem mierzyć coraz wyżej w karierze.

Bardzo chciałabym pracować dla największych cyrków i mam nadzieję, że będę na tyle prężnie rozwijać swoje umiejętności, że uda mi się do tych najbardziej prestiżowych miejsc dostać. Myślę, że robię też na tyle różnorodne numery, że nie powinno być z tym problemu.

Gdzie najbardziej chciałabyś wystąpić?

Marzeniem każdego artysty zajmującego się choć w niewielkim stopniu sztuką nowego cyrku jest wystąpienie na scenach Cirque du Soleil. Myślę, że nie jest to najbliższe marzenie do spełnienia, ale z pewnością chciałabym tego spróbować. Chciałabym dostać u nich kontrakt! Natomiast jeśli mówimy o zespołach bardziej nakierowanych na tradycyjną sztukę cyrkową, to może w paryskim cyrku Bouglione.

Dziękuję Ci za tę niezwykle inspirującą rozmowę. Na sam koniec powiedz, czego Ci życzyć.

Och! Wiatru, żeby latać wysoko, i odwagi – żeby nigdy jej nie straciła.

Kiedy kończyłyśmy rozmowę, deszcz w końcu ustał. Chwilę później Róża wróciła na salę treningową. Patrząc, z jak niezwykłą lekkością unosi się kilka metrów nad ziemią, trudno było mi uwierzyć, że jeszcze przed chwilą siedziała obok mnie i z taką otwartością opowiadała o swoim życiu. Wtedy do głowy przyszedł mi tytuł tego wywiadu. Diament nie staje się diamentem dlatego, że omijają go przeciwności. Powstaje pod ogromną presją. Patrząc na Różę, trudno o lepszą metaforę. To właśnie doświadczenia, które mogły ją zatrzymać, stały się źródłem jej siły. Dziś każdego dnia udowadnia, że nawet najtrudniejsze przeszkody nie muszą wyznaczać granic naszych marzeń.



Autorka:

Ela Lamch

Dziennikarka telewizyjna i radiowa. Swój warsztat szlifowała przez blisko dekadę w kilku redakcjach i programach na antenach TVP1, TVP Info oraz TVP Kultura. Autorka audycji radiowej „Dobry Wieczór Folk” w Radiu Żory. Pełniła funkcję sekretarza redakcji oraz recenzentki w magazynie Jazz Forum. Autorka jednej z pierwszych prac naukowych w Polsce poświęconych duchowości i twórczości w muzyce. Absolwentka socjologii na UKEN w Krakowie, studiowała filologię polską na UKSW w Warszawie, obecnie jest w trakcie podyplomowych studiów na AWF na kierunku joga.

Redaktorzy merytoryczni

„Szkoły Artystycznej”



Elwira Krupa

Redaktor merytoryczny części poświęconej kształceniu ogólnemu

Nowory rok szkolny, nowe skrzydła. Wrzesień ma w sobie coś z poniedziałku. Niby wiemy, że nadejdzie, a jednak zawsze pojawia się zbyt szybko. Jeszcze przed chwilą były wakacje, a tu już dzwonek, plan lekcji, pierwsza rada pedagogiczna i lista spraw „na wczoraj”. Mimo wszystko wrzesień ma też pewną przewagę nad poniedziałkiem – daje poczucie, że naprawdę można zacząć od nowa.

Nowy rok szkolny to nowe plany, nowe twarze i stara, niezniszczalna nadzieja, że tym razem wszystko będzie trochę lepsze. Angolicy mówią: „Every cloud has a silver lining”, czyli po każdej burzy przychodzi słońce. W szkole tych chmur i burz czasem nie brakuje, ale promieni słońca również – trzeba tylko mieć czas i ochotę, by je zauważyć.

A skoro mowa o skrzydłach, warto dodawać ich także dyrektorom. To od ich energii, spokoju i sposobu patrzenia na ludzi często zaczyna się atmosfera całej szkoły. Nastrój ma bowiem skłonność do wędrowania z góry w dół. Dyrektor, który sam może rozwinąć skrzydła, łatwiej pomaga wzlecieć nauczycielom, a oni – swoim uczniom.

Nie każdy dzień będzie sukcesem. Ale może właśnie w tym tkwi urok szkoły? Nigdy nie wiadomo, która rozmowa, lekcja czy zwykłe „dasz radę” okaże się dla kogoś ważne. *The best is yet to come* – najlepsze dopiero przed nami. I tego trzymajmy się we wrześniu.

”

A skoro mowa o skrzydłach, warto dodawać ich także dyrektorom. To od ich energii, spokoju i sposobu patrzenia na ludzi często zaczyna się atmosfera całej szkoły.

Anna Antonina Nogaj

Redaktor merytoryczny części poświęconej psychologii i pedagogice w szkolnictwie artystycznym

Każdy nowy rok szkolny otwiera przed społecznością szkoły artystycznej kolejną szansę na rozwój – nie tylko rozwój samych uczniów, ale także relacji, współpracy i dobrostanu całego środowiska szkolnego. Warto nowy rok szkolny rozpocząć z jasno określonymi celami, które będą dla Dyrektora szkoły drogowskazem w codziennych decyzjach i działaniach. Z perspektywy psychologa szczególnie istotne jest, aby wśród tych celów znalazło się tworzenie szkoły, w której każdy uczeń i pracownik czuje się „widzialny”, bezpieczny i traktowany z szacunkiem. Dyrektor jako lider ma wyjątkową możliwość budowania kultury organizacyjnej szkoły opartej na zaufaniu, otwartości i wzajemnym wsparciu. To właśnie taki klimat sprzyja zarówno osiąganiu wysokich wyników artystycznych, harmonijnemu rozwojowi młodych ludzi, jak i funkcjonowaniu w środowisku szkolnym, do którego się chętnie na co dzień przychodzi. Warto pamiętać, że sukces szkoły nie mierzy się wyłącznie liczbą nagród i konkursowych laurów, lecz również siłą relacji i poczuciem wspólnoty członków szkolnej społeczności.

Początek roku szkolnego jest także dobrym momentem, aby świadomie zadbać o profilaktykę zdrowia psychicznego oraz wzmacnianie kompetencji społeczno-emocjonalnych całej społeczności. Nawet niewielkie działania podejmowane systematycznie mogą przynieść trwałe i wartościowe efekty.

Życzę Państwu, aby nadchodzący rok szkolny był czasem mądrego przywództwa, odwagi w podejmowaniu wyzwań oraz satysfakcji płynącej z codziennego wspierania uczniów i nauczycieli. Niech będzie to rok, w którym troska o człowieka stanie się równie ważna jak troska o rozwój jego artystycznego potencjału.



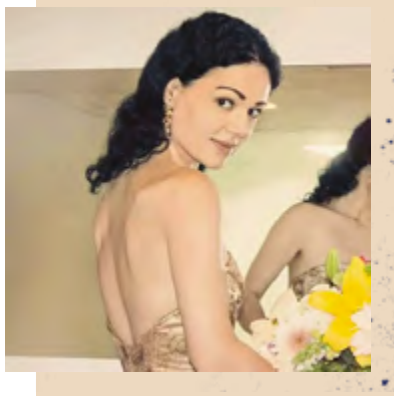
Karol Urbański

Redaktor merytoryczny części poświęconej sztuce cyrkowej i baletowej

Jesień to czas powrotów – także do szkół. Wszystkim członkom społeczności szkolnych życzę, aby wracali tanecznym krokiem, pełni inspiracji i sił. Niech towarzyszy nam uśmiech, nawet w trudnych sytuacjach, które w rzeczywistości szkolnej czasem się zdarzają. Szczególne życzenia na ten rok szkolny kieruję do dyrektorów szkół artystycznych. Są oni jak powietrze – niedostrzegalni, ale konieczni do życia. Tworzą bezpieczną przestrzeń, w której cała społeczność szkolna może wzrastać.

Niech to będzie dla wszystkich dobry rok!





Marta Magdalena Lelek

Redaktor merytoryczny
części poświęconej edukacji muzycznej

Wracamy do pracy, ale czy na pewno... pracy? Piszę te słowa w pałacu Weißenstein w Pommersfelden. Najzdolniejsza młodzież ze wszystkich krajów świata przez miesiąc, zamiast pływać w morzach lub chodzić po górach, jest tutaj, na Letniej Akademii organizowanej przez miejscowe Collegium Musicum. Pałac, własność prywatna hrabiowskiej rodziny Schönbornów i udostępniana przez nich młodzieży na ten wyjątkowy miesiąc, przechowuje największą prywatną kolekcję malarstwa barokowego w Niemczech, która obejmuje ponad 600 dzieł. Wśród obrazów z epoki renesansu i baroku znajdują się między innymi dzieła Rubensa, Dürera, Tycjana, Rembrandta i Van Dycka. Właściciele, pomimo fortuny, nad którą panują, są tutaj z nami na co dzień. Wtopieni w nas, „normalni”, skromni. W uszach brzmi mi nieustannie program, nad którym codziennie pracujemy: Emanuel Chabrier: *Fête Polonaise*, Siergiej Rachmaninow: *Koncert fortepianowy nr 2 c-moll*, a przede wszystkim największe wyzwanie dla młodzieży: Béla Bartók: *Koncert na orkiestrę*...

Dzisiaj na próbie orkiestra usłyszała od maestro Tadeusza Wojciechowskiego, który dowodzi nią podczas pierwszego tygodnia Akademii: „Pamiętajcie, to nie wakacje... to ciężka praca”. Nie trzeba tego młodzieży powtarzać. Młodzi artyści, którzy tutaj mają szansę przebywać, są prawdziwymi wybrańcami losu i największym dla nich szczęściem jest móc nareszcie poświęcić się wyłącznie muzyce. Pobudka o 7:00, próby sekcyjne 9:00-9:45, *tutti* 10:00-13:00 i 20:00-22:00. Dodatkowo, praca własna w godzinach 14:00-18:00 i koncerty. I tak przez miesiąc, zmieniając co tydzień repertuar... Collegium Musicum Pommersfelden – tutaj wyzwaniem jest znalezienie jednego z wielu pomników przyrody, pod którym można by rozłożyć się z pulpitem i ćwiczyć (wszystkie dostępne komnaty od 6:00 są już oblegane).

Życzę wszystkim Państwu energii, która panuje w tym miejscu. Pasji i młodości obsesji pracy. Poszukiwania muzycznych rozwiązań, świeżości uczuć muzycznych i osobistych. Można by długo pisać o tym, ile wzruszeń i uniesień artystycznych spotyka się tutaj na każdym kroku, ale po co... Każdy z Państwa tego doświadczył w latach uczniowskich i studenckich. Najważniejsze jest to, aby o nich nie zapomnieć. I pamiętać o nich podczas całego roku szkolnego.



Życzę wszystkim Państwu energii, która panuje w tym miejscu. Pasji i młodości obsesji pracy. Poszukiwania muzycznych rozwiązań, świeżości uczuć muzycznych i osobistych.



Maria Kowalczyk

Redaktor merytoryczny części poświęconej
edukacji plastycznej

Przez lata pracy w szkolnictwie artystycznym miałam okazję spotkać wielu dyrektorów szkół artystycznych. Każdy z nich był inny, ale wszystkich łączyło jedno – przekonanie, że szkoła to przestrzeń, w której młody człowiek ma szansę odkryć swój talent i uwierzyć w siebie.

Jak budowanie tej przestrzeni wygląda w praktyce? To nieustanne godzenie odpowiedzialności za instytucję z odpowiedzialnością za człowieka.

Z jednej strony jest codzienność wyznaczana przez gąszcz przepisów, zmieniające się regulacje, nowe obowiązki i kolejne obszary, które trzeba poznać, zrozumieć i odpowiedzialnie wdrożyć. To świat procedur, terminów i decyzji, od których zależy sprawne funkcjonowanie szkoły. Z drugiej strony pozostaje to, co znacznie trudniej opisać w rozporządzeniach – budowanie wspólnoty, tworzenie warunków sprzyjających twórczym poszukiwaniom, wrażliwości i odwadze eksperymentowania, inspirowanie nauczycieli, dostrzeganie potencjału uczniów, wyznaczanie kierunków rozwoju i odważne przekuwanie marzeń w rzeczywistość.

W tak trudnej i złożonej roli dyrektor potrzebuje wsparcia, możliwości dzielenia się doświadczeniem i budowania środowiska, w którym nie pozostanie sam z odpowiedzialnością za szkołę.

Mam nadzieję, że to wydanie „Szkoły Artystycznej” będzie nie tylko źródłem wiedzy i inspiracji, ale także zaproszeniem do refleksji nad współczesnym przywództwem w edukacji artystycznej. Warto bowiem pamiętać, że dobra szkoła rodzi się nie tylko z dobrze napisanych procedur, lecz przede wszystkim z odwagi, zaufania i ludzi, którzy potrafią pociągnąć innych za sobą. Jestem przekonana, że tam, gdzie dyrektor może rozwijać skrzydła, łatwiej rozwijają je także nauczyciele, a przede wszystkim uczniowie.



Mam nadzieję, że to wydanie „Szkoły Artystycznej” będzie nie tylko źródłem wiedzy i inspiracji, ale także zaproszeniem do refleksji nad współczesnym przywództwem w edukacji artystycznej. Warto bowiem pamiętać, że dobra szkoła rodzi się nie tylko z dobrze napisanych procedur, lecz przede wszystkim z odwagi, zaufania i ludzi, którzy potrafią pociągnąć innych za sobą.

Redakcja poleca Z biblioteki CEA

Zastanawiając się, czego potrzebują liderzy i dyrektorzy, zanurzamy się w świat nie lada wyzwań: jak stworzyć poczucie bezpieczeństwa zawodowego swoim podwładnym, jak być autentycznym i zdobyć ich szacunek oraz jak mistrzowsko opanować sztukę porozumiewania się. Należy do liderów również kwestia, na ile być odważnym w podejmowaniu trudnych decyzji, jak zarządzać nieuniknionym konfliktem w zespole, jak zapewnić komfort emocjonalny grupie, której się przewodzi – gdyż bez poczucia bezpieczeństwa utraci ona twórcze moce – ale także jak utrzymać w obrębie „ziemi” osobowości wybujałe.

Skąd czerpać wiedzę i inspirację, będąc przywódcą? Z profesjonalnych publikacji, wymiany doświadczeń oraz szkoleń. Mając to na uwadze, przedstawiamy niniejsze tytuły. I trochę piękna – na okrasę. Literatura z zakresu komunikacji międzyludzkiej i psychologii zarządzania będzie na bieżąco uzupełniana w zbiorach biblioteki CEA.

Anna Kamowicz-Poboży, Biblioteka CEA



Luba Ristujczina,
Józef Mehoffer.
Geniusz polskiej
secesji
SBM, 2023



Aneta Chybicka,
Elżbieta Zubrzycka,
Siła kobiet
w biznesie,
Gdańskie Wydawnictwo
Psychologiczne / GWP,
2016



Rozsika Parker,
Griselda Pollock,
Dawne mistrzynie.
Kobiety, sztuka
i ideologia,
Smak Słowa, 2025

**Sprawdź nasz
katalog online!**

Zapraszamy
Państwa do
Biblioteki CEA, by
odkrywać książki,
które wspierają
dialog, pogłębiają
wrażliwość
i towarzyszą
twórczym
poszukiwaniom.



!
NOWOŚĆ

Mirosław Franczak,
*Latynoskie
scherzo
na dwie gitary,*
Centrum Edukacji
Artystycznej, 2026



Paweł Bień,
*Nieobce. Opowieści
o dziełach dawnych mistrzów
w polskich zbiorach,*
PWN, 2026



**Sławomir Jarmuż,
Mirosław Tarasiewicz,**
*Alfabet mitów
menedżerskich,*
Gdańskie Wydawnictwo
Psychologiczne / GWP,
2024



Michael Pantalon,
*Motywacja. Metoda
sześciu kroków,*
Gdańskie Wydawnictwo
Psychologiczne / GWP,
2024

Szanowni Państwo,

w najnowszym, jesiennym wydaniu „Szkoly Artystycznej” szczególne miejsce zajmuje temat współczesnego przywództwa w szkołach artystycznych. Motyw przewodni oraz pierwszy dział nawiązują do konferencji „Dodajmy Dyrektorom Skrzydeł”, organizowanej przez Departament Szkolnictwa Artystycznego oraz Centrum Edukacji Artystycznej. To wydarzenie stało się okazją do refleksji nad rolą dyrektora jako lidera, odpowiedzialnością za rozwój szkoły oraz kompetencjami, które pomagają skutecznie odpowiadać na wyzwania zmieniającej się rzeczywistości.

W numerze prezentujemy także przykłady dobrych praktyk, dotyczące wielu obszarów edukacji – od muzyki i sztuk plastycznych po taniec, sztukę cyrkową, psychologię i kształcenie ogólne. To spojrzenie na codzienną pracę szkół, w której profesjonalizm kadry pedagogicznej, dbałość o rozwój uczniów oraz wysoki poziom kształcenia stanowią fundament szkolnictwa artystycznego.

Życzę Państwu, aby to wydanie stało się źródłem inspiracji do dalszego rozwoju i umacniało przekonanie o wartości edukacji artystycznej. Zachęcam również do współtworzenia „Szkoly Artystycznej” – swoje artykuły, pomysły i refleksje mogą Państwo przysyłać na adres: wydawnictwo@cea.art.pl.

Zapraszamy do lektury!
dr Zdzisław Bujanowski
Dyrektor CEA



ISBN: 978-83-62156-92-4



czytaj online



obserwuj nas