

# SZKOŁA ARTYSTYCZNA

seria wydawnicza Centrum Edukacji Artystycznej dla nauczycieli

**LATO 2026**

Mistrzostwo codzienności  
– jakość w nauczaniu artystycznym





# SZKOŁA ARTYSTYCZNA

seria wydawnicza Centrum Edukacji Artystycznej dla nauczycieli

**LATO 2026**

Mistrzostwo codzienności  
– jakość w nauczaniu artystycznym



## ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

**dr Zdzisław Bujanowski** — dyrektor CEA

**Edyta Wyganowska** — naczelnik Wydziału Promocji, Marketingu i Wydawnictw

**Agnieszka Trojanowicz** — redaktor naczelna

**Marta Magdalena Lelek**

**Maria Kowalczyk**

**Elwira Krupa**

**dr Anna Antonina Nogaj**

**Karol Urbański**

## ZESPÓŁ WYDAWNICZY

**Magdalena Słomka** — redaktor

**Michał Wiśnicki** — redakcja, korekta i adjustacja

**Wioletta Cielemecka** — 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 978-83-62156-90-0  
ISSN 2545-1707

Wersja elektroniczna online:  
ISBN 978-83-62156-91-7  
ISSN 3072-1105

Druk i oprawa:

Print Profit sp. z o.o., Koźmin 27, 59-900 Zgorzelec

# Spis treści

Od redakcji .....	7
<b>Temat wydania</b>	
<b>Mistrzostwo codzienności - jakość w nauczaniu artystycznym</b>	
<b>Jolanta Ogińska</b>	
Od przedszkolaka do zawodowego muzyka .....	10
<b>Marzena Bobrzecka</b>	
Pedagogika empatii. Widzenie wspólne jako etyka edukacji artystycznej .....	18
<b>Uczniowie PLSP w Gorzowie Wielkopolskim</b>	
Bokserzy – historia pewnego rewanżu .....	32
<b>Wiktoria Więcek</b>	
Jubileuszowy Koncert Charytatywny w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Henryka Wieniawskiego w Łodzi .....	50
<b>Aleksandra Waga-Mizera</b>	
Relacja jako neurobiologiczny fundament twórczości. Rola nauczyciela edukacji artystycznej w świetle psychologii twórczości i neuroestetyki.....	56
<b>Muzyczne</b>	
<b>Aleksander Czajkowski-Ładysz</b>	
Bernard Ładysz – na szczyty .....	66
<b>Paweł Kasiński</b>	
Smartfon a proces dydaktyczny w państwowych szkołach muzycznych .....	74
<b>Krzysztof Jusiak</b>	
Nauka improwizacji w szkolnictwie muzycznym .....	82
<b>Maria Sterczyńska</b>	
Etos pracy pianisty akompaniatora .....	90
<b>Plastyczne</b>	
Maciej Kupidura	
Techniki rzeźbiarskie – czy glina może być cyfrowa? .....	102
<b>Agnieszka Zommer</b>	
Z inspiracji rokiem Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej – projekty artystyczne w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach ....	108
<b>Małgorzata Kapek-Adamska</b>	
Młodzi artyści z pasją. Uczniowie Liceum Sztuk Plastycznych im. T. Kantora w Dąbrowie Górniczej pokazują, jak rodzi się twórczość .....	118



## **Baletowe i cyrkowa**

### **Bartosz Białowąg**

Baletowa olimpiada na deskach Opery Bałtyckiej ..... 126

Sukces ucznia jest tak samo sukcesem nauczyciela

– rozmowa ze Sławomirem Gidlem, dyrektorem Ogólnokształcącej

Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku ..... 137

### **Jagoda Ignaczak**

Taniec na Moliera – siła, która może nawet zmieniać świat ..... 144

### **Weronika Stroińska**

Pilates jako technika wspomagająca w edukacji uczniów ogólnokształcących

szkół baletowych w Polsce ..... 152

## **Kształcenie ogólne**

### **Edyta Witak**

Fascynujący świat przyrody jako alternatywa dla świata elektronicznego ..... 164

### **Elżbieta Suchocka**

Bohater Żeromskiego – bohater młodego pokolenia? ..... 172

### **Elwira Krupa**

Edukacja muzyczna w środowisku międzynarodowym – nauka i rozwój zawodowy  
uczniów ZPSM nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie

na stażu Erasmus+ ..... 184

## **Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne**

### **Anna Antonina Nogaj**

Zespół Psychologiczno-Pedagogiczny CEA. Twoje wsparcie w świecie wyzwań  
i wymagań edukacji artystycznej ..... 194

### **Marcin Bujnowicz**

Dobrostan psychiczny i przeciwdziałanie wypaleniu zawodowemu wychowawców  
burs i internatów szkolnictwa artystycznego – między pasją a obowiązkiem ..... 204

### **Aleksandra Węgrowicz-Łastowiecka**

W moim zespole nie mamy konfliktów – merytorycznie o konfliktach  
w miejscu pracy ..... 212

## **Kariera**

### **Anna Dakowicz-Nawrocka**

Kwalifikacje nauczycielskie jako fundament jakości edukacji ..... 230

**O sobie.** Redaktorzy merytoryczni „Szkoły Artystycznej” ..... 234

**Z biblioteki CEA:** redakcja poleca..... 238

# Słowo od redakcji

**M**yślą przewodnią letniego wydania „Szkoły Artystycznej” jest „Mistrzostwo codzienności – jakość w nauczaniu artystycznym”. To zaproszenie do refleksji nad tym, jak wielkie znaczenie mają codzienna rzetelność, cierpliwość, zaangażowanie oraz troska o rozwój młodego człowieka. Właśnie z takich działań rodzi się trwała wartość edukacji artystycznej i wysoki poziom kształcenia.

W bieżącym numerze prezentujemy Państwu teksty ukazujące różne oblicza tej idei. Autorzy dzielą się doświadczeniami współpracy szkół z instytucjami kultury, opisują projekty społeczne i charytatywne, a także inicjatywy wzmacniające więzi we wspólnocie szkolnej. Pojawiają się również artykuły poświęcone nowoczesnym metodom nauczania, wykorzystaniu technologii oraz znaczeniu kreatywności i improwizacji w procesie edukacji.

Publikujemy także cenne refleksje dotyczące psychologii twórczości, roli nauczyciela, wsparcia pedagogicznego oraz wyzwań, przed którymi stoi współczesna szkoła artystyczna. Szczególne miejsce w wydaniu letnim zajmuje prezentacja działalności Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego CEA, który zapewnia bezpłatne i dobrowolne wsparcie uczniom, rodzicom oraz nauczycielom szkół artystycznych. Całość dopełniają inspirujące materiały z obszaru muzyki, sztuk plastycznych, baletu oraz kształcenia ogólnego.

Doświadczenia autorów – ukazane z różnych perspektyw i osadzone w codziennej praktyce – prowadzą do wniosku, że codzienna praca w edukacji artystycznej ma realną moc kształtowania młodych ludzi. Niech więc refleksje zawarte na łamach tego wydania staną się dla Państwa impulsem do dalszych twórczych działań edukacyjnych, bowiem codzienna praca w szkole artystycznej ma wyjątkową siłę i sens.

**Przyjemnej lektury!**



Temat wydania

**Mistrzostwo codzienności  
- jakość w nauczaniu  
artystycznym**





Przedszkolaki poznają świat muzyki / Fot. z archiwum Filharmonii Śląskiej

## OD PRZEDSZKOLAKA DO ZAWODOWEGO MUZYKA

Jolanta Ogińska

W statucie katowickiej Filharmonii Śląskiej im. H. M. Góreckiego jako jeden z zakresów jej działalności wpisano: „Filharmonia prowadzi działalność edukacyjną w dziedzinie muzyki”. Podobny zapis znajdziemy w statutach wielu instytucji kultury i oczywiście każda z nich interpretuje to na własny sposób. Warto jednak sprawdzić, jak szeroko i z jakim pożytkiem rozbudowano tę działalność w Katowicach.

**N**ie będzie tu przesadą stwierdzenie, że w Filharmonii Śląskiej o edukację dbano od zawsze, właściwie od jej utworzenia w 1945 roku. Wprowadzono bowiem koncerty szkolne, z udziałem znakomitych solistów i opatrzone odpowiednim komentarzem o wartościach edukacyjnych. Pierwsze kameralne koncerty wyjazdowe w placówkach edukacyjnych odbyły się w sezonie 1948/49. Kontynuowane są po dziś dzień, jednakże w pierwszym roku było ich 61, a obecnie ekipy filharmoniczne co miesiąc docierają do około 100 placówek miesięcznie. Muzycy i prelegenci realizują program dla szkół i przedszkoli przygotowany przez Barbarę Badurę, specjalistkę do spraw edukacji Filharmonii Śląskiej. Na przestrzeni lat prelegentami byli: Kamila Kiełbińska, Karol Bula, Andrzej Schmidt, Ewa Pawlik-Żmudzińska, a także (w późniejszych latach) Danuta Węgrzyk, Jolanta Schmidt czy Regina Gowarzewska. Nadal imponująca jest też oferta w siedzibie Filharmonii, zarówno koncertów symfonicznych, jak i kameralnych.

„Udział w koncertach umożliwia dzieciom bezpośredni kontakt z muzyką na żywo, co znacząco wpływa na rozwój ich wrażliwości estetycznej, wyobraźni oraz umiejętności koncentracji” – twierdzi Agnieszka Piwowarczyk, dyrektorka przedszkola Tęczowa Dwójeczka w Siemianowicach Śląskich. „Przedszkolaki mają okazję poznawać różnorodne instrumenty oraz formy muzyczne, co wzbogaca ich doświadczenia i wspiera wszechstronny rozwój, a także stanowi cenne uzupełnienie realizowanego programu wychowawczo-dydaktycznego. Szczególnie doceniamy profesjonalizm organizatorów oraz dostosowanie treści i formy koncertów do możliwości percepcyjnych najmłodszych odbiorców. Koncerty są zawsze przygotowane na wysokim poziomie artystycznym i merytorycznym, a jednocześnie prowadzone są w sposób angażujący i przyjazny dzieciom”. Z opinią Agnieszki Piwowarczyk zgadzają się i inni dyrektorzy placówek edukacyjnych.

„Filharmonia Śląska i jej koncerty edukacyjne od wielu lat są stałym elementem w naszym przedszkolnym harmonogramie. Audycje muzyczne są dostosowane do najmłodszych odbiorców, dobrze przygotowane i ciekawe. A co najważniejsze, dzieci mają bliski kontakt z muzyką na żywo, bez sceny, poznają świat dźwięku, interaktywnie uczestniczą w audycjach, poznają różne instrumenty. Spotkanie muzyczne to wspaniała forma obcowania ze sztuką od najmłodszych lat, bo muzyka wspiera rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny dzieci” – przekonuje z kolei Bożena Cieślars, dyrektor Niepublicznego Przedszkola Nutki z Bielska-Białej. Wielu przedszkolaków, zarażonych bakcyliem muzycznym od najmłodszych lat, trafia potem do szkół muzycznych regionu, by dalej rozwijać swoją wrażliwość.



**Udział w koncertach umożliwia dzieciom bezpośredni kontakt z muzyką na żywo, co znacząco wpływa na rozwój ich wrażliwości estetycznej, wyobraźni oraz umiejętności koncentracji.**

## Pierwsze kroki na zawodowej estradzie

Na koncerty symfoniczne do Filharmonii Śląskiej przychodzą zarówno uczniowie szkół ogólnokształcących, jak i muzycznych. Program od kilkunastu lat przygotowuje Regina Gowarzewska, kierownik Biura Koncertowego Filharmonii Śląskiej i prelegent na koncertach. Te programy są bardzo zróżnicowane. Wystarczy spojrzeć na obecny sezon, podczas którego można wziąć jako słuchacz udział w koncercie o symfonice Klasyków Wiedeńskich, historii muzyki polskiej, ale też w koncercie z muzyką filmową. Każdy więc znajdzie coś dla siebie, a dobór repertuaru i komentarz słowny pozwalają na dobry odbiór ze strony dzieci i młodzieży. Często też jako soliści występują studenci (zdobywając pierwsze szlify w występach z orkiestrą), a nawet uczniowie, gdyż w poprzednich latach odbywały się projekty przygotowawcze wspólnie z Państwową Ogólnokształcącą Szkołą Baletową im. Ludomira Różyckiego w Bytomiu.

To wszystko stanowi jednak tylko jeden z aspektów działalności edukacyjnej Filharmonii Śląskiej. Nie mniej ważna jest jej kooperacja ze szkołami muzycznymi i akademiami muzycznymi, pozwalająca na rozwój zawodu młodych artystów. Tradycją stała się już współpraca z Państwową Ogólnokształcącą Szkołą Muzyczną II stopnia im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, której korzenie sięgają 1974 roku. To wtedy, podczas dwóch koncertów, Krystian Zimerman wykonywał dzieła Fryderyka Chopina jako część przygotowań do Konkursu Chopinowskiego. Potem do tradycji wszedł „Koncert Dyplomantów”, z udziałem najlepszych maturzystów jako solistów. Jest to dla nich każdorazowo wielkie przeżycie, wyróżnienie i motywacja do dalszej pracy. Tegoroczny odbył się 1 kwietnia z udziałem Śląskiej Orkiestry Kameralnej (to jeden z trzech zespołów Filharmonii Śląskiej, obok Orkiestry Symfonicznej i Chóru) pod batutą Radosława Dronia. Wzięli w nim udział soliści Natalia Szymczyk z klasy skrzypiec prof. Łukasza Błaszczyka, Fryderyk Midor z klasy wiolonczeli Anny Tumidajskiej i Lena Koziarska z klasy fortepianu prof. Anny Góreckiej.

W koncercie wystąpili również: Karolina Pięta (klarnet) z klasy prof. Romana Widaszka oraz skrzypkowie Karol Gromek i Jerzy Holewa, obydwaj z klasy pani Małgorzaty Wacławik.

„Dzięki takim wydarzeniom młodzi artyści zyskują doświadczenie oraz pewność siebie, która jest niezbędna w ich przyszłej karierze. Występy w Filharmonii Śląskiej to dla uczniów nie tylko okazja do zaprezentowania swoich umiejętności, ale także prawdziwa lekcja wykonawstwa muzycznego. Za sprawą współpracy z profesjonalistami uczniowie uczą się, jak radzić sobie w stresujących sytuacjach, doskonałą technikę oraz rozwijają interpretację muzyczną” – podkreśliła Bernadeta Stańczyk, dyrektor Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. W. Kilara w Katowicach, którego częścią jest „Szymanowski”. „Występy na prestiżowej scenie, takiej



Studenci Akademii Muzycznej im. K. Pendereckiego w Krakowie mogą doskonalić swoje umiejętności pod kierunkiem wybitnych dyrygentów, takich jak dyrektor artystyczny Filharmonii Śląskiej Jaroslav Shemet  
Fot. z archiwum Filharmonii Śląskiej

## Tak młodzi soliści mówili przed tegorocznym „Koncertem Dyplomantów” z udziałem Śląskiej Orkiestry Kameralnej:

”

*Bardzo się cieszę, że ponownie mam okazję wystąpić w sali koncertowej Filharmonii Śląskiej. Ta przyjemność przytrafiła mi się już cztery lata temu, kiedy to wykonałem Koncert D-dur Józefa Haydna z towarzyszeniem orkiestry symfonicznej filharmonii pod batutą Jaroslava Shemeta. Tym razem skład i utwór są o wiele bardziej kameralne. Wykonam Adagio i Allegro Roberta Schumanna w opracowaniu na wiolonczelę i orkiestrę smyczkową. Dzieło, w oryginale napisane na waltornię i fortepian, szybko stało się popularne w wersji wiolonczelowej. Wykonywanie go z orkiestrą należy jednak do rzadkości. Jestem bardzo ciekaw współpracy, która mnie czeka, i reakcji publiczności.*

**Fryderyk Midor z klasy wiolonczeli  
Anny Tumidajskiej**

”

*Zagranie tego dzieła z orkiestrą pozwoli mi na nowo odkryć niektóre brzmienia, z czego bardzo się cieszę.*

**Natalia Szymczyk z klasy skrzypiec  
prof. Łukasza Błaszczyka**

”

*Jestem ogromnie wdzięczna, że zwieńczeniem mojej 12-letniej pracy i nauki w ZPSM im. W. Kilara w Katowicach będzie wykonanie pierwszej części pierwszego Koncertu d-moll BWV 1052 Johanna Sebastiana Bacha z towarzyszeniem Śląskiej Orkiestry Kameralnej. Pod okiem prof. Anny Góreckiej pracowałam nad tym utworem, przepelnionym figuracjami, ale i barwnymi, bogatymi harmonicznymi dialogami z orkiestrą. Od zawsze podziwiam sztukę tego kompozytora, dlatego cieszę się, że będę mogła wykonać tak ważne dzieło w Filharmonii Śląskiej.*

**Lena Koziarska z klasy fortepianu  
prof. Anny Góreckiej**



Studenci i uczniowie szkół muzycznych mogą wystąpić z profesjonalną orkiestrą  
Fot. z archiwum Filharmonii Śląskiej



„Koncert Dyplomantów”  
z udziałem Śląskiej Orkiestry  
Kameralnej pod batutą  
Radosława Dronia,  
solistka: Lena Koziarska  
Fot. z archiwum POSM II st.  
im. Karola Szymanowskiego  
w Katowicach

jak Filharmonia Śląska, znacząco podnoszą wizerunek młodych artystów. Uczniowie mają szansę zaistnieć w środowisku muzycznym, a to zapewnia dalsze kontakty i możliwości rozwoju kariery. Praca z profesjonalną orkiestrą pozwala im zobaczyć, jak wygląda życie artysty na wyższym poziomie, co może być niezwykle inspirujące” – dodała Pani Dyrektor.

## Zaśpiewać Mahlera w Spodku

Współpraca Filharmonii Śląskiej ze szkołami muzycznymi polega też na zapraszaniu szkolnych chórów do udziału w profesjonalnych projektach. Na przykład chór z Państwowej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Mieczysława Karłowicza w Katowicach nagrał ze śląskimi filharmonikami, pod batutą ich szefa Jarosława Szemeta, płytę z utworem Krzysztofa Knittla *Canticum profugorum*, która jest nominowana w tym roku do Fryderyków (będzie to 32. edycja przyznania popularnych statuetek), a chór dziecięcy Canto d’Oro, działający przy ZPSM im. Wojciecha Kilara w Katowicach, wystąpi w czerwcu na dwóch koncertach *Carmina Burana* Carla Orffa. Największą jednak produkcją, w której dziecięce chóry szkół muzycznych regionu zdobywały doświadczenie, był jubileusz 80-lecia Filharmonii Śląskiej. Wówczas w katowickim Spodku dzieci ze szkół muzycznych z Katowic, Wodzisławia Śląskiego, Będzina, Oświęcimia, Sosnowca, Chorzowa, Tychów, Zabrze, Bytomia, Rudy Śląskiej i Dąbrowy Górniczej śpiewały *VIII Symfonię Es-dur (Symfonię tysiąca)* Gustava Mahlera wspólnie z międzynarodową obsadą solistów, chórami zawodowymi i nieprofesjonalnymi oraz Orkiestrą Symfoniczną i Chórem Filharmonii Śląskiej pod batutą Jarosława Szemeta. Było to dla nich ogromnym przeżyciem.

## Solo i w orkiestrze

Najlepsi studenci pojawiają się na estradzie Filharmonii Śląskiej jako soliści w koncertach, współpracują też jako wykonawcy programów edukacyjnych, ale nie tylko. Ciekawym eksperymentem było powierzenie studentom Wydziału Kompozycji, Dyrygentury, Teorii i Edukacji Muzycznej instrumentacji pieśni Karola Szymanowskiego *Rymy dziecięce* w ramach zajęć z instrumentacji, a potem wykonanie ich na koncercie z udziałem studentek Wydziału Wokalno-Aktorskiego, Kariny Sornik i Magdaleny Deptuły. Mogli usłyszeć swoje prace! Tu trzeba powrócić do koncertów symfonicznych – edukacyjnych, które noszą nazwę Młoda Filharmonia. Często bowiem najlepsi studenci mogą w nich wystąpić jako soliści. Na przyszły sezon zaplanowano dwa takie projekty: koncerty z muzyką Mozarta i Beethovena.



**Najlepsi studenci pojawiają się na estradzie Filharmonii Śląskiej jako soliści w koncertach, współpracują też jako wykonawcy programów edukacyjnych.**

„Koncert Dyplomantów” z udziałem  
Śląskiej Orkiestry Kameralnej pod  
batutą Radostawa Dronia,  
soliści: najlepsi Dyplomanci  
POSM II st. im. K. Szymanowskiego  
w Katowicach / Fot. z archiwum  
POSM II st. im. Karola Szymanowskiego  
w Katowicach



Zastuchani uczniowie na jednym  
ze wspaniałych koncertów Młodej  
Filharmonii / Fot. z archiwum  
Filharmonii Śląskiej

„To jest ogromna szansa dla naszych studentów, aby zdobyć doświadczenie często niedostępne w procesie kształcenia. Występują z zawodowym zespołem i dyrygentem, przed publicznością, która nie daje taryfy ulgowej, bo przecież przyszła na profesjonalny koncert. Takie doświadczenie rozwija ich, otwiera i dodaje skrzydeł artystycznych, pozwala uwierzyć w powodzenie w dalszej drodze” – twierdzi prof. dr hab. Ewa Biegas, dziekan Wydziału Wokalno-Instrumentalnego Akademii Muzycznej w Katowicach

Studenci, instrumentalisci i wokaliści (również ci specjalizujący się w jazzie) też wyruszają w trasę na audycje szkolne i przedszkolne. To dla nich pierwsze spotkania z publicznością i nauka odpowiedzialności zawodowej.

Inaczej kształtuje się współpraca Filharmonii Śląskiej z Akademią Muzyczną im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie. Tu bowiem katowicki zespół stał się jednym z partnerów projektu o nazwie Akademia Orkiestrowa. Wybrani studenci stają się na jeden tydzień członkami Orkiestry Symfonicznej lub Śląskiej Orkiestry Kameralnej i przygotowują w procesie prób koncert pod batutą znakomitych dyrygentów.

„Udział w Akademii Orkiestrowej przynosi uczestnikom liczne korzyści, które w przyszłości znacząco wpłyną na ich rozwój artystyczny i zawodowy. Zdobywają oni bezcenne doświadczenie, poznają bowiem specyfikę pracy w profesjonalnych orkiestrach i zespołach muzycznych. Rozwijają umiejętności pracy zespołowej. Gra w orkiestrze wymaga współpracy i wzajemnego



Dzieci na koncercie z cyklu Młoda Filharmonia próbują swoich sił jako dyrygenci  
Fot. z archiwum Filharmonii Śląskiej

## Filharmonia Śląska to też miejsce, gdzie swoje pierwsze szlify zawodowe zdobywają studenci.

Współpraca z Akademią Muzyczną im. K Szymanowskiego trwa właściwie od zawsze. „Jest nieodłącznym elementem mojego krajobrazu muzycznego. [To] coś - co jest mi swojskie, miłe, sympatyczne, serdeczne, potrzebne. [...] Trudno pisać o czymś tak naturalnym - bo to była i chyba dalej jest strawa potrzebna do ŻYCIA. [...] Muzycy Filharmonii Śląskiej urządzili mój PIERWSZY w życiu koncert kompozytorski - studentowi III roku Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej w Katowicach [dziś Akademia Muzyczna - przyp. aut.]. To były moje muzyczne narodziny - wielkie i ważne dla mnie przeżycie” - pisał w 2005 roku wybitny polski kompozytor Henryk Mikołaj Górecki, a jego pierwszy koncert kompozytorski odbył się 27 lutego 1958 roku. Od 14 listopada 2011 roku Filharmonia Śląska nosi jego imię.

stuchania się w zespole. Projekt pozwala uczestnikom zdobyć praktykę w pracy zespołowej, która jest nieodzowna w zawodzie muzyka orkiestrowego. Umiejętność ta jest nie tylko ważna zawodowo, ale także wzbogaca ich osobisty rozwój. Poznają różne aspekty pracy muzyka, na przykład mają okazję nauczyć się zarządzania próbami, przygotowywania się do występów oraz współpracy z dyrygentami i kolegami z orkiestry. Te praktyczne umiejętności są kluczowe dla przyszłego funkcjonowania w profesjonalnym środowisku muzycznym” – zaznacza prorektor do spraw artystycznych i naukowych Akademii Muzycznej w Krakowie, prof. dr hab. Piotr Lato. Stałe i różnorodne kontakty Filharmonii Śląskiej z placówkami edukacyjnymi oraz szkołami artystycznymi różnego stopnia oddziałują na kształtowanie postaw zarówno przyszłych odbiorców, jak i wykonawców.

Adam Wesołowski, dyrektor Filharmonii Śląskiej im. H. M. Góreckiego, tak podsumowuje ideę działalności placówki na rzecz młodych adeptów muzyki: „Chcemy inspirować, zachęcać do jak najczęstszego kontaktu z muzyką, a z drugiej strony pokazywać młodym ludziom profesjonalne podejście do zawodu i rozwijać ich warsztat. Dlatego też poszerzamy pola współpracy, wierząc, że zarówno na widowni, jak i na naszej scenie, zasiądą w przyszłości kolejne pokolenia tych, którzy z naszą instytucją wkraczali w świat muzyki”

**Autorka: Jolanta Ogińska**



Emilia Jamrocha, digital art, Liceum Sztuk Plastycznych im. Tadeusza Kantora w Dąbrowie Górniczej, opiekunowie: Małgorzata Kapek-Adamska, Wojciech Jurkiewicz

## PEDAGOGIKA EMPATII. WIDZENIE WSPÓLNE JAKO ETYKA EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

Marzena Bobrzecka

**Współczesna edukacja coraz częściej staje wobec pytania nie tylko o to, czego uczy, ale w jaki sposób jesteśmy ze sobą w relacji. Artykuł ukazuje empatię jako kategorię pedagogiczną o charakterze relacyjnym oraz wskazuje jej znaczenie dla współczesnej edukacji artystycznej i praktyk rozwijających wrażliwość na doświadczenie drugiego człowieka.**

**A**ktualna refleksja pedagogiczna coraz częściej wskazuje empatię jako jedną z najważniejszych kompetencji rozwijanych w procesie edukacji. W literaturze naukowej empatia pojawia się jako zdolność niezbędna do funkcjonowania w społeczeństwie pluralistycznym, zróżnicowanym kulturowo i światopoglądowo. Najczęściej rozumiana jest jednak jako dyspozycja emocjonalna polegająca na współodczuwaniu lub wrażliwości wobec drugiego człowieka. Takie ujęcie, choć ważne, nie wyczerpuje znaczenia empatii w praktyce edukacyjnej. Może być ona rozumiana szerzej jako szczególna forma relacyjności, zakorzeniona w doświadczeniu

spotkania z drugim człowiekiem. Empatia nie polega więc na utożsamieniu się z inną osobą ani na przejęciu jej emocji, a na uznaniu jej sposobu obecności w świecie jako równoprawnego. Stanowi więc nie tyle zdolność incydentalną, co strukturalny warunek relacji edukacyjnych.

W tym kontekście relacyjny charakter empatii można powiązać z pojęciem autorytetu nauczyciela, rozumianego nie jako dominacja, lecz jako wpływ oparty na relacji: autorytet pedagoga to zespół wielu różnorodnych właściwości, dzięki którym uczeń bez wyraźnych nakazów i bez strachu przed karą ulega wychowawczemu wpływowi nauczyciela, a w szczególności chętnie uczy się stosować do jego wymagań<sup>1</sup>. W tym ujęciu autorytet edukatora ma charakter relacyjny i pozostaje ściśle związany z jego zdolnością do empatycznego bycia z uczniem.

Empatia oznacza zatem szczególną formę uważności wobec drugiego człowieka oraz gotowość do przekroczenia własnej perspektywy bez utraty swojej tożsamości. Nie jest wyłącznie reakcją emocjonalną, tylko przede wszystkim sposobem budowania relacji, w której różnica doświadczeń nie prowadzi do oddzielenia, a staje się przestrzenią spotkania i wzajemnego rozumienia. Można przyjąć, że empatia nie tylko towarzyszy relacji edukacyjnej, a także współtworzy jej sens, nadając jej wymiar etyczny i poznawczy zarazem. Nie jest ona dodatkiem do procesu kształcenia, raczej jego ukrytą zasadą organizującą.

Szczególnego znaczenia nabiera refleksyjność jako element pracy nauczyciela: jego obowiązkiem jest między innymi stwarzanie sytuacji inicjujących dialog wewnętrzny – pytania o to, co uczeń myśli, czuje i jak postrzega rzeczywistość<sup>2</sup>. Oznacza to, że empatia nie jest jedynie zdolnością rozumienia innych, lecz także zdolnością uruchamiania refleksji zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela. Refleksyjność ta ma charakter nie tylko metodyczny, ale również egzystencjalny: dotyczy sposobu bycia nauczyciela wobec ucznia. W tym sensie edukacja empatyczna prowadzi do kształtowania tożsamości. Brak ugruntowanej tożsamości czyni bowiem człowieka podatnym na manipulację i zależnym od innych<sup>3</sup>. Empatia staje się zatem nie tylko relacją, ale i warunkiem autonomii. Autonomia ta nie oznacza izolacji, przeciwnie – zakłada zdolność do zachowania siebie w relacji z innymi. W tym miejscu należy podkreślić, że emocjonalny wymiar relacji edukacyjnych nie może być zredukowany do indywidualnych dyspozycji jednostki.



**Empatia oznacza zatem szczególną formę uważności wobec drugiego człowieka oraz gotowość do przekroczenia własnej perspektywy bez utraty swojej tożsamości.**

1 Bojarska L., *Belfer na huśtawce. O autorytecie nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012, s. 10.

2 Nowosad I., Szymański M. J. (red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2023, s. 154.

3 Skarga B., *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Znak, Kraków 2009, s. 13.

Jak pokazują badania nad kulturą emocjonalną szkoły, każdą wspólnotę charakteryzuje ton emocjonalny, który jest kulturowym przejawem jej funkcjonowania. Szkoła jest miejscem doświadczania emocji, a jej kultura bywa naznaczona ich wypieraniem, tłumieniem i zaprzeczaniem<sup>4</sup>. Wydaje się, że nie wynika to z braku znaczenia emocji w edukacji, ale z trudności w ich integracji z wymaganiami formalnymi i organizacyjnymi systemu szkolnego. Napięcie to nie znosi empatii, a raczej ujawnia warunki jej kruchości i zależności od kontekstu instytucjonalnego.

Jednocześnie empatia ma również wymiar społeczny i kulturowy, który wykracza poza jednostkowe doświadczenie. Jest we współczesnym świecie nie tylko postulatem etycznym, ale i pragmatycznym, a wrażliwość empatyczna staje się jednym z elementów kompetencji zawodowych<sup>5</sup>. Przesunięcie to ma charakter nie tylko metodyczny, ale zarazem zmienia sposób myślenia o edukacji i redefiniuje sens edukacji jako relacyjnego procesu.

Rozszerzając tę perspektywę, można zauważyć, że współczesne przemiany edukacji prowadzą do przesunięcia akcentu z przekazu wiedzy na relację. Trudno mówić o skutecznej edukacji bez relacji opartych na autentycznych emocjach<sup>6</sup>. Oznacza to, że empatia przestaje być jedynie kompetencją wspierającą edukację, a staje się jej warunkiem koniecznym. W tym sensie edukacja artystyczna jako przestrzeń doświadczenia i relacji szczególnie dobrze odpowiada na te przemiany.

W takim rozumieniu empatia nabiera szczególnego znaczenia w edukacji artystycznej. Sztuka nie jest bowiem jedynie obszarem indywidualnej ekspresji ani wytwarzania estetycznych form. Jest przede wszystkim przestrzenią doświadczenia relacyjnego, w której spotykają się twórca, dzieło i odbiorca. Doświadczenie sztuki dokonuje się nie tylko poprzez patrzenie, ale także poprzez zmysły, ruch, dotyk oraz obecność w przestrzeni. Doświadczenie estetyczne ujawnia tu swój wymiar etyczny, ponieważ widzenie staje się formą współobecności.

Perspektywa ta może być dodatkowo pogłębiona przez ujęcie człowieka jako istoty przekraczającej siebie w procesie edukacyjnym: człowiek, rozumiany jako edukacyjny projekt natury oraz przestrzeń edukacyjnego współistnienia, jest istotą do tego zdolną<sup>7</sup>. Empatia nie jest jedynie umiejętnością rozumienia drugiej osoby, ale stanowi warunek rozwoju, w którym jednostka przekracza własne ograniczenia poprzez relację. Dokonuje się to poprzez spotkanie z innością, a nie izolowane doskonalenie siebie.

4 Przybylska I., *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 9.

5 Pawlik W. (red.), *Empatia, moralność a życie społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 8.

6 Przybylska I. (red.), *Kultura emocjonalna szkoły. Czasoprzestrzeń doświadczania emocji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019, s. 34.

7 Minchberg M., *Interdyscyplinarna edukacja przez sztukę. Budowanie środowiska estetycznego wychowania*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2022, s. 50.



Emilia Jamrocha, digital art, LSP w Dąbrowie Górniczej,  
opiekunowie: Małgorzata Kapek-Adamska, Wojciech Jurkiewicz



Sztuka może być dziś rozumiana jako narzędzie do inicjowania procesów edukacyjnych i wychowawczych, a współczesny nauczyciel artysta kreuje dla swoich uczniów przestrzeń uczenia się<sup>8</sup>. Rozszerzając tę perspektywę, warto zauważyć, że współczesna refleksja nad edukacją coraz częściej łączy empatię z kategorią profesjonalizmu. We współczesnych rozważaniach nad etycznymi wymiarami edukacji [...] działania związane z edukacją winny odznaczać się profesjonalizmem rozumianym jako wysoki stopień fachowości oraz refleksji nad konsekwencjami podejmowanych decyzji<sup>9</sup>.

## Percepcja jako doświadczenie wielozmysłowe

Tradycja kultury europejskiej przez wiele stuleci uprzywilejowywała zmysł wzroku jako podstawowe narzędzie poznania. Współczesne badania nad percepcją pokazują jednak, że poznanie angażuje całe ciało i nie ogranicza się do widzenia. Istotną rolę odgrywają w nim dotyk i ruch, które umożliwiają bezpośredni kontakt ze światem. W refleksji nad kulturą zmysłów zwraca się uwagę na osłabienie intensywności doświadczenia.

Nasza kultura opiera się na nadmiarze i nadprodukcji, przez co doświadczenie zmysłowe traci na wyrazistości. Musimy się nauczyć więcej widzieć, słyszeć i odczuwać<sup>10</sup>. Wskazuje to na potrzebę ponownego uwrażliwienia percepcji. Sposób doświadczania świata, również na poziomie emocjonalnym, jest kształtowany społecznie i kulturowo.

Empatia [...] jest wynikiem doświadczenia we wczesnych fazach rozwojowych i socjalizacji, a ponadto kontekstu kulturowego, który określa, wobec kogo obowiązuje empatyczna uważność<sup>11</sup>. Oznacza to, że percepcja i empatia rozwijają się w relacjach oraz w określonych warunkach społecznych. W tym kontekście sztuka może być rozumiana jako przestrzeń wielozmysłowego doświadczenia. Angażuje wzrok, ciało i emocje, umożliwiając bardziej złożony kontakt z rzeczywistością. Proces percepcji obejmuje tu zarówno odbiór, jak i refleksję nad doświadczeniem. Edukacja staje się w tym ujęciu procesem recepcji rzeczywistości<sup>12</sup>. Tak rozumiana percepcja wiąże się z empatią, ponieważ zakłada otwartość na doświadczenie i obecność innych. Nie jest wyłączeniem indywidualnym aktem poznawczym, zachodzi w określonej wspólnotocie.

Przestrzeń szkoły tworzy środowisko, które posiada własny system uczuć określający, co jest wartościowe, a co szkodliwe<sup>13</sup>. Oznacza to, że percepcja, podobnie jak empatia, ma charakter kulturowy i relacyjny.

8 Minchberg M., dz. cyt., s. 7-8.

9 Michalak J. M. (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 42-43.

10 Przybylska I., dz. cyt., s. 100.

11 Pawlik W. (red.), dz. cyt., s. 8.

12 Minchberg M., dz. cyt., s. 52.

13 Przybylska I. (red.), dz. cyt., s. 9.

## Pedagogika relacji

Współczesna szkoła stawia jednocześnie przed nauczycielem nowe wymagania związane ze strefą emocjonalną. Nauczyciel jest zmuszony do pracy nad własnymi emocjami i emocjami klasy, ponieważ tradycyjne strategie dyscyplinujące przestają być skuteczne<sup>14</sup>. W tej sytuacji jego rola wykracza poza organizowanie procesu dydaktycznego i obejmuje współuczestnictwo w dynamicznych relacjach edukacyjnych.

Działanie pedagogiczne ma charakter sytuacyjny i nieprzewidywalny. Aktywność pedagogiczna nauczyciela to interakcje, rozwiązywanie problemów „tu i teraz” oraz reagowanie na zmienne i nieprzewidywalne sytuacje<sup>15</sup>. Oznacza to konieczność elastyczności oraz zdolności do podejmowania decyzji w warunkach niepewności.

Nauczyciel nie powinien bezkrytycznie stosować gotowych wzorów, ponieważ każda sytuacja pedagogiczna jest inna<sup>16</sup>. W takich warunkach empatia staje się warunkiem adekwatnego działania, ponieważ umożliwia rozpoznanie sytuacji i dostosowanie reakcji. Jednocześnie empatia nie ma charakteru uniwersalnego i nie obejmuje wszystkich w równym stopniu. Pewne kategorie ludzi i doświadczeń znajdują się poza granicami empatii albo podlegają empatycznemu wykluczeniu<sup>17</sup>. W połączeniu z faktem, że nauczyciel podejmuje decyzje przy niepełnej strukturze danych, każdorazowo definiując sytuację i sposób działania<sup>18</sup>, wskazuje to na konieczność świadomego rozwijania kompetencji empatycznych, a nie traktowania ich jako spontanicznej reakcji.

Współczesna edukacja funkcjonuje w warunkach osłabienia więzi społecznych. Kryzys wspólnotowości jest jednocześnie kryzysem kultury emocjonalnej szkoły<sup>19</sup>. W tej sytuacji empatia nabiera znaczenia nie tylko jako element relacji, ale także jako narzędzie odbudowy więzi edukacyjnej. Zmiana ta wiąże się z odejściem od modelu transmisyjnego na rzecz modelu relacyjnego i współdziałania.

Uczenie się jest aktywnym i uspołeczniającym procesem, w którym kluczowe stają się współpraca, komunikacja i wspólne działanie<sup>20</sup>. Komunikacja empatyczna polega nie na eliminowaniu różnic, a na zdolności podtrzymywania relacji mimo ich istnienia. W tym ujęciu zmienia się rola ucznia.



**Współczesna edukacja funkcjonuje w warunkach osłabienia więzi społecznych. Kryzys wspólnotowości jest jednocześnie kryzysem kultury emocjonalnej szkoły. W tej sytuacji empatia nabiera znaczenia nie tylko jako element relacji, ale także jako narzędzie odbudowy więzi edukacyjnej.**

14 Przybylska I., dz. cyt., s. 308.

15 Bielski J., *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017, s. 82.

16 Tamże.

17 Pawlik W. (red.), dz. cyt., s. 8.

18 Tamże, s. 77.

19 Przybylska I. (red.), dz. cyt., s. 9.

20 Nowosad I., Szymański M. J. (red.), dz. cyt., s. 179.

Powinien on być nie tylko aktywnym, ale również samoinicjującym uczestnikiem procesu uczenia się<sup>21</sup>. Empatia pozwala nauczycielowi dostrzec tę podmiotowość i wspierać jej rozwój, co czyni ją jednym z kluczowych warunków współczesnej praktyki edukacyjnej.

## Projektowanie edukacji jako praktyka empatii

Projektowanie może być rozumiane jako praktyka empatii, ponieważ wymaga przyjęcia perspektywy drugiego człowieka oraz uwzględnienia jego doświadczeń i potrzeb. W tym ujęciu empatia nie ogranicza się do rozumienia, a staje się podstawą działania.

Współczesna edukacja odchodzi od modelu transmisyjnego na rzecz aktywności i twórczego zaangażowania uczniów. Edukacja XXI wieku polega na aktywności uczniów [...], wiedzę należy pozyskiwać, weryfikować i tworzyć wykorzystując poprzez działanie w procesie twórczym<sup>22</sup>. Oznacza to, że empatia nie może być przekazywana w sposób deklaracyjny, natomiast powinna być rozwijana poprzez doświadczenie, działanie i współtworzenie.

Z perspektywy nauczyciela istotne jest także zakorzenienie pracy w indywidualnym systemie wartości. Sukces to możliwość działania zawodowego według własnych reguł, które wyrastają z osobistego świata wartości nauczyciela<sup>23</sup>. Praca emocjonalna nie jest dodatkiem, a integralnym elementem praktyki pedagogicznej. Jest ona również przestrzenią samorozwoju i warunkiem zaistnienia relacji wychowawczej<sup>24</sup>. Istotne jest również rozróżnienie form empatii. Empatyczne współodczuwanie pozwala rozumieć emocje innych, natomiast współczucie zawiera dodatkowo gotowość reagowania na ich sytuację<sup>25</sup>. W edukacji artystycznej różnica ta nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ relacja nie kończy się na rozpoznaniu emocji, a prowadzi do działania i współtworzenia.

Projektowanie edukacji jako przestrzeni relacji wymaga zatem nie tylko kompetencji technicznych, lecz także wrażliwości etycznej i zdolności do refleksji nad konsekwencjami podejmowanych decyzji. Profesjonalizm nauczyciela obejmuje nie tylko wiedzę, ale też zdolność podejmowania decyzji wymagających refleksji etycznej<sup>26</sup>. W tym sensie profesjonalizm nie polega na pełnej kontroli procesu, a na uważnym reagowaniu na jego zmienność i nieprzewidywalność. Uwzględnienie tej perspektywy wiąże się również z koniecznością rozwijania kompetencji przyszłości. Rozwój kompetencji przyszłości, w tym innowacyjności, staje się jednym z priorytetów systemów

21 Nowosad I., Szymański M. J. (red.), dz. cyt., s. 179.

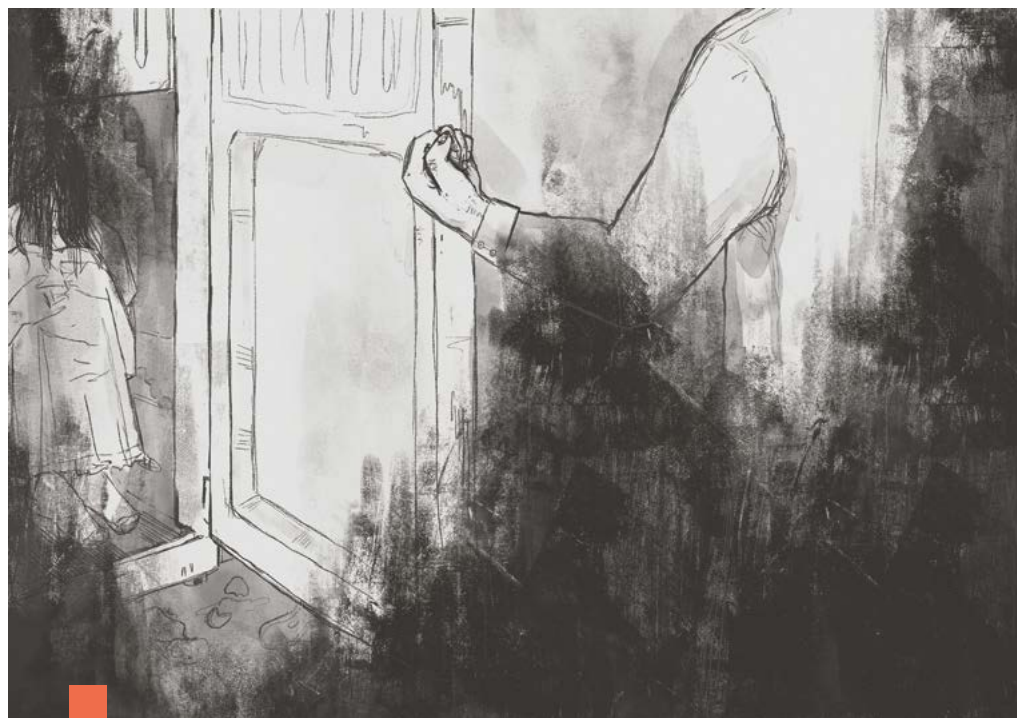
22 Minchberg M., dz. cyt., s. 52.

23 Bojarska L., dz. cyt., s. 133.

24 Przybylska I., dz. cyt., s. 182.

25 Pawlik W. (red.), dz. cyt., s. 8.

26 Tamże.



Emilia Jamrocha, digital art, LSP w Dąbrowie Górniczej,  
opiekunowie: Małgorzata Kapek-Adamska, Wojciech Jurkiewicz



edukacyjnych<sup>27</sup>. Empatia staje się wartością humanistyczną, a zarazem warunkiem skutecznego działania, umożliwiając współpracę, rozwiązywanie problemów oraz twórcze podejście do rzeczywistości.

## Praktyki edukacyjne rozwijające empatię

Współczesne praktyki edukacyjne rozwijają empatię przede wszystkim poprzez doświadczenie i działanie. Jej kształtowanie dokonuje się w bezpośrednim zaangażowaniu uczniów w relacje i sytuacje społeczne. Znaczenie kompetencji emocjonalnych w tym procesie ma charakter fundamentalny.

Kompetencje emocjonalne są warunkiem nauki, pracy i uczestnictwa w kulturze<sup>28</sup>. Potwierdzają to badania nad inteligencją emocjonalną. Wyższy poziom inteligencji emocjonalnej sprzyja osiągnięciu lepszych wyników w nauce oraz funkcjonowaniu społecznemu uczniów<sup>29</sup>. Rozwinięte zdolności emocjonalne pomagają uczniom radzić sobie z agresją, przemocą, odrzuceniem społecznym i innymi problemami adaptacyjnymi<sup>30</sup>. Oznacza to, że rozwijanie empatii nie jest jedynie celem wychowawczym, a wspiera proces uczenia się i odgrywanie ról społecznych, pełniąc również funkcję profilaktyczną.

Empatia jest fundamentem więzi społecznej i warunkiem rozumienia innych oraz działania moralnego<sup>31</sup>. Jej znaczenie ujawnia się szczególnie w komunikacji, która wymaga autentycznego zaangażowania. Komunikacja staje się prawdziwa, gdy słuchacz jest zdolny empatycznie doświadczać drugiego człowieka, a nie tylko samego siebie<sup>32</sup>. W tym sensie empatia nie jest wyłącznie postawą, lecz praktyką komunikacyjną, warunkującą jakość relacji edukacyjnych.

Współczesna edukacja wymaga również refleksyjnego podejścia do działania pedagogicznego. Refleksja nad własnym działaniem pozwala nauczycielowi lepiej rozumieć sytuacje edukacyjne i doskonalić swój warsztat pracy<sup>33</sup>. Ponieważ praca nauczyciela opiera się na relacjach międzyludzkich, empatia staje się integralnym elementem jego profesjonalizmu. Porozumiewanie się zależy od zdolności do wrażliwego rozumienia, które wynika z dyspozycji empatycznych<sup>34</sup>. Bez niej nie jest możliwa skuteczna komunikacja ani budowanie

27 Nowosad I., Szymański M. J. (red.), dz. cyt., s. 177.

28 Przybylska I., dz. cyt., s. 214.

29 Przybylska I. (red.), dz. cyt., s. 76.

30 Śmieja M., Orzechowski J. (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 39.

31 Pawlik W. (red.), dz. cyt., s. 133.

32 Kowal Stanisław, Kwaterna Anna, Zawisza Ewa (red.), *Nauczyciel – między etosem a presją rzeczywistości. Społeczne i wychowawcze role nauczyciela*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 89.

33 Kowal S., Kwaterna A., Zawisza E. (red.), *Nauczyciel – między etosem a presją rzeczywistości. Wielowymiarowość kompetencji współczesnego nauczyciela*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków, s. 54.

34 Nowosad I., Szymański M. J. (red.), dz. cyt., s. 185.

trwałych relacji edukacyjnych. W kontekście współczesnych przemian społecznych konieczne staje się wzmocnienie humanistycznego wymiaru edukacji. Kryzys relacji międzyludzkich wymaga uwzględnienia takich kategorii, jak empatia, komunikowanie i kultura uczuć<sup>35</sup>.

Analiza współczesnych praktyk edukacyjnych prowadzi do wniosku, że empatia stanowi nieodzowny warunek skutecznego działania pedagogicznego. Warunkuje ona jakość relacji, umożliwia adekwatne reagowanie w sytuacjach edukacyjnych oraz wspiera rozwój kompetencji społecznych i poznawczych. Tym samym staje się jednym z kluczowych elementów edukacji odpowiadającej na wyzwania współczesności.

## Widzenie wspólne jako etyka edukacji artystycznej

Rozważania nad rolą empatii prowadzą do pytania o etyczny wymiar twórczości. Pedagogika empatii nie polega na wzmacnianiu indywidualnej wrażliwości, a na tworzeniu relacji, w których sens powstaje pomiędzy uczestnikami procesu. Widzenie wspólne można rozumieć jako praktykę współuczestnictwa, opartą na uwzględnianiu perspektywy drugiego człowieka oraz gotowości do współtworzenia znaczeń.

W tym kontekście istotne staje się rozumienie emocji innych. Dostęp do emocji innych ludzi oraz uwzględnianie ich punktu widzenia stanowią istotny element rozwoju człowieka<sup>36</sup>. Z tego względu szczególnego znaczenia nabiera zespołowy wymiar pracy nauczyciela. Nieobecna na co dzień wartość, jaką jest wspólnotowość nauczycielskich działań, domaga się dziś pilnej restytucji<sup>37</sup>. Jednocześnie empatia nie ma wyłącznie pozytywnego charakteru. Niestety empatia innych może stać się źródłem cierpienia osoby empatycznej<sup>38</sup>. Oznacza to konieczność uwzględnienia granic zaangażowania oraz refleksji nad odpowiedzialnością, jaka wiąże się z relacją pedagogiczną. W tym sensie empatia wymaga nie tylko otwartości, ale przede wszystkim świadomości własnego wpływu.

Kluczową cechą twórczego wychowania powinna być interdyscyplinarność i wielozmysłowość działań<sup>39</sup>. Pozwalają one na pełniejsze doświadczenie oraz pogłębienie relacyjnego charakteru edukacji, w której poznanie łączy się z działaniem i przeżyciem. Widzenie wspólne oznacza zatem nie tylko współodczuwanie, ale również współtworzenie sensu. Z perspektywy



**Kluczową cechą twórczego wychowania powinna być interdyscyplinarność i wielozmysłowość działań. Pozwalają one na pełniejsze doświadczenie oraz pogłębienie relacyjnego charakteru edukacji, w której poznanie łączy się z działaniem i przeżyciem.**

35 Nowosad I., Szymański M. J. (red.), dz. cyt., s. 185.

36 Śmieja M., Orzechowski J. (red.), dz. cyt., s. 71.

37 Bojarska L., dz. cyt., s. 83.

38 Pawlik W. (red.), dz. cyt., s. 51.

39 Minchberg M., dz. cyt., s. 7-8.

etyki zawodowej nauczyciela wiąże się to z koniecznością stałego namysłu nad granicami własnych działań. Nauczyciel permanentnie staje wobec dylematu, w jakim stopniu ma prawo decydować o dobru ucznia<sup>40</sup>.

W kontekście współczesnych przemian edukacyjnych widzenie wspólne nabiera dodatkowego znaczenia. Znaczna część edukacji młodych ludzi przeniosła się do przestrzeni internetu, która kształtuje ich przekonania i światopogląd<sup>41</sup>. Szkoła nie może konkurować jedynie dostępem do informacji, dlatego jej rolą staje się budowanie wspólnoty oraz doświadczenia obecności drugiego człowieka. W tym sensie widzenie wspólne stanowi odpowiedź na kryzys współczesnej edukacji. Oznacza ono gotowość do zawieszenia własnej interpretacji na rzecz relacji oraz uznania wielości perspektyw. Pozwala to traktować edukację jako przestrzeń wspólnego doświadczenia i rozumienia świata.

Rozszerzenie perspektywy empatii o wymiar twórczości, percepcji i profesjonalizmu pozwala uznać, że nie jest ona jedynie kategorią psychologiczną ani moralną, a zasadą organizującą proces edukacyjny. Nie jest również kategorią deficytową, a kategorią wymagającą pogłębienia – jest obecna, lecz nie zawsze w pełni urzeczywistniona. W obliczu współczesnych przemian kulturowych i kryzysu relacji empatia to jeden z podstawowych warunków odzyskiwania sensu edukacji jako doświadczenia wspólnotowego.

## **Konkurs jako praktyka projektowania relacyjnego i empatii w edukacji artystycznej**

Inicjatywa realizowana przez Centrum Edukacji Artystycznej we współpracy ze szkołami artystycznymi, w związku z ogłoszeniem przez Senat Rzeczypospolitej Polskiej roku 2026 Rokiem Błogosławionej Matki Elżbiety Róży Czackiej, wpisuje się w refleksję nad projektowaniem relacyjnym, dostępnością oraz rolą sztuki w budowaniu wspólnego doświadczenia. Jednym z jej elementów stał się Ogólnopolski Konkurs dla Szkół Plastycznych „ZABAWKA – GRA – BAJKA” im. Błogosławionej Elżbiety Róży Czackiej, współrealizowany przez Liceum Sztuk Plastycznych im. Tadeusza Kulisiewicza w Kaliszu.

Konkurs ten stanowi przykład praktyki edukacyjnej, w której empatia ujawnia się nie jako deklaracja, a jako podstawowa zasada działania. Punktem wyjścia jest odwołanie do postaci Elżbiety Róży Czackiej, której doświadczenie utraty wzroku stało się podstawą aktywnego zaangażowania na rzecz innych. Perspektywa ta wprowadza uczestników w sposób myślenia, w którym różnorodność doświadczeń percepcyjnych stanowi warunek twórczości.

Zadanie konkursowe polegało na zaprojektowaniu zabawki, gry, bajki lub innego obiektu użytkowego dostępnego dla osób z niepełnosprawnością

<sup>40</sup> Pawlik W. (red.), dz. cyt., s. 54.

<sup>41</sup> Przybylska I. (red.), dz. cyt., s. 34.



Emilia Jamrocha, digital art, LSP w Dąbrowie Górniczej,  
opiekunowie: Małgorzata Kapek-Adamska, Wojciech Jurkiewicz

wzroku i wymagało odejścia od dominacji wzroku oraz uwzględnienia wielozmysłowego charakteru doświadczenia. W praktyce oznaczało to konieczność projektowania z uwzględnieniem takich elementów, jak struktura dotykowa, czytelność formy oraz możliwość eksploracji obiektu różnymi zmysłami. Projekt nie funkcjonuje tu jako autonomiczny obiekt estetyczny, a jako przestrzeń doświadczenia. Istotnym uzupełnieniem tej praktyki był panel ekspercki inaugurujący konkurs, który stworzył przestrzeń wymiany doświadczeń pomiędzy środowiskiem edukacyjnym, artystycznym oraz instytucjami zajmującymi się dostępnością. W jego trakcie wyraźnie podkreślono, że projektowanie nie rozpoczyna się od formy, a od pytania o doświadczenie odbiorcy. Oznacza to przesunięcie w rozumieniu twórczości – od ekspresji ku odpowiedzialności.

Projektowanie przestaje być działaniem „dla innych”, a staje się praktyką współuczestnictwa, w której znaczenie powstaje w relacji. Zmiana ta dotyczy samego procesu twórczego, a także sposobu udostępniania jego rezultatów. Przygotowanie katalogu pokonkursowego również w zapisie brajlo wskazuje na konsekwencję tej logiki, w której dostępność nie jest dodatkiem, lecz elementem organizowania wspólnego doświadczenia, choć jej realizacja wymaga odpowiedniego zaplecza i świadomości projektowej.



Emilia Jamrocha, digital art, LSP w Dąbrowie Górniczej,  
opiekunowie: Małgorzata Kapek-Adamska, Wojciech Jurkiewicz

Znaczące dopełnienie tej perspektywy stanowi słowo wstępne autorstwa Jacka Inglota, które ukazuje doświadczenie funkcjonowania poza dominującym porządkiem wizualnym. Opis „innego świata” nie prowadzi do jego wartościowania, a jedynie odśłania odmienność sposobów orientacji i przeżywania rzeczywistości. Szczególnie wybrzmiewa tu myśl, że „światłem w ciemności jest drugi człowiek”, wskazująca na relacyjny charakter doświadczenia i poznania.

Zestawienie założeń konkursu, refleksji panelowej oraz sposobu opracowania jego rezultatów pokazuje, że mamy do czynienia z praktyką, w której projektowanie, edukacja i sztuka organizowane są wokół relacji jako podstawowej kategorii doświadczenia. „Widzenie wspólne” jest tu nie tylko pojęciem teoretycznym, a staje się dominującą zasadą działania. Oznacza to, że empatia w edukacji artystycznej nie pełni funkcji uzupełniającej, lecz stanowi jeden z warunków jej sensu. W tym rozumieniu pedagogika empatii nie jest jedną z możliwych perspektyw edukacyjnych, a stanowi odpowiedź na współczesny kryzys relacji i utraty wspólnego doświadczenia.

### Wybrane źródła i opracowania

Bielski Janusz, *Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.

Bojarska Lucyna, *Belfer na huśtawce. O autorytecie nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.

Kowal Stanisław, Kwatera Anna, Zawisza Ewa (red.), *Nauczyciel – między etosem a presją rzeczywistości. Wielowymiarowość kompetencji współczesnego nauczyciela*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.

Kowal Stanisław, Kwatera Anna, Zawisza Ewa (red.), *Nauczyciel – między etosem a presją rzeczywistości. Społeczne i wychowawcze role nauczyciela*, t. 2, Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.

Michalak Joanna M. (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.

Minchberg Małgorzata, *Interdyscyplinarna edukacja przez sztukę. Budowanie środowiska estetycznego wychowania*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2022.

Nowosad Inetta, Szymański Mirosław J. (red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2023.

Pawlik Wojciech (red.), *Empatia, moralność a życie społeczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa.

Przybylska Irena, *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.

Przybylska Irena (red.), *Kultura emocjonalna szkoły. Czasoprzestrzeń doświadczania emocji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019.

Skarga Barbara, *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.

Śmieja Magdalena, Orzechowski Jarosław (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.



### Autorka:

#### Marzena Bobrzecka

Doktor sztuki. Absolwentka Akademii Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu oraz Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie. Artystka działająca w obszarze sztuk wizualnych, w swojej pracy koncentrująca się na ceramice i tkaninie artystycznej. Zainteresowania teoretyczne obejmują zagadnienia sztuki wrażliwej społecznie oraz jej znaczenie w edukacji. Związana zawodowo z Liceum Sztuk Plastycznych w Kaliszu.



Autorem zdjęć z zakładu karnego jest mł. chor. Bartłomiej Cieślak – tamtejszy psycholog i rzecznik prasowy, współtwórca projektu.

## BOKSERZY – HISTORIA PEWNEGO REWANŻU

Uczniowie Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Gorzowie Wielkopolskim opowiadają o projekcie zrealizowanym w ramach konkursu „Pomagajka SAN”

Od początku wiedzieliśmy, że to jest ambitne przedsięwzięcie. Wiedzieliśmy, że projekt może się po prostu nie udać, i to z bardzo wielu, zupełnie niezależnych od nas powodów. Ale być może właśnie ta świadomość ryzyka tak nas motywowała i sprawiła, że ostatecznie osiągnęliśmy zamierzony cel, a efekt zachwycił wszystkich.

Nasz pomysł wydawał się prosty: jako że jesteśmy uczniami liceum plastycznego, postanowiliśmy wykonać mural. Najlepiej w miejscu, w którym jego pojawienie się zrobi różnicę, a dokładnie w jednym z boksów spacerowych Zakładu Karnego w Gorzowie Wielkopolskim. Dodatkowo bardzo nam zależało, żeby zaprosić do współpracy osadzonych, i to na możliwie wielu etapach tego projektu.

Początkowo nie było powodów do niepokoju, ponieważ wszyscy, z którymi rozmawialiśmy – dyrekcja szkoły, nauczyciele, uczniowie, pracownicy zakładu karnego, rodzice... – uznawali nasz pomysł za bardzo dobry i obiecali pełne wsparcie. Nic, tylko robić – pomyśleliśmy. Rzeczywistość okazała się, niestety, o wiele bardziej skomplikowana, bo na drodze ciągle pojawiały się rozmaite przeciwności, a ostatnie tygodnie to była już prawdziwa walka z czasem. No, ale po kolei...

## **Etapy projektu w porządku chronologicznym**

W czerwcu 2024 roku grupa osadzonych pomagała naszej szkole, czyli Państwowemu Liceum Sztuk Plastycznych w Gorzowie Wielkopolskim, przy przeprowadzce do nowej siedziby. Osadzeni przynosili najcięższe meble i przedmioty, których sami nie byliśmy w stanie udźwignąć. Opiekował się nimi psycholog, pan Bartłomiej Cieślak. To on w pewnym momencie zapytał, czy w rewanżu nie namalowalibyśmy czegoś w zakładzie karnym. Pomysł od razu nam się spodobał. Umówiliśmy się więc na dalsze rozmowy po wakacjach.

We wrześniu wszyscy byliśmy zaangażowani w organizację jubileuszu 30-lecia naszej szkoły, połączonego z oficjalnym otwarciem jej nowej siedziby, wkrótce później panu Bartkowi urodziła się córka, więc na powrót do rozmów o projekcie nie było czasu. Szczerze mówiąc, w końcu trochę zapomnieliśmy o naszych planach sprzed wakacji. Istniało spore zagrożenie, że na tych wstępnych rozmowach cały nasz zapał, no i tym samym projekt, się zakończy.

Na szczęście wtedy dowiedzieliśmy się o konkursie „Pomagajka SAN”, i to chyba w najlepszy możliwy sposób, bo bezpośrednio od jego pomysłodawców. 5 grudnia w naszej szkole odbyło się spotkanie z panią Mariną Hulią i panem Konradem Maickim poświęcone idei mądrego pomagania i promocji wspomnianego konkursu. Pełne niezwyklej energii i dobra wystąpienie pani Mariny bardzo nas poruszyło. Szczególnie kiedy opowiadała o swoich własnych działaniach na rzecz ludzi w różny sposób wykluczonych ze społeczeństwa. A kiedy usłyszeliśmy o tym, jak pani Marina zaangażowała osadzonych jednego z zakładów karnych i jak wspólnie przygotowali przedstawienie dla (ich własnych) dzieci, nie mieliśmy już wątpliwości – my też chcemy tak pomagać!



**Nasz pomysł wydawał się prosty: jako że jesteśmy uczniami liceum plastycznego, postanowiliśmy wykonać mural. Najlepiej w miejscu, w którym jego pojawienie się zrobi różnicę, a dokładnie w jednym z boksów spacerowych Zakładu Karnego w Gorzowie Wielkopolskim.**



Autorem zdjęć uczestników projektu jest Andrzej Janczewski, wicedyrektor Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Gorzowie Wielkopolskim, a także nauczyciel przedmiotu podstawy fotografii i filmu.

Skontaktowaliśmy się więc z panem Bartkiem. Okazało się, że jest na urlopie tacierzyńskim i że znowu musimy trochę poczekać. Ale tym razem postanowiliśmy nie czekać bezczynnie – zrobiliśmy w szkole wewnętrzną rekrutację do projektu, stworzyliśmy grupę messengerową, rozmawialiśmy o założeniach projektu, o możliwych formach jego realizacji. Dużo mówiliśmy o niebezpieczeństwie pominięcia woli, potrzeb czy choćby gustu osadzonych, dlatego postanowiliśmy od samego początku włączać ich do naszego projektu. Ale to nie było takie proste. Niezbędne okazało się formalne porozumienie między szkołą a zakładem karnym, na które musieliśmy czekać kilka kolejnych miesięcy. W tym czasie złożyliśmy pierwszą wizytę w Zakładzie Karnym w Gorzowie. Obejrzeliśmy i dokładnie zmierzylśmy tamtejsze boksy spacerowe. Ich surowość zrobiła na nas ogromne wrażenie. Szary beton był bardzo... nieludzki, ale jednocześnie czysty, stylowy, można nawet powiedzieć: piękny. Zrozumieliśmy, że możemy to wykorzystać w naszych projektach.



Będąc w zakładzie karnym, zrozumieliśmy też kilka innych rzeczy. Bo tam życie toczy się w zupełnie innym tempie i według innych zasad niż tu – na wolności, co może utrudnić nam realizację projektu. Okazało się na przykład, że na teren zakładu karnego nie można wnieść żadnych urządzeń, które są w stanie rejestrować obraz lub dźwięk i że nie będziemy mogli sami udokumentować naszej pracy. Na szczęście tu z pomocą przyszedł pan Bartek i jego telefon komórkowy. W zakładzie karnym na każdym kroku są procedury. Żeby wejść do środka, musimy kilka dni wcześniej podać listę osób z numerami dowodów osobistych. Przed bramą się czeka, czasem długo. Żeby dotrzeć do boksu spacerowego, trzeba przejść przez kilka bram. No i poczekać, żeby się zwolnił. Na wszystko muszą się zgodzić przełożeni, co też wydłuża wszelkie działania. A poza tym w zakładzie karnym toczy się normalne życie. Większość działań jest zaplanowana z dużym wyprzedzeniem, to taka więzienna rutyna, ale dzieją się tam też rzeczy, których nikt nie mógł przewidzieć, w tym różne niebezpieczne incydenty. I to my musimy się do tego wszystkiego dostosować, czyli najczęściej... poczekać.

À propos czekania... Czekając, aż dział prawny zakładu karnego zatwierdzi tekst porozumienia między naszymi instytucjami, byliśmy świadkami jeszcze jednego istotnego wydarzenia: konferencji „Pomagajka: O mądrym pomaganiu i dzieleniu się dobrem” w Warszawie, na którą pojechała nasza delegacja. Obecność w Sejmie RP, w Sali im. Henryka Wujca, możliwość poznania i wysłuchania tyłu znakomitych gości uświadomiły nam, że bierzemy udział w czymś naprawdę ważnym. Dodatkowo ponad 10 godzin spędzonych razem w ciasnym samochodzie stworzyło naszej grupie możliwość podyskutowania o idei i pomysłach na realizację projektu. Ogólnie był to znowu potężny zastrzyk pozytywnych emocji i motywacji do dalszych działań. A przy okazji zwiedziliśmy gmach Sejmu!



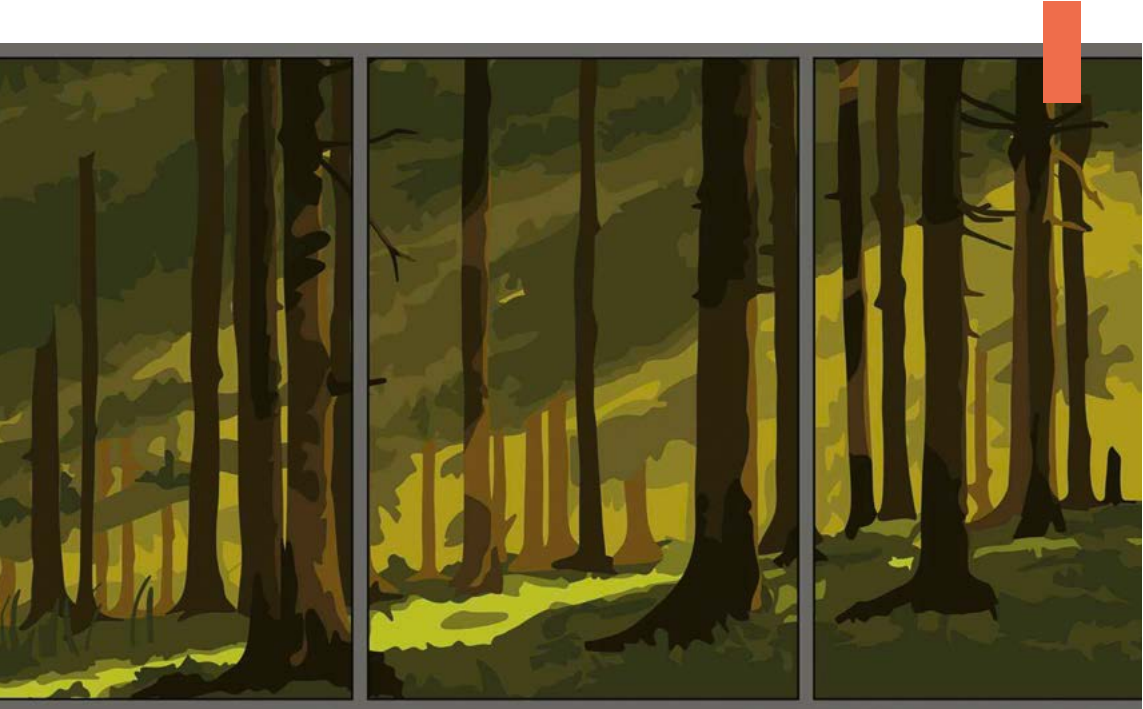
30 kwietnia 2025 roku porozumienie stało się wreszcie faktem i prace mogły się na dobre rozpocząć. Byliśmy do tego bardzo dobrze przygotowani. Pierwszym krokiem było spotkanie z osadzonymi. Zależało nam na poznaniu ich oczekiwań względem naszego projektu.



Baliśmy się tego spotkania. Chcieliśmy nie tylko poznać osadzonych, ale też namówić ich do zaangażowania się w projekt. Chcieliśmy ich też po prostu zapytać, co chcieliby mieć na ścianach w boksie spacerowym – co moglibyśmy dla nich namalować. Obawialiśmy się wielu rzeczy, ale chyba najbardziej tego, że nasze plany nie spotkają się z zainteresowaniem osadzonych, że będzie im wszystko jedno, że rozmowa będzie wymuszona, nieszczerą... Rzeczywistość zaskoczyła nas tym razem bardzo pozytywnie: osadzonym od razu spodobał się pomysł uatrakcyjnienia boksów spacerowych, chętnie mówili, czego by sobie tam życzyli (m.in. natury, otwartej przestrzeni, wizerunków innych ludzi...), niektórzy zgłaszali się od razu do pomocy przy pracach. Rozmowa była bardzo swobodna i z obustronnym szacunkiem. To od jednego z osadzonych wyszedł pomysł, który ostatecznie spodobał się wszystkim obecnym: namalujmy na ścianach OKNA NA ZEWNĄTRZ, bo najgorsze jest to poczucie zamknięcia i izolacji. Okna dadzą chociaż wrażenie wolności, dadzą nadzieję. Wszyscy byliśmy zgodni, że to świetny pomysł. Umówiliśmy się, że przygotujemy kilka projektów, a następnie osadzeni będą mogli wybrać ten, który zostanie zrealizowany.

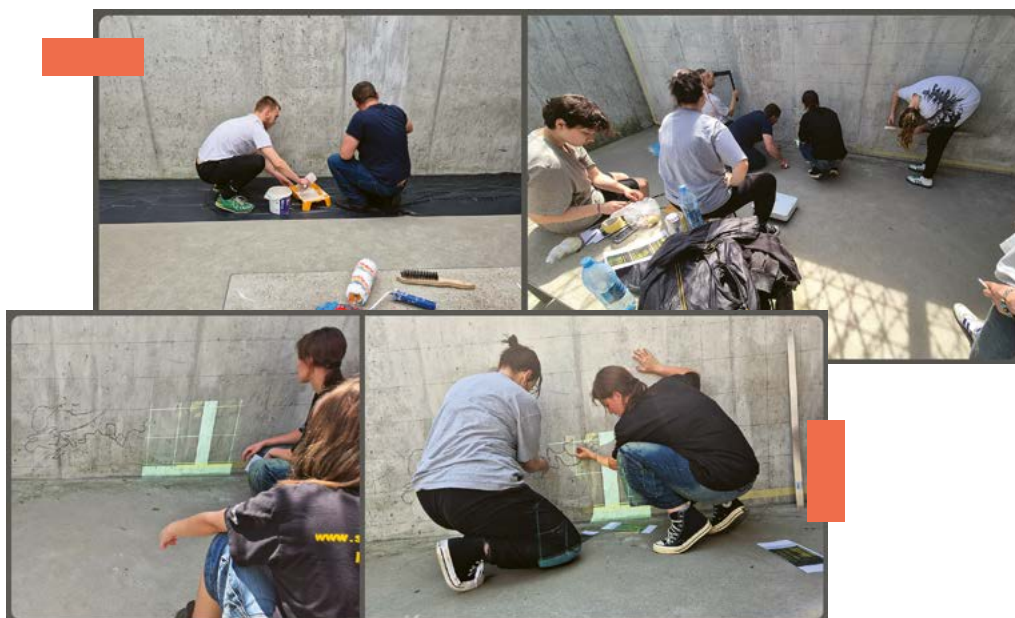
Po spotkaniu dopiero poczuliśmy, że to się dzieje naprawdę, poczuliśmy też nagle wielką... odpowiedzialność. Od razu przystąpiliśmy do tworzenia projektów okien. Jako że specjalizacją naszej szkoły jest projektowanie graficzne, większość projektów miała taki właśnie graficzny charakter. Upprzedziliśmy o tym osadzonych i to im się podobało. Oto kilka z tych projektów:





Najbardziej spodobał się nam ten ostatni, ale ostateczną decyzję mieli podjąć osadzeni i funkcjonariusze ZK. Okazało się, że wybrali oni ten sam projekt, czyli trzy wielkie okna z widokiem na las. Projekt był bardzo atrakcyjny, ale wymagał też najwięcej pracy. A wiadomość o decyzji osadzonych dotarła do nas dopiero w piątek 13 czerwca, czyli dokładnie TYDZIEŃ przed terminem zakończenia. Mieliśmy więc bardzo mało czasu, a bardzo dużo pracy do wykonania.

Pierwszego dnia, we wtorek, przez prawie 8 godzin przenosiliśmy szkic zwycięskiego projektu z kartki papieru na ścianę boksu spacerowego. Mieliśmy tu zaplanowaną stosunkowo prostą i dobrze nam znaną metodę – chcieliśmy wyświetlić obraz na ścianie przy pomocy rzutnika i po prostu odrysować ołówkiem wszystkie krawędzie. Niestety, to był bardzo pogodny dzień, a w boksie spacerowym nie ma sufitu, więc światło słoneczne wdierało się do niego i uniemożliwiała projekcję. Trzeba było wszystko robić ręcznie i na oko. Próbowaliśmy jeszcze narysować na ścianie gęstą siatkę poziomych i pionowych linii i w ten sposób zapewnić sobie jako taką dokładność przy szkicowaniu. Gdy już to zrobiliśmy, okazało się, że nie uwzględniliśmy przy tym dość dużego skosu, z jakim została tam wykonana podłoga. Skos jest niezbędny do odprowadzania wody deszczowej, ale dla nas oznaczał fiasko naszego planu B. Czas mijał, a my w ogóle nie zbliżyliśmy się do celu. Na szczęście mieliśmy zgraną ekipę – 6 uczniów i 2 osadzonych – oraz ogromną determinację, więc mimo tych wszystkich problemów i złożoności projektu, jakoś się udało: na koniec dnia szkic naszego projektu był wreszcie na ścianie.



Dwa kolejne dni – środek i czwartek (Boże Ciało!) – trwało malowanie. My lubimy malować, więc to był bardzo przyjemny czas. Bardzo dobrze układała się też nasza współpraca z osadzonymi: panem Krystianem i panem Kubą. Świetnie się uzupełnialiśmy. Spędziliśmy ze sobą wiele godzin i dużo rozmawialiśmy, na bardzo różne tematy. Wiele się o sobie dowiedzieliśmy. Cierpliwie budowaliśmy nasze relacje i wzajemne zaufanie. Dodatkowo fakt, że mieliśmy wspólny piękny cel i że razem zmagaliśmy się z tymi wszystkimi przeciwnościami, sprawił, że trzeciego dnia działaliśmy już jak dobrze naoliwiona maszyna.



To był ogromny wysiłek, warunki – bardzo trudne, ale jednocześnie był to przykład doskonałej współpracy i wielkiego zaangażowania wszystkich uczestników projektu. Bardzo się cieszymy, że zdążyliśmy zrealizować nasz projekt jeszcze przed wakacjami, no i przed końcowym terminem przyjmowania prac na konkurs „Pomagajka SAN”. A efekt jest wręcz olśniewający. Na ścianie pojawiły się trzy wielkie okna z widokiem na piękny i dziki las. Wrażenie jest takie, że znajdujemy się nie w ciasnym boksie spacerowym zakładu karnego, a raczej w luksusowym apartamencie wśród natury.



Wszyscy zgodnie podkreślają, że to przecież dopiero początek, bo Zakład Karny w Gorzowie Wielkopolskim ma aż 10 takich boksów spacerowych i szkoda by było, gdyby pozostałe nie otrzymały od nas tych symbolicznych widoków (nadziei) na wolność. Pomysłów na kolejne okna nie brakuje. „Problemem” są jedynie zbliżające się... wakacje. A więc znowu będziemy musieli ostudzić nieco nasz zapał i odłożyć plany na wrzesień. Z drugiej strony, będzie to dobry czas na promocję naszego projektu w lokalnych mediach, a w przyszłości, dzięki udziałowi w konkursie „Pomagajka SAN”, może i w tych ogólnopolskich. Bo jesteśmy przekonani, że warto opowiedzieć o naszym przedsięwzięciu innym.

## Refleksje uczestników projektu

**Oto tekst napisany przez panią Katarzynę Nawrocką – artystkę, która akurat odbywa praktykę w naszej szkole i która uczestniczyła w projekcie:**

„Zakład karny jako instytucja jest miejscem naznaczonym izolacją, karą, społecznym wykluczeniem. Choć zaprojektowany jako miejsce izolacji, może zyskać nowe znaczenie jako laboratorium przemiany – nie poprzez narzucenie systemu wartości z zewnątrz, ale przez otwarcie przestrzeni do twórczego wyrażania siebie. Każda celowość działań artystycznych wpisuje się tu w proces odbudowy tożsamości. W takiej perspektywie mur, krata czy zimny beton stają się nie tylko przeszkodą, ale też materia, z którą można pracować – dosłownie i symbolicznie. Osadzeni przestają być biernymi odbiorcami pomocy, a stają się aktywnymi współtwórcami sensów.

W swoim projekcie chcemy potraktować więzienie jako przestrzeń przemiany, refleksji i odnowy – zarówno jednostki, jak i relacji społecznych. Chcemy zadać pytanie: czy możliwe jest doświadczenie wolności tam, gdzie fizyczna wolność została odebrana? Nasza odpowiedź brzmi: tak. Wykorzystujemy sztukę jako narzędzie integracji społecznej, resocjalizacji oraz transformacji przestrzeni więziennej – zarówno w wymiarze fizycznym, jak i symbolicznym.

### **Wolność przez tworzenie**

Sztuka w zamkniętej przestrzeni nie jest ucieczką od rzeczywistości, lecz próbą nadania jej sensu. To forma wewnętrznej wolności, dostępnej niezależnie od sytuacji zewnętrznej. To akt przekroczenia siebie, swoich ograniczeń, ale i narzuconych ról społecznych. Artysta – zarówno ten z zewnątrz, jak i ten „za murem” – nie tylko maluje ściany, lecz dotyka granic swojej i cudzej podmiotowości. Mur, który dzieli, może stać się płótnem, które łączy. Proponujemy rozumieć sztukę jako narzędzie nie tyle wyrażania bólu, co przekształcania bólu w wartość – jako coś, co może zostać udostępnione, pokazane, podzielone.

### **Mądre pomaganie jako współobecność**

Projekt zakłada pomaganie nie przez udzielanie pomocy, lecz przez bycie razem – we wspólnym działaniu, dialogu, pracy, milczeniu. Pozwala to na zbudowanie sytuacji, w której każdy – niezależnie od przeszłości – może poczuć się widziany i słyszany. Nie przez opowieść „o sobie”, ale przez tworzenie obok siebie. Nie zakładamy wyższości. Chcemy być w tym razem – jako ludzie, którzy się różnią, ale współtworzą.

Projekt może stanowić przeciwwagę dla narracji o karze jako końcu. Pokazuje czas odbywania wyroku jako proces, w którym możliwa jest nadzieja, praca nad sobą i rozwój. Chcemy zaproponować alternatywne myślenie o czasie odbywania kary jako o procesie dojrzewania, stawania się, o ile tylko osoba otrzyma ku temu przestrzeń. W tym kontekście obraz nie jest dekoracją. Jest manifestacją nadziei, przestrzenią otwarcia, metaforą tego, co możliwe. Obraz to nie estetyzacja cierpienia, ale manifestacja jego przekroczenia. Twórczość może stać się językiem, w którym opowiada się o potencjale życia po błędzie, o możliwości przywrócenia sobie wartości i godności."



## Refleksje uczniów:

”

*Dla mnie ten projekt był świetną inicjatywą i niecodziennym doświadczeniem. My jako grupa mieliśmy okazję wykonać mural, co dla większości z nas było nowością, a „spacerniak” w zakładzie karnym wygląda chociaż trochę przyjemniej dzięki nam i mam nadzieję, że takie samo zdanie będą mieli osadzeni czy też służba więzienna.*

**Gabrysia**

”

*Moim zdaniem ten projekt był bardzo dobrym pomysłem zarówno ze względu na zdobycie nowego doświadczenia dla nas (uczniów), jak i urozmaicenie przestrzeni w zakładzie karnym. Było to bardzo ciekawe i uczące przeżycie.*

**Agata**

”

*Ja uważam ten projekt za bardzo dobre przeżycie, byliśmy w stanie zrobić mural w miejscu niedostępnym dla ogółu. Za fascynujący uważam kontakt z osadzonymi i poznanie ich jako ludzi, którzy również mają zapał do sztuki. Byliśmy w stanie zamienić przygnębiający betonowy pokój w las, który dodaje koloru takiemu boksowi i może umilić przebywanie w nim.*

**Kamil**

”

*Dla mnie ten projekt też był bardzo dobrym doświadczeniem. Cieszę się, że mieliśmy okazję zdobyć doświadczenie przy pracy nad murem, ale też zobaczyć, że nawet z osadzonymi, ludźmi z zupełnie innego świata, możemy znaleźć wspólny język. Już na spotkaniu z osadzonymi o tym, jaki stworzyć projekt, widać było, jak pozytywnie podchodzą do tego zadania. Szkoda, że projekt trwał tak krótko, ale i tak mam nadzieję, że osadzeni docenią ten prezent w postaci muralu i las pomoże im chociaż na chwilę odsunąć myśli od szarej rzeczywistości i szarego boksu.*

**Leon**

## Refleksje uczniów:

”

*Dla mnie ten projekt był pewnym zderzeniem ze światem więzienia, zobaczyłam, że za murami żyje bardzo dużo różnych ludzi. Cenne było poznanie ich historii. Cieszę się, że mogliśmy dodać trochę koloru do ich codzienności! Doceniam też doświadczenie z tworzenia muralu od zera, od pomysłu, przez szkic i wybieranie farb. Podsumowując, jestem dumna z tego, co zrobiliśmy!*

**Kornelia**

”

*Dla mnie projekt był czymś, czego nie spodziewałam się, że doświadczę. Było to nowe przeżycie, szczególnie przybywanie na terenie zakładu i słuchanie historii osadzonych czy sam wygląd więzienia. Można było też dostrzec, jak różni są osadzeni i jak bardzo różnią się od wyobrażenia o typowym więźniu, bo naprawdę nie każdy jest taki sam.*

**Klaudia**

## **A oto wypowiedź pani dyrektor Zakładu Karnego w Gorzowie Wielkopolskim, płk Patrycji Napierały:**

„Mural, który powstał w naszej jednostce, to wspaniała inicjatywa i niezwykle znaczący projekt, który niesie za sobą wiele pozytywnych przesłań. Współpraca między różnymi środowiskami, w tym przypadku młodzieży z osobami pozbawionymi wolności, to krok w kierunku zrozumienia i budowania mostów. Sztuka ma bowiem moc łączenia ludzi i przekraczania barier.

Współpraca wywołała wiele emocji po obu stronach. Młodzi ludzie, mimo początkowych obaw przed „światem za murem”, z zapałem i entuzjazmem współpracowali ze skazanymi. Wyrażam nadzieję, że wprowadzenie uczniów w taką rzeczywistość może wpłynąć na ich postrzeganie świata oraz zrozumienie problemu wykluczenia społecznego, a jednocześnie umożliwi możliwość rehabilitacji i zmiany.

Efekt przerósł moje wyobrażenia, pokazując, że nawet w najciemniejszych miejscach można znaleźć iskierkę światła. Mural – okno – leśny zakątek, jak go umownie nazwałam – to przepiękna ozdoba, ale dla osób pozbawionych wolności może być symbolem nadziei i zmiany, które mogą nastąpić w życiu każdego człowieka.

Serdecznie dziękuję Wszystkim, którzy przyczynili się do powstania tego dzieła. Jednocześnie liczę na kolejne OKNA NA ŚWIAT ZA MURAMI GORZOWSKIEGO ZAKŁADU KARNEGO”.

”

**Współpraca między różnymi środowiskami, w tym przypadku młodzieży z osobami pozbawionymi wolności, to krok w kierunku zrozumienia i budowania mostów. Sztuka ma bowiem moc łączenia ludzi i przekraczania barier.**

KRYSTIAN                      syn                      CELIA 332

25-06-2025 GORZÓW WLKP

Ja Krystian                      syn                      chciałem wyrazić swoją opinię  
na temat przydzielenia mi do wspólnej pracy nad projektem  
ponamalowania jednej ze ścian Aresztu Śledczego przedstawiającego  
las. Nie ukrywam że spowodowało to wyróżnienie u mnie radość  
over to że mogę wypełnić swój czas w tak pozytywny sposób, a także  
mogłem rozwinąć swoje umiejętności gdzie po wyjściu z Zakładu  
Karnego zamierzam zająć się tym zawodem jako grafik w  
każdej postaci co zawsze było moim marzeniem.

Moim zdaniem jest to świetnym pomysłem terapeutycznym który  
w doskonały sposób pozwala sfinalizować talent i ucieleścić nauki  
doświadczeń które zapoczątkują w pozytywny i przydatny sposób dla  
osadzonego i całego społeczeństwa.

Skłama również dodać że wybrany projekt przez Pana Psychologa  
prowadzącego był bardzo ambitny i świetnie zorganizowany.

Mam nadzieję że w przyszłości będę mógł znów włączyć udział  
w kolejnych tego typu projektach z góry oferuję swoją pomoc  
i zaangażowanie gdyż sprawia mi to wiele radości i cenne  
rozwijanie w tego typu projektach.

Chcę również podziękować wychowawcy oraz uczniom Liceum Plastycznego  
z Gorzowa Wlkp z którymi współpracowałem jeśli wszyscy bardzo mi  
mili spore doświadczenie i wykonywali także bardzo ważną rolę  
podczas pracy. W szczególności chciałbym podziękować Panu Psychologowi  
Psychologowi który mi pomagał w bardzo zaangażowany sposób a  
także otwartym i naszym pomysły. Wszystko to <sup>był</sup> ~~by~~ Koszowało wiele  
wysiłku ~~naszego opiekuna~~ ~~to~~ ~~głównie~~ ~~był~~ ~~tem~~ ~~naprawdę~~ ~~pełen~~  
podziw bo to głównie dzięki Niemu udało się wykonać ten projekt.

**...oraz pana Bartłomieja Cieślaka – psychologa, który to wszystko wymyślił:**

„Areszt Śledczy jest specyficznym miejscem pod wieloma względami. Człowiek, który zostaje tam umieszczony, jest odcięty od świata zewnętrznego, rodziny i możliwości dnia codziennego. Do tego dochodzi zachwiane poczucie bezpieczeństwa i silny stres związany z niepewną przyszłością, warunkami i specyfiką miejsca, w którym się znalazł. Traci się wolność. Następuje deprywacja potrzeb przeradzająca się w lęk, frustrację, złość, gniew, smutek – to trudne emocje. Codzienne życie w czterech ścianach przez niemal 23 godziny na dobę, konieczność podporządkowania się zasadom, obcowanie z całkowicie obcymi i różnymi ludźmi pozostawia ślad.

Jedną z możliwości wyjścia, zmiany chociaż na chwilę otoczenia, jest skorzystanie ze spaceru, który przysługuje codziennie, przez godzinę. Mając na uwadze fakt, że oferta zajęć oraz oddziaływania resocjalizacyjne są w głównej mierze skierowane do osób już skazanych, spacer ten jest jedną z niewielu możliwości aktywizacji dla osób osadzonych w areszcie śledczym.

**”  
Często podczas wizytacji spacerowych towarzyszyła mi myśl, że osadzony, wychodząc z przytłaczającego miejsca, jakim jest cela, trafia w kolejne przytłaczające miejsce, gdzie widać niebo przez siatkę z drutu ostrzowego. Wtedy zrodziła się myśl, że fajnie byłoby coś z tym zrobić, nadać tym czterem betonowym ścianom kolorytu.**

Jako psycholog służący w Służbie Więziennej jestem odpowiedzialny m.in. za minimalizowanie negatywnych skutków izolacji penitencjarnej. Często podczas wizytacji placów spacerowych towarzyszyła mi myśl, że osadzony, wychodząc z przytłaczającego miejsca, jakim jest cela, trafia w kolejne przytłaczające miejsce, gdzie widać niebo przez siatkę z drutu ostrzowego. Wtedy zrodziła się myśl, że fajnie byłoby coś z tym zrobić, nadać tym czterem betonowym ścianom kolorytu, który, mimo pozostawiania ciała w izolacji, uwolni na chwilę umysł poza mury więzienia. Jednostki penitencjarne obwarowane są wieloma przepisami i często możliwościami, które mamy poza nimi, w środku wymagają wysiłku, czasu, cierpliwości i wytrwałości, aby myśl przerodziła się w działanie. Podczas wyjścia z osadzonymi do Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych, gdzie nasi osadzeni pomagali przy przenoszeniu się do nowego budynku, spotkałem pana Andrzeja

Janczewskiego, wicedyrektora. Kiedy zaczęliśmy rozmowę i zaczęliśmy wymieniać się doświadczeniami, złapał się na nic porozumienia. Zapytałem wtedy, trochę w formie żartu, czy w ramach rewanżu możemy liczyć na namalowanie jeszcze wtedy „czegoś” u nas w Zakładzie Karnym i ku mojemu zaskoczeniu bez wahania padła deklaracja, że jak najbardziej jest to realne.

Po powrocie do jednostki zacząłem drążyć temat z przełożonymi, gdzie teoretycznie widzieli taką możliwość, co było światłem w tunelu. Projekt zszedł jednak na dalszy plan przez ilość zadań, miałem jeszcze małe dziecko i musiałem skorzystać z urlopu tacierzyńskiego, w szkole był jubileusz i temat się trochę rozmył, aż do pewnego dnia, kiedy zadzwonił mój telefon. Pan Andrzej opowiedział mi o konkursie „Pomagajka SAN”, który idealnie wpasował się w to, co chcieliśmy wcześniej zrobić, teraz albo nigdy.



Dalej już poszło, niekoniecznie gładko, z uwagi na ilość formalności, ale dobrnęliśmy do momentu, gdzie myśleliśmy, że najtrudniejsze za nami. Mamy porozumienie, poparcie pani Dyrektorki Zakładu Karnego w Gorzowie Wielkopolskim, uczniów chętnych poświęcić swój czas oraz osadzonych, którzy mają potencjał do tworzenia. Pierwsza wizyta odbyła się na naszych boksach spacerowych, aby uczniowie i pan Andrzej mogli zobaczyć, zmierzyć powierzchnię, którą chciałem oddać im w ręce. Zorganizowaliśmy spotkanie z osadzonymi, aby aktywnie wzięli udział w tworzeniu tego, co miało służyć przecież im, bo to oni spędzają tam czas. Spotkanie przybrało formę burzy mózgów, która stanęła na OKNACH NA ŚWIAT, przez które można zobaczyć miejsca kojarzące się z relaksem, spokojem, naturą.

Uczniowie ruszyli do tworzenia, a ja do codzienności więziennej. Po niedługim czasie otrzymałem od pana Andrzeja kilka projektów okien z widokami i tutaj po konsultacji z osadzonymi oraz funkcjonariuszami padło jednoślone „las”. Niestety, kolejne przeszkody zagroziły realizacji projektu, ponieważ zostałem wysłany na szkolenie, delegację do innej jednostki – dynamika służby, a czas się niemiłosiernie kurczył. Jak tylko wróciłem, wysłałem informację o zwycięskim projekcie, a był już piątek 13 czerwca. Termin do 20 czerwca, a jeszcze wybraliśmy najtrudniejszy i największy projekt z przesłanych propozycji. Presja czasu i już rozgrzane oczekiwania na szczęście zadziałały motywująco, bo już we wtorek cała ekipa – uczniowie, osadzeni, Andrzej i ja staliśmy w boksie.

Prace ruszyły z kopyta, bo nie było czasu do stracenia. Po drodze przeszkody życia więziennego: kontrole, zgody, czekanie – to nie pomagało. Pierwszego dnia, kiedy uczniowie nanosili szkic projektu na ścianę, wraz z panem Andrzejem zastanawialiśmy się, czy uda nam się zmieścić w czasie. Na szczęście zapał, energia do działania i determinacja zrobiły swoje, bo do późnego popołudnia szkic był na ścianie! Zostało nam tylko pomalować,

niby mało, ale jednak wystarczająco, aby czuć na karku uciekający czas. W środę nanoszenie farb szło w miarę sprawnie, ale musieliśmy przerwać, ponieważ wielu uczniów to osoby dojeżdżające. Panowie osadzeni zostali jeszcze, aby zyskać na czasie i dalej tego dnia malowali już sami. Zostało tak niewiele do mety, że padła decyzja „malujemy w Boże Ciało”. I tak oto w dzień wolny około godziny 14 staliśmy i mogliśmy wspólnie podziwiać ukończone dzieło. Sukces, który można zaliczyć do kategorii cudów, sprawił, że apetyt na więcej wzrósł i projekt będziemy w dalszym ciągu realizować po wakacyjnym odpoczynku, bo zostało nam jeszcze 9 pól spacerowych do zagospodarowania, gdzie betonowe ściany czekają na swoje okno, aby otworzyć je dla osadzonych, zamkniętych i często zapomnianych, aby ich głowy mogły choć trochę powrócić do utraconej wolności, normalności i pozwoliły przetrwać ten trudny czas spędzony w izolacji”.

## Podsumowanie

Zaczął się od pomocy przy przeprowadzce – ciężkiej fizycznej pracy osadzonych na rzecz szkoły, potem powstał pomysł, żeby się jakoś zrewanżować, następnie było mnóstwo przeszkód, ale i konsekwencja w działaniu. A na koniec znów ogrom wspólnej pracy uczniów i osadzonych. Ten projekt może nie zmieni całego świata, ale on nie miał takich ambicji. Tu chodziło o zmianę kilku różnych światów równocześnie, takich mniejszych, wewnętrznych, często nieświadomych lub głęboko urywanych. I jesteśmy przekonani, że to była mądra i dobra zmiana.

Gorzów Wielkopolski, 20 czerwca 2025 roku

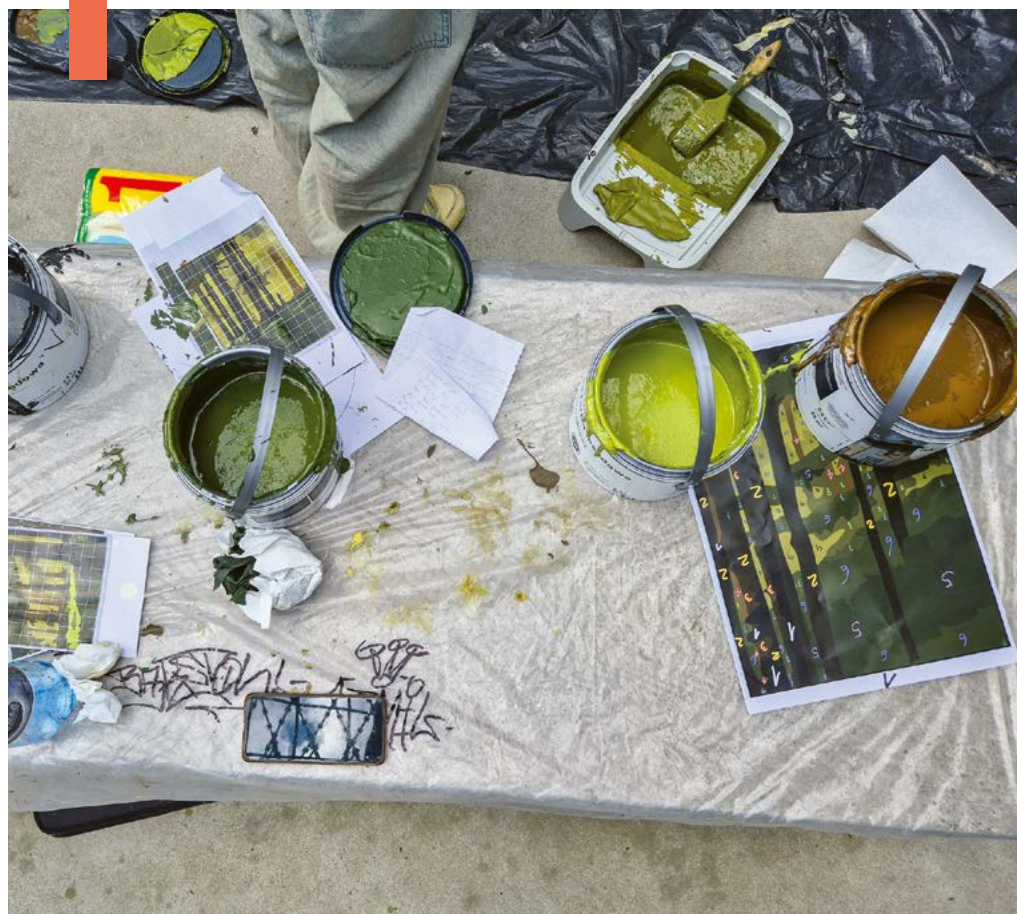
**PS** Nazwa naszej grupy i nazwa projektu nawiązują oczywiście do boksu spacerowego, który pomalowaliśmy. Jakie było jednak nasze zdziwienie, kiedy się okazało, że jeden z osadzonych zaangażowanych w projekt – pan Krystian – był zawodowym bokserem. Przypadek?! :-)

**PS 2** Dziękujemy za kilka dodatkowych dni na dopracowanie naszego sprawozdania. Dzięki temu mogliśmy między innymi poznać i przytoczyć opinie osadzonych biorących czynny udział w projekcie, a także funkcjonariuszy zakładu karnego. Dodaliśmy też o wiele więcej zdjęć.

---

**Tekst jest opisem projektu, a tak naprawdę to sprawozdanie z jego realizacji – taki był wymóg konkursu „Pomagajka SAN” na projekt o mądrym pomaganiu i dzieleniu się dobrem, w którym wzięliśmy udział i otrzymaliśmy wyróżnienie.**

**Autorem zdjęć z zakładu karnego jest mł. chor. Bartłomiej Cieślak** – tamtejszy psycholog i rzecznik prasowy, współtwórca projektu. **Autorem zdjęć uczestników projektu jest Andrzej Janczewski**, wicedyrektor Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Gorzowie Wielkopolskim, a także nauczyciel przedmiotu podstawy fotografii i filmu.





Na scenie zespół Baby On Board, Koncert Charytatywny 2026 / Fot. Adam Chodakowski

## **JUBILEUSZOWY KONCERT CHARYTATYWNY W OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ SZKOLE MUZYCZNEJ I I II STOPNIA IM. HENRYKA WIENIAWSKIEGO W ŁODZI**

**Wiktoria Więcek**

14 marca 2026 roku w łódzkiej szkole muzycznej przy ul. Sosnowej 9 odbył się 10. Koncert Charytatywny, organizowany przez uczniów i absolwentów placówki. Tym razem beneficjentem wydarzenia została Fundacja „Dom w Łodzi”. Zebrane podczas koncertu środki przybliżyły ją do spełnienia marzenia o budowie nowego i lepiej przystosowanego do potrzeb podopiecznych domu.

**P**odczas tego niezapomnianego wieczoru publiczność, wbrew pozorom, nie usłyszała ani jednego utworu wpisującego się w definicję muzyki klasycznej; na scenie zagościły za to gatunki takie, jak rock, pop, muzyka filmowa i jazz. Oprawa muzyczna nie była jednak jedyną atrakcją tego wydarzenia, albowiem na słuchaczy czekały również: kiermasz, zaopatrzone w wysmienite, domowe wypieki i rękodzieło, oraz licytacje, na których można było zawalczyć o wyjątkowe przedmioty, między innymi piłkę z autografem Marcina Gortata, a dla najmłodszych widzów przewidziano opiekę w kąciku artystycznym. Tegoroczna edycja była dla całej społeczności szkolnej naprawdę wyjątkowa, a organizatorzy starali się podkreślić jej symboliczny wymiar.

### **Tradycja, która łączy i pozwala nieść dobro, świetnie się przy tym bawiąc**

Koncert Charytatywny już na stałe wpisał się na listę szkolnych wydarzeń Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Henryka Wieniawskiego w Łodzi. Od 10 lat jest nieodzownym elementem każdego roku szkolnego, na który cała nasza społeczność czeka z niecierpliwością. Choć wedle zwyczaju organizacją tego widowiska zajmują się klasy przedmaturalne, w rzeczywistości angażuje się w nie cała szkoła, dzięki czemu dopięcie każdego aspektu koncertu na ostatni guzik jest możliwe. Koncert Charytatywny to dla uczniów tradycja tak ważna, że żadne przeciwności losu nie są w stanie jej zerwać. Dowodzą tego między innymi edycje z lat 2017 i 2018, kiedy z powodu remontu sali koncertowej organizatorzy byli zmuszeni do znalezienia nowego miejsca. Na szczęście dzięki determinacji uczniów oba koncerty odbyły się zgodnie z planem w łódzkiej Fabryce Sztuki.

Ważnym walorem dla uczestników Koncertu Charytatywnego jest możliwość pomocy innym, której towarzyszy świetna zabawa. Oprócz tego pozwala on pokazać się uczniom z nieco innej strony i odejść od klasycznego repertuaru, z którym mają do czynienia na co dzień. Wiele osób podczas organizacji koncertu znajduje swoje miejsce również w obszarach, które nie są ściśle związane z muzyką, takich jak: działalność w social mediach, sztuki plastyczne, konferansjerka czy działalność dotycząca spraw technicznych. Dzięki mnogości elementów potrzebnych do stworzenia tego typu wydarzenia uczniowie mają szansę odkryć swoje ukryte talenty i umiejętności bądź rozwinąć istniejące już zainteresowania, przede wszystkim jednak uczą się współpracy oraz przekonują, że dzięki niej wszystko jest możliwe.



**Oprawa muzyczna nie była jednak jedyną atrakcją tego wydarzenia, albowiem na słuchaczy czekały również: kiermasz, zaopatrzone w wysmienite, domowe wypieki i rękodzieło, oraz licytacje, na których można było zawalczyć o wyjątkowe przedmioty.**

## Wyjątkowy cel – nowy dom dla „Domu w Łodzi”

Tegoroczny koncert poświęcony był naprawdę wyjątkowemu celowi – wsparciu „Domu w Łodzi” w zebraniu funduszy na budowę nowego miejsca zamieszkania dla jego podopiecznych. Fundacja ta zajmuje się opieką nad chorymi, niepełnosprawnymi i porzuconymi dziećmi, dając im szansę na lepsze życie. Warto zaznaczyć, iż był to pierwszy w Polsce dom dziecka opiekujący się dziećmi ze schorzeniami i innymi trudnościami związanymi z codziennym funkcjonowaniem. Mieszkańcy „Domu” ze względu na problemy zdrowotne wymagają specjalistycznej opieki, konieczne jest też dostosowanie przestrzeni, w której żyją, do ich potrzeb.

Obecna siedziba fundacji, pomimo wszelkich starań jej pracowników, nie spełnia wszystkich kryteriów, które zapewniłyby zarówno opiekunom, jak i podopiecznym stuprocentowy komfort, dlatego uczniowie szkoły przy ul. Sosnowej postanowili pomóc odmienić sytuację „Domu w Łodzi”. Wybór beneficjenta okazał się dość oczywisty nie tylko ze względu na wyjątkowy cel, ale także dlatego, że fundacja podjęła współpracę z Ogólnokształcącą Szkołą Muzyczną I i II stopnia im. Henryka Wieniawskiego w Łodzi już przy okazji 7. edycji Koncertu Charytatywnego. Wsparcie tej inicjatywy było decyzją wychodzącą z głębi serca całej szkolnej społeczności.

Podczas przygotowań do koncertu uczestnicy utrzymywali stały kontakt z „Domem w Łodzi”, czego owocem były na przykład warsztaty instrumentalne dla jego podopiecznych czy współtworzenie przez Panią Prezes fundacji – Jolantę Bobińską – filmu promującego wydarzenie. Każdy element tej niesamowitej współpracy był dla uczniów niezapomnianym doświadczeniem i zapewnił im energię niezbędną do doprowadzenia Koncertu Charytatywnego do skutku.

## 10. Jubileuszowy Koncert Charytatywny – czas wspomnień i podsumowania dotychczasowej działalności

Okrągłe urodziny inicjatywy powstałej w 2016 roku w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Henryka Wieniawskiego w Łodzi były idealną okazją do przypomnienia sobie jej początków i podziękowania osobom, bez których nie miałyby prawa zaistnieć. Wśród widowni przybyłej na koncert pojawili się „rodzice” tego wydarzenia – Adrianna Wolińska i Michał Marchlewski. Podzielili się swoim punktem widzenia na temat początków Koncertu Charytatywnego. Oprócz nich na scenie można było usłyszeć liczne grono absolwentów, którzy zawsze z chęcią i nutką nostalgii powracają do murów szkoły muzycznej przy ul. Sosnowej.



**Dzięki mnogości elementów potrzebnych do stworzenia tego typu wydarzenia uczniowie mają szansę odkryć swoje ukryte talenty i umiejętności bądź rozwinąć istniejące już zainteresowania, przede wszystkim jednak uczą się współpracy oraz przekonują, że dzięki niej wszystko jest możliwe.**



Film promocyjny Koncertu Charytatywnego 2026 – Jolanta Babińska,  
prezes Fundacji „Dom w Łodzi” / Fot. Łukasz Głowacki



Katarzyna Jamka podczas koncertu poprowadziła licytację / Fot. Adam Chodakowski

Repertuar zaprezentowany przez wykonawców tamtego wieczoru był wyjątkowo różnorodny. Publiczność bawiła się do przebojów, takich jak *Jesień – tańcz* z filmu *Chłopi*, *Na szczycie* Grubsona, *Happy* Pharrella Williamsa, i wielu innych utworów w autorskich aranżacjach uczniów. Dodatkowo jednym ze zwyczajów związanych z programem koncertu jest tak zwana „piosenka finałowa”. W tym roku organizatorzy wybrali podnoszący na duchu numer *Jeszcze będzie pięknie* autorstwa B.R.O.

Wspaniałe występy przeplatały licytacje, prowadzone przez jedyną w swoim rodzaju absolwentkę Katarzynę Jamkę, znaną z wybitnych oratorskich zdolności. Oprócz niej swoje umiejętności retoryczne przedstawiło na scenie trio konferansjerskie w składzie: Franciszek Lewandowski, Amelia Chodakowska i Wiktoria Więcek.

Dla uczniów niezapomniane przeżycie wynikało również z faktu, iż wieczór ten współtworzyli niektórzy beneficjenci z poprzednich edycji koncertu, których obecność z pewnością umocniła w całej społeczności szkolnej wiarę w moc tej inicjatywy.

## **To nie koniec - to dopiero początek!**

Choć 10. edycja koncertu mogłaby być idealną klamrą zamykającą historię tego wydarzenia, uczniowie nie rozważają nawet takiej możliwości. Koncert Charytatywny stał się bowiem czymś, bez czego cała społeczność nie wyobraża sobie roku szkolnego. Nasza inicjatywa niesie za sobą ogrom wyzwań, których organizatorzy, wykonawcy i wszystkie zaangażowane w nią osoby muszą się podjąć, lecz efekty tej działalności wynagradzają wszystkie trudności.



ADAM CHODAKOWSKI  
PHOTOGRAPHY

Radosny finał koncertu / Fot. Adam Chodakowski

Koncert Charytatywny jest nośnikiem dobra, uczy współpracy, łączy, daje nadzieję i uświadamia, że nie ma na tym świecie rzeczy niemożliwych. Oczywiście istnieje wiele aspektów, które można zrobić lepiej, inaczej, szybciej czy prościej, lecz właśnie te niuanse sprawiają, że każdy koncert jest wyjątkowy. Każdy rocznik, który go organizuje, ma swoją własną wizję tego wydarzenia.

Mamy ogromną nadzieję, że jest to dopiero początek tej cudownej oraz ważnej tradycji, a kolejne pokolenia będą kontynuowały dzieło swoich starszych kolegów i któregoś dnia przyjdzie nam świętować 100. rocznicę Koncertu Charytatywnego.



## Autorka:

### Wiktoria Więcek

Uczennica V klasy II stopnia  
Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej  
I i II stopnia im. Henryka Wieniawskiego  
w Łodzi, fagocistka, wielokrotna laureatka  
konkursów instrumentalnych o zasięgu  
ogólnopolskim i międzynarodowym,  
stypendystka MKiDN, prowadząca  
10. edycję Koncertu Charytatywnego.



Koncert Dyplomowy w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu, 2026 / Fot. Robert Frąckowiak

## **RELACJA JAKO NEUROBIOLOGICZNY FUNDAMENT TWÓRCZOŚCI. ROLA NAUCZYCIELA EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ W ŚWIETLE PSYCHOLOGII TWÓRCZOŚCI I NEUROESTETYKI**

**Aleksandra Waga-Mizera**

**Wszystko zaczyna się od relacji. Nie od techniki, nie od programu nauczania ani nawet nie od narzędzi czy talentu. Bez zdrowej relacji nie da się „zarazić” ucznia pasją – ponieważ pasja nie jest informacją do przekazania. Prawdziwa pasja jest stanem układu nerwowego, a stan ten nie przenosi się przez instrukcję, lecz przez kontakt z drugim człowiekiem. Jego gest, spojrzenie, uśmiech i otwartość.**

**W** edukacji artystycznej relacja uczeń – nauczyciel jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem twórczym. To w niej zapada decyzja (często nieuświadomiona), czy uczeń odważy się eksplorować, czy pozostanie w trybie bezpiecznego odtwarzania. Psychologia twórczości i neuronauka są w tej kwestii jednoznaczne: bez poczucia bezpieczeństwa nie rozwija się postawa twórcza.

## **Kreatywność i twórczość – potencjał i proces w mózgu, który możemy regulować w klasie**

Te pojęcia często bywają używane zamiennie, jednak w psychologii twórczości kreatywność i twórczość opisują różne poziomy działania umysłu i różne etapy procesu. Polski psycholog twórczości Edward Nęcka podkreśla:

- **kreatywność** odnosi się do potencjału poznawczego jednostki – zdolności do generowania nowych, oryginalnych idei (myślenie dywergencyjne);
- **twórczość** natomiast jest procesem działania, w którym pomysły zostają przekształcone w konkretną formę, decyzję lub dzieło, a sam twórca ulega wewnętrznej przemianie.

W tym ujęciu: **kreatywność** to zdolność generowania nowych idei – iskra, impuls, otwartość poznawcza.

Na poziomie neurobiologicznym towarzyszy jej przede wszystkim:

- **dopamina** – hormon ciekawości, nowości i poszukiwania; uruchamia eksplorację, myślenie dywergencyjne i gotowość do ryzyka poznawczego;
- **noradrenalina** (w umiarkowanym poziomie) – zwiększa czujność i pobudzenie poznawcze, sprzyjając łączeniu nowych skojarzeń.

**Twórczość** to proces nadawania formy – decyzja, działanie, selekcja i refleksja. W tej fazie dominują:

- **dopamina** – jako wsparcie motywacji do kontynuowania pracy i domykania procesu;
- **serotonina** – stabilizacja nastroju, poczucie sensu i wewnętrznej spójności podczas pracy nad formą;
- **endorfiny** – redukcja stresu i napięcia, wzrost przyjemności płynącej z działania;
- **noradrenalina** (regulowana) – umożliwia koncentrację, planowanie i precyzję decyzji.

Neurobiologicznie różnica między oboma procesami jest wyjątkowo wyraźna. Wspólnym warunkiem dla obu jest jednak niski poziom kortyzolu. Przewlekły stres i lęk przed oceną hamują wydzielanie dopaminy i wyciszają sieci neuronalne odpowiedzialne za kreatywność i twórczość. Dlatego poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego jest biologicznym fundamentem rozwoju postawy twórczej, która w pracy nauczyciela edukacji artystycznej jest często niczym Święty Graal.

## Myślenie dywergencyjne to rdzeń kreatywności

W psychologii twórczości kluczową rolę odgrywa myślenie dywergencyjne, opisane przez Joya Paula Guilforda. Nie polega na znalezieniu jednej poprawnej odpowiedzi, lecz na generowaniu wielu możliwych rozwiązań.

Guilford wyróżnił trzy wskaźniki tego typu myślenia:

- płynność (liczbę pomysłów),
- giętkość (różnorodność podejść),
- oryginalność (nietykowość rozwiązań).

W edukacji artystycznej oznacza to, że ilość i różnorodność pomysłów poprzedzają selekcję i refleksję, a pytania typu „Co by było, gdyby...” stają się jednym z najprostszych narzędzi uruchamiania wyobraźni i nielinearnego myślenia.

## Trzy sieci mózgu - trzy zadania nauczyciela

Pod kątem neurobiologicznym kreatywność opiera się głównie na aktywności sieci stanu domyślnego (*default mode network* – DMN), odpowiedzialnej za wyobraźnię, skojarzenia, introspekcję i łączenie pozornie odległych elementów. To sieć aktywna wtedy, gdy „błądzimy myślami”, marzymy, wspominalimy i pozwalamy sobie na nie-wiedzenie. Zwróćcie uwagę, jak często stan aktywacji DMN mylimy z „nic nie robi”, „marnuje czas”, „leni się”.

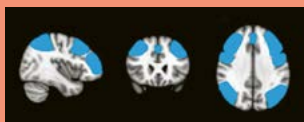
Twórczość wymaga jednak również aktywacji sieci kontroli wykonawczej (*executive control network* – ECN), związanej z planowaniem, selekcją, korektą i doprowadzaniem idei do formy. Bez niej pomysł pozostaje pomysłem – nie staje się działaniem ani komunikowalnym dziełem. To tutaj właśnie rolę nauczyciela jest trzymanie bezpiecznej, przewidywalnej struktury o jasnych zasadach, dzięki którym uczeń może rozwijać skrzydła.

Kluczową rolę pełni także sieć istotności (*salience network* – SN) – neurobiologiczny „przełącznik”, który decyduje, co z chaosu bodźców, emocji i idei jest warte uwagi. To ona umożliwia moment wewnętrznego rozpoznania: „to jest ważne”, „tu chcę zostać dłużej”.

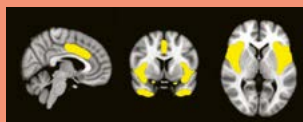
## Mózg w akcie twórczym



- Sieć stanu spoczynkowego - *default mode network* (DMN)  
Inaczej: sieć domyślna / sieć trybu Ja / sieć wyobrażenia i refleksji



- Sieć kontroli wykonawczej - *executive control network* (ECN)  
Inaczej: sieć decyzyjna / sieć poznawczo-wykonawcza



- Sieć istotności - *salience network* (SN)  
Inaczej: sieć wybierania znaczenia / sieć przełączania uwag: „To jest to”, „Zatrzymaj się”, „Zwróć uwagę na”

Twórczość to nie „natchnienie”,  
twórczość to **praktyka**, której potrzebne są:



Grafika: Aleksandra Waga-Mizera

Twórczość nie dzieje się w jednym miejscu mózgu. Jest dynamicznym ruchem pomiędzy sieciami neuronalnymi – wyobrażeniowymi, emocjonalnymi i kontrolnymi. Sieć istotności umożliwia najpierw rozpoznanie znaczenia i „energii” w materiale twórczym, zanim uruchomiona zostanie korekta i praca nad formą. Rola nauczyciela polega na wspieraniu tego przejścia: od czucia przez wybór do realizacji i – co lubię podkreślać – bez pośpiechu i nadmiernej kontroli.

## Co pokazują badania fMRI?

Badania neuroobrazowe, prowadzone między innymi przez Charlesa Limba i Allena Brauna, pokazują, że w stanie twórczego zaangażowania:

- obniża się aktywność obszarów odpowiedzialnych za autocenzurę i nadmierną kontrolę,
- wzrasta integracja sieci wyobrażeniowych, emocjonalnych i ruchowych,
- aktywuje się układ nagrody (dopamina, endorfiny),
- pojawia się stan *flow*.

fMRI pokazuje również, że:

- nadmierna aktywność ECN powoduje spadek oryginalności i elastyczności poznawczej,
- chroniczny stres powoduje wyciszenie DMN (*default mode network*) i przejście mózgu w tryb przetrwania,
- bezpieczeństwo emocjonalne to zawsze wzrost integracji sieci DMN, SN i ECN.

Jeśli w świetle tych badań pojawiają się obawy: Jak mam oceniać i realizować program? Jak mogę dać wolność i jednocześnie utrzymać wysokie standardy nauki? Czy uczniom dla dobra ich rozwoju powinno się pozwolić na wszystko? – to spieszę z uspokajającym komunikatem:



**Rozkwit ucznia nie dzieje się w chaosie, ale stopniowo powstaje w dobrze ustrukturyzowanej wolności, za którą odpowiada nauczyciel.**



## Twórczość przestaje być elitarna, rozszerza się, zmieniając nasz świat

Tę bezpieczną strukturę i przestrzeń uwzględniają także najnowsze założenia psychologii twórczości, w których odchodzi się od elitarnego myślenia o twórczości jako domenie „geniuszy”. Zamiast tego przyjmuje się podejście, w którym istnieją różne poziomy twórczego przeżycia i działania, a każdy z nich jest istotny i rozwojowo powiązany z pozostałymi.

Taki sposób myślenia został zaproponowany przez Jamesa C. Kaufmana i Ronalda A. Beghetto w modelu czterech poziomów twórczości (tzw. „*Four C*” *model of creativity*).

Najbardziej podstawowym i jednocześnie kluczowym poziomem jest **mini-c**: twórczość codzienna, osobista i subiektywna. Obejmuje małe odkrycia, indywidualne skojarzenia, pierwsze próby nadawania znaczenia i własnych rozwiązań. Mini-c nie musi być oryginalne w skali świata, ale jest oryginalne dla samego ucznia. Właśnie na tym poziomie kształtuje się poczucie: „mogę tworzyć”.

Kolejnym poziomem jest **little-c**: odnoszący się do twórczości codziennej, ale już komunikowalnej społecznie – rozwiązywania problemów i tworzenia prac, które są wartościowe także dla innych.

**Pro-C** dotyczy z kolei twórczości rozwijanej latami, wymagającej warsztatu, systematyczności i świadomego języka formy, często związanej z działalnością zawodową.

Dopiero **Big-C** odnosi się do twórczości wybitnej i przełomowej – tej, która zmienia kierunki sztuki, język kultury czy sposób myślenia całych epok.

Z perspektywy edukacji artystycznej kluczowe jest zrozumienie, że bez mini-c nie pojawia się little-c, bez little-c nie rozwija się Pro-C, a bez Pro-C nie istnieje Big-C. Ocenianie wczesnych, nieporadnych prób kryteriami dojrzałej twórczości prowadzi do zablokowania procesu. Dlatego zadaniem nauczyciela nie jest przyspieszanie rozwoju ani porównywanie etapów, lecz ochrona mini-c jako fundamentu całej dalszej drogi twórczej. Szanując mini-c, wspieramy poczucie bezpieczeństwa, a wciąż pamiętamy, że:



**Uczeń nie przestaje tworzyć dlatego, że „nie ma talentu”.  
Przestaje, kiedy zaczyna się bać.**



W takim podejściu twórczość to nie tylko „mieć pomysł”, lecz umieć tworzyć wiele pomysłów, zmieniać kierunek i nie bać się odkryć, które nie są oczywiste. W prowadzeniu ucznia nie chodzi więc o „ten dobry pomysł”, ale o zachęcenie do ilości i różnorodności (na pierwszym etapie). Dopiero później przychodzi czas na selekcję i refleksję, w której nauczyciel bierze aktywną rolę.

## Jak tworzy mózg



### Faza inspiracji - sieć wyobraźni (DMN)

- Pojawiają się skojarzenia, intuicje, pomysły.
- Aktywna jest sieć stanu spoczynkowego (*default mode network*): mózg „błądzi” i łączy pozornie odległe idee.
- Neuroprzekazniki: dopamina (motywacja, ciekawość).

To moment „iskry”, kreatywności spontanicznej.



### Faza kreacji - integracja emocji i działania

- Współpraca układu limbicznego (emocje) z korą czołową i ruchową.
- Pojawia się stan *flow* - pełne zaangażowanie, utrata poczucia czasu, harmonizacja układu nerwowego.
- Zmniejsza się aktywność kory przedczołowej (czyli „wewnętrznego krytyka”), co pozwala działać swobodnie.
- Wzrasta poziom endorfiny i serotoniny - twórczość działa jak naturalny antydepresant.

To moment przepływu - twórczość jako emocjonalna regulacja i ekspresja.



### Faza refleksji - sieć kontroli wykonawczej (ECN)

- Po zakończeniu działania włącza się świadoma ocena, selekcja i analiza.
- Aktywna jest kora przedczołowa i ciemieniowa - planowanie, dopracowanie, decyzje.
- Twórczość zamienia się w świadome kształtowanie formy.

To moment, w którym kreatywność staje się twórczością.

Myślenie dywergencyjne, tak niezbędne w akcie kreacji, to sztuka zadawania nielogicznych pytań – bo właśnie z nich rodzą się nowe ścieżki myślenia. Ten ruch – od eksploracji do struktury – stanowi naturalny rytm procesu twórczego, który jest moderowany i utrzymywany przez nauczyciela.

Przyspieszanie procesu, presja na szybki efekt oraz komunikaty w rodzaju „Zrób to od razu dobrze” zamykają fazę poszukiwań i odcinają ucznia od źródła pomysłów. Chaos, niepewność i chwilowe „nie-wiedzenie” nie są oznaką braku kompetencji, lecz niezbędnym etapem pracy twórczej. To właśnie w tej fazie mózg generuje najwięcej połączeń, eksperymentuje i testuje różne kierunki.

Badania nad potencjałem twórczym, prowadzone między innymi przez Bandurę, Karwowskiego oraz Beghetto, wskazują, że kluczowa dla rozwoju twórczości jest nie tylko zdolność poznawcza, lecz również poczucie sprawczości twórczej, inaczej mówiąc, wiara w to, że „mogę tworzyć” (*creative self-efficacy*).

Uczeń, który wierzy w swoje możliwości, podejmuje ryzyko, wraca do pracy mimo trudności i traktuje błąd jako informację. Uczeń, który tej wiary nie ma, znacznie szybciej sięga po schemat i bezpieczne rozwiązanie.

Właśnie dlatego tak istotne jest środowisko edukacyjne, w którym nauczyciel nie zostaje w roli eksperta przekazującego książkową wiedzę, ale facylitatora towarzyszącego na ścieżce rozwoju. Ma pamiętać, że twórczość rozwija się tam, gdzie błąd nie jest karany, lecz traktowany jako naturalny element procesu. I musimy bez żadnych wątpliwości przyjąć ten przekaz:



**Bez bezpiecznej przestrzeni, otwartej na błąd, eksploracja zamiera, a uczeń uczy się przede wszystkim unikania porażki, nie tworzenia.**



Zadaniem nauczyciela nie jest więc przyspieszanie dojrzewania formy, lecz ochrona fazy chaosu i stworzenie warunków, w których może ona stopniowo przekształcić się w sensowną strukturę.

## Relacja nauczyciel - uczeń jako regulator układu nerwowego

Relacja edukacyjna to zdecydowanie więcej niż wymiana zdań na szkolnym korytarzu i posłuszeństwo podczas zajęć. Wszystkie badania wskazują, że jest ona biologicznym fundamentem procesu twórczego, z którego musimy sobie jako nauczyciele zdawać sprawę.

Nawet jeśli nigdy nie zostaną zwerbalizowane poniższe pytania, mózg ucznia nieustannie je zadaje: Czy mogę tu ryzykować? Czy mogę popełnić błąd? Czy mogę jeszcze nie wiedzieć? Czy to bezpieczne dla tej relacji?

Badania Teresy Amabile pokazują, że twórczość rozwija się tam, gdzie istnieje:

1. motywacja wewnętrzna,
2. autonomia,
3. bezpieczeństwo emocjonalne.

Rozwój i relacja edukacyjna mistrz – uczeń w ogromnej części opiera się na informacji zwrotnej i pracy z błędem. Jeśli chcemy rzeczywiście wspierać swoich uczniów, warto błąd potraktować jako informację. Co to oznacza w praktyce? Zamiast poprawiać, możemy zapytać:

- „Który fragment najbardziej Cię przyciąga?”;
- „Gdzie chciał(a)byś zostać dłużej?”;
- „Co w tej pracy jest najbardziej Twoje?”;
- „Od którego miejsca chcesz dalej pracować?”.

Właśnie te pytania aktywują sieć istotności (SN) i uczą refleksji opartej na czuciu, nie na krytyce, która w niezwykle krótkim czasie może fizycznie wyłączyć struktury odpowiedzialne za kreację.

## Eksperyment i neuroplastyczność

Neuronauka potwierdza, że nowe połączenia neuronalne powstają wtedy, kiedy naruszamy schemat, co najczęściej dzieje się, gdy zwyczajnie popełniamy błąd, i choć jest to nieświadome, korzyści są ogromne. Dzieje się tak, ponieważ eksperyment i niepewność są biologicznie bardziej rozwojowe niż perfekcja.

Tutaj, co ciekawe, w dużej mierze za odwagę do eksperymentowania odpowiada właśnie twórczy klimat w klasie, grupie i zespole. I mam na myśli przyjazną emocjonalną i poznawczą atmosferę, w której uczeń nabiera odwagi, by eksplorować, improwizować, wyrażać emocje i popełniać błędy bez lęku przed oceną.

Jeśli klimat jest pełen napięcia, rywalizacji i krytyki – aktywuje się ciało migdałowe, a mózg przechodzi w tryb defensywny. Jeśli klimat oparty jest na zaufaniu – uruchamia się układ nagrody, pojawia się *flow*, empatia i kreatywność.

## Ogień, który musi płonąć

Skoro wiemy już, jakie warunki z poziomu bezpieczeństwa neurobiologicznego muszą zostać spełnione, żeby maksymalnie umożliwić uczniom rozwój ich twórczej postawy, warto zaznaczyć, że nawet mając idealne warunki pogodowe i drewno ułożone w perfekcyjny stosik, możemy siedzieć godzinami wokół ogniska, marznąc, czekając na pojawienie się płomieni.

Potrzebujemy iskry! Uczeń nie uczy się twórczości z deklaracji. Uczy się jej z obecności nauczyciela, obserwując jego pasje, poznając jego historie, często wzloty i upadki, zaczyna wierzyć, że artystyczne spełnienie jest możliwe. Jeśli nauczyciel sam jest w kontakcie z procesem twórczym, staje się dowodem, że sens, a nie perfekcja, jest sercem sztuki. Edukacja artystyczna zaczyna się więc od relacji – i tylko w niej kreatywność może dojrzeć, by przekształcić się w twórczość.

### Bibliografia (wybór)

- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk 2001.
- Amabile, T. M., *Creativity in Context*, Boulder, CO: Westview Press, 1996.
- Csikszentmihalyi M., *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*, HarperCollins, Nowy Jork 1996.
- Guilford J. P., *Creativity*, *American Psychologist*, 1950, 5(9), s. 444-454.
- Kaufman J. C., Beghetto R. A., *Beyond big and little: The four-c model of creativity*, *Review of General Psychology*, 2009, 13(1), s. 1-12.
- Karwowski M., *Creative self-efficacy*, *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2014, 8(1), s. 62-74.
- Bandura A., *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, Nowy Jork 1997.
- Limb C. J., Braun A. R., *PLOS One*, 2008, 3(2), e1679.
- Menon V., *Trends in Cognitive Sciences*, 2011, 15(10), s. 483-506.
- Zeki S., *Frontiers in Human Neuroscience*, 2013, 7, s. 730.
- Fancourt D., Steptoe A., *The BMJ*, 2019, 367, l6377.
- Seligman M. E. P., *Flourish*, Free Press, Nowy Jork 2011.



### Autorka:

#### Aleksandra Waga-Mizera

Jest artystką i certyfikowaną nauczycielką metody Vedic Art, trenerką rozwoju twórczego i członkinią Stowarzyszenia Akwarelistów Polskich oraz edukatorką malarstwa intuicyjnego. Ukończyła Psychologię Twórczości na SWPS oraz rozwija się w kierunku psychologii, kontynuując studia podyplomowe z Psychologii Pozytywnej. Fascynuje ją wpływ sztuki na mózg, neuroplastyczność i rozkwit potencjału człowieka. W pracy i życiu kieruje się podejściem opartym na zasobach, poszukując dróg, które wzmacniają, zamiast oceniać.



# Muzyczne

---





Bernard Ładysz w jednej z najsztywniejszych kreacji – jako Borys w operze *Borys Godunow* Modesta Musorgskiego / Fot. z archiwum NAC

## BERNARD ŁADYSZ – NA SZCZYTACH

Aleksander Czajkowski-Ładysz

Śpiewacy i muzycy może jeszcze pamiętają, kim był Bernard Ładysz, młode pokolenie raczej już nie bardzo. Szkoda, bo to postać ponadczasowa, artysta wszechstronny, obdarzony wielkimi talentami. Był znakomitym śpiewakiem i rozpoznawalnym aktorem, a jego osobowość przykuwała uwagę nawet tych, którzy nie interesowali się zbyt muzyką czy śpiewem. Specjalnie dla Czytelników „Szkoły Artystycznej” o Bernardzie Ładyszku pisze jego syn, Aleksander.

**K**im był Bernard Ładysz? Urodził się 1922 roku w Wilnie, wówczas mieście należącym do Polski. Zawsze miał je w sercu. Rodzina mieszczańska – ojciec człowiek prosty, matka oddana domowi i rodzinie. Bernard miał dwóch braci: Antoniego i Franciszka. Mówiło się nawet, że Franciszek dysponował lepszym głosem od Bernarda, ale śpiewem się nie zajął.

## Młodość w cieniu wojny

Uzdolnienia muzyczne rodziców i braci (wszyscy należeli do znanego chóru Harfa, prowadzonego w okresie międzywojennym przez profesora i dyrygenta Jana Żebrowskiego) były w jego rodzinie powszechne. Jak widać, natura już od dłuższego czasu czyniła starania, by w genach naszego wybitnego artysty zawrzeć, zapisać to, co najlepsze. O poziomie wykonawczym wspomnianego chóru niech świadczy I miejsce zdobyte w 1935 roku na Zjeździe Polskich Chórów w Warszawie. Można zatem wysnuć wniosek, iż nie tylko natura, ale i otoczenie starało się pilnie, by ten nieprzeciętny talent muzyczny i wokalny nie został zaprzepaszczone.

Zresztą muzykowanie, wspólne śpiewanie, było dla rodziny Ładyszów czymś tak naturalnym, jak codzienne prace domowe – mieszkańcy Zarzecza często gromadzili się w domu Ładyszów w tym właśnie celu.

Tu mała dygresja. Szkoda, że dziś ta tradycja wygasa, korzystamy z przekazów elektronicznych, nie ma w polskim domu tradycji muzykowania czy rodzinnego śpiewania. Oczywiście świat idzie do przodu, ale wspólne śpiewanie w chórze łączy, nawiązują się wzajemne relacje, sympatie, często wieloletnie znajomości. Muzykowanie czy wspólny śpiew rozwija nas zarówno emocjonalnie i intelektualnie. Uczymy się słuchać, wyrabiamy wrażliwość muzyczną, poznajemy piękny świat, jakim jest muzyka.

Ale wróćmy do naszego bohatera. O ile czwarty rozbiór Polski, dokonany w 1939 roku przez okupanta niemieckiego i sowieckiego, nie wpłynął zasadniczo na losy rodziny Ładyszów, to już w latach 1940-1941 uniemożliwił rozpoczęcie edukacji muzycznej Bernarda, jednak wojna niemiecko-radziecka zmusiła go do przerwania nauki.

Wstąpił do partyzantki i przyjął pseudonim „Janosik”. O jego dokonaniach partyzancko-wojennych wspomina artykuł zatytułowany *Bernard Ładysz – wileński bas*, zamieszczony w 37. numerze łódzkiego dwumiesięcznika *Kultura i Biznes* w 2007 roku. Dużo więcej o tych wojennych losach i przeżyciach możemy wyczytać ze wspomnień, opowiedzianych w rozmowie z Marią Sierotwińską-Rewicką. Opisane tam zdarzenia i dramatyczne wypadki pozwalają daleko głębiej zrozumieć, czym Bernard kierował się w życiu i dlaczego był tak bezkompromisowy w osiągnięciu artystycznego celu. Życie, które nie szczędzi trudu, głodu i chłodu, uczy, jak dążyć do wartościowych celów i jak zachować wierność zasadom.



**Muzykowanie, wspólne śpiewanie, było dla rodziny Ładyszów czymś tak naturalnym, jak codzienne prace domowe – mieszkańcy Zarzecza często gromadzili się w domu Ładyszów w tym właśnie celu.**

Efektom wojennej zawieruchy było uwięzienie i pobyt w obozie pracy w Kałudze, miejscowości położonej nad Oką w pobliżu Moskwy. Los chciał, by w tym obozie znalazł się także wybitny polski dyrygent Henryk Czyż. Kiedy usłyszał śpiewającego Ładysza, zaprosił go do współpracy w założonym przez siebie zespole pod nazwą Zespół Artystyczny Żołnierzy Repatriantów „Kaługa”. Za zgodą władz obozowych mogli dawać koncerty w wybudowanej specjalnie do tego celu dużej ziemiance. Wkrótce zespół stał się sławny i zaczął koncertować po okolicznych kołchozach i sowchozach. Były nawet plany, by zaraz po wojnie wystąpił w Warszawie. Niestety na przeszkodzie stanęła przeszłość AK-owska.

## Czas na spełnianie marzeń

Do Polski, już okrojonej, bez Wilna, Bernard Ładysz wrócił w 1946 roku. Próby zaangażowania się do chóru Opery Warszawskiej zostały uwieńczone sukcesem w 1950 roku. W tym czasie śpiewał już jako solista Zespołu Pieśni i Tańca Wojska Polskiego. I tu stawiał pierwsze kroki jak solista.

Jego studia wokalne w Wyższej Szkole Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie w klasie prof. Wacława Filipowicza trwały zaledwie dwa lata (1946-1948). I znów mała dygresja. Są takie głosy jak Ładysza, których nie trzeba kształcić, ale należy się od nich uczyć. Oczywiście to są wyjątki. Wiedza jeszcze nikomu nie zaszkodziła. Nauka śpiewu to bardzo indywidualna i trudna droga, wymagająca dużej intuicji zarówno od profesora, jak też od samego adepta śpiewu.

O Bernardzie Ładyszu mówił prof. Kazimierz Pustelak – tenor i kolega sceniczny, zawsze z niezmienną sympatią, jak o śpiewaku, który dostał w darze od Opatrzności wszystkie talenty: przepiękny, niezwykły głos, nieprawdopodobną muzykalność, pozwalającą rozumieć muzykę każdej epoki, każdego stylu i wręcz „zwierzęce” umiejętności aktorskie.

A sam Bernard tak mówił o swojej edukacji muzycznej: „Najwięcej zawdzięczam parze nieżyjących już muzyków. Prof. Sergiuszowi Nadgryzowskiemu, pianiście, który nie uczył śpiewu, lecz muzyki, i żądał ode mnie tylko jednego – ładnego śpiewania. Drugim muzykiem był prof. Jerzy Gaczek. Szkoda, że zaczyna brakować takich ludzi. Z nimi wszystko można zyskać, a niczego nie stracić”.

W roku 1950 starania o angaż do Chóru Opery Warszawskiej spełniły się, ale zanim artysta na dobre się tam zadomowił, już został solistą. Zadebiutował dwiema znakomitymi rolami, należącymi do żelaznego repertuaru największych partii basowych: rolą Księcia Gremina w operze *Eugeniusz Oniegin* Piotra Czajkowskiego i rolą Zbigniewa w *Strasznym dworze* Stanisława Moniuszki. Oba debiuty były nagłymi zastępstwami, wchodził w role bez próby. W swoich wspomnieniach opisuje to następująco: „Tak to nagle jakoś wypadło, nie było czasu, dość, że w tych początkach kariery wychodziłem na scenę bez próby scenicznej, bez jakiegokolwiek próby. Wyszedłem i jakoś nie zginąłem. Było w tym wiele improwizacji, ale



Bernard Ładysz  
w 1946 roku  
Fot. archiwum  
własne autora



W trakcie II wojny  
światowej Bernard  
Ładysz wstąpił w szeregi  
Armii Krajowej, 1942  
Fot. archiwum własne  
autora

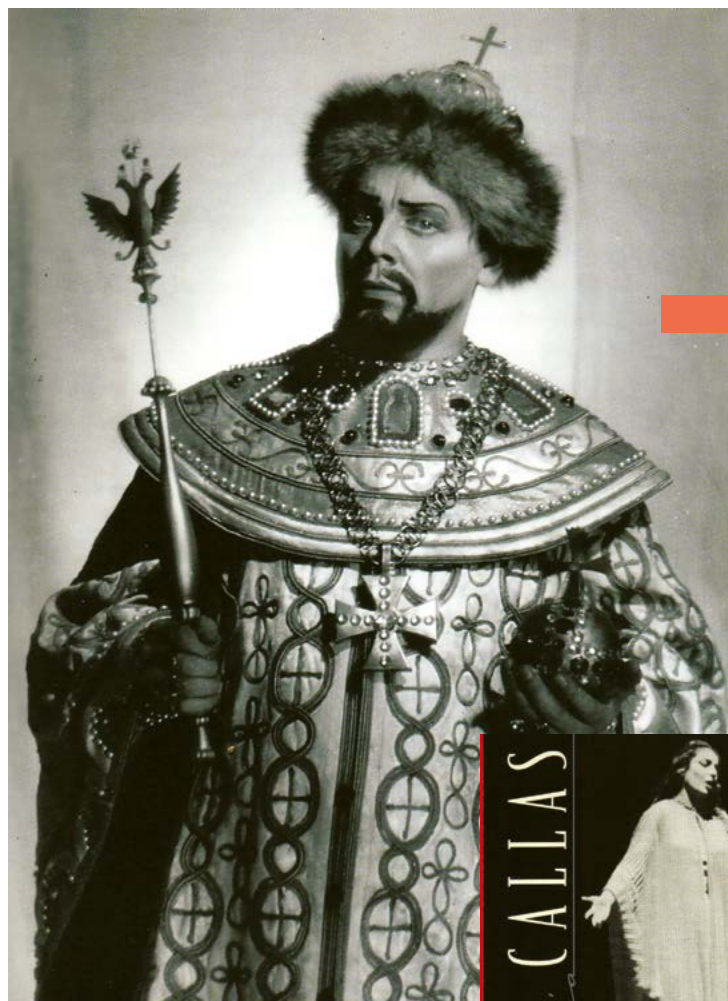


Zadebiutował dwiema znakomitymi rolami, należącymi do żelaznego repertuaru największych partii basowych: rolą Księcia Gremina w operze *Eugeniusz Oniegin* Piotra Czajkowskiego i rolą Zbigniewa w *Strasznym dworze* Stanisława Moniuszki. Debiuty sceniczne przyćmiła wkrótce inna wielka partia, a była nią Mefista w operze *Faust* Charles'a Gounoda.



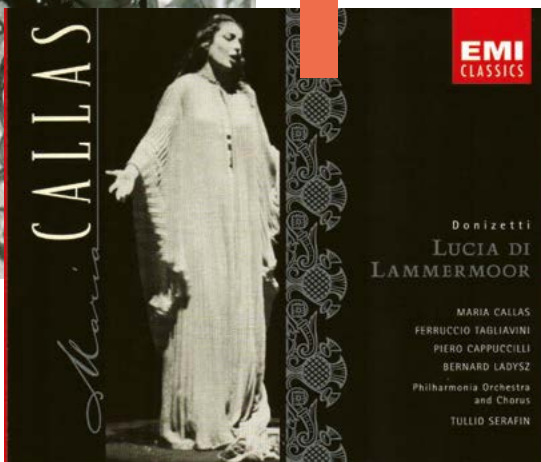
Bernard  
Ładysz w roli  
goethowskiego  
Fausta / Fot.  
Edward Hartwig

Wśród licznych kreacji  
aktorskich Bernarda  
Ładysza znajduje się  
również Zbigniew ze  
*Strasznego dworu*  
Stanisława Moniuszki  
Fot. Edward Hartwig

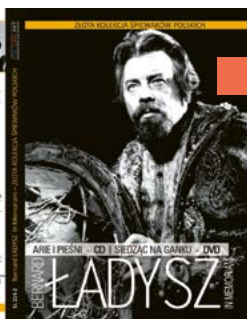


Bernard Ładysz wcielający się w postać Borysa Godunowa w operze o tym samym tytule, 1960  
Fot. Edward Hartwig

Artysta w swojej karierze współpracował z wieloma śpiewakami światowej klasy – tu okładka kasety nagranej wspólnie z Marią Callas w wytwórni EMI Classics



Zaskanuj kod i posłuchaj: Bernard Ładysz za starą przyjaźń



Okładka płyty poświęconej twórczości Bernarda Ładysza w ramach Złotej kolekcji śpiewaków polskich

i szczerść, spontaniczność”. Oba znakomite debiuty sceniczne przyćmiła wkrótce inna wielka partia, w której niepospolitą rolę grał wielki talent aktorski artysty, a była nią rola Mefista w operze *Faust* Charles’a Gounoda. Dziennikarz Zdzisław Sierpiński opisuje tę kreację w artykule *Ojciec i syn*: „Nigdy nie zapomnę tego wieczoru w operze, kiedy na scenę wyszedł Mefisto. Ludzie zerwali się z miejsc i runęła burza oklasków”.

Wdarłszy się przebojem na polskie sceny operowe, Bernard Ładysz szybko wspiął się na sam szczyt hierarchii, stając się niekwestionowanym królem basowego repertuaru. Tu trzeba wspomnieć pewien mało znany fakt z jego życiowej drogi. Kiedy jeszcze nie był tak rozpoznawalny, jak po konkursie wokalnym we włoskim mieście Vercelli, popularna dziennikarka Zuzanna Czajkowska, zauroczona głosem i talentem artysty, zwróciła się do ówczesnego szefa, przewodniczącego Komitetu do Spraw Radiofonii Włodzimierza Sokorskiego, z propozycją, aby zrobił audycję poświęconą Bernardowi. Usłyszała, cytując: „Ja wiem, że to Pani znajomy, ale takich jak on to my mamy wielu”. Okazało się potem, że nie tak wielu.

Kilka lat po debiucie miało miejsce wydarzenie, od którego zaczęła się międzynarodowa kariera Bernarda Ładysza. W roku 1956 wyjechał do Włoch, do Vercelli, na kolejną edycję słynnego konkursu śpiewaczego i zdobył tam pierwszą nagrodę II Primo Premio Assoluto.

## Rozkwit międzynarodowej kariery

I wreszcie nadszedł rok 1959, kiedy swoimi występami artysta zwrócił uwagę ówczesnych gwiazd: Tullio Serafina oraz Marii Callas i w efekcie – na życzenie Callas – został zaangażowany do nagrania *Łucji z Lammermooru* Gaetano Donizettiego. Główne partie w tym nagraniu, dokonanym przez słynną wytwórnię Columbia, kreują Maria Callas, Piero Cappuccilli, Ferruccio Tagliavini i oczywiście Bernard Ładysz.

Po wielu sukcesach zagranicznych jest rok 1960 i kolejny wielki sukces Bernarda, wcielającego się w tytułową rolę w operze *Borys Godunow* Modesta Musorgskiego. Podkreślam słowo wcielającego się, bo on po prostu stał się tym Carem Borysem. Była to jeszcze inscenizacja na deskach scenicznych Teatru Roma przy ulicy Nowogrodzkiej, gdzie mieściła się Opera Warszawska. Słuchając tylko arii ze sceny śmierci Borysa, mamy wrażenie, jakbyśmy byli na tym carskim dworze. Nagranie z 1960 roku to materiał wzorcowy dla wszystkich bas-barytonów próbujących zaśpiewać tę partię. Podobnie jak partia Króla Filipa z *Don Carlosa* Giuseppe Verdiego czy Mefistofelesa z *Fausta* Charles’a Gounoda. Był mistrzem gatunku.

O innej wielkiej roli Bernarda Ładysza – Inkwizytorze w operze *Don Carlos* Verdiego – i o jego słynnym pojedynku z innym wielkim basem, Nikołajem Gjaurowem, krążą legendy. Ich wspólne śpiewanie miało miejsce i tu, w Warszawie, i za granicą. W *Don Carlosie* śpiewał także z Borisem



**Kilka lat po debiucie miało miejsce wydarzenie, od którego zaczęła się międzynarodowa kariera Bernarda Ładysza. W roku 1956 wyjechał do Włoch, do Vercelli, na kolejną edycję słynnego konkursu śpiewaczego i zdobył tam pierwszą nagrodę II Primo Premio Assoluto.**

Christowem w Teatro di San Carlo w Neapolu, a z innym wspaniałym basem, Cesare Siepiem, w teatrze w Parmie. Dowodzi to jednego – Bernard Ładysz mierzył się z największymi, bo do największych należał.

Występował obok takich sław, jak Victoria de los Angeles, Antonietta Stella, Anita Cerquetti, Franco Corelli czy Giuseppe Taddei, Boris Christow, Nikołaj Gjaurow i oczywiście Maria Callas. Śpiewał na największych scenach operowych świata i w ONZ. Był i do dziś jest niedoścignętym interpretatorem wielu arii operowych. My w Polsce rozpoznajemy go, niestety, tylko po słynnej arii Skołuby z III aktu *Straszego dworu* Stanisława Moniuszki pod tytułem *Ten zegar stary* czy z roli filmowej Prokopa w *Znachorze* Jerzego Hoffmana – bardzo szkoda, że tylko z tego, bowiem każde – podkreślam to dobitnie! – każde nagranie Bernarda Ładysza, czy są to pieśni, arie, czy nawet piosenki, to w jego interpretacji wykonanie wzorcowe.

Dlatego staraniem wielu życzliwych osób i wybitnych artystów został powołany coroczny Międzynarodowy Festiwal im. Bernarda Ładysza w Lidzbarku Warmińskim. Będzie ważnym i spektakularnym wydarzeniem, odbywającym się w okresie letnim. Autorem i pomysłodawcą festiwalu jest Aleksander Ładysz. Impreza będzie upamiętniać życie i twórczość wielkiego polskiego artysty śpiewaka, którego dokonania przeszły już do legendy. Na myśl przychodzą legendarne nazwiska: Callas, Pavarotti, Domingo, Kiepusa... To sylwetki ponadczasowe, a Bernard Ładysz bezsprzecznie do nich należy.

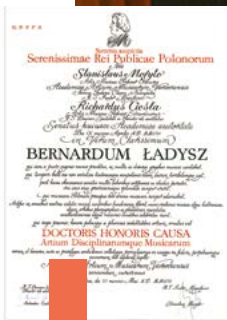


## Autor:

### Aleksander Czajkowski-Ładysz

Śpiewak, reżyser, organizator i manager sztuki, dziennikarz. Obdarzony ciepłym i „ciemnym”, potężnym głosem basowym, odziedziczonym po ojcu Bernardzie Ładyszu. Studiował śpiew pod kierunkiem śpiewaka Michała Szopskiego. W 1981 roku rozpoczął pracę śpiewaka w Teatrze Wielkim w Warszawie. Wystąpił w niemal wszystkich krajach Europy, między innymi w Staatsoper w Wiedniu, Palais des Congrès, Champs Elysées w Paryżu, Staatsoper w Berlinie, Semperoper w Dreźnie, Operze Lwowskiej, zaśpiewał i inaugurował Rok Moniuszkowski w Narodowej Filharmonii w Kijowie, Tarnopolu, Winnicy na Ukrainie. Jest autorem wielu projektów, między innymi festiwalu Wojsko Dzieciom i Międzynarodowego Festiwalu Kompozytorów Polskich. To założyciel zespołu POLSKIE TRIO, współtwórca programu „Kolacja z Ewą” (z udziałem Ewy Wachowicz i Aleksandra Ładysza) oraz reżyserem i autorem cyklu pod tytułem „Powróćmy do Patrii” w willi Jana Kiepusy przy odrestaurowanym z własnej inicjatywy zabytkowym fortepianie tego wielkiego artysty. Założyciel (2015 rok), fundator i prezes polsko-kanadyjskiej Fundacji „Niezależny Fundusz Kultury POLCANART”. Od 2026 roku jest organizatorem autorem i patronem Międzynarodowego Festiwalu im. Bernarda Ładysza, realizowanego latem w Lidzbarku Warmińskim.

Aleksander Czajkowski-Ładysz  
z ojcem – Bernardem Ładyszem  
Fot. Archiwum własne autora



Dyplom doktora  
honoris causa  
Bernarda Ładysza



## Międzynarodowy Festiwal im. Bernarda Ładysza

Festiwal w Lidzbarku Warmińskim to interdyscyplinarne wydarzenie, którego celem jest kultywowanie pamięci o naszym najwybitniejszym powojennym śpiewaku, jego dokonaniach artystycznych, rolach filmowych, relacjach z wojskiem oraz barwnym życiu

Więcej informacji na <https://ladyszfestiwal.pl/>

Zobacz  
więcej  
materiałów  
online!

Biografia  
Artysty:



O festiwalu:



Aria Skołuby  
Ten zegar  
stary z opery  
Straszny dwór  
Stanisława  
Moniuszki:



Pieśń Trzech  
Budrysów:





Młodzi perkusiści z Zespołu Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga w Radomiu podczas próby do Koncertu Laureatów Ogólnopolskiego Konkursu Muzycznego „Muzyczna Jesień” 2025 / Fot. Patrycja Chęcińska

## SMARTFON A PROCES DYDAKTYCZNY W PAŃSTWOWYCH SZKOŁACH MUZYCZNYCH

Paweł Krasieński

**Obecnie znajdujemy się w momencie, w którym nie tylko błyskawicznie rozwija i zmienia się technologia, ale wraz z nią również społeczeństwo. Komputery, tablety, a przede wszystkim smartfony – można powiedzieć – są z nami na każdym kroku. Urządzenia te, nawet jeśli często wpływają na nas niekorzystnie, zwłaszcza na młode pokolenia, z założenia mają ułatwiać życie.**

Smartfon bywa kojarzony z dekoncentracją, „ucieczką” od rzeczywistości, przebodźcowaniem, a co za tym idzie, ze spadkiem zdolności koncentracji ucznia podczas lekcji. W wielu szkołach obowiązuje zakaz korzystania z telefonów komórkowych w czasie zajęć – i nie bez powodu. Nadmierne używanie urządzeń mobilnych może negatywnie wpływać na proces przyswajania wiedzy, rozwijanie umiejętności praktycznych oraz zdolność do głębokiego skupienia – kluczową w nauce gry na instrumencie. Jednak procesy technologicznego, jak i zmian socjologicznych, nie da się już cofnąć. Dlatego warto zadać sobie pytanie: jak mądrze się w nim odnaleźć i wykorzystać jego potencjał? Zamiast walczyć, lepiej szukać sposobów na integrację nowoczesnych narzędzi z tradycyjnym procesem dydaktycznym.

Pamiętajmy, że dzisiejszy smartfon z dostępem do internetu oferuje nam na wyciągnięcie ręki to, po co 50 lat temu trzeba było często podróżować przez pół świata, a i tak tylko nieliczni mogli sobie na to pozwolić. Dzisiejszy smartfon to przenośne studio nagraniowe, studio filmowe, biblioteka i magazyn wszelkich (wirtualnych) pomocy dydaktycznych. Jest to zarazem coś bliskiego dla młodych ludzi – narzędzie, do którego mają zaufanie. W niniejszym artykule wymienię kilka funkcji smartfona, z których sam korzystam w procesie dydaktycznym. Nie tylko zauważam spore zainteresowanie wśród młodzieży, ale również skuteczność wykorzystywania tej technologii w nauce gry na instrumencie – a to właśnie jest dla nas najistotniejsze w szkołach muzycznych.



**Dzisiejszy smartfon to przenośne studio nagraniowe, studio filmowe, biblioteka i magazyn wszelkich (wirtualnych) pomocy dydaktycznych.**

## **Nauka na odległość**

Tak naprawdę, największy przełom nastąpił w czasie pandemii COVID-19. Wtedy to smartfon odegrał niezwykle ważną rolę w utrzymaniu ciągłości nauki, także w szkołach muzycznych. Gdy tradycyjne lekcje zostały przeniesione do przestrzeni wirtualnej, to właśnie telefon stał się dla wielu uczniów i nauczycieli głównym narzędziem pracy. Umożliwił prowadzenie zajęć na żywo, z obrazem i dźwiękiem, dzięki czemu kontakt między uczniem a nauczycielem – choć pośredni – został zachowany.

Doświadczenia tamtego okresu pokazały, że nauka na odległość może być efektywna, a smartfon – mobilny i poręczny – pozwala uczestniczyć w lekcjach niemal z każdego miejsca. Wystarczy dostęp do internetu, by ćwiczyć pod okiem nauczyciela nie tylko w domu, ale nawet w plenerze. Taka elastyczność to ogromna wartość, szczególnie dla uczniów z mniejszych miejscowości lub tych, którzy chcą konsultować się z pedagogami z innych części kraju czy świata.

Smartfon może być doskonałym wsparciem i ułatwieniem, ale oczywiście nie zastąpi żywego kontaktu z mentorem, który słyszy niuanse, reaguje na emocje i dostosowuje nauczanie do chwili. Pamiętajmy, że technologia może pomóc, ale to relacja uczeń – nauczyciel tworzy prawdziwą przestrzeń do rozwoju. Niemniej jednak, znajdziemy jeszcze kilka innych ważnych w procesie edukacji muzycznej zastosowań smartfonów.

## Narzędzia wspierające ucznia

■ **Metronom** jest jedną z kluczowych aplikacji wspomagających edukację muzyczną na każdym instrumencie. Urządzenie znane od ponad 200 lat przeszło ewolucję od mechanizmu zegarowego napędzanego sprężyną do małego elektronicznego „pudełka” z wieloma funkcjami. Dziś instalując aplikację metronomu na smartfonie, otrzymujemy nie tylko narzędzie do utrzymywania tempa. Nowoczesne aplikacje umożliwiają zaprogramowanie przyspieszenia lub zwolnienia tempa po określonym czasie lub liczbie taktów. To bardzo ergonomiczne podejście do ćwiczeń. Po pierwsze – oszczędzamy czas, ponieważ tempo zmienia się automatycznie. Po drugie – ćwiczymy koncentrację, grając płynnie mimo zmieniającego się tempa i zachowując wszystkie inne środki muzyczne.

Kolejną funkcją metronomu jest możliwość jego okresowego wyciszenia – na przykład gra dwóch taktów i cisza przez kolejne dwa. Pozwala to sprawdzić, czy jesteśmy w stanie utrzymać równy puls bez pomocy urządzenia. Takie granie bywa bardziej wymagające fizycznie i intelektualnie, ale znacząco przyczynia się do rozwoju wewnętrznego poczucia rytmu.

■ **Nagrywanie audio i wideo**, choć to funkcje codzienne i pozornie proste, okazują się bardzo pomocne w edukacji. Przy próbie nagrania jakiegoś utworu efekt może znacząco różnić się od gry dla nauczyciela czy w pustej sali. Pojawia się tzw. „syndrom czerwonego guzika” – wzmożony stres, bo wiemy, że nagranie będzie można wielokrotnie odtworzyć i analizować. Dla wielu muzyków nagrywanie okazuje się trudniejsze niż występ sceniczny.



**Dziś instalując aplikację metronomu na smartfonie, otrzymujemy nie tylko narzędzie do utrzymywania tempa. Nowoczesne aplikacje umożliwiają zaprogramowanie przyspieszenia lub zwolnienia tempa po określonym czasie lub liczbie taktów. To bardzo ergonomiczne podejście do ćwiczeń.**

Anna Olejarz, Państwowe Liceum  
Sztuk Plastycznych im. Antoniego Kenara  
w Zakopanem, opiekun: Dorota Bąk





Dorcaz, linoryt, Państwowe Liceum  
Sztuk Plastycznych im. Antoniego Kenara  
w Zakopanem, opiekun: Adam Soroczyński

Aleksandra Zyzak, martwa natura,  
PLSP w Bielsku-Białej, nauczyciel  
prowadzący: Klaudia Łata



Nagrania wideo pozwalają szybciej zidentyfikować błędy, zrozumieć, co poszło nie tak, i opracować jeszcze lepszą wersję wykonanego utworu. Przy pracy nad duetem możemy nagrać jedną partię i przekazać ją partnerowi – to doskonała forma pracy indywidualnej. Sam zachęcam uczniów do rejestrowania jednej partii i grania w duecie „z samym sobą”. To uczy dyscypliny i słuchania – nie można zrzucać winy na kolegę! Możliwość nagrywania wideo jest też świetnym narzędziem do analizy ruchu. Wcześniej wielu nauczycieli korzystało z luster – dziś technologia daje nam znacznie więcej. Możemy ustawić kamerę z dowolnej perspektywy i przeanalizować postawę czy technikę. Błędy w aparacie gry wykryte na wczesnym etapie mogą zapobiec kontuzjom i problemom technicznym w przyszłości.

■ **Funkcja *slow motion*** zasługuje na osobną uwagę. W Europie obraz w telewizji nadawany jest w systemie PAL (25 klatek na sekundę), w USA i Japonii – NTSC (30 klatek na sekundę). *Slow motion* polega na nagraniu materiału z wyższą liczbą klatek, na przykład 50, i odtworzeniu go w zwolnionym tempie. Dzisiejsze smartfony oferują nagrywanie nawet w 120 lub 240 klatkach na sekundę – z natychmiastowym odtwarzaniem efektu, bez potrzeby używania profesjonalnych programów do edycji wideo.

Ja sam od kilku lat stosuję tę technologię na lekcjach perkusji. Dzięki niej uczniowie mogą zobaczyć, czy ich technika jest poprawna – na przykład czy pałka dobrze się odbija, czy nie trzymają jej zbyt długo na sztabce. Uczniowie często nie są świadomi swoich błędów, dopóki nie zobaczą ich na nagraniu w zwolnionym tempie. *Slow motion* doskonale sprawdza się też u skrzypków, wiolonczelistów, pianistów, gitarzystów – wszędzie tam, gdzie ważny jest ruch, artykulacja i precyzja. To, czego nie usłyszymy, często możemy zobaczyć.

■ **Dostęp do ogromnych zasobów edukacyjnych.** Smartfon daje nam niezwykle szybki i wygodny dostęp do zasobów edukacyjnych, które jeszcze kilkanaście lat temu były trudno dostępne lub wymagały fizycznej obecności w bibliotece czy sklepie muzycznym. Dzięki serwisom streamingowym uczniowie mogą w każdej chwili posłuchać wykonania dzieł muzycznych w różnych interpretacjach, analizować styl wykonania, tempo, artykulację czy frazowanie – co znacznie wzbogaca ich świadomość muzyczną i rozwija wyobraźnię interpretacyjną.

■ **Aplikacje umożliwiające skanowanie nut i ich cyfrową obróbkę** sprawiają, że uczniowie mogą mieć swoje partytury zawsze przy sobie – w schludnej, uporządkowanej formie, często z dodatkowymi funkcjami, jak odtwarzanie zapisu w czasie rzeczywistym czy zmiana tonacji. Dla wielu młodych muzyków to znaczące ułatwienie w codziennej nauce.



**Możliwość nagrywania wideo jest też świetnym narzędziem do analizy ruchu. Wcześniej wielu nauczycieli korzystało z luster - dziś technologia daje nam znacznie więcej. Możemy ustawić kamerę z dowolnej perspektywy i przeanalizować postawę czy technikę.**

■ **Smartfon pełni też funkcję wsparcia w kształceniu słuchu i nauce teorii muzyki.** Ćwiczenia z rozpoznawania interwałów, akordów czy rytmów, które kiedyś wymagały obecności nauczyciela i pianina, dziś da się realizować samodzielnie, z pomocą interaktywnych narzędzi. Dzięki temu uczeń może uczyć się i utrwalać wiedzę w dogodnym dla siebie momencie, niezależnie od planu lekcji czy miejsca, w którym się znajduje.

## Sztuczna inteligencja

Oparte na niej narzędzia coraz większe znaczenie zyskują również w edukacji muzycznej. Jedną z najbardziej przydatnych funkcji, zwłaszcza dla uczniów chcących ćwiczyć samodzielnie, jest możliwość separowania partii instrumentalnych w gotowych nagraniach. Dzięki zaawansowanym algorytmom AI aplikacje te potrafią niemal całkowicie „wyciąć” wybrany instrument – na przykład skrzypce, fortepian czy perkusję – z dowolnego utworu, pozostawiając pozostałe ścieżki nie naruszone. Uczeń może wtedy zagrać brakującą partię razem z profesjonalnym nagraniem, co pozwala mu ćwiczyć w warunkach zbliżonych do tych koncertowych. To ogromna zmiana jakościowa, szczególnie w pracy nad zespołowością, intonacją, rytmem czy dynamiką w kontekście całości utworu.

Dostępność takich narzędzi daje uczniowi nowe możliwości: może on nie tylko ćwiczyć dowolną ilość razy z tym samym nagraniem, ale też zwolnić tempo, zapętlić fragment, porównać różne wersje interpretacyjne lub stopniowo uczyć się kolejnych fraz. W ten sposób smartfon, wsparty technologią AI, okazuje się nie tylko udogodnieniem, ale wręcz partnerem w codziennej praktyce muzycznej.

## Pomoc na drodze do mistrzostwa

To wszystko sprawia, że smartfon nie jest już tylko wygodnym gadżetem – staje się realnym wsparciem w rozwoju muzycznym, narzędziem, które łączy tradycyjne podejście do nauki z możliwościami nowoczesnej technologii. Mimo że budzi mieszane uczucia, niewątpliwie może wzbogacić proces dydaktyczny. Klucz tkwi w mądrym połączeniu technologii z rzetelną pracą, systematycznym ćwiczeniem ze strony ucznia i świadomym prowadzeniem przez pedagoga.

W rękach świadomego ucznia i doświadczonego nauczyciela smartfon nie będzie przeszkodą, lecz pomocą na drodze do mistrzostwa. To właśnie w połączeniu tradycji, nowoczesności i relacji mistrz – uczeń kryje się przyszłość edukacji muzycznej. Przyszłość, która pozwoli kształcić nie tylko sprawnych technicznie instrumentalistów, ale i muzyków w pełnym, artystycznym znaczeniu tego słowa.



**Smartfon nie jest już tylko wygodnym gadżetem, staje się realnym wsparciem w rozwoju muzycznym, narzędziem, które łączy tradycyjne podejście do nauki z możliwościami nowoczesnej technologii.**

Kamila Stana,  
martwa natura,  
Państwowe Liceum  
Sztuk Plastycznych  
im. Juliana Fałata  
w Bielsku-Białej,  
nauczyciel  
prowadzący:  
Klaudia Łata



## Autor:

### Paweł Krasieński

Nauczyciel klasy perkusji i kierownik Sekcji Instrumentów Dętych, Akordeonu i Perkusji w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia w Sieradzu, Prezes Towarzystwa Muzycznego FERMATA w Sieradzu. Jest absolwentem Akademii Muzycznej w Łodzi w klasie perkusji prof. Piotra Biskupskiego, multiinstrumentalistą o bogatym doświadczeniu koncertowym. W latach 2017-2025 wykładowca Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, na kierunku Produkcja i Realizacja Muzyki. Zajmuje się kompozycją i aranżacją. Prowadzi popularny w Polsce muzyczny kanał na YouTube Overdrive Fun Studio, gdzie prezentuje różne instrumenty, publikuje swoje kompozycje oraz aranżacje, przeprowadza wywiady i prowadzi działalność edukacyjną. Założyciel, a także lider projektu ABBA Classic.




Wprowadzenie wariacji w grze daje uczniowi moc korzyści, uważa Krzysztof Jusiak / Fot. Andrzej Kozłowski

## NAUKA IMPROWIZACJI W SZKOLNICTWIE MUZYCZNYM

Krzysztof Jusiak

Sztuka improwizacji przez ostatnie lata była postrzegana jako umiejętność, która przejawiała się u wybitnych muzyków jazzowych, bluesowych, rockowych, muzyków sesyjnych lub artystów o wyjątkowej intuicji muzycznej. Obecnie coraz częściej widuje się na uczelniach wyższych zajęcia z improwizacji dla instrumentalistów, powstaje coraz więcej wydziałów jazzu i muzyki estradowej oraz pojawiają się liczne wydziały związane z muzyką jazzową w szkołach muzycznych.



**W** historii muzyki sztuka improwizacji była powszechna – warto o tym pamiętać. W epoce renesansu i baroku przejawiało się to między innymi w *basso continuo* czy w formach instrumentalnych podczas wariacyjnych powtórzeń. W koncercie solowym znajdowała się improwizowana kadencja wirtuozowska. Wolfgang Amadeus Mozart pisał kadencje w formie ćwiczeń dla uczniów. Dopiero Ludwig van Beethoven w swoich koncertach fortepianowych zaczął pisać kadencje, które są niezmiennie i funkcjonują po dziś dzień.

## 10 najważniejszych aspektów nauki elementów improwizacji

Wprowadzenie elementów improwizacji nie tylko instrumentalnej, lecz także interpretacyjnej, jest ukłonem w stronę tradycji muzycznych, a zarazem przynosi wiele korzyści – w kontekście rozwoju artystycznego oraz ogólnego rozwoju osobowości ucznia. Niniejszy artykuł ukazuje najważniejsze z nich.

### 1 Kreatywność

Jednym z atutów nauki podstaw improwizacji jest jej wpływ na rozwój kreatywności. Można to porównać do nauki języka: na początku uczeń potrafi wykorzystać najprostsze zwroty i wyrazy, a z czasem jego słownictwo oraz wiedza bogaci się, co skutkuje bardziej skomplikowanymi i wyszukаныmi frazami.

Tak samo jest z nauką improwizacji. Uczniowie, którzy uczą się tej umiejętności, poszerzają swoje horyzonty jako muzycy, taka nauka wpływa również na budowanie osobowości. Poprzez tworzenie własnych fraz, melodii i struktur muzycznych uczniowie mogą eksperymentować, popełniać błędy i odkrywać interesujące brzmienia. Wszystkie te aspekty przekładają się na szczególne dla jednostki słyszenie i rozumienie muzyki. Wpływa to na sposób, w jaki uczeń interpretuje materiał nutowy. Podchodzi do zadania kreatywnie, opracowuje dany fragment na swój własny, niepowtarzalny sposób.

Nauczyciel natomiast prowadzi młodego artystę, aby zinterpretował utwór, frazę i motyw zgodnie ze sztuką. Kreatywność rozwijana poprzez improwizację niewątpliwie wpływa na ogólny rozwój młodego człowieka. Uczy szybkiego myślenia, kreatywnego podejścia do rozwiązywania problemów oraz ośmiela ucznia w podejmowaniu ryzyka scenicznego.

## 2 Słuch oraz pamięć muzyczna

Pierwotna nauka improwizacji polegała na kopiowaniu ze słuchu linii melodycznych oraz harmonii od innych muzyków. Obecnie na popularnych platformach streamingowych są dostępne liczne materiały nutowe audio-wizualne, dotyczące sztuki improwizacji. Jednak nic nie zastąpi wspólnego muzykowania i nauki przerabianych materiałów nutowych w praktyce – z nauczycielem, koleżanką lub kolegą.

W trakcie nauki wyżej wymienionych umiejętności bardzo intensywnie wykorzystywany jest słuch, co bezpośrednio przekłada się na polepszenie umiejętności z zakresu jego kształcenia. Uczeń w praktyce zaczyna kojarzyć brzmienie dźwięku z odpowiednią wysokością lub barwą w kontekście harmonii. Reaguje nie tylko na własną grę, ale również na to, co robi lub robią inne instrumenty. Nauka ze słuchu różnych zagrywek, patentów i fraz innych instrumentalistów znacząco poprawia pamięć muzyczną, a to przekłada się na szybsze uczenie się utworów na pamięć. Jedno z bardzo ciekawych ćwiczeń poprawiających wyobraźnię muzyczną polega na zaśpiewaniu jakiejś frazy, a potem zagraniu jej na własnym instrumencie. Jest to niezwykle cenna umiejętność, która pomaga w interpretacji utworów oraz pracy zespołowej.

## 3 Teoria muzyki

Każdy etap nauki improwizacji wprowadza poszczególne elementy wiedzy teoretycznej, która w trybie natychmiastowym zostaje wykorzystana w praktyce. Dla ucznia, który poznaje gamę C-dur, nie jest to już tylko nudne ćwiczenie, a narzędzie, dzięki któremu można tworzyć własne melodie. Analizując i ucząc się najprostszych progresji harmonicznycy, uczeń może stworzyć własne piosenki lub lepiej zrozumieć budowę utworów, które gra. Nie odbiera już tego jako kolejny materiał do zaliczenia, lecz jako pracę pobudzającą kreatywność. Uczniowie, którzy uczą się improwizacji, szybciej przyswajają teorię, ponieważ widzą jej bezpośrednie zastosowanie.

## 4 Technika

Sama nauka improwizacji jest świetnym sposobem na ćwiczenie techniki. Osoby, które zajmują się profesjonalnie muzyką improwizowaną, w wymyślne sposoby ćwiczą skale i pasaże. Granie tercji, kwart, kwint, sekst, septym dla uczniów jest udręką, a na przykład dla jazzmanów stanowi zaledwie rozgrzewkę. Idąc tym tropem, uczniowie, którzy zainteresują się troszkę bardziej improwizacją lub nauczeniem się solówki innego muzyka, będą w stanie w sposób bardzo szybki osiągnąć duży skok w umiejętnościach technicznych. Granie gam i pasaży na wiele wymyślnych sposobów pomoże im w zdobyciu celu, którym jest opanowanie na przykład solówki ulubionego artysty.



Koncert w Filharmonii  
Lubelskiej, Krzysztof Jusiak  
i Sebastian Kozub  
Fot. z archiwum  
prywatnego

## Improwizacja „nie tylko instrumentalna”

Pod tym hasłem kryje się metoda, która ma za zadanie pomóc w utrzymaniu świeżości granego już przez długi czas repertuaru, ale również w utrzymaniu koncentracji w trakcie ćwiczenia na instrumencie.

Improwizacja może odbywać się na wielu poziomach, nie tylko w znaczeniu, które każdy zna, czyli w tworzeniu melodii. Można poimprovizować interpretacją utworu. Warto odświeżyć głowę w trakcie ćwiczenia danego dzieła na przykład poprzez wykonanie fragmentu lub całości w odwrotnej dynamice.

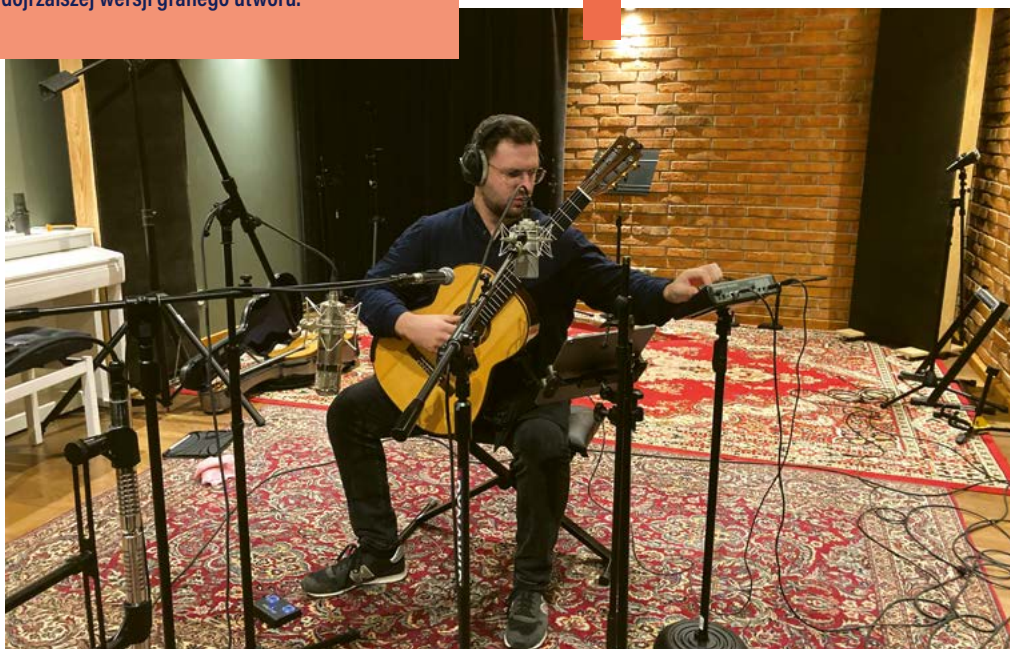
Paradoksalnie sposób ten świetnie wpływa na szybkie zapamiętanie interpretacji. Aby zagrać odwrotnie, najpierw trzeba doskonale wiedzieć, jak chcemy zagrać dany utwór.

To samo dotyczy odświeżenia już długo granego repertuaru: bardzo pomocne jest dla dobrej kondycji tego repertuaru wykonać utwór, bawiąc się nim, grając inaczej niż według założeń koncertowej interpretacji. Budzi to w wykonawcy radość i pobudza kreatywność do stworzenia lepszej, dojrzalszej wersji granego utworu.



Krzysztof Jusiak jest laureatem wielu nagród w konkursach. Świetnie realizuje się jako kameralista i solista  
Fot. Piotr Łucjan

Krzysztof Jusiak w czasie nagrań w MajArt Studio / Fot. Tomasz Jusiak



## 5 Pewność siebie

Improwizacja ma w sobie element niepewności, artysta nigdy nie wie, gdzie poniesie go dana chwila (chyba że nauczył się solówki na pamięć). Muzyk musi zaufać swojej wiedzy, umiejętnościom, muzycznemu słuchowi i intuicji, a i tak nie wie, co zdarzy się za chwilę. Wykonywanie utworów zapisanych w nutach również wiąże się z ryzykiem, nigdy nie wiadomo, kiedy zdarzy się coś nieprzewidywalnego – jest to jednak inny rodzaj stresu, ponieważ w tym wypadku niepewność wiąże się ze strachem, że się pomylimy.

Muzykom, którzy zajmują się improwizacją, zależy na stworzeniu ciekawej, emocjonalnej i porywającej kreacji artystycznej. Wtedy pomyłki schodzą na dalszy plan. Uczniowie podczas swobodnych improwizacji uczą się, że błędy są naturalną częścią procesu nauki, ważny jest przekaz. Taka postawa przekłada się na większą odporność na stres oraz zachowanie zimnej krwi, jeśli w trakcie występu pojawi się zła nuta. Ważny jest wyraz artystyczny i ogólny odbiór kreacji utworu.

## 6 Współpraca

W muzyce klasycznej jedyną szansę na naukę grania z innymi muzykami dają zajęcia w ramach zespołu kameralnego lub orkiestry. Współpraca z innymi muzykami to nieprzecenione korzyści: wzajemna inspiracja, motywacja, radość ze wspólnego muzykowania, koncentracja nie tylko na swojej partii, ale również aktywne słuchanie innych muzyków. W takiej sytuacji wszystko odbywa się w określonych ramach – mamy konkretny utwór, określoną interpretację. Improwizacja natomiast wymaga uważnego słuchania oraz reagowania na pomysły innych muzyków, które pojawiają się w danej chwili i nie zostaną powielone następnym razem.

W jednym i drugim wypadku uczniowie uczą się komunikacji niewerbalnej oraz współdziałania. Warto jednak włączyć do nauki swobodną improwizację w zespole, ponieważ pobudza ona do czujności i szybkiego reagowania na niespodziewane sytuacje. Praca zespołowa uczy, że muzyka nie jest tylko indywidualnym wyrazem, ale także dialogiem między muzykami.

## 7 Pamięć i koncentracja

Analityczna nauka improwizacji nawet na najprostszyc przykładach i na podstawowym poziomie pomaga w rozwoju szybkiego uczenia się utworów. Uczeń zaczyna rozumieć, co gra, potrafi ułożyć w głowie strukturę harmoniczną oraz melodyczną dzieła. Zaczyna widzieć logikę utworu i zamiast uczyć się wszystkiego na pamięć, zaczyna myśleć strukturami harmonicznno-melodycznymi.

Zaskanuj kod  
i posłuchaj:  
Sen, Eduardo  
Frigatti,  
wyk. FRIGATTI  
QUARTET:



Romanza,  
Krzysztof Jusiak



**Włączenie elementów improwizacji do nauki nie tylko wzbogaca proces edukacyjny, ale także przygotowuje młodych muzyków do wyzwań współczesnego świata. Warto, aby improwizacja zajmowała stałe miejsce w edukacji muzycznej i była rozwijana na każdym etapie kształcenia.**

## 8 Satysfakcja z nauki

Improwizacja daje nauczycielowi możliwość dostosowania materiału edukacyjnego do preferencji ucznia. Wykładowca nie jest zobligowany do przerebienia pięciu etiid, czterech sonat i tak dalej. Oczywiście jest to potrzebne i istnieje wiele różnych znakomitych klasycznych utworów, które uczniowie z przyjemnością grają. Jednak możliwość zagrania nawet drobnego fragmentu utworu swojego ulubionego zespołu lub artysty i próby improwizowania do niego daje poczucie dobrej zabawy.

Dzięki temu uczniowie czują się bardziej zaangażowani, zmotywowani. Nauka improwizacji zwiększa satysfakcję z nauki i sprzyja długotrwałemu rozwojowi oraz staje się przyjemnym procesem odkrywania, a nie tylko realizacją narzuconego programu.

## 9 Kariera muzyczna

Współczesny rynek muzyczny wymaga od artystów znajomości wielu gatunków, a umiejętność improwizacji jest ceniona nie tylko w jazzie, bluesie, muzyce rozrywkowej, filmowej czy teatralnej, ale również w muzyce dawnej! Uczniowie, którzy mieli styczność z improwizacją, potrafią odnaleźć się w różnych środowiskach muzycznych. Tworzą aranżacje, komponują, współpracują z innymi artystami. To zwiększa ich szanse na sukces zawodowy.

## 10 Integracja różnych dziedzin muzyki

Improwizacja skupia w sobie technikę, teorię, interpretację i ekspresję. Uczniowie uczą się łączyć różne aspekty muzyki w spójną całość. Dzięki temu ich edukacja staje się bardziej kompleksowa. Zamiast traktować poszczególne przedmioty jako odrębne, abstrakcyjne i tylko do zaliczenia, uczniowie zaczynają dostrzegać ich wzajemne powiązania. Improwizacja pełni rolę pomostu między teorią a praktyką, co znacząco podnosi efektywność nauczania.

## Refleksja na koniec

Nauka improwizacji w szkole muzycznej przynosi liczne korzyści. Rozwija kreatywność, polepsza słuch, pogłębia zrozumienie teorii muzyki, może przyczynić się do zbudowania solidnych fundamentów technicznych. Uczy tak ważnej współpracy, rozwija słuch i pamięć muzyczną. Daje możliwość częstszego spotykania się i muzykowania uczniów.

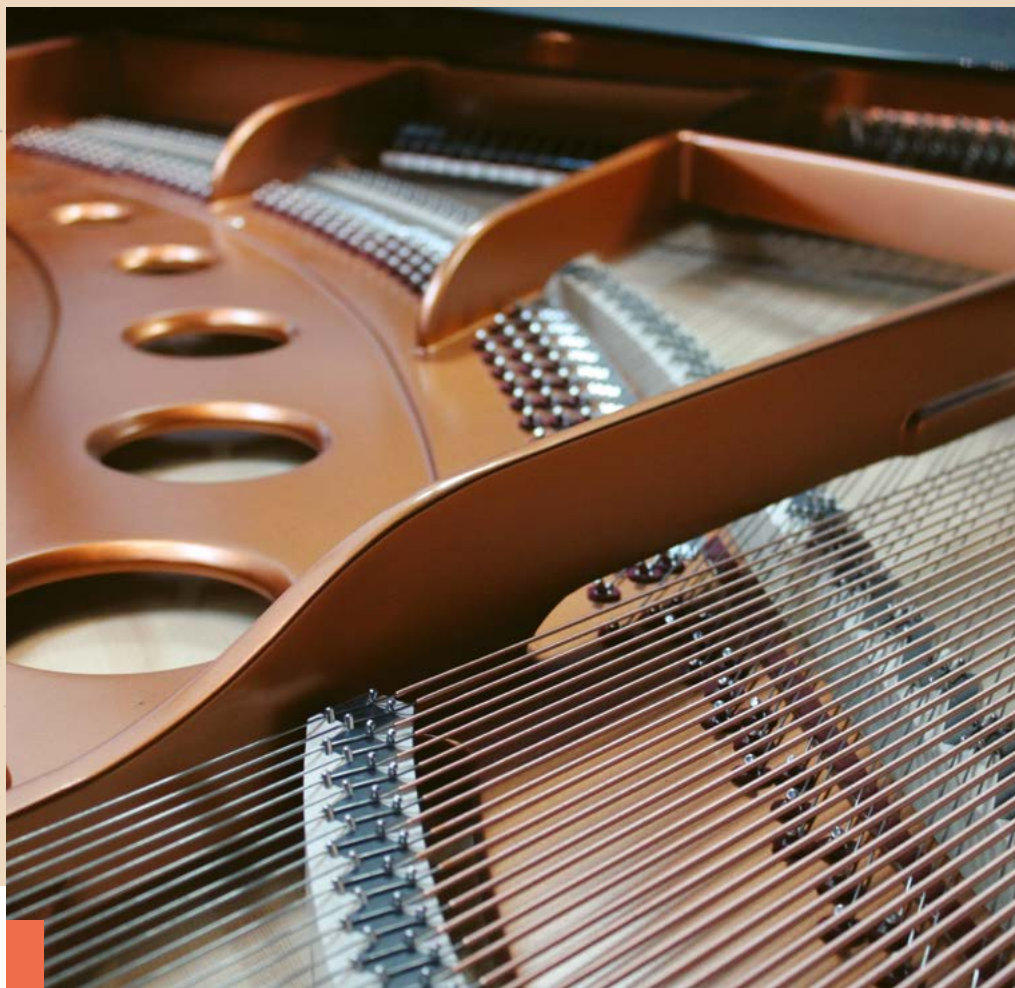
Włączenie elementów improwizacji do nauki nie tylko wzbogaca proces edukacyjny, ale także przygotowuje młodych muzyków do wyzwań współczesnego świata. Jest to narzędzie, które pozwala bawić się muzyką w sposób dynamiczny i autentyczny. Warto, aby improwizacja zajmowała stałe miejsce w edukacji muzycznej i była rozwijana na każdym etapie kształcenia.



### Autor:

#### Krzysztof Jusiak

Jest pasjonatem gitary klasycznej. Z powodzeniem realizuje się jako solista i kameralista. Brał udział w wielu kursach gitarowych odbywających się w Polsce, Niemczech i Austrii. Jest laureatem wielu nagród i wyróżnień w konkursach, między innymi w Chełmie, Lublinie, Cieszynie, Filadelfii. Ukończył Szkołę Muzyczną I i II stopnia im. T. Szeligowskiego w Lublinie, Akademię Muzyczną im. G. i K. Bacewiczów w Łodzi, Folkwang Universität der Künste w Essen oraz jazz i muzykę estradową na Uniwersytecie M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Realizuje się również jako pedagog w Szkole Muzycznej I i II stopnia im. T. Szeligowskiego w Lublinie oraz Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Rodziny Wiłkomirskich w Świdniku. Współpracuje jako gitarzysta z Operą Lubelską oraz Filharmonią Lubelską. Obecnie jest doktorantem w Szkole Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Sztuki na Uniwersytecie M. Curie-Skłodowskiej w Lublinie.



Wystawa fortepianów podczas Piano Congress 2025 / Fot. Joanna Ciólkowska

## ETOS PRACY PIANISTY AKOMPANIATORA

**Maria Sterczyńska**

Wybór tematu artykułu jest wynikiem moich wieloletnich rozważań, obserwacji i doświadczeń dotyczących zagadnienia, które mimo nieuchwytności niesie namacalne konsekwencje i realnie wpływa na szeroko pojętą jakość pracy pianisty akompaniatora. Specyfika codzienności skłoniła mnie do próby uporządkowania przemyśleń obejmujących zagadnienie etosu pracy w specjalności pianista akompaniatora. Suma własnych doświadczeń i relacji koleżanek i kolegów przyczyniła się do podjęcia tego żywo aktualnego i często poruszanego w naszej grupie zawodowej zagadnienia.

## Definicje etosu i etyki

Etos zawodu to zespół norm wyznaczających określone obowiązki moralne związane z wykonywanym zawodem i społecznymi relacjami zawodowymi. Odnosi się do zestawu wartości, postaw i zasad, kształtujących podejście do wykonywanej pracy. To zbiór norm, które wpływają na zachowanie, motywację i zaangażowanie w obowiązki zawodowe, dookreślając odrębność grupy. Etos pracy kształtuje się w wyniku zbiorowego doświadczenia. Nie jest cechą indywidualną, nie może się rozwinąć poza społecznością. Nie może powstać z dnia na dzień. Hierarchia wartości jest dostrzegalna w grupie tworzącej swój etos, gdy jednostki realizują go w ramach grupy. Etosu jednostki nie trzeba, nawet nie bardzo można, kontrolować. Kontroluje ją jej społeczne *alter ego*. Etos jest pojęciem ogólnym, opisującym całościowo wzór wartości, ideałów i norm postępowania danej grupy i obejmuje zasady moralne, poglądy na dobro i zło, którymi kieruje się grupa. Nieodłączną składową etosu jest etyka.

Etyka to dział filozofii, który bada i analizuje normy i powinności moralne, definiuje dobro i zło, i dostarcza narzędzi do analizy i rozumienia definicji etosu. Etyka jest teorią. Etos to praktyka. Etyka to zasady uniwersalne, etos to ich realizacja. Etyka dotyczy jednostki, etos obejmuje grupę.

Każda grupa zawodowa posiada swój wyjątkowy etos pracy. Są jednak takie, które niejako z definicji kojarzą się z jego istnieniem. To wszystkie grupy zawodów społecznego zaufania: lekarze, pielęgniarki, fizjoterapeuci, prawnicy, dziennikarze i oczywiście nauczyciele. Z racji różnej specyfiki wykonywanej pracy każda z tych grup konstruuje własny, przypisany odrębności, kodeks etyki zawodowej. Jest to dokument, który nie ma mocy normatywnej i stanowi rodzaj przewodnika.

Etos pracy pianisty akompaniatora podzieliłam na dwa obszary. Pierwszy obejmuje wszystkie parametry przypisane nauczycielowi. Pianista akompaniator jest bowiem nauczycielem takim samym jak nauczyciel instrumentu, harmonii, kształcenia słuchu czy historii muzyki. Drugi obszar to etos pracy artysty, stawiający na pierwszym miejscu tworzenie, rozwój własny, dążenie do perfekcji. Podział ten jest wyłącznie ilustracyjny, gdyż w moim przekonaniu oba te elementy powinny występować w harmonijnym balansie, tworząc szczególną kombinację pedagogiczno-artystyczną. Takie postrzeganie roli pianisty akompaniatora czyni tę specjalizację złożoną i wymagającą.

Dla uporządkowania i uargumentowania tego, co zawarłam wyżej, chciałabym wyodrębnić najważniejsze części składowe tej całości, którą może i powinien być pianista akompaniator. W zasady etyki nauczyciela wpisane są konkretne powinności i normy: uczciwość, rzetelność, sprawiedliwość,



**Etos jest pojęciem ogólnym, opisującym całościowo wzór wartości, ideałów i norm postępowania danej grupy i obejmuje zasady moralne, poglądy na dobro i zło, którymi kieruje się grupa. Nieodłączną składową etosu jest etyka.**

obiektywność, życzliwość, odpowiedzialność, niezależność, dbałość o dobro ucznia, zachowanie tajemnicy, wpływ na kształtowanie systemu wartości, neutralność (ideologiczna, religijna), szacunek dla ucznia, profesjonalizm i doskonalenie własnych kwalifikacji. Dwie ostatnie z wymienionych norm – profesjonalizm i samodoskonalenie – to łącznik, spoiwo między etosem zawodu nauczyciela a etosem artysty, przy czym filarami etosu artysty, prócz profesjonalizmu i samodoskonalenia, są wewnętrzna motywacja wynikająca z potrzeb twórczych, nieustanne rozwijanie i doskonalenie warsztatu, dążenie do perfekcji i wyrazu artystycznego.

Zarówno etos nauczyciela, jak i etos artysty, mają swoje źródło w etosie człowieczeństwa i są przeniesieniem ogólnie obowiązujących norm i postaw moralnych na obszar naznaczony specjalizacją zawodową. Praktykowanie zasad etyki zawodowej nauczyciela – czyli tworzenie etosu – nie jest odezwane od tego, co stanowi kodeks etyki w codzienności. Wyjątek stanowi potrzeba budowania autorytetu. Postać nauczyciela nieodłącznie wiąże się ze zjawiskiem autorytetu. Nie bójmy się tego słowa! To naprawdę istotna wartość, a skala i liczebność takiej relacji są wyzwaniem.

## **Rola pianisty akompaniatora w systemie edukacji muzycznej**

Czy pianista akompaniator jest nauczycielem? Tak! Ma obowiązki i prawa. Do obowiązków, wpisanych w *Kartę Nauczyciela*, należą: realizacja zadań dydaktycznych i opiekuńczych, dbanie o rozwój ucznia, kształtowanie postaw, współpraca z rodzicami, prowadzenie dokumentacji. Prawa obejmują wynagrodzenie za pracę, bezpieczne warunki, ochronę prawną, urlop, awans zawodowy i wolność poglądów.

Przyjrzyjmy się niektórym, wybranym obowiązkom i prawom. Pianista akompaniator realizuje zadania dydaktyczne polegające na przygotowaniu ucznia do przyswojenia, opanowania i przygotowania do publicznego wykonania utworu napisanego na dwa instrumenty, stanowiącego niepodzielną całość. Istotne jest, by był to proces rozplanowany w czasie i dostosowany do poziomu zdolności ucznia. Odbycie kilku lekcji/prób, których celem staje się jednokrotne wykonanie utworu na egzaminie czy audycji, jest, w mojej ocenie, nieprofesjonalne. Akompaniator i pedagog instrumentu głównego są współodpowiedzialni za poznanie przez ucznia pełnego kształtu dzieła muzycznego, obejmującego dwie partie instrumentalne.

Akompaniator wprowadza ucznia w świat kameralistyki, wspólnotę muzykowania, w partnerstwo muzyczne, uwrażliwiając na zrozumienie relacji między wykonawcami zgodne z zapisem kompozytora i przebiegiem utworu, uczy szacunku dla faktu, że wykonawców tego samego utworu jest dwoje,



**Akompaniator wprowadza ucznia w świat kameralistyki, wspólnotę muzykowania, w partnerstwo muzyczne, uwrażliwiając na zrozumienie relacji między wykonawcami zgodne z zapisem kompozytora i przebiegiem utworu...**

Julia Jaśkowiec,  
PLSP w Bielsku-Białej,  
nauczyciel prowadzący:  
Piotr Kwaśny





uświadamia, że bez partii fortepianu dzieło nie istnieje, obala stereotyp solisty. Lekcje z nauczycielem akompaniatorem to kształcenie grania zespołowego, które stanowi fundament relacji między grającymi, opartej na partnerstwie, a nie na wątpliwej wartości relacji solista – akompaniator.

Zdarza się, że na afiszach nazwiska wykonawców pisane są różnej wielkości czcionką, zdarza się, że w programach konkursów brak nazwisk pianistów. Pianista akompaniator może być przewodnikiem po zawitościach harmonii, różnorodności barw, ilustratorem różnych rodzajów artykulacji, poziomów dynamicznych czy bogactwa agogiki. Jest pierwszym słuchaczem, muzycznym partnerem, czynnym uczestnikiem prezentacji artystycznej. Ma prawo wymagać od ucznia czy studenta znajomości twórczości kompozytora, rozumienia tytułu, dokładnego przetłumaczenia znaczenia warstwy słownej zapisanej w nutach, świadomości formy dzieła.

Osoba akompaniatora jest stałym elementem szkolnego tria: pedagog/uczeń/pianista. Kontakt ucznia z akompaniatorem buduje się w relacji 1 na 1. Jej zasadność może być – i często bywa – wspierana przez nauczycieli instrumentu głównego. Inną relacją jest ta, która łączy nauczycieli instrumentu i akompaniatora. W większości wypadków ta współpraca układa się bardzo

dobrze, dobrze lub neutralnie. Trudno jednak pominąć milczeniem sytuacje, w których rola, osoba, praca i nazwisko pianisty są pomijane, kiedy obowiązują różne „taryfy” dotyczące przepływu i aktualizacji informacji, szacunku dla czasu, nakładu pracy i elastyczności dla każdej ze stron. Jeśli przyjąć, że pianista akompaniator to nauczyciel, należy zadać pytanie, dlaczego jego status w hierarchii szkolnej bywa niższy? Czy akompaniator może mieć prawo zakwestionować sens udziału ucznia w konkursie? Czy mógłby uczestniczyć w obradach komisji egzaminacyjnej?

W poprzednim zdaniu padło ważne słowo: „szacunek”. Chciałabym poświęcić chwilę obecności tej normy w codziennej praktyce nauczycielskiej. Szacunek nie jest emocją, jest postawą, istotnym elementem budowania zdrowych relacji, opartych na zaufaniu i akceptacji, widocznym w słowach, gestach i działaniu. Jest kluczowym komponentem kultury osobistej. Powinien być wzajemny, niezależnie od różnicy wieku, statusu, pozycji i widoczny w drobnych, codziennych relacjach. Nierzadko mam wrażenie, że w pracy akompaniatora szacunek nie jest wystarczająco szeroko pojmowany, co przekłada się na drobne (lub niekoniecznie drobne) dyskomforty w planowaniu naszej pracy (brak informacji o terminach, godzinach, salach), uczeniu się nowych pozycji niepotrzebnie (zmiany w repertuarze), opieszłości w dostarczeniu nut, często niesklejonych i wykonanych w bardzo słabej jakości kserokopii, wymaganiu obecności akompaniatora na lekcjach u pedagoga niezależnie od jego planu pracy czy stanu przygotowania ucznia, pomijaniu osoby akompaniatora w układaniu przydziałów do klas.

Piszę o tym po to, by zastanowić się, jak można zmienić tę asymetrię wynikającą z niedoboru szacunku. Myślę, że warto mówić o tym i reagować, broniąc się nie tylko przed utrwalaniem nawyków „mentalności akompaniatora”, ale też spełniając rolę wychowawczą w pracy z młodzieżą. Współpraca z pedagogami instrumentu głównego rządzi się prawami przypisanymi relacjom między dorosłymi i nie wymaga komentarza. Przekonanie, że akompaniator jest też nauczycielem, ulega zachwianiu po lekturze *Rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa z dnia 17 lipca 2025 r. w sprawie ramowych planów nauczania dla publicznych szkół i placówek artystycznych*, w którym na podstawie art. 47 ust. 1a i 4a *Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe* przedmiot „praca z pianistą” nie podlega ocenie. Z punktu widzenia nauczyciela tworzy to sytuację niekomfortową, odbierającą narzędzie powszechnie stosowane w procesie edukacji. Z punktu widzenia ucznia stanowi to podprogowy komunikat, że ten przedmiot jest mniej ważny, fakultatywny lub nieobowiązkowy, a brak oceny może działać na część uczniów demotywująco. Ta sytuacja stawia nas, akompaniatorów, już na starcie na innej pozycji. Postrzegam ją jako ciekawe i budujące doświadczenie,



**Osoba akompaniatora jest stałym elementem szkolnego tria: pedagog/uczeń/pianista. Kontakt ucznia z akompaniatorem buduje się w relacji 1 na 1. Jej zasadność może być - i często bywa - wspierana przez nauczycieli instrumentu głównego.**

ukazujące w większości wypadków dojrzałość uczniów i zrozumienie, że ocena nie jest tak istotna. Informuję uczniów o tym *Rozporządzeniu* i nie zdarzyło mi się, żeby wpłynęło to na ich zaangażowanie, nie dotyka mnie problem absencji na lekcjach akompaniamentu. A to właśnie udział w lekcji jest jedynym kryterium decydującym o promocji ucznia i pośrednio statystyka obecności staje się oceną.

## Udział pianisty w konkursach

Szczególnym doświadczeniem akompaniatorów jest towarzyszenie uczniom na konkursach. O nadmiarze, inflacji, masowości, spowszednieniu i turystyce konkursowej nie będę dziś mówić, choć uważam, że jest to ciekawe zjawisko socjologiczne. Udział ucznia w konkursie zwykle wymaga udziału pianisty. Wymóg ten nie dotyczy nauczycieli instrumentu. Rodzi się pytanie, czy w tej sytuacji akompaniator jest nauczycielem, czy artystą muzykiem? Musi pogodzić obie role, sam często będąc w stanie stresu estradowego. Rolą nauczyciela jest prozaiczna dbałość o podstawowe parametry profesjonalne u ucznia (rozegranie się, nastrój, smyczek, kalafonia, tłumik, stroik, nuty, pulpit, krzesło itp.).

Równie ważna jest dbałość o stan psychiczny ucznia, wspieranie go przed występem konkursowym i po nim. Szczególnie wymagające okazują się sytuacje związane z podtrzymywaniem na duchu po nieudanej produkcji. Rola artysty nie wymaga tłumaczenia, ale wymaga szacunku dla potrzeb pracy własnej pianisty, elementarnego komfortu w przygotowaniu do prezentacji estradowej, zadbania o kondycję fizyczną i emocjonalną, troski o jakość wykonania i wyraz artystyczny. Zdarzyło mi się przyjść do miejsca, gdzie odbywał się licznie obsadzony konkurs, z prośbą o salę z fortepianem do ćwiczenia. Zdumienie osoby obsługującej konkurs było duże, a odpowiedź – zaskakująca: „Ale to jest konkurs wiolonczelowy!”. Staranność organizatorów konkursów owocuje tym, że i dla nas zostaje stworzone przyjazne zaplecze. Jest ich zdecydowanie więcej niż tych, u których brak wiedzy o specyfice zawodu przekłada się na zautomatyzowanie pracy akompaniatorów. A to zawsze wpływa na jakość naszej „usługi artystycznej”.

Świadomie pomijam rolę rodziców jako zaplecza dla swoich dzieci w konkursowych zmaganiach i wsparcia nas, akompaniatorów, w sytuacji szczególnej mobilizacji, ponieważ wykracza to poza temat moich rozważań.

Konkurs w swoim założeniu niesie rywalizację, ocenę, wyróżnienie, nagrodę. Czy zdarzyło się Państwu uczestniczyć w konkursie, w którym pomijano nazwiska akompaniatorów podczas występów, w pokonkursowych



**Rola artysty nie wymaga tłumaczenia, ale wymaga szacunku dla potrzeb pracy własnej pianisty, elementarnego komfortu w przygotowaniu do prezentacji estradowej, zadbania o kondycję fizyczną i emocjonalną, troski o jakość wykonania i wyraz artystyczny.**

Karolina Drozdowska, autoportret,  
PLSP w Bielsku-Białej, nauczyciel  
prowadzący: Iwona Korus



listach obok laureatów wymieniano tylko ich pedagogów instrumentu głównego, a słowa wdzięczności kierowane były do wszystkich z wyjątkiem pianistów? Niestety takie niedopatrzienia zdarzają się i nawet próby upomnienia się o ich nadrobienie nie przynoszą skutku. Zdarzyło mi się „akompaniować” *Sonatę* Chopina, sukces solisty był bezsporny, ale... oficjalnie dotyczył wyłącznie wiolonczelisty i pedagoga. Na wielu konkursach przyjęto zwyczaj nagradzania pianistów dyplomami „za walory artystyczne wykonania partii fortepianu”. To miły i potrzebny gest w stronę naszego środowiska.

## Praktyka codzienności

Myślę, że te obserwacje skłaniają do postawienia pytania: jak w sytuacji zdecydowanej asymetrii ról pielęgnować i uprawiać etos zawodu? Etos sam w sobie nie jest ani dobry, ani zły. Postrzegany jest jako zjawisko pozytywne, gdy odzwierciedla wysokie standardy moralne i etyczne, lub negatywne – gdy obejmuje szkodliwe wzorce. Wierzę, że dążeniem nas wszystkich jest wypracowanie etosu jako zjawiska pozytywnego, odzwierciedlającego wysokie normy, wymienione wyżej. Jako że etos kształtuje się w grupie, tylko ona jest zdolna go powołać, utworzyć i uprawiać. Jesteśmy gronem, które ma niewielką siłę sprawczą. W wielu placówkach dostępne są regulaminy, ale w moim odczuciu nie porządkują codzienności i zwykle są używane w sytuacjach konfliktowych. Myślę, że warto rozważyć kroki prowadzące do uregulowania statusu akompaniatora, precyzując obowiązki w zakresie pracy w szkole i prawa, gdy ten zakres jest przekroczony.

Nie ma oficjalnego cennika za pracę ponad to, co zawarte w umowie. Obie strony mają z tym kłopot, zarówno ta, która korzysta z usługi ponadwymiarowej, jak i ta, która ją wykonuje. Zwykle nosi to znamiona grzecznościowej przystugi, gratyfikowanej kawą, czekoladkami lub kwiatami. Po okresie pandemii wiele uczelni i konkursów wymaga nagrań kandydata w ramach preselekcji. Może warto tę kwestię uregulować, stwarzając możliwość zatrudnienia do tych potrzeb pianisty akompaniatora legalnie, poprzez działające fundacje? Kiedyś zgłosiłam pomysł racjonalizatorski, niestety bez sukcesu. Proponowałam stworzenie „banku informacyjnego”, który zawierałby dane o repertuarze poszczególnych pianistów akompaniatorów zatrudnionych w danej placówce. Wiemy, że zdarzają się sytuacje losowe. Czasem też musimy nauczyć się ekstremalnie trudnego utworu tylko po to, żeby wykonać go jeden raz na egzaminie, audycji, zaliczeniu, nie zawsze w całości (której znajomość nas obowiązuje). Często odbywa się to pod presją czasu i zdecydowanie cierpi na tym jakość. A właśnie ten parametr powinien być papierkiem lakmusowym naszej pracy, bo akompaniator jest artystą.

Jeden z filarów etosu artysty stanowi nieustanne doskonalenie potencjału wykonawczego, środków wyrazowych, warsztatu i poszerzanie repertuaru. Nad tym ostatnim chcę się na chwilę zatrzymać. Absolwent uczelni muzycznej kształcony przez 17 lat w dziedzinie instrumentalistyki mierzy się głównie z repertuarem solowym i poważnymi pozycjami literatury

kameralnej. Podejmując pracę pianisty akompaniatora, staje przed koniecznością zbudowania repertuaru przypisanego konkretnej specjalności instrumentalnej, zarówno stricte kameralnego (wszystkie wielkie sonaty), jak i tak zwanego akompaniującego (miniatury wirtuozowskie i wyciągi orkiestrowe do koncertów). W mojej ocenie jest to proces wymagający co najmniej pięciu lat aktywności i praktykowania, by można uznać, że pianista dysponuje kanonem repertuaru dla konkretnego instrumentu i może zacząć swobodnie poruszać się w swojej specjalności. Wiemy, że to początek drogi i że zawsze znajdują się utwory, których nie znamy, niezależnie od stażu pracy. Istotnym elementem budowania etosu jest staranie o wysoką jakość i niezgoda na jej brak, gdyż dążenie do osiągnięcia perfekcji i wyrazu artystycznego wpisuje się w tworzenie etosu artysty bezdyskusyjnie.

Etos artysty, pielęgniarza, lekarza czy prawnika nie powstaje z dnia na dzień. Jest procesem, nie wydarzeniem. Obejmuje wzorce, normy, wartości, postawy i zasady, których istotą jest wyznaczenie granic tego, co należy, czego się nie powinno i czego po prostu nie wolno.

Dziękując za lekturę, życzę radości z łączenia zawodu z powołaniem, entuzjazmu, pasji dydaktycznej i spełnienia artystycznego.



**Jeden z filarów etosu artysty stanowi nieustanne doskonalenie potencjału wykonawczego, środków wyrazowych, warsztatu i poszerzanie repertuaru.**



## Autorka:

### Maria Sterczyńska

Pianistka, kameralistka, pedagog. Absolwentka Akademii Muzycznej w Katowicach. Prowadzi ożywioną działalność koncertową. Jest pedagogiem w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie i w Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie. Wielokrotnie nagradzana na konkursach krajowych i międzynarodowych za walory artystyczne wykonania partii fortepianu. Jej uczniowie i studenci uzyskali ponad 120 nagród na konkursach krajowych i międzynarodowych. Posiada odznaczenia i medale, między innymi Ministra Kultury, Komisji Edukacji Narodowej, Zasłużony dla Kultury Polskiej, Centrum Edukacji Artystycznej, Złoty Medal Prezydenta RP. Występowała w najważniejszych salach koncertowych w Polsce, a także we Francji, Włoszech, Austrii, Tajlandii, Rosji, Słowacji, Niemczech. Uczestniczy w kursach mistrzowskich.



# Plastyczne

---





Beniamin Winiarski, praca dyplomowa z technik rzeźbiarskich,  
PLSP im. Wojciecha Gersona w Warszawie / Fot. Maciej Kupidura

## TECHNIKI RZEŹBIARSKIE - CZY GLINA MOŻE BYĆ CYFROWA?

Maciej Kupidura

**Wraz z rozwojem technologii cyfrowych programy zaczęły naśladować kolejne dziedziny sztuki. W ramach tego naśladowania, a zarazem wzbogacenia warsztatu, również rzeźba doczekała się cyfrowej wersji. W świecie zdominowanym przez komputery warto pamiętać, że dla artysty jest to tylko (i aż) kolejne narzędzie. Pytanie tylko, jak z niego korzystać...**

Jedną ze specjalizacji w zakresie specjalności formy rzeźbiarskie są techniki rzeźbiarskie skupiające się na przekazaniu zróżnicowanego warsztatu, którym może posługiwać się artysta. Podczas zajęć uczniowie mają okazję pracować z wieloma materiałami, tworząc prace z plasteliny, gliny, drewna, kamienia, metalu, tworzyw sztucznych, jak również z połączenia tych materiałów. Ponad dziesięć lat temu z inicjatywy nauczyciela rzeźby Pawła Goliszka w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie zdecydowaliśmy się na nauczanie rzeźby cyfrowej, aby dać uczniom jeszcze szerszy wachlarz narzędzi.

## Promocja rzeźby cyfrowej

Pierwszym wyzwaniem, które postanowiliśmy podjąć, była promocja nowego podejścia do specjalizacji wśród nauczycieli rzeźby i technik rzeźbiarskich. Zależało nam na odczarowaniu przekonania, że komputer to droga na skróty, która nie wymaga świadomości i wrażliwości. Najprostszym, a zarazem najlepszym rozwiązaniem było pokazanie w praktyce, jak wygląda rzeźba cyfrowa. Podczas regionalnych szkoleń i warsztatów nauczyciele technik rzeźbiarskich z naszej szkoły prezentowali, na czym polega to nowe narzędzie. Do dziś realizujemy praktyczne warsztaty z rzeźby cyfrowej dla nauczycieli podczas organizowanego u nas Biennale Medalierstwa.

## Przestrzeń do realizacji

Wdrożenie wymagało też adaptacji przestrzeni szkoły. Wydzielenie miejsca na pracownię komputerową w istniejących pracowniach rzeźbiarskich nie było w naszym wypadku możliwe. Dlatego utworzyliśmy nowe laboratorium, które z początku miało tylko trzy stanowiska. Istotne było zapewnienie łatwej i szybkiej komunikacji, która umożliwiała prowadzenie korekt zarówno przez nauczyciela praktycznej nauki zawodu, jak i nauczyciela prowadzącego specjalizację. Stopniowo pracownia rozrastała się o kolejne stanowiska, aby ostatecznie stać się pełnoprawną pracownią komputerową, mieszczącą wszystkich uczniów. Zależało nam na tym, aby zaaranżowana przez nas przestrzeń umożliwiała pracę z modelem i studium przedmiotu. Próbowaliśmy więc różnych układów, ostatecznie decydując się na to, aby wszystkie stanowiska zwrócone były w tę samą stronę. Dzięki temu każdy z uczniów miał możliwość rzeźbienia z natury.

Pracownia rzeźby  
cyfrowej, PLSP  
im. Wojciecha Gersona  
w Warszawie  
Fot. Maciej Kupidura

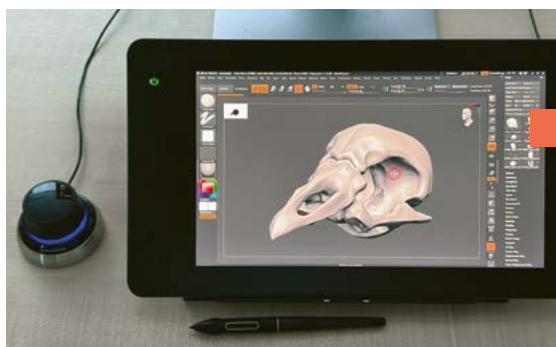


## Cele

Rozszerzając techniki rzeźbiarskie o programy komputerowe, staraliśmy się osiągnąć różne efekty. Z jednej strony, istotnym aspektem był praktyczny charakter kształcenia zawodowego. Chcieliśmy, by kończący specjalizację uczeń miał w swoim arsenale cenione na rynku pracy umiejętności. Zależało nam na połączeniu wrażliwości plastycznej z umiejętnościami technicznymi. Z drugiej strony, nowa technika otworzyła szereg powiązanych z nią możliwości, takich jak tworzenie animacji trójwymiarowej i efektów specjalnych czy też projektowanie gier. Dzięki temu mogliśmy zaoferować uczniom jeszcze bogatszą ofertę.

## Glina na ekranie

Rzeźba cyfrowa czerpie większość doświadczeń wprost z rzeźby tradycyjnej, dlatego wiele środków wyrazu jest tożsamy. Głównymi różnicami są ułatwienia świata cyfrowego oraz percepcja tworzonej pracy. W tym drugim aspekcie świat cyfrowy oferuje nam tylko ekran, na którym wyobrażenie przestrzenności formy powstaje dzięki zmianie perspektywy i prostemu światłocieniowi. Bardzo istotne przy tworzeniu rzeźb cyfrowych jest ich częste oglądanie z różnych stron, nawet po wprowadzeniu niewielkich zmian. U wielu osób, które nie miały wcześniej styczności z trójwymiarowym światem cyfrowym, problemem może być odczytanie wyświetlanego płaskiego obrazu jako obiektu przestrzennego. Jednak poza ograniczeniami świat cyfrowy oferuje również narzędzia niedostępne w klasycznych technikach.



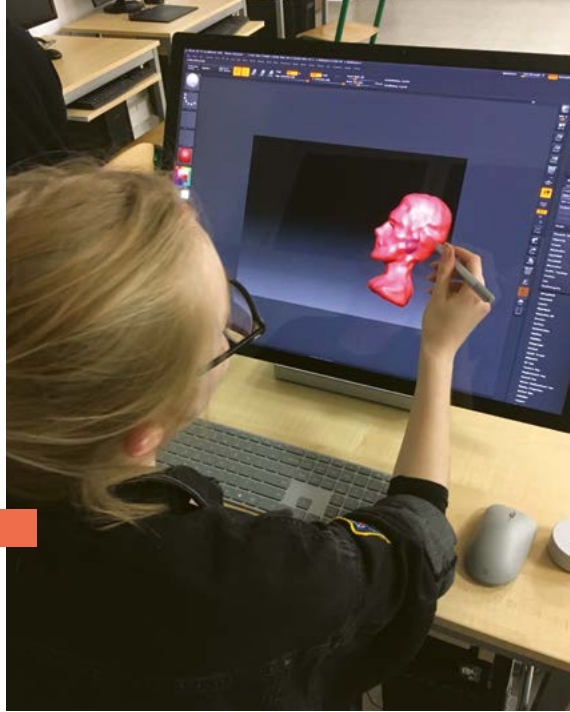
Przykładowe stanowisko do rzeźby cyfrowej, na ekranie praca Juliusza Dudy, PLSP im. Wojciecha Gersona w Warszawie  
Fot. Maciej Kupidura

## Ctrl + Z - czy wszystko da się cofnąć?

Jednym z takich ułatwień jest oczywiście możliwość cofnięcia – opcja niedostępna w niektórych technikach tradycyjnych. Raz odtłupanego kawałka materiału nie można już bez śladu przymocować, a cofanie jest dla większości uczniów działaniem intuicyjnym, które traktują jako pierwszą deskę ratunku w razie pojawienia się problemów. Warto wykorzystać tę możliwość i zachęcać uczniów do odważnego eksperymentowania z formą, pokazując zarazem, że zawsze mogą wrócić do dowolnego momentu swojej pracy (jeśli oczywiście wykorzystywany program taką możliwość oferuje). Czasem da się zaobserwować, że cofanie wydłuża proces, szczególnie gdy uczniowie w pracy dążą do perfekcji i są niezadowoleni z jej efektów. W takich sytuacjach można indywidualnie sugerować ograniczenie cofnięć i zachęcenie do wprowadzania poprawek za pomocą innych narzędzi.

## Symetria - połowa pracy z głowy

Kolejnym ułatwieniem świata cyfrowego jest symetria. Dzięki niej możemy tworzyć w teorii dwa razy szybciej. To szczególnie przydatna opcja podczas pierwszych ćwiczeń z rzeźby cyfrowej przy tworzeniu zwierząt czy innych fantastycznych stworzeń. Jednak przy studium głowy często będzie



Uczennica podczas pracy w programie do rzeźby cyfrowej, PLSP im. Wojciecha Gersona w Warszawie  
Fot. Maciej Kupidura

**Zobacz więcej materiałów!**

Praca dyplomowa  
Beniamina Winiarskiego



Obrót rzeźby  
- Juliusz Duda



Obrót rzeźby  
- Zuzanna Szaciłowska



prowadziła do trudności w dalszych etapach pracy. Zbyt późne wyłączenie tej funkcji powoduje, że rzeźbiona głowa wygląda nienaturalnie i nie oddaje tego, jak rzeczywiście wyglądał model.

## **Ctrl + C - multiplikacja**

Łatwość, z jaką w programach można powielać formy, jest nieporównywalna z tradycyjnymi technikami powielania rzeźby. Dzięki temu zadania na multiplikację formy mogą być realizowane jako szybkie ćwiczenia kompozycyjne. Otrzymujemy również możliwość stworzenia różnych wersji tej samej pracy.

## **Zapisz - lekki format do ciężkich rzeźb**

Możliwość zapisania nie jest sama w sobie niczym szczególnym, ale to, co się w kontekście tworzenia z nią wiąże, rozszerza możliwości. Możemy bez trudu błyskawicznie przesyłać prace, w różnych formatach, zależnie od tego, czy chcemy stworzoną rzeźbę wydrukować, wykorzystać w animacji, czy też po prostu stworzyć jej wizualizację. Ta cecha świata cyfrowego ma również drugie dno. Niezapisany postęp naszej pracy w razie wyłączenia się programu znika bezpowrotnie (niektóre programy jednak zapisują postęp pracy automatycznie).

## **Piórko zamiast dłuta - czyli czego potrzeba, żeby zacząć**

Podstawowym narzędziem pracy jest oczywiście komputer, jednak zależnie od tego, jaki program wybierzemy, jego zalecane parametry będą się różnić. Najlepiej przed zakupem docelowego sprzętu sprawdzić wymagania podane na stronie wybranego oprogramowania. Wybór oprogramowania bywa podyktowany różnymi czynnikami. Obecnie do rzeźby cyfrowej można wykorzystać narzędzia darmowe, jak również płatne. Często w ramach zakupionego

wcześniej pakietu aplikacji szkoła może już takie oprogramowanie posiadać. Wśród płatnych programów jeden wypracował sobie dominującą pozycję na rynku, co w kontekście kształcenia do zawodu też nie jest bez znaczenia.

Bardzo ważnym narzędziem jest też tablet graficzny, pozwalający przenieść ruch ręki na ruch narzędzia w programie. Choć teoretycznie praca z klawiaturą i myszką jest w tego typu programach możliwa, to praca za pomocą piórka, które rozpoznaje nacisk, jest często wprost zalecana przez twórców oprogramowania. Dostępne są również aplikacje na tablety multimedialne, dzięki czemu praca z rzeźbą cyfrową może ograniczyć się do małego przenośnego urządzenia z rysikiem.



Praca w programie do rzeźby cyfrowej, PLSP im. Wojciecha Gersona w Warszawie  
Fot. Maciej Kupidura

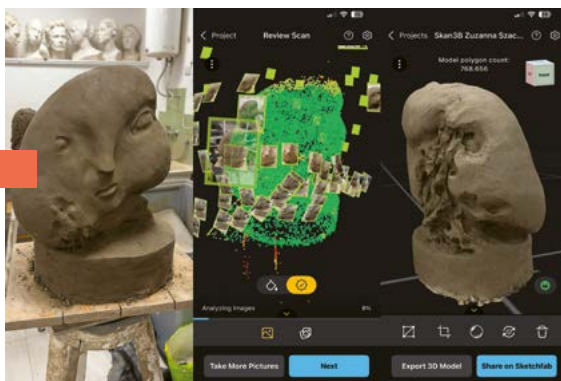
## Pierwsze zadanie to pierwszy sukces

Naukę rzeźby cyfrowej można połączyć tematycznie z zadaniami realizowanymi na zajęciach w klasycznych materiałach. Może to być studium prostego przedmiotu, którego poziom trudności nie będzie zniechęcał do narzędzia. Przy pierwszych zadaniach warto pokazać tylko podstawowe pędzle i funkcje programu. Szybkie przejście od teorii do praktyki zazwyczaj pozwoli oswoić się uczniom ze skomplikowanymi interfejsami programów. Przy pokazywaniu funkcji programów warto pamiętać, że każdy z uczniów może w różny sposób korzystać z komputera. Niektórzy bardzo szybko opanują skróty do najczęściej używanych funkcji, jednak dużej grupie zapamiętywanie ułatwi pokazanie, gdzie dana opcja znajduje się na ekranie. Warto pokazywać każdą możliwą drogę.

## Skaner 3D zawsze w kieszeni

Jako jedno z kolejnych ćwiczeń bardzo dobrze sprawdzi się zadanie z wykorzystaniem skanowania 3D rzeźby realizowanej w glinie. Aplikacje do fotogrametrii można pobrać za darmo na telefon i wykonać w kilkanaście minut skan wybranej bryły. Tak stworzony model 3D możemy następnie poddać dalszej obróbce w programach do cyfrowego rzeźbienia, na przykład dodając do niego detal lub łącząc z innym kształtem. Skanowanie sprawdza się również jako forma dokumentacji rzeźby klasycznej.

Skanowanie rzeźby  
Zuzanny Szaciłowskiej,  
PLSP im. Wojciecha  
Gersona w Warszawie  
Fot. Maciej Kupidura

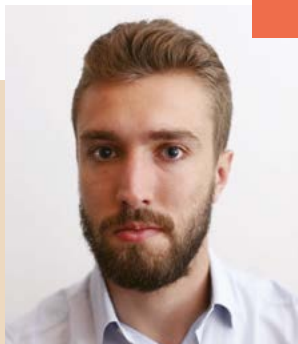


## Co, gdy pojawi się problem?

Uczniowie w swojej kreatywności często klikną tam, gdzie nigdy byśmy nie pomyśleli, że można dotrzeć. W wielu sytuacjach odkryją zapomnianą już dawno funkcję programu lub coś, czego nawet twórcy nie przewidzieli, że zostanie odnalezione. Przy narzędziach trójwymiarowych, szczególnie przy tych rozwijanych od około trzydziestu lat, tego typu ukrytych niespodzianek jest bardzo dużo. Taka sytuacja to doskonała okazja do nauki rozwiązywania problemów. Warto pokazać uczniom narzędzia, z których mogą skorzystać, gdy podczas pracy spotykają się z nieznanym im problemem (często pierwszym narzędziem, po które sięgną, będzie nauczyciel). Mogą wtedy skorzystać z wyszukania odpowiedzi w internecie, zapytania w dużych modelach językowych, ale też z dokumentacji technicznej programu, w której każda funkcja powinna być opisana. W ten sposób pokażemy podopiecznym, jak uczyć się samodzielnie nie tylko tego konkretnego programu, ale również jak rozwiązywać inne techniczne problemy.

## Narzędzie nie da nam pomysłu

Możliwości, które oferują nam teraz aplikacje i programy, rosną z dnia na dzień. Warto te zmiany śledzić, ale o jednym zawsze trzeba pamiętać; nawet najlepsze narzędzie nie zastąpi myślenia, kreatywności i wrażliwości, których rozwijanie powinno być podstawą edukacji plastycznej.



### Autor:

#### Maciej Kupidura

Wicedyrektor do spraw artystycznych w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie, od 10 lat nauczyciel technik rzeźbiarskich i projektowania multimedialnego. Wykładowca na Akademii Wit w Warszawie. Od wielu lat prowadzący kursy i szkolenia z rzeźby cyfrowej. Absolwent warszawskiego „Plastyka”. Z zamiłowaniem żeglarski.



Wystawka biblioteczna publikacji poświęconych życiu i twórczości Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej  
Fot. z archiwum szkoły

## Z INSPIRACJI ROKIEM MARII PAWLIKOWSKIEJ-JASNORZEWSKIEJ - PROJEKTY ARTYSTYCZNE W PAŃSTWOWYM LICEUM SZTUK PLASTYCZNYCH IM. JÓZEFA PANKIEWICZA W KATOWICACH

Agnieszka Zommer

**Czy poezja, z charakterystycznymi dla siebie środkami wyrazu, może być inspirująca dla młodych plastyków, wrażliwszych – wydawałoby się – na barwy, kształty i faktury niż rytm, rym czy onomatopetje? I czy zmarła przed 80 laty poetka ma do przekazania dzisiejszym młodym ludziom cokolwiek, co mogłoby ich zainteresować i poruszyć? Projekty artystyczne realizowane w zeszłym roku w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach pozwalają odpowiedzieć na wszystkie te pytania – zdecydowanie tak!**

## **Maria Pawlikowska-Jasnorzewska patronką roku 2025**

Punktem wyjścia projektów stała się – obchodząca już 25. rocznicę – tradycja patronatu roku, zapoczątkowana przez Sejm Rzeczypospolitej Polskiej rokiem 2001, którego patronami ogłoszono Ignacego Jana Paderewskiego oraz kardynała Stefana Wyszyńskiego. W 2006 roku do pomysłu ustanawiania patronów dołączyła izba wyższa polskiego parlamentu, ogłaszając Rok Języka Polskiego. Celem idei jest między innymi utrwalanie pamięci historycznej poprzez wyróżnienie osób i wydarzeń o szczególnym znaczeniu dla dziedzictwa narodowego, inspirowanie do podejmowania działań kulturalnych, naukowych i oświatowych poświęconych patronom, upowszechnianie wiedzy o nich, budowanie tożsamości poprzez kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych oraz przypomnianie o wartościach, z którymi są oni utożsamiani.

W 2025 roku obok szeregu zasłużonych dla polskiej kultury postaci – patronów roku – znalazła się niezwykła kobieta, poetka Maria Pawlikowska-Jasnorzewska, którą upamiętnił uchwałą z 29 października 2024 roku Senat Rzeczypospolitej Polskiej. Wybór jej twórczości jako motywu przewodniego projektów organizowanych przez naszą szkołę wydawał się zatem decyzją ze wszech miar słuszną.

Wrażliwa realistka, niekonwencjonalna tradycjonalistka, poetka o malarskiej wyobraźni. Maria Pawlikowska-Jasnorzewska – dla przyjaciół Lilka – była kobietą pełną sprzeczności. Utalentowana ponad miarę, w genach (po ojcu Wojciechu i dziadku Juliuszu Kossakach) odziedziczyła talent malarski, a z głębi duszy wpływał ten, z którego znamy ją najlepiej, czyli poetycki. Kobieta wyzwolona, szukająca miłości wbrew ówczesnym konwenansom. Jej najlepsze utwory powstały z inspiracji miłością: tą spełnioną i tą nieszczęśliwą, o której pisała z niezwykłą lekkością, zmysłowością i ironią zarazem, ale także niezgodą na przemijanie, utożsamianą przez nią z bolesną utratą młodości, urody i fizycznej atrakcyjności.

Poezja „słowiańskiej Safony” stała się inspiracją przedsięwzięć, w które zaangażowała się szkolna społeczność Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach. Wśród nich znalazł się Interdyscyplinarny Konkurs Szkolny „Poetyckie inspiracje”, którego uczestnicy mieli okazję stworzyć prace w dwóch kategoriach: literackiej i plastycznej. Pokłosem konkursu są wiersze i obrazy inspirowane poezją Lilki.

## Malarskie interpretacje liryków Lilki

Aby stworzyć dzieło malarskie inspirowane tekstem literackim, należy dokonać przekładu intersemiotycznego poprzez zamianę znaków werbalnych (słów) na niewerbalne (obrazy). Proces ten wymaga umiejętności odczytania tekstu, poddania go interpretacji oraz przeniesienia jego sensu na inny system znaków. Twórca musi ponadto zdecydować, czy chce wiernie odwzorować główne przesłanie oryginału, czy stworzyć jego luźną adaptację. Konieczna okazuje się znajomość konwencji kulturowych, umiejętność doboru środków wyrazu, które umożliwią zachowanie sensu, nastroju i emocji oryginału, umiejętność przetworzenia sytuacji lirycznej wiersza na obrazy, kolory i kompozycję oraz stworzenia jego ostatecznej wizualnej konkretyzacji. Praca z tekstem literackim pozwala młodym plastynom lepiej zrozumieć poezję i rozwijać wyobraźnię.

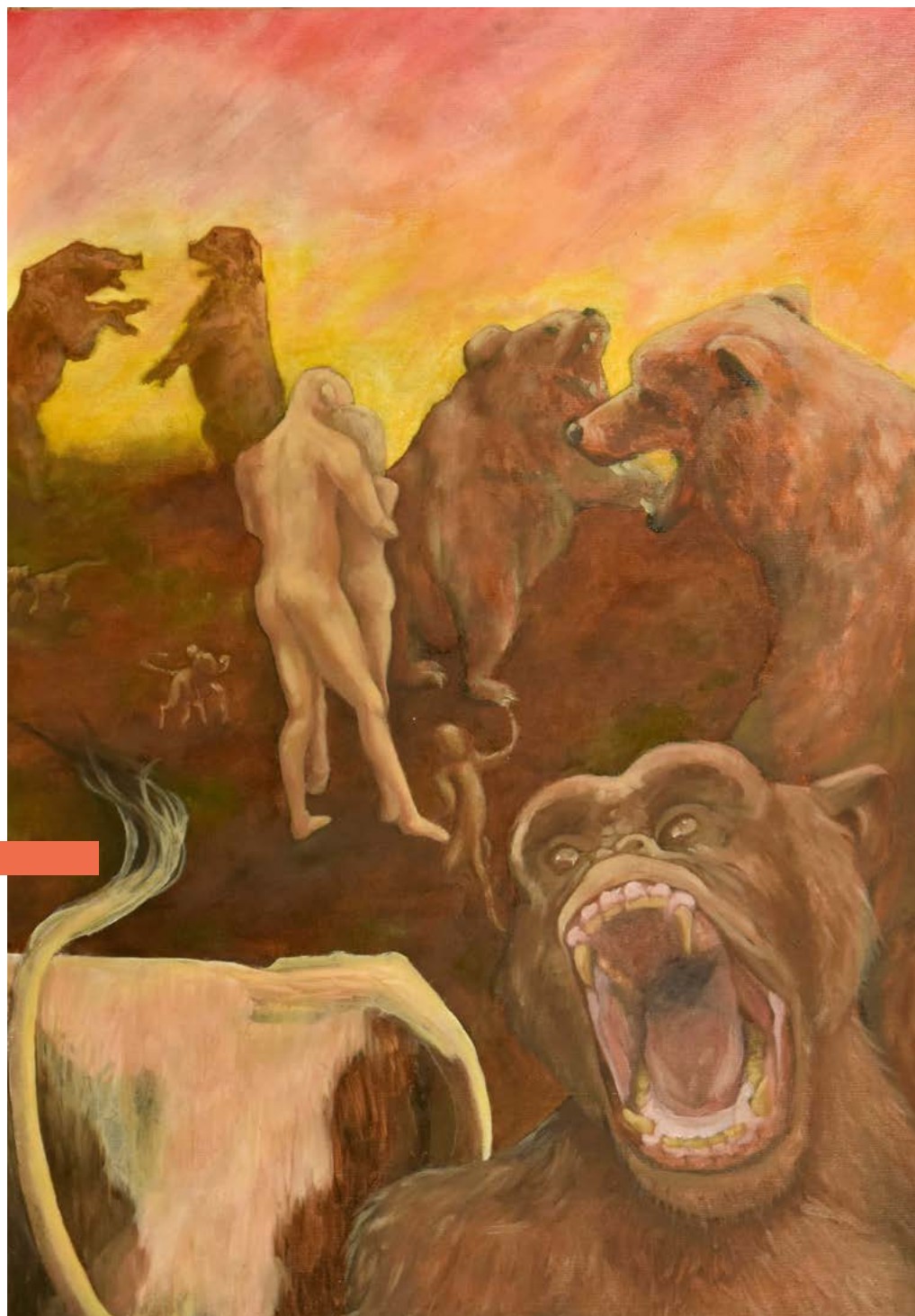
Każda z prezentowanych tu, nagrodzonych w szkolnym konkursie „Poetyckie inspiracje” prac, w odmienny sposób interpretuje tekst literacki.



**Aby stworzyć dzieło malarskie inspirowane tekstem literackim, należy dokonać przekładu intersemiotycznego poprzez zamianę znaków werbalnych (słów) na niewerbalne (obrazy). Proces ten wymaga umiejętności odczytania tekstu, poddania go interpretacji oraz przeniesienia jego sensu na inny system znaków.**

### *Dancing Oliwia Brandt*

*Dancing* Oliwii Brandt nie jest wierną ilustracją tekstu, ale jego swoistą reinterpretacją. Zamiast tancerzy z wiersza Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, widzimy biblijnych Adama i Ewę, otoczonych przez szczerzące kły dzikie bestie. Zwierzęta przedstawione są w konwencji realistycznej w odróżnieniu od ludzi i znajdujących się w ich bezpośredniej bliskości dziwnych istot, ukazanych w konwencji onirycznej. Cała praca operuje kontrastem: statyczne postacie ludzkie, wtopione w siebie, kontrastują ze zwierzętami pozostającymi w ruchu. Groźne bestie przeciwstawione są bezbronnym, nagim postaciom ludzkim. Ciepła paleta brązów i beżów kojarzy się bardziej z pustynią niż rajem, który w powszechnej świadomości funkcjonuje jako oaza zieleni. Może jedyne miejsce, gdzie można go jeszcze odnaleźć, to ramiona ukochanej osoby? Dzięki opisanym środkom artystycznego wyrazu autorce, unikającej bezpośredniej projekcji sytuacji lirycznej wiersza, udało się pozostać wierną jego głównej idei.



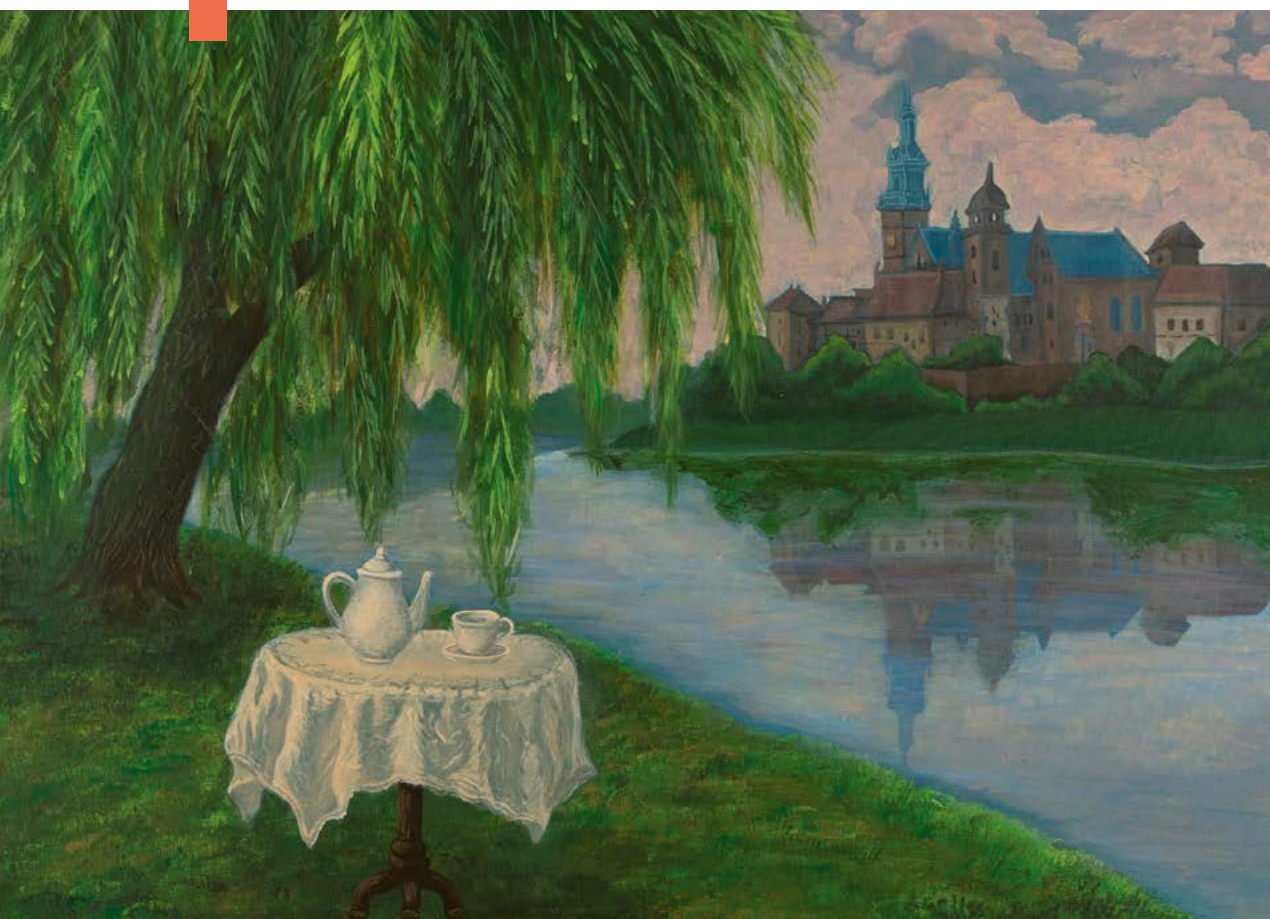


**Portret Julia Placek,**

Wiersz zatytułowany *Portret* oraz jedna z najbardziej znanych fotografii przedstawiających jego autorkę stały się inspiracją pracy Julii Placek. W wierszu podmiot liryczny z tęsknotą i żalem opowiada o minionym już uczuciu. Tę intensywność uczuć widać w oczach sportretowanej kobiety, wpatrującej się w odbiorcę. Stopiony z tłem dół sylwetki nabiera ku górze wyrazistości – widzimy fakturę jasnego futra okalającego szyję i piersi bohaterki obrazu oraz realistycznie oddane rysy twarzy – czerwone usta, dumną postawę. To raczej nie jest kobieta, która potrzebuje męskiej opieki – parafrazując wiersz, „pasa ratunkowego szerokich męskich ramion”. Temat, tak konwencjonalny jak portret, pozwolił na podjęcie polemiki z wizją damsko-męskich relacji opisanych w wierszu.

## *A cup of tea* Maja Nowak

Wiersz *A cup of tea* stał się dla Mai Nowak inspiracją do stworzenia pozornie idyllicznego pejzażu, na którym widzimy rzekę, zieloną wierzbę i zastawiony stoliczek, zdający się czekać na kogoś, kto wkrótce przy nim usiądzie. Na drugim brzegu rzeki widoczna jest charakterystyczna sylwetka Wawelu. Obraz przedstawia Kraków – rodzinne miasto Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej. Elementy sytuacji lirycznej wiersza zostały w twórczy sposób przetransponowane na język obrazu. „Bezludność” przedstawionej sceny można interpretować jako wyraz tęsknoty autorki wiersza za rajem utraconym – ukochanym Krakowem i bliskimi, których musiała opuścić po wybuchu II wojny światowej. Ta tęsknota jest odczuwalna także w wierszu, który stał się inspiracją obrazu.



Praca Mai Nowak z klasy 3B stała się motywem przewodnim współorganizowanego przez Szkołę Wojewódzkiego Konkursu Recytatorskiego „W kręgu poezji Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej” - obraz można było zobaczyć nie tylko w bibliotecznej galerii, podobnie jak pozostałe zwycięskie prace, ale także na kubkach i zakładkach do książek, które otrzymali laureaci konkursu recytatorskiego.



### **List** Ada Majcher

W przypadku obrazu Ady Majcher, zatytułowanego *List*, mamy do czynienia z rodzajem przekładu wizualnego określonego mianem konkretyzacji. Ten obraz w największym stopniu jest ilustracją sytuacji lirycznej wiersza. Przedstawia młodą kobietę czytającą list, która zdaje się nie zważać na otaczający ją świat – przymknięte oczy odzwierciedlają zatracenie się w treści listu. W tle obrazu widzimy kwitnącą jabłoń. Wokół dziewczyny krążą motyle, które mogą być znakami wiosny, ale także miłości, która powoduje, że czujemy „motyle w brzuchu”. Kolorystyka sukni bohaterki obrazu koresponduje z barwą kwiatów jabłoni. Tonacje różu podkreślają subtelność urody dziewczyny i dookreślają młodzieńczą miłość, zdecydowanie lepiej niż – symbolizujące namiętność – czerwienie.

Wszyscy chętni mogli obejrzyć nagrodzone w konkursie „Poetyckie inspiracje” prace i zagłosować na najlepszą z nich w kategorii Nagroda Publiczności za pośrednictwem szkolnego Facebooka. Odwzorowane cyfrowo przez fotografików Annę Zając i Tomasza Griessgrabera obrazy wykorzystano do stworzenia scenografii konkursu recytatorskiego, za którą były odpowiedzialne pani Magdalena Botor wraz z uczennicą Weroniką Borys.

Prace plastyczne powstały pod opieką nauczycielek rysunku i malarstwa: Agaty Tomiczek-Wołonciej i Anety Jurczyńskiej. Nad częścią językową konkursu czuwała pani Renata Krzyżak. Biblioteka szkolna przygotowała ponadto gazetki ściennie oraz wystawkę książek poświęcone życiu i twórczości patronki roku 2025.

## **Konkurs recytatorski z malarstwem w tle**

Zwieńczeniem obecności Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej w świadomości uczniów i nauczycieli oraz w przestrzeni szkoły była organizacja, we współpracy z Pedagogiczną Biblioteką Wojewódzką im. J. Lompy w Katowicach oraz Towarzystwem Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich – Oddział w Katowicach, wspomnianego przed chwilą Wojewódzkiego Konkursu Recytatorskiego „W kręgu poezji Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej”. Celem przedsięwzięcia były: popularyzacja twórczości Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej, rozbudzenie i rozwijanie wrażliwości na słowo poetyckie, odkrywanie uzdolnień artystycznych uczniów, doskonalenie warsztatowych umiejętności recytatorskich oraz integracja środowiska utalentowanej młodzieży.

Konkurs odbył się 4 grudnia 2025 roku w siedzibie PLSP w Katowicach. Wydarzenie objęła honorowym patronatem pani Aleksandra Dyla – Śląska Kurator Oświaty oraz Rada Główna Towarzystwa Nauczycieli Bibliotekarzy Szkół Polskich. Udział wzięło 32 uczniów z 16 szkół z Katowic, Mysłowic, Rudy Śląskiej, Zabrze, Tarnowskich Gór, Żor i Mikołowa.

## **Poruszające recytacje**

Interpretacje poezji Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej w wykonaniu uczestników konkursu pokazały, że mimo upływu czasu poezja ta ciągle brzmi współcześnie i może być atrakcyjna dla młodego odbiorcy – nie tylko dla dziewcząt, ale także chłopców, którzy w ciekawy i poruszający sposób interpretowali wybrane przez siebie utwory z dorobku poetki. Słuchając recytacji, mieliśmy wrażenie, że uczestnicy dzielą się z nami swoimi refleksjami na temat radości życia, miłości czy przemijania.

## **Autopromocja ważna rzecz**

Organizacja wydarzenia przyczyniła się także do popularyzacji szkoły w regionie. Uczennice ubrane w stroje stylizowane na modę lat 20. i 30. XX wieku oprowadziły gości po obiekcie, zaprosiły do pracowni artystycznych oraz na wystawę prac inspirowanych twórczością Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie – uczestnicy konkursu recytatorskiego



Amelia Próba,  
uczestniczka  
konkursu  
recytatorskiego,  
PLSP w Katowicach  
Fot. z archiwum  
szkoły

– w superlatywach wyrażali się o Szkole, jej możliwościach edukacyjnych, przyjaznych i inspirujących przestrzeniach oraz otwartej i zaangażowanej w realizację projektu młodzieży. Konkurs zmotywował uczniów PLSP do odkrywania nowych pasji (wśród laureatów znalazła się uczennica Szkoły) oraz pozwolił na prezentację swoich prac szerszej publiczności.

## I dzisiaj warto czytać poezję

Z moich polonistycznych doświadczeń wynika, że młodzież znacznie chętniej sięga po teksty prozatorskie niż poetyckie w poczuciu, że są łatwiejsze, ponieważ zawarta w nich historia opisywana jest wprost i nie wymaga swobodnego przetłumaczenia z poezji na prozę. Mimo to warto otwierać młodych ludzi na poezję, ponieważ jej wartość w procesie dydaktycznym jest trudna do przecenienia.

Najbardziej oczywista kwestia to poszerzenie słownictwa czytelników, ułatwienie przyswajania zasad pisowni języka polskiego, jego gramatyki i stylistyki. Badania prowadzone przez neurologów i socjologów wskazują jednak na wiele innych korzyści płynących z czytania poezji.

Andrzej Kwaśniewski w opublikowanym na Platformie Edukacyjnej Nauczycieli artykule *Jak poezja wpływa na mózg i dobrostan uczniów* (<https://pen-edu.pl/jak-poezja-wplywa-na-uczniow-przewodnik-dla-nauczycieli/>) przywołuje wyniki badań przeprowadzonych na uniwersytecie Exeter, które udowodniły, że czytanie poezji aktywuje różne obszary mózgu, w tym te związane z emocjami, pamięcią i introspekcją. Czytając poezję, uczestnicy badań wykazywali silniejszą aktywację regionów mózgu odpowiedzialnych za wspomnienia niż podczas czytania prozy. Dowiedziono także, że rytmiczne i rymowane struktury poezji mogą ułatwiać przetwarzanie informacji przez mózg. Z kolei przywołane w tym samym artykule badanie przeprowadzone na Kent State University wykazało, że interakcja z poezją jest w stanie przynieść korzyści także w zakresie zdrowia psychicznego. Czytanie i pisanie poezji pozwalało redukować objawy depresji i lęku, a także wpływało na poprawę samopoczucia. W kontekście edukacyjnym wprowadzenie elementów poezji do programu nauczania może zatem wspierać uczniów w radzeniu sobie ze stresem i emocjami.

Badanie wpływu interakcji młodego odbiorcy z poezją było również celem projektu badawczego zespołu z Uniwersytetu SWPS, realizowanego pod kierunkiem dr Małgorzaty Osowieckiej-Szczygieł, z tytułem *Wpływ kontaktu z poezją na twórcze myślenie* (artykuł jest dostępny online: <https://swps.pl/nauka-i-badania/granty/21764-wplyw-kontaktu-z-poezja-na-tworcze-myslenie>). Wnioski wypływające z badań dowodzą, że odbiór poezji wyjaśniającej świat wpływa na przyrost zdolności dywergencyjnego myślenia, czyli jego płynności, giętkości oraz oryginalności. Uczestnicy badania, którzy interesowali się poezją na co dzień, mieli bardziej różnorodne pomysły, byli bardziej refleksyjni, a więc gotowi na analizowanie rzeczywistości oraz mieli większą skłonność do rozumienia fikcyjnych postaci, na przykład z książek czy filmów. Efekty potęguje odpowiedni dobór czytanych utworów, a konkretnie poezji dającej wiele możliwości interpretacji. Opierając się na badaniach, dr Osowiecka-Szczygieł sugeruje, żeby w praktyce szkolnej, zamiast poszukiwania jednej poprawnej interpretacji poezji, zastanowić się, co dany wiersz znaczy dla każdego z uczniów i pytanie „Co poeta miał na myśli?” przeformułować na: „Co ty masz na myśli i co czujesz, gdy czytasz wiersz?”.

Taki właśnie sposób interakcji z poezją umożliwiły działania artystyczne skupione wokół twórczości Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej – zarówno konkurs malarsko-literacki, jak i recytatorski.

## Integrujemy społeczność szkolną

Organizacja wydarzeń inspirowanych poezją i życiem Marii Pawlikowskiej-Jasnorzewskiej była dużym przedsięwzięciem, które nie odbyłoby się bez zaangażowania Dyrekcji Szkoły oraz uczących w niej pedagogów: polonistów, grafików, malarzy, bibliotekarzy, a także uczniów oraz pracowników niepedagogicznych. Szczególne podziękowania należą się Dyrekcji PLSP – Joannie Nowrot, Aleksandrze Klimas i Damianowi Bazanowi oraz nauczycielom i innym pracownikom szkoły: Danucie Zoczońskiej, Joannie Barnaś-Wójcik, Klaudii Czyżewskiej-Knap, Magdalenie Botor, Annie Zając, Ewie Buczek, Tomaszowi Griessgraberowi, Grzegorzowi Mitrędze, Waldemarowi Pawlikowi, Agacie Tomiczek-Wołonciej, Anecie Jurczyńskiej i Renacie Krzyżak.



### Autorka:

#### Agnieszka Zommer

Absolwentka Uniwersytetu Śląskiego, gdzie ukończyła filologię słowiańską i filologię polską, oraz Podyplomowych Studiów Muzealnych na Uniwersytecie Warszawskim. Przez cały okres pracy związana z edukacją. Nauczyciel bibliotekarz w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. J. Pankiewicza w Katowicach oraz Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I stopnia im. S. Moniuszki w Katowicach.



Szymon Brodowski gra na ludowych instrumentach / Fot. z archiwum szkoły

## **MŁODZI ARTYŚCI Z PASJĄ. UCZNIOWIE LICEUM SZTUK PLASTYCZNYCH IM. T. KANTORA W DĄBROWIE GÓRNICZEJ POKAZUJĄ, JAK RODZI SIĘ TWÓRCZOŚĆ**

**Małgorzata Kapek-Adamska**

Już piąty raz uczniowie Liceum Sztuk Plastycznych im. T. Kantora w Dąbrowie Górniczej zaprezentują swoje pozaszkolne zainteresowania i artystyczne pasje w ramach projektu „Pasje i Talenty”. Wydarzenie, które z roku na rok przyciąga coraz większą publiczność, stało się ważnym elementem promocji młodej twórczości w regionie.

**W**bieżącym roku odbędzie się V edycja projektu „Pasje i Talenty”, którego pomysłodawcą i koordynatorem jest pedagog szkolny Agata Biesiadecka. Inicjatywa ta powstała z potrzeby stworzenia przestrzeni, w której uczniowie mogą podzielić się swoimi pozaszkolnymi zainteresowaniami, umiejętnościami oraz pasjami z szerszą publicznością. Projekt ma charakter artystyczno-edukacyjny i od początku jego ideą jest promowanie kreatywności młodzieży oraz budowanie pozytywnego wizerunku szkoły w środowisku lokalnym. Celem przedsięwzięcia jest nie tylko prezentacja talentów uczniów Liceum Sztuk Plastycznych im. Tadeusza Kantora w Dąbrowie Górniczej, ale także integracja młodzieży, inspirowanie do rozwijania zainteresowań oraz pokazanie, jak różnorodne i wyjątkowe pasje posiadają uczniowie szkoły. Projekt daje również okazję do nawiązywania współpracy z instytucjami kultury oraz organizacjami działającymi w Zagłębiu i okolicach.

## Historia projektu

Od początku wydarzenie organizowane jest w przestrzeniach kulturalnych, znajdujących się poza Dąbrową Górniczą, co stanowi dodatkowy element promocji szkoły w regionie oraz umożliwia dotarcie do nowych odbiorców. Dotychczasowe edycje projektu odbyły się w następujących miejscach: I edycja – Pałac Braci Mieroszewskich w Będzinie, II edycja – Galeria Kamienica w Czeladzi, III edycja – Powiatowa Biblioteka w Będzinie, IV edycja – Miejski Ośrodek Kultury w Porębie. Każda z tych przestrzeni nadała wydarzeniu niepowtarzalny charakter, a jednocześnie pozwoliła zaprezentować twórczość uczniów w miejscach ważnych dla życia kulturalnego regionu.

## Rola pedagoga szkolnego

Praca pedagoga szkolnego bardzo często kojarzona jest przede wszystkim z udzielaniem pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wsparciem uczniów zmagających się z trudnościami edukacyjnymi lub osobistymi. Są to oczywiście niezwykle istotne zadania. Warto jednak podkreślić, że równie ważnym obszarem pracy pedagoga jest wspieranie uczniów zdolnych oraz stwarzanie im możliwości rozwijania i prezentowania swoich talentów. Projekt „Pasje i Talenty” jest właśnie przykładem takiej inicjatywy – działań, które pozwalają młodzieży uwierzyć we własne możliwości, odkrywać swoje pasje oraz rozwijać wrażliwość artystyczną i społeczną.

## Witraż - wizytówka szkoły

Szczególnego znaczenia projekt nabiera również ze względu na fakt, że Liceum Sztuk Plastycznych im. T. Kantora w Dąbrowie Górniczej jest jedyną szkołą w Polsce posiadającą specjalizację witrażu. W związku z tym wydarzeniu towarzyszą wystawy prac witrażowych uczniów, które prezentowane

są w różnych miastach regionu i stanowią ważny element promocji szkoły oraz jej unikatowej oferty edukacyjnej. Do współpracy przy realizacji projektu pani pedagog Agata Biesiadecka zaprosiła kierownika pracowni witrażu – pana Rafała Pelczara i opiekuna Samorządu Szkolnego – panią Monikę Etlinger-Michalik. Oprawa graficzna wydarzenia również nawiązuje do charakteru szkoły. Projekt plakatu oraz zaproszenia zainspirowany został sztuką witrażu, a jego autorką jest Natalia Słota. Z biegiem lat plakat i zaproszenie stały się rozpoznawalnym symbolem inicjatywy.

## **Różnorodność pasji uczniów**

Jednym z najcenniejszych elementów projektu jest możliwość poznania różnorodnych zainteresowań młodzieży, które często rozwijane są poza murami szkoły. W poprzednich edycjach uczniowie prezentowali między innymi: umiejętności wokalne i instrumentalne, autorską biżuterię artystyczną, projekty i samodzielnie wykonane elementy odzieży, rękodzieło – jak zabawki wykonane na drutach i szydełku – umiejętności taneczne, ceramikę artystyczną, fotografię, hafty oraz koronki. Każdy sam przygotowuje własne mini stoiska wystawiennicze, dzięki którym może przedstawić swoje prace szerokiej publiczności oraz opowiedzieć o pasjach i zainteresowaniach.

Na szczególną uwagę zasługuje uczeń Szymon Brodowski, którego pasją jest uczestnictwo w zlotach osób zajmujących się rekonstrukcją dawnych strojów oraz instrumentów ludowych. Jego zainteresowania łączą w sobie historię, muzykę oraz kulturę ludową. Szymon gra również na wiolonczeli, co stanowi kolejny ważny element jego artystycznej działalności i potwierdza jego wyjątkową wrażliwość muzyczną.

## **Współpraca i integracja**

Projekt „Pasje i Talenty” wzbogacony jest również o oprawę muzyczną na wysokim poziomie artystycznym. Wydarzeniu towarzyszy mini recital solistki Opery Śląskiej w Bytomiu – maistry Marioli Płazak-Ścibich (sopran), okazujący się wyjątkową atrakcją dla uczestników i gości wydarzenia. Stawiamy na zaangażowanie Samorządu Szkolnego, którego członkowie przygotowują słodki poczęstunek dla gości i uczestników wydarzenia. Wśród zaproszonych gości znajdują się między innymi: przedstawiciele miejscowych władz, reprezentanci fundacji i stowarzyszeń, osoby związane z instytucjami kultury i edukacji. Ich obecność sprzyja budowaniu relacji ze środowiskiem lokalnym oraz promocji szkoły. Istotną w projekcie jest także współpraca z innymi placówkami kulturalno-oświatowymi. Pani Agata Biesiadecka zaprasza do udziału uczniów innych szkół oraz instytucji, dzięki czemu impreza staje się przestrzenią spotkań młodych ludzi o podobnych zainteresowaniach. Młodzież bardzo chętnie uczestniczy w wydarzeniu, ponieważ daje ono możliwość nawiązywania nowych znajomości, wymiany doświadczeń i inspiracji, rozwijania kompetencji artystycznych i społecznych. Z roku na rok przedsięwzięcie cieszy się coraz większym zainteresowaniem i wpisało się w stały kalendarz szkolnych wydarzeń.



Muzyczny event „Caffe Fogg”. Utalentowani uczniowie wykonują utwory artysty estradowego Mieczysława Foggę / Fot. Barbara Skrzyńiarz-Łabuz



**Sz szczególnie cieszy fakt, że mimo licznych obowiązków szkolnych uczniowie znajdują czas na rozwijanie swoich zainteresowań. Projekt pokazuje, że pasja może stać się ważnym elementem rozwoju młodego człowieka, kształtując jego wrażliwość, kreatywność oraz otwartość na świat.**

Pedagog szkolny  
i animatorka kultury  
Agata Biesiadecka  
Fot. Marta Podgórska

## Tegoroczna edycja

Zbliża się organizacja V edycji projektu „Pasje i Talenty”. W tym roku nabiera on szczególnego charakteru, ponieważ uczniowie przygotowują wydarzenie artystyczne poświęcone obchodom 125. rocznicy urodzin Mieczysława Fogga. Będzie to wyjątkowa okazja do przypomnienia twórczości jednego z najwybitniejszych polskich artystów muzyki rozrywkowej. Podczas koncertu zaprezentowane zostaną utwory z repertuaru Mieczysława Fogga w interpretacjach młodych wykonawców – uczniów naszej szkoły. Występ ma na celu nie tylko popularyzację dorobku artystycznego legendarnego artysty, lecz także stworzenie przestrzeni do rozwijania pasji muzycznych młodzieży oraz zaprezentowania ich talentów przed publicznością.

## Plany na najbliższy czas

W ramach integracji uczniów biorących udział w projekcie pani pedagog zaplanowała na kwiecień bieżącego roku szkolnego zorganizować wycieczkę do Drezna. Wśród atrakcji wyjazdu znalazły się warsztaty ceramiczne w Manufakturze Porcelany w Miśni, które pozwoliły uczniom poznać tajniki jednej z najbardziej znanych europejskich tradycji ceramicznych.

## Pasja mimo obowiązków

Agata Biesiadecka, twórczyni i koordynator projektu, powiedziała: „Sz szczególnie cieszy fakt, że mimo licznych obowiązków szkolnych uczniowie znajdują czas na rozwijanie swoich zainteresowań. Projekt pokazuje, że pasja może stać się ważnym elementem rozwoju młodego człowieka, kształtując jego wrażliwość, kreatywność oraz otwartość na świat. „Pasje i Talenty” to wydarzenie, które łączy sztukę, edukację i integrację, a jednocześnie pozwala młodym ludziom zaprezentować to, co w nich najcenniejsze – talent, zaangażowanie i autentyczną pasję tworzenia”.

Agata Biesiadecka jest pedagogiem oraz animatorem kultury. Od 2000 roku pracuje jako pedagog szkolny w Liceum Sztuk Plastycznych w Dąbrowie Górniczej. Ukończyła Uniwersytet Śląski w Katowicach na kierunku pedagogika specjalna ze specjalizacją resocjalizacja, a także między innymi Studium Prawa Europejskiego w Warszawie na kierunku menedżer kultury. Jest również absolwentką studiów podyplomowych z zakresu zarządzania placówkami oświatowymi.

Od 43 lat aktywnie pracuje jako pedagog szkolny, nieustannie podnosząc swoje kwalifikacje oraz dbając o jakość i rozwój warsztatu pracy pedagoga. Obok działalności pedagogicznej, opiekuńczej i wychowawczej od lat realizuje się jako animator kultury. Jest organizatorką między innymi mistrzowskich chórków wokalnych znanych śpiewaków operowych, a także inicjatorką i osobą prowadzącą liczne wydarzenia artystyczne. Poza pracą w placówkach oświatowych kierowała domem kultury, świetlicą środowiskową oraz świetlicą terapeutyczną.

Pasją Agaty Biesiadeckiej jest muzyka – opera, operetka, musical oraz muzyka filmowa. Swoimi zainteresowaniami stara się inspirować młodzież, organizując między innymi projekt „Pasje i Talenty”, w ramach którego zachęca uczniów do prezentowania swoich umiejętności, zarówno manualnych, jak i wokalnych. Za osiągnięcia w dziedzinie twórczości artystycznej oraz działalność na rzecz upowszechniania i ochrony kultury została nagrodzona przez Starostwo Powiatu Będzińskiego, a za całokształt działalności artystycznej – przez Prezydenta Dąbrowy Górniczej.

Swoją pracę kieruje zarówno do młodzieży szkolnej, jak i seniorów. Za działalność pedagogiczną i wychowawczą była wielokrotnie nagradzana przez Dyрекcję Szkoły oraz Prezydenta Miasta (m.in. w 2019 roku). Za szczególne zasługi dla oświaty i wychowania została uhonorowana Medalem Komisji Edukacji Narodowej.



## Autorka:

### Małgorzata Kapek-Adamska

Projektantka i edukatorka, absolwentka Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach, gdzie ukończyła studia na Wydziale Projektowym, na kierunku wzornictwo. W trakcie studiów realizowała półroczny program stypendialny Erasmus na Uniwersytecie Tomáša Baty w Zlinie (Czechy). Doświadczenie zdobywała na stażu jako asystentka dziekana ASP w Katowicach, prof. Jerzego Wuttke. Ukończyła również studium pedagogiczne na Uniwersytecie Artystycznym w Poznaniu. Od 16 lat pracuje jako projektant, realizując zadania związane z projektowaniem produktów i brandingiem firm. Nauczycielka w Liceum Sztuk Plastycznych im. Tadeusza Kantora w Dąbrowie Górniczej – prowadzi zajęcia w pracowni projektowania graficznego i multimedialnego.

Zaskanuj kod  
i zobacz  
wydarzenie na  
Instagramie





# Baletowe i cyrkowa

---





Denys Kobytko, uczeń klasy VIII oraz Daria Lytvin, uczennica klasy IX Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku / Fot. Damian Hornet

## BALETOWA OLIMPIADA NA DESKACH OPERY BAŁTYCKIEJ

**Bartosz Białowąs**

Ogólnopolski Konkurs Tańca im. Wojciecha Wiesiołowskiego w Gdańsku, nazywany również baletową olimpiadą, to jedno z najstarszych tego typu wydarzeń w powojennych dziejach naszego kraju. Na przestrzeni sześćdziesięciu siedmiu lat, w tym dwudziestu czterech edycji, biennale kilkakrotnie zmieniało swoją formułę oraz lokalizację. Podobnie i teraz organizatorzy konkursu – Centrum Edukacji Artystycznej, przy wsparciu Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku – zadbali o to, aby zmagania młodych adeptów sztuki tańca podążały za duchem czasu.

Fundamentem powojennej tradycji konkursów baletowych w Polsce stał się rok 1959. Właśnie wtedy w gmachu Opery Warszawskiej odbył się I Ogólnopolski Konkurs Tańca Klasycznego. Skierowany był do uczniów nowo powstałych liceów choreograficznych oraz zawodowych tancerzy, którzy w dniu zawodów nie przekroczyli trzydziestego roku życia. Mimo dopuszczenia młodych adeptów sztuki baletowej żaden z nich nie wziął udziału we wspomnianej rywalizacji. Ideę konkursu powtórzono dwa lata później pod zmienioną nazwą – II Ogólnopolski Konkurs Tańca Scenicznego – lecz w bardzo zbliżonej formule. Zasadnicza różnica polegała na dodaniu kategorii układów dowolnych. Co więcej, ze względu na udział uczniów szkół baletowych, nagrody przyznano w dwóch grupach wiekowych. Na kolejną edycję biennale rodzime środowisko baletowe musiało czekać blisko dwadzieścia lat. Nie oznacza to, że polskie szkolnictwo baletowe utkwiało w całkowitej stagnacji, natomiast aktywność sceniczna młodych tancerzy ograniczona była tylko do sporadycznych koncertów.

Przywrócenia międzyszkolnych zmagania pod koniec lat 70. XX wieku podjął się ówczesny dyrektor Państwowej Szkoły Baletowej w Gdańsku – Bronisław Prądyński. Podobnie jak w przypadku dwóch pierwszych warszawskich edycji, gdańskie zmagania przeznaczone były zarówno dla uczniów, jak i młodych zawodowych tancerzy. Edycja z 1979 roku – pod nazwą III Ogólnopolski Konkurs Tańca Scenicznego i Choreografii – obejmowała dwie sekcje. Pierwszą, dedykowaną wykonawcom, podzielono na dwie kategorie wiekowe: seniorzy – artyści baletu do dwudziestego szóstego roku życia; oraz juniorzy – uczniowie uczęszczający do Państwowych Szkół Baletowych, powyżej piętnastego roku życia. Drugą sekcję – choreograficzną – przeznaczono dla artystów zawodowych do trzydziestego piątego roku życia, którzy twórczo zajmowali się sztuką tańca. W zbliżonej konwencji odbył się również IV oraz V Ogólnopolski Konkurs Tańca Scenicznego i Choreografii w Gdańsku, a na następne edycje rodzime środowisko baletowe musiało poczekać nie dwa, lecz cztery lata.

## Nowa formuła konkursu dla uczniów

W 1988 roku, tym razem na deskach Teatru Wielkiego w Warszawie, przeprowadzono I Ogólnopolski Konkurs Szkół Baletowych. Wydarzenie z końcówki lat 80. XX wieku, choć jednorazowe, okazało się przełomowe dla polskiego szkolnictwa baletowego. Po pierwsze, rywalizacja odbyła się wyjątkowo w gronie uczniów Państwowych Szkół Baletowych. Po drugie, formuła została poszerzona o punktowaną lekcję konkursową, co wydłużyło rywalizację z dwóch do trzech etapów. Po trzecie, założono, iż każdy następny konkurs odbywać się będzie co dwa lata, w innym mieście – siedzibie szkoły



**Fundamentem powojennej tradycji konkursów baletowych w Polsce stał się rok 1959. Właśnie wtedy w gmachu Opery Warszawskiej odbył się I Ogólnopolski Konkurs Tańca Klasycznego.**

baletowej<sup>1</sup>. W 1990 roku zmagania młodych tancerzy powróciły na stałe do Gdańska pod nową nazwą obowiązującą do dziś – Ogólnopolski Konkurs Tańca. Podczas wspomnianej edycji wyodrębniono dwie kategorie wiekowe: młodszą (dla klas V-VII szkół baletowych) oraz starszą (dla klas VIII-IX szkół baletowych).

Kolejnym przełomowym momentem w dziejach międzyszkolnych zmagañ był rok 1997, kiedy to Ogólnopolski Konkurs Tańca w Gdańsku przyjął imię wybitnego polskiego tancerza i pedagoga – Wojciecha Wiesiołowskiego. Podczas IX, X oraz XII edycji turniejów baletowych przywrócono kategorię dedykowaną artystom zawodowo zajmującym się pracą twórczą. Mimo że Gdańskie Debiuty Młodych Choreografów odbywały się w ramach Ogólnopolskiego Konkursu Tańca, pozbawione były punktacji, a tym samym rywalizacji. Kamieniem milowym w historii zmagañ młodych artystów był rok 2003, kiedy w grupie starszej wyodrębniono kategorię tańca współczesnego, zapewniając sposobność rywalizacji uczniom odnajdującym się lepiej w nieklasycznych formach tańca. Cztery lata później, w 2007 roku, do międzyszkolnych rywalizacji dołączono IV klasę szkoły baletowej, co doprowadziło do podziału konkursu na trzy kategorie wiekowe: młodszą (dla klas IV-V szkoły baletowej), średnią (dla klas VI-VII szkoły baletowej) oraz starszą (dla klas VIII-IX szkoły baletowej). Podczas jubileuszowej edycji biennale w 2009 roku po dwudziestopięcioletniej przerwie organizatorzy przywrócili sekcję seniorską. Natomiast rosnące zainteresowanie kategorią tańca współczesnego sprawiło, że w 2013 roku obniżono w niej próg wiekowy, a dwa lata później wyodrębniono dwie grupy: młodszą (dla klas VI-VII szkoły baletowej) oraz starszą (dla klas VIII-IX). Ostatnią, znaczącą rewolucją w regulaminie było wprowadzenie w 2015 roku improwizacji, która stała się trzecim etapem zmagañ starszej grupy kategorii tańca współczesnego. Z kolei w 2017 roku ostatni raz w ramach międzyszkolnych zmagañ dopuszczono do udziału tancerzy zawodowych.

Poza samą formułą konkursu zmianom ulegał również skład sędziowski. Choć grono jurorów podczas każdej edycji było inne, to na przestrzeni sześćdziesięciu siedmiu lat funkcję przewodniczącego sprawowało zaledwie czworo artystów. Podczas I Ogólnopolskiego Konkursu Tańca Klasycznego pracom jury przewodził Witold Borkowski, a dwa lata później – Eugeniusz Papliński. W latach 1979-1995 przewodniczącą była Maria Krzyszkowska, natomiast od 1997 roku, przez kolejnych trzynaście edycji biennale, funkcję tę pełnił Emil Wesołowski.

## Trzy dni baletowej olimpiady

W XXIV edycji konkursu wzięło udział stu trzech uczniów z pięciu ogólnokształcących szkół baletowych oraz jednej niepublicznej szkoły sztuki tańca z uprawnieniami szkoły publicznej. Zmagania uczestników trwały trzy dni, wyłączając z tego harmonogramu dzień inauguracyjny oraz koncert galowy z udziałem

<sup>1</sup> Regulamin I Ogólnopolskiego Konkursu Szkół Baletowych.



Lekcja tańca współczesnego z udziałem uczestników XXIV Ogólnopolskiego Konkursu Tańca im. Wojciecha Wiesiołowskiego w Gdańsku prowadzona przez Katarzynę Aleksander-Kmieć / Fot. Damian Hornet

laureatów zmagają. Utrzymano natomiast dotychczasowe kryteria klasyfikacji wiekowej. Rywalizacja w kategorii tańca klasycznego objęła trzy grupy: młodszą (V kl. szkoły baletowej), średnią (VI-VII kl. szkoły baletowej) oraz starszą (VIII-IX kl. szkoły baletowej). Z kolei w kategorii tańca współczesnego obowiązywał podział na dwie grupy: młodszą (VI-VII kl. szkoły baletowej) oraz starszą (VIII-IX kl. szkoły baletowej). Organizatorzy zrezygnowali z ocenianych lekcji konkursowych, przez co liczba etapów zmniejszyła się z trzech do dwóch.

Nie oznaczało to jednak całkowitego porzucenia idei, która towarzyszyła uczestnikom zmagają przez ostatnie siedemnaście lat. Zarówno w kategorii tańca klasycznego, jak i współczesnego, lekcje przybrały formę warsztatów. Poprowadzili je pedagodzy z różnych szkół baletowych, tworząc płaszczyznę do międzyszkolnej wymiany doświadczeń. Istotna zmiana zaszła również w składzie komisji sędziowskiej – stanowisko przewodniczącego jury, zajmowane przez blisko trzy dekady przez Emila Wesołowskiego, objął Filip Barankiewicz. Ten wybitny artysta, były pierwszy solista Baletu Stuttgarckiego, a od 2017 roku dyrektor Czeskiego Baletu Narodowego, doskonale pamięta realia gdańskich kompetycji. To właśnie na pomorskiej scenie, jeszcze jako uczeń Państwowej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie, dwukrotnie stawał do rywalizacji, zdobywając w 1995 roku pierwsze miejsce. Skład jury uzupełnili: Małgorzata Dzierżon – obecnie kierownik baletu Opery Wrocławskiej; Katarzyna Kozielska

– ceniona choreografka, wielokrotnie nominowana do nagród czasopisma Dance for You Magazine; Jacek Przybyłowicz – uznany choreograf, odznaczony medalem „Gloria Artis”; oraz Dawid Trzensimiech – aktualnie opiekun Polskiego Baletu Narodowego Junior. Niezmiennie od 2007 roku uczestnicy rywalizowali o statuetki „Orfeusza” autorstwa Gennadija Jerszowa, przedstawiające sylwetkę Wojciecha Wiesiołowskiego, a także nagrody finansowe przyznawane przez organizatora – Centrum Edukacji Artystycznej.

## DZIEŃ 1

Rywalizację konkursową na pomorskiej scenie rozpoczęła w czwartek 16 kwietnia 2026 roku grupa młodsza kategorii tańca klasycznego. Dla dziewiętnastu uczniów był to pierwszy Ogólnopolski Konkurs Tańca, a dla części z nich debiut w wydarzeniu o tak szczególnej specyfice, co momentami dawało się odczuć z perspektywy widowni. Po zaprezentowaniu jednej z obowiązkowych wariacji klasycznych najmłodszy uczestnicy wyszli na scenę ponownie – tym razem prezentując kompozycję choreograficzną w dowolnej technice. Choć od pierwszej prezentacji upłynęło niewiele czasu, przy drugim wejściu na scenę adepci tańca wykazali się znacznie większą pewnością siebie. Zaryzykowałbym nawet stwierdzenie, że wielu z nich lepiej odnalazło się w układzie dowolnym, który w większości wypadków został bardzo trafnie dobrany do ich *emploi*. Ponadto grupa ta stała się swoistym pryzmatem, przez który można było dostrzec, jak różnorodnie – przede wszystkim pod względem fizycznym – rozwijają się dzieci w obrębie zaledwie dwunastu miesięcy.

Dopełnieniem pierwszego dnia międzyszkolnych rywalizacji były zmagania grupy starszej kategorii tańca klasycznego, do którego przystąpiło najwięcej, bo aż dwudziestu dziewięciu uczniów szkół baletowych. W pierwszym etapie młodzi tancerze mogli zaprezentować: dwie wariacje lub jedno *pas de deux*. Choć początkowo na ten drugi wariant zdecydowały się trzy placówki kształcące zawodowych tancerzy, ostatecznie – z przyczyn losowych – jury oceniło tylko dwie prezentacje. Warto zaznaczyć, że *pas de deux* z baletu *Postój kawalerii* wykonali wyłącznie uczniowie gdańskiej szkoły baletowej. Z kolei w *pas de deux* z baletu *Giselle* wystąpiła tancerka niepodlegająca punktacji, co nie stanowi zarzutu, lecz jest wartością dodaną dla uczennicy.

## DZIEŃ 2

Następny dzień międzyszkolnych rywalizacji rozpoczęto od występów piętnastu uczestników grupy średniej kategorii tańca klasycznego, którzy zaprezentowali wariację oraz układ choreograficzny w technice tańca współczesnego. W ich drugim wyjściu scenicznym jury zobaczyło, obok występów indywidualnych, wyłącznie jedno neoklasyczne *pas de deux*, przygotowane przez reprezentantów warszawskiej szkoły baletowej. Chwilę później kapituła konkursu przystąpiła do oceny dziesięciu uczestników grupy młodszej kategorii tańca współczesnego. Na gdańskiej scenie zaprezentowali oni dwie kompozycje choreograficzne, w tym jedną z repertuaru obowiązkowego.



Igor Misztowt, uczeń klasy VI Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku / Fot. Damian Hornet



Wiktoria Drowing, uczennica klasy IX Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku / Fot. Damian Hornet

Dzień zakończyły zmagania w drugiej pod względem liczebności kategorii – tańcu współczesnym grupy starszej, przy czym o zwycięstwo ubiegało się aż dwudziestu pięciu uczniów. Młodzi tancerze pokazali się w dwóch układach choreograficznych, w tym jednym z repertuaru obowiązkowego. Warto podkreślić, że kilkoro startujących wystąpiło w autorskich miniaturach choreograficznych, stworzonych pod opieką pedagogów prowadzących. To obiecujący sygnał, pokazujący, że młodzi artyści w przyszłości mogą być nie tylko wykonawcami, ale również twórcami.

### DZIEŃ 3

Ostatni dzień w całości przeznaczony był na rywalizację finałową Ogólnopolskiego Konkursu Tańca. Zmagania zainaugurowała grupa młodsza kategorii tańca klasycznego. Z grona blisko dwudziestu uczestników do drugiego etapu przeszły trzy osoby. Awans ten nie oznaczał jednak automatycznie miejsca na podium, o którym decydowała średnia punktów wystawiana przez kapitułę konkursu. Z powyższych względów we wspomnianej kategorii przyznano wyłącznie trzecie miejsce, które zdobyła reprezentantka Warszawy, Pola Wróblewska. W grupie chłopców Feliks Granatowicz z Gdańska wytańczył pierwsze miejsce, świetnie oddając charakter Arlekina z baletu *Arlekinada*, zachowując przy tym wzorowe wykonanie wszystkich *pas*. Podobna sytuacja miała miejsce w grupie średniej, gdzie spośród piętnastu uczestników do etapu finałowego zakwalifikowały się tylko trzy osoby. Ostatecznie zwyciężył Stanislav Belov z Gdańska, którego warunki fizyczne predysponują do wykonywania klasycznego repertuaru baletowego. Na trzecim miejscu uplasował się Igor Misztowt, również reprezentujący tę samą placówkę. Zarówno uczniowie z grupy średniej, jak i laureat pierwszego miejsca z grupy młodszej, zostali przygotowani przez tego samego pedagoga – Gento Yoshimoto.

Wśród dziewcząt kapituła konkursu przyznała trzecie miejsce uczennicy warszawskiej szkoły baletowej, Oliwii Zduń. W grupie młodszej kategorii tańca współczesnego w drugim etapie złożyli również trzech adeptów sztuki tańca. Oprócz prezentacji z pierwszego etapu uczestnicy wykonali wariację z klasycznego repertuaru baletowego, wykazując się solidnym przygotowaniem oraz dużą dbałością o wyraz artystyczny kreowanych postaci. We wspomnianej kategorii zwyciężyła Maya Chini z Warszawy, która wyróżniała się plastyczną pracą ciała w układzie obowiązkowym autorstwa Katarzyny Kozielskiej. Na kolejnym miejscu uplasowała się jej szkolna koleżanka, Milena Gaza, natomiast trzecią lokatę zajął Kajetan Kocik z Bytomia.



**Warto podkreślić, że kilkoro startujących wystąpiło w autorskich miniaturach choreograficznych, stworzonych pod opieką pedagogów prowadzących. To obiecujący sygnał, pokazujący, że młodzi artyści w przyszłości mogą być nie tylko wykonawcami, ale również twórcami.**

W kategorii tańca klasycznego grupy starszej jury oceniło wariację klasyczną oraz układ taneczny w technice tańca współczesnego. Warto dodać, że finałowa grupa cechowała się wysokim poziomem technicznym. Co więcej, zaprezentowane w drugim dniu zmagania choreografie – utrzymane najczęściej w lirycznym charakterze oraz wolnym lub umiarkowanym tempie – idealnie uwypukliły walory fizyczne przyszłych tancerzy klasycznych. Ostatecznie w grupie starszej dziewcząt zwyciężyła Maja Chojnacka z Gdańska, a drugie miejsce zdobyła jej szkolna koleżanka, Wiktoria Drewing. Trzecią lokatę zajęły *ex aequo* trzy uczestniczki: Emilia Domaradzka z Warszawy, Daria Lytvin z Gdańska oraz Iga Szej z Bytomia. W grupie chłopców triumfował reprezentant bytomskiej placówki, Tymoteusz Winiarski, który w wirtuozowski sposób zaprezentował wariację z *Grand Pas Classique*, nienagannie wykonując wszystkie *pas* z *grand allegro*. O dwie lokaty niżej znalazł się reprezentant gospodarzy, Denys Kobylko.

Na zakończenie drugiego etapu konkursu jury oceniło aż czternaście prezentacji w kategorii tańca współczesnego grupy starszej. Obok kompozycji z pierwszego etapu adepci wykonali wariacje z klasycznego repertuaru baletowego, które momentami okazywały się dla nich sporym wyzwaniem. W dodatku była to jedyna grupa, gdzie finałowe zmagania obejmowały trzy prezentacje, w tym improwizację, do której zagadnienia opracowała Katarzyna Chmielewska – choreografka, tancerka i pedagożka, przez wiele lat związana z Teatrem Dada von Bzdülów. Tematy zaproponowane przez artystkę stanowiły dla młodych tancerzy spore wyzwanie, gdyż wymagały od nich dużej kreatywności w interpretowaniu momentami bardzo abstrakcyjnych haseł, a mimo trudności adepci zrealizowali to zadanie bardzo sprawnie. Dysponując bogatym jak na swój wiek warształem, uczestnicy swobodnie operowali wieloma interesującymi sekwencjami ruchowymi, łącząc je w sposób płynny, wręcz niezauważalny. Momentami można było jednak odnieść wrażenie, że niektórzy młodzi tancerze zbyt mocno zasugerowali się warstwą muzyczną, spychając tym samym wylosowany temat na drugi plan. Nie zmienia to faktu, że poziom świadomości w obszarze improwizacji wzrósł diametralnie od czasu debiutu, z czego całe polskie szkolnictwo baletowe może być dumne.

Ostatecznie zmagania w kategorii tańca współczesnego grupy starszej wygrała Paulina Puchała, uczennica gdańskiej szkoły baletowej, otrzymując również dyplom uznania za najciekawszą interpretację jednego z układów obowiązkowych w choreografii Krystyny Frąckowiak. Miejsce niżej zajęły: Maria Wołoszyk z Gdańska i Jagoda Łydka z Bytomia, a na trzecim uplasowały się również *ex aequo*: Oliwia Dudek z Bytomia i Zuzanna Rutkowska z Poznania. Dodatkowo Narodowy Instytut Muzyki i Tańca przyznał nagrodę uczniom z Łodzi – Amelii Czerwiak i Wojciechowi Wiśniewskiemu, którzy w niezwykle dojrzały sposób, jak na swój wiek, zaprezentowali pełną emocji choreografię Izabeli Zawadzkiej, zatytułowaną *Unchained Melody*.



**Należy chyba zastanowić się, dla jakiego baletu przygotowywać chcemy naszego absolwenta.**



Te słowa jednego z największych wizjonerów polskiego tańca, Conrada Drzewieckiego<sup>2</sup>, mimo upływu ponad pół wieku wciąż zachowują aktualność. Myśląc o przyszłości, warto pochylić się nad czterema pokonkursowymi konkluzjami, które mogą służyć za drogowskaz dla rodzimego szkolnictwa baletowego.

Po pierwsze, w gronie najmłodszych uczestników obu kategorii konkursu dysproporcje pomiędzy wariacją klasyczną a kompozycją choreograficzną w dowolnej technice tańca nie były aż tak zauważalne. Pokazuje to, jak istotne jest wszechstronne kształtowanie uczniów w początkowej fazie edukacji zawodowej oraz oferowanie im jak najszerszej palety możliwości ruchowych, tak aby w przyszłości lepiej poradzili sobie na wymagającym rynku tańca.

<sup>2</sup> Drzewiecki C., *Balet – a jaki*, Ruch Muzyczny, 1973, nr 9, s. 6.

Po drugie, mimo małej liczby chłopców w szkołach baletowych ich występy w przeważającej większości odznaczały się bardzo wysokim poziomem technicznym oraz wyrazem artystycznym. Należy więc zadać pytanie, co stoi za tym sukcesem?

Po trzecie, niedostatek *pas de deux*. O ile ten element z klasycznego repertuaru baletowego może być zrealizowany wyłącznie w grupie starszej, o tyle podczas prezentacji układów dowolnych takich obostrzeń regulamin nie narzuca. Oczywisty jest fakt, że kwestia znikomej liczby chłopców stanowi główną przyczynę zaistniałej sytuacji. Natomiast trzeba w tym miejscu zaznaczyć, że nie jest to problem tylko naszego szkolnictwa baletowego. Osobiście, już jako zawodowy tancerz, jeździłem na zagraniczne warsztaty głównie po to, żeby z innymi rówieśnikami wspomóc organizatorów w realizacji zajęć z partnerowania. Warto również podkreślić, że gdzie, jak nie w szkole, młodzi tancerze mogą nauczyć się współpracy z drugą osobą, w tym komunikacji oraz wzajemnego zaufania, tak niezbędnego w przyszłej pracy zawodowej. Toteż należy zadać pytanie, co zrobić, aby wyjść naprzeciw temu problemowi.

Po czwarte – i najważniejsze – obserwujemy bezprecedensowy wzrost zainteresowania szeroko pojętym tańcem współczesnym, co warto mieć na uwadze. Mało tego, idzie on w parze z rosnącymi umiejętnościami uczniów, wynikającymi w dużej mierze z ich wewnętrznej motywacji. Nie jest tajemnicą, że młodzi tancerze kształcą się nie tylko w murach szkoły, ale i poza nią. Nie należy postrzegać tego jako zarzutu – w życiu zawodowym to właśnie umiejętności zaprezentowane na sali baletowej lub scenie, a nie samo portfolio, będą determinowały ich przyszłą karierę zawodową. Warto zaznaczyć, że taniec jest dziedziną sztuki niezwykle trudną do zmierzenia.

O ile kwestie umiejętności technicznych, a w szczególności techniki tańca klasycznego oraz muzykalność, możemy poddać konkretnej ocenie, o tyle wyraz artystyczny pozostaje subiektywnym odczuciem każdego widza i jurora. Ważne, aby biennale było przede wszystkim wyznacznikiem kierunku, w którym powinno podążać polskie szkolnictwo baletowe – przy pełnej świadomości tego, jakimi uczniami dysponuje i czego potrzebują oni w danym momencie.

#### **Wybrane źródła i opracowania**

Drzewiecki Conrad, *Balet – a jaki*, Ruch Muzyczny, 1973 r., nr 9.  
Regulamin I Ogólnopolskiego Konkursu Szkół Baletowych.



Dyrektor Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku Sławomir Gidel / Fot. Damian Hornet

## SUKCES UCZNIA JEST TAK SAMO SUKCESEM NAUCZYCIELA

Rozmowa Bartosza Białowąsa ze Sławomirem Gidlem, dyrektorem Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku.

**Ogólnopolski Konkurs Tańca im. Wojciecha Wiesiołłowskiego w Gdańsku** jest jednym z najstarszych tego typu wydarzeń w powojennej Europie. Z wyjątkiem dwóch pierwszych edycji, datowanych na przełom lat 50. i 60. XX wieku, oraz jednej w 1988 roku, zmagania adeptów rodzimych szkół baletowych nieprzerwanie od 1979 roku rozgrywane są w stolicy województwa pomorskiego. Obecnie za jego organizację odpowiada wspólnie – Centrum Edukacji Artystycznej oraz Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku. Do tegorocznej, dwudziestej czwartej edycji biennale zgłoszono stu trzech uczniów z pięciu ogólnokształcących szkół baletowych i jednej niepublicznej szkoły sztuki tańca z uprawnieniami szkoły publicznej. O tym, czym dla obecnych adeptów sztuki tańca są wspomniane zmagania, jak na przestrzeni lat zmieniała się na sylwetka uczestnika wydarzenia oraz jaką przyszłość czeka konkurs, opowiada dyrektor Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku – Sławomir Gidel.

**Bartosz Białowąs:** Obecnie możliwość uczestnictwa w zagranicznych konkursach tańca jest praktycznie nieograniczona, z czego korzysta coraz więcej uczniów kształcących się w rodzimym szkolnictwie baletowym. Czym zatem w dzisiejszych czasach jest Ogólnopolski Konkurs Tańca w Gdańsku?

**Sławomir Gidel:** Gdański konkurs jest wydarzeniem wyjątkowym w skali Europy. Jest skierowany do konkretnego profilu uczestnika, jakim są uczniowie szkół baletowych prowadzonych przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Jednak uczestnicy nie aplikują indywidualnie. Są zgłaszani przez macierzyste szkoły baletowe, które z kolei wyłaniają własną reprezentację w wewnątrzszkolnej rywalizacji. Pomimo w pełni profesjonalnej realizacji, z prezentacjami odbywającymi się na scenie Opery Bałtyckiej, konkurs jest bezpłatny. Nikogo nie obejmuje wpisowe, a zakwaterowanie i wyżywienie uczestników wraz z ich pedagogami zapewnia Centrum Edukacji Artystycznej. Jedynym więc kryterium udziału pozostaje talent i umiejętności samego uczestnika.

Dwuletni cykl wydarzenia daje uczestnikom dużą skalę porównawczą. W całym cyklu edukacji szkolnej uczeń może uczestniczyć w konkursie nawet trzy razy: w klasie piątej, siódmej i dziewiątej. Stwarza to możliwość bardzo konkretnego i wymiernego porównania wykonanego progresu. Jest to szczególnie istotne, gdyż zestawienie dokonane zostaje na tle rówieśników, z którymi uczestnik konkurował w poprzednich edycjach.

Dodatkowo chciałbym zaakcentować nieformalny aspekt gdańskiej rywalizacji. Nasz konkurs pozbawiony jest podtekstu pozakonkursowego. Myślę tutaj o ukrytej formie rekrutowania laureatów do różnych placówek edukacyjnych na świecie. Tajemnicą poliszynela jest fakt, że organizatorzy zagranicznych konkursów, poza oczywistym wyłanianiem laureatów, nieformalnie skupiają się na ściąganiu najzdolniejszych uczniów i kompletowaniu obsady do własnych szkół czy uczelni. Być może z perspektywy samego uczestnika konkursu wygląda to na kuszącą propozycję, szczególnie w dobie kształcenia indywidualnego i licznych form edukacji, na przykład „szkoły w chmurze”. W takich przypadkach praca ucznia w całości koncentruje się na zajęciach zawodowych, a realizacja przedmiotów ogólnokształcących ogranicza się do różnych form zaliczeń. Jednak z mojej perspektywy to nie jest właściwe podejście do sprawy. Musimy być świadomi, że szczególnie w tak młodym wieku edukacja nie powinna być dzielona na zawodową i ogólną.



**Pomimo w pełni profesjonalnej realizacji, z prezentacjami odbywającymi się na scenie Opery Bałtyckiej, konkurs jest bezpłatny. Nikogo nie obejmuje wpisowe, a zakwaterowanie i wyżywienie uczestników wraz z ich pedagogami zapewnia Centrum Edukacji Artystycznej. Jedynym więc kryterium udziału pozostaje talent i umiejętności samego uczestnika.**

Nie uczymy tylko profesji, zawodu, ale przede wszystkim wychowujemy i kształtujemy osobowość młodego człowieka. Wpajamy, że zanim zostanie artystą, musi nauczyć się być odpowiedzialnym człowiekiem i zdyscyplinowanym członkiem przyszłych zespołów baletowych. Taniec jest systemem, w którym edukacja ogólna i wychowanie nie jest oddzielną opcją.

Zdarza się, że ściągając wielu młodych i zdolnych uczniów, placówki nie muszą liczyć się z pozyskanymi jednostkami, a praca z nimi ogranicza się jedynie do wykorzystania nabytych już umiejętności bez przyjmowania odpowiedzialności za rozwój konkretnego ucznia. W ten sposób nakręcana jest sprężyna sukcesu; przejmując uzdolnionych uczniów, kształtuje się fałszywe odczucie wysokiej jakości szkolenia danego ośrodka. Dodatkowo rodzice lub opiekunowie młodych artystów na ogół nie dostrzegają, a jeśli tak, to nie doceniają faktu, że propozycje nauki w zagranicznych placówkach uczniowie zawdzięczają profesjonalnej, metodycznej pracy nauczycieli polskich szkół baletowych, co ewidentnie i obiektywnie świadczy o wysokim poziomie szkolnictwa baletowego.

**Zmagania uczniów szkół baletowych to przede wszystkim niezliczona liczba godzin spędzona na salach z różnymi pedagogami. Wiemy już, czym jest omawiane wydarzenie dla uczestników. Czym natomiast jest Ogólnopolski Konkurs Tańca dla nauczycieli odpowiedzialnych za przygotowanie młodych tancerzy?**

Bardzo dziękuję za to pytanie. Funkcja nauczyciela, choć kluczowa, bardzo często jest absolutnie pomijana. Nieraz, czytając wyniki lub oglądając transmisje telewizyjne konkursów baletowych, próżno znaleźć nazwisko pedagoga pracującego z uczniem. Niestety, jest to bardzo częste zjawisko, nad czym niezmiernie ubolewam. Czasami stwarza się wrażenie, że laureaci konkursów są samorodnymi talentami. To prawda jedynie w pewnym stopniu, bo rzeczywiście są talentami, ale jednak jeszcze nieoszlifowanymi. Brylant i diament to przecież ten sam minerał, ale o ich końcowej wartości stanowi forma obróbki. Tak jest też w szkolnictwie.

Co do samych nauczycieli – myślę, że dla pedagoga praca z utalentowanym uczniem to ogromne wyzwanie. Poza oczywistymi umiejętnościami metodycznymi wymaga szczególnego zaangażowania, poświęcenia, uwagi i cierpliwości. A wszystko to w czasie rzeczywistym, ponieważ praca do konkursu wykonywana jest w przeważającej większości wspólnie z uczniem na sali baletowej. Zatem sukces ucznia jest jednocześnie sukcesem nauczyciela, bez którego oczekiwany efekt nie jest możliwy.

Kolejnym aspektem, który chciałbym zaznaczyć, jest to, że indywidualna praca z uczniem zwykle odbywa się na tle klasy, co najczęściej przekłada się na podniesienie poziomu całej grupy. Dlatego też osobiście uważam, że ważne jest, by pracować z jak największą liczbą uczniów, nie tylko z najzdolniejszymi, szczególnie w początkowym etapie przygotowania do konkursu. Skutkuje to wyższym poziomem danej klasy lub grupy oraz otwiera drogę rozwoju każdego ucznia, zwiększając jego osobiste możliwości.

**Od blisko dziesięciu lat jest Pan dyrektorem Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Gdańsku, a od niemal trzydziestu lat jej pedagogiem, co sprawia, że posiada Pan ogromny багаż doświadczeń. Jak na przestrzeni tego czasu zmieniła się sylwetka uczestnika konkursu?**

Patrząc nie tylko przez pryzmat konkursu, sądzę, że zwiększyła się wiedza uczniów, jeśli chodzi o pracę nad sobą i świadomość tego, w którym miejscu chcą się widzieć po zakończeniu szkoły. Teraz u osób, które startują w konkursie, zaobserwować można ogromną świadomość i wiedzę na temat tego, co chcą robić po zakończeniu szkoły oraz w jaki sposób chcą się rozwijać. Widzę też większą determinację w wyborze specjalizacji w kierunku tańca współczesnego bądź klasycznego. To te najbardziej zauważalne różnice. Gdy mówię o tej świadomości, wydaje mi się, że jest to wiedza pełniejsza. Nie traktują konkursu jedynie jako okazji do wygrania nagrody, możliwości pokazania się czy zaprezentowania się przed konkursową widownią i jurorami, ale jako motywację do pracy i możliwość sprawdzianu siebie. Wydaje mi się, że te trzydzieści lat wcześniej świadomość ta była mniejsza.

**Podczas wieloletniej historii konkursu stosowano różne koncepcje oceniania uczestników. Jaką formę oraz jakie kryteria przyjęto podczas tegorocznego Ogólnopolskiego Konkursu Tańca w Gdańsku?**

Zacznę od tego, że balet nie jest dziedziną łatwo wpisującą się w formułę konkursową. Nie jest to sport, gdzie relatywnie w prosty sposób można określić zwycięzcę. Tutaj wyłonienie laureata nie jest już tak oczywiste. Z tego powodu osobiście nie jestem entuzjastą rywalizacji konkursowej. Mamy do czynienia z młodymi, wrażliwymi osobami, które nie zawsze są gotowe do takiej rywalizacji. Czasami brak sukcesu bądź porażki mogą stanowić o ich przyszłości. Zresztą myślę, że w ogóle tak zwane „predyspozycje zawodnicze” nie są wymagane w przypadku tancerza. Uważam, że cenniejsza od samej rywalizacji jest umiejętność: współpracy z zespołem, dyscypliny, kultury i wrażliwości na partnera, pokora do sztuki, ale także umiejętność cierpliwego oczekiwania na swój czas i swoją kolej.

Natomiast jeśli mówimy o konkursowej punktacji dosłownie, to nie istnieje żaden system, który obiektywnie i transparentnie określa wartość wykonania programu. W balecie nie wystawiamy not oddzielnie za wyraz artystyczny i wartości techniczne, jak ma to miejsce na przykład w łyżwiarstwie figurowym. Tutaj jedna wartość punktowa odzwierciedla wszystkie te aspekty jednocześnie. W związku z tym pojawia się oczywiście pewna forma subiektywizmu, lecz nie jest związana z tym, jak różnie widzimy dane wykonanie. Subiektywizm ten, mówiąc najogólniej, przejawia się raczej w preferencjach danego jurora, co dla niego jest istotniejszą wartością prezentacji – ów artyzm czy też perfekcyjne wykonanie techniczne? A przecież w tej jednej nocie, którą wystawia, juror musi zawrzeć i jedno, i drugie.

A jak to wygląda w praktyce? System jest relatywnie bardzo prosty. Uczestnicy oceniani są w skali od jednego do dwunastu punktów, gdzie



Uczennice Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku podczas XXIII Ogólnopolskiego Konkursu Tańca im. Wojciecha Wiesiołowskiego w Gdańsku / Fot. Damian Hornet

dwanaście punktów jest notą maksymalną, a jeden minimalną. W tej nocie zawiera się cały ogrom spostrzeżeń dotyczących prezentacji danego konkursowicza. Na pewno nie jest to system idealny. Być może korzystne byłoby rozszerzenie punktacji o wartość opisową. Taką też formę próbowaliśmy wprowadzić przy poprzedniej edycji konkursu na lekcjach konkursowych. Stanowi ona bardzo konkretną i przydatną informację zwrotną dla uczestnika, lecz jedynie wspierającą, gdyż na tej podstawie oczywiście nie sposób wyłonić laureatów konkretnych miejsc i spozycjonować poszczególnych konkursowiczów.

**W pierwszej kolejności Ogólnopolski Konkurs Tańca przychodzi na myśl rywalizację uczniów szkół baletowych. Jest to jednak nieczęsty moment, podczas którego w jednym miejscu spotykają się zarówno uczniowie, pedagodzy, jak i osoby związane ze środowiskiem tanecznym. Czym jest jeszcze gdański konkurs poza wspomnianym wcześniej aspektem?** Dyrektorom szkół, ale też organowi je prowadzącemu, czyli Centrum Edukacji Artystycznej, wydarzenie to daje szerszą perspektywę spojrzenia na kondycję placówek baletowych. Wnioski, które rodzą się po konkursie, służą nam również do modyfikacji kierunków działania szkół oraz wytyczenia nowych. Natomiast ja osobiście akcentuję nieco inny aspekt spotkań konkursowych. Zwykle przy okazji gdańskiego konkursu powtarzam uczniom, by czerpali przyjemność z prezentacji swoich umiejętności,



**Przy okazji konkursu widać też, że społeczność baletowa jest bardzo duża, co daje wspaniałą, optymistyczną nutę nadziei, że sztuka baletu, wbrew pojawiającym się opiniom, jest potrzebna i wraz z innymi sztukami będzie nadal uwrażliwiać i kształtować nas wszystkich.**

Statuetki dla zwycięzców to wielkie wyróżnienie  
Fot. Damian Hornet

ale przede wszystkim by inspirowali siebie nawzajem. By zauważyli, jak wielu jest entuzjastów tańca, którzy podobnie jak oni spędzają niezliczoną liczbę godzin na sali baletowej. W ten sposób wspieramy się i dajemy sobie motywację, która w tym zawodzie jest bezcenna. Ten aspekt nie dotyczy wyłącznie uczniów, ale również ich nauczycieli. Niezliczone, a co za tym idzie, niezapłacone godziny spędzone na przygotowaniu ucznia do konkursu, poświęcone dla ucznia, nie są zamknięte zatem tylko w osobistej przestrzeni adepta tańca. Przy okazji konkursu widać też, że społeczność baletowa jest bardzo duża, co daje wspaniałą, optymistyczną nutę nadziei, że sztuka baletu, wbrew pojawiającym się opiniom, jest potrzebna i wraz z innymi sztukami będzie nadal uwrażliwiać i kształtować nas wszystkich.

**Gdańskie zmagania młodych tancerzy na przestrzeni lat wielokrotnie ulegały zmianom. Część z wprowadzonych rozwiązań, jak choćby kategoria tańca współczesnego, zagościły na stałe w repertuarze konkursu, natomiast z niektórych pomysłów zrezygnowano. Czego możemy się spodziewać w przyszłych edycjach?**

Ogólnopolski Konkurs Tańca nie jest formułą zamkniętą i powinien się ciągle rozwijać. Bardzo cieszymy się z wprowadzanych zmian. Świadczy to o tym, że impreza wciąż żyje. Cieszymy się z wprowadzenia kategorii tańca współczesnego, uwolnienia katalogu wariacji klasycznych, dodania obowiązkowych układów choreograficznych w grupie współczesnej oraz z tego, że wprowadzona została

improwizacja w drugim etapie grupy starszej tańca współczesnego. W tym roku zrezygnowaliśmy z lekcji konkursowych, co ma tak samo słabe, jak i mocne strony. Bacznie zatem będziemy przyglądać się rezultatowi tej zmiany i analizować go. Natomiast – czy w przyszłości widzimy konieczność innych zmian? Powiem szczerze, że na ten moment nie. Myślę, że gdybyśmy je dostrzegli, zapewne wprowadzilibyśmy je już teraz. Jednak pełną odpowiedź na to pytanie otrzymamy po konkursie, gdy jurorzy oraz środowisko szkół baletowych spotka się i wszyscy wspólnie przeanalizują wyniki i bieżącą formę realizacji konkursu.

Niemniej jednak żyjemy w czasach, kiedy teatry oczekują wszechstronnego tancerza, przy czym repertuar nie jest jednoznacznie określony na klasyczny bądź współczesny. Być może chodzi o działania ukierunkowane na wyłanianie wszechstronnych tancerzy, potrafiących wspaniale poruszać się zarówno w przestrzeni tańca klasycznego, jak i w przestrzeni tańca współczesnego. Jeśli mówimy o ogólnej formule całego konkursu, to interesujące mogłoby okazać się ewentualne otwarcie na szkoły spoza granic naszego kraju. Jeśli moglibyśmy rywalizować również z uczniami międzynarodowych szkół baletowych w tym samym przedziale wiekowym i na podobnym poziomie wykształcenia, na pewno dodałoby to świeżości i myślę, że mogłoby stanowić nowe, cenne doświadczenie, dające nam jeszcze więcej informacji zwrotnych, służących rozwojowi polskich szkół baletowych.



## Autor:

### **Bartosz Białowąg**

Obecnie tancerz baletu Opery Bałtyckiej w Gdańsku. Absolwent Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie, specjalności pedagogika baletowa na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina oraz studiów podyplomowych menedżerów kultury Szkoły Głównej Handlowej. Trzykrotny stypendysta letnich kursów baletowych współorganizowanych przez Palucca Hochschule für Tanz Dresden. Karierę wykonawczą łączy z pracą popularyzatora sztuki tańca. Autor licznych wywiadów zrealizowanych na zlecenie Narodowego Instytutu Muzyki i Tańca oraz Opery Bałtyckiej w Gdańsku, a także publikacji naukowej dotyczącej tańca współczesnego w polskim szkolnictwie baletowym w latach 1975-1989.



Piotr Promiński, Hanna Dokurno oraz Mateusz Buszka podczas występu w ramach „Szalonych Dni Muzyki” 2025 / Fot. Piotr Witkowski

## TANIEC NA MOLIERA – SIŁA, KTÓRA MOŻE NAWET ZMIENIAĆ ŚWIAT

Jagoda Ignaczak

Tradycja zawodowego szkolnictwa baletowego w stolicy sięga wieku XIX i w naturalny sposób związana jest z działalnością warszawskiego Teatru Wielkiego. Wybitną rolę w owej edukacji odgrywa zaś placówka nosząca dziś nazwę Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie.

Przez lata rozwojowi szkoły i obieranym kierunkom kształcenia sprzyjała bliskość lokalowa, programowa i personalna obu instytucji, a scena Teatru Wielkiego w sposób całkowicie zrozumiała stawała się miejscem debiutu uczniów i absolwentów stołecznej baletówki. I choć więzi formalne już dawno zmieniły swój charakter i od lat szkoła jest autonomicznym bytem, to dobre praktyki związane choćby z przepływem kadr i zatrudnianiem absolwentów są kultywowane. Szkoła warszawska w perspektywie historycznej i współczesnej może się poszczycić długą listą wybitnych absolwentów, którzy odnosili sukcesy nie tylko na polskich scenach, ale także zrealizowali piękne kariery w zespołach światowych, również poza kontynentem europejskim.

## Wielka tradycja, wielkie nazwiska

Wystarczy, spoglądając wstecz, przywołać nazwiska kilkunastuosobowej grupy artystek i artystów, którzy tańczyli w Baletach Rosyjskich Diagilewa i Balecie Anny Pawłowej, wśród nich Zofii Pflanz-Dróbeckiej, Mariana Wintera, Jana Cieplińskiego, Maksymiliana Statkiewicza, Stanisława Idzikowskiego, Piotra Zajlicha czy Leona Wójcikowskiego. Ci dwaj ostatni tancerze i choreografowie po II wojnie światowej byli nie tylko pedagogami szkoły, ale kierowali także baletem Teatru Wielkiego. Ze szkoły warszawskiej wywodziły się również gwiazdy powołanego w 1937 roku Polskiego Baletu Reprezentacyjnego: Olga Sławska, po wojnie twórczyni i dyrektorka poznańskiej szkoły baletowej, której obecnie jest patronką, oraz Nina Novak, primabalerina Ballet Russe de Monte Carlo i dyrektorka Ballet Clásico Nina Novak de Caracas. Absolwentem Szkoły był także Feliks Parnell, obecny patron łódzkiej szkoły baletowej, w okresie międzywojennym solista i choreograf baletu TW, który z własnym zespołem Polski Balet Parnella (Ballet Polonais de Parnell), odniósł spektakularny sukces, uzyskując – jako oficjalna reprezentacja Polski – Złoty Medal w Międzynarodowym Konkursie Tanecznym na Igrzyskach Olimpijskich w Berlinie (1936).

Znana nam dziś jako Ogólnokształcąca Szkoła Baletowa im. Romana Turczynowicza instytucja została powołana w roku 1949 i pierwotnie nosiła nazwę Liceum Choreograficzno-Widowiskowego. Rok później placówkę upaństwowiono i po reorganizacji powstało Państwowe Liceum Choreograficzne, obecna szkoła jako jego spadkobierczyni jest więc najstarszą polską państwową instytucją kształcąca tancerzy zawodowych. Mieściła się początkowo w odbudowanym z ruin lewym skrzydle Teatru Wielkiego, dopiero w roku 1956 otrzymała nową siedzibę *vis-à-vis* Teatru, gdzie funkcjonuje do dziś. Powojenna historia warszawskiej szkoły baletowej, od 1979 roku



**Szkoła warszawska w perspektywie historycznej i współczesnej może się poszczycić długą listą wybitnych absolwentów, którzy odnosili sukcesy nie tylko na polskich scenach.**

noszącej imię Romana Turczynowicza, podobnie jak wcześniej imponuje listą wybitnych absolwentów<sup>1</sup> i projektów artystycznych, w których realizację byli zaangażowani uczniowie i pedagodzy.

## Zawodowe szlify na legendarnej scenie

Kroniki szkoły pełne są pamiątkowych zdjęć i relacji z wydarzeń artystycznych, tworzonych stricte przez kadrę zawodową i uczniów, oraz gościnnego udziału w spektaklach Teatru Wielkiego i innych instytucji. Jednym z najbardziej spektakularnych wydarzeń była z pewnością realizacja baletu-opery *Leśna królowna* do muzyki Jana Fotka, w choreografii i reżyserii Hanny Chojnackiej, która od premiery w 1978 roku miała aż 50 wystawień na deskach Teatru Wielkiego. Spektakl ten, imponujący rozmachem realizacyjnym i wykonawczym, skupił na jednej scenie grających główne role uczniów szkoły baletowej, zawodowych artystów śpiewaków i tancerzy, orkiestrę oraz chór Teatru Wielkiego i Harcerską Orkiestrę Symfoniczną Centralnego Zespołu Artystycznego ZHP przy Teatrze Wielkim w Warszawie.

Można by rzec, że występy w Teatrze Wielkim<sup>2</sup> to codzienność adeptów sztuki tańca ze szkoły warszawskiej. To tam odbywają się coroczne Koncerty Dyplomowe i tam uczniowie zdobywają pierwsze zawodowe szlify, biorąc udział nie tylko w spektaklach baletowych, jak *Dziadek do Orzechów* i *Król Myszy*, *Coppélia*, *Mandragora*, *Jeziro łabędzie*, *Śpiąca królowna*, *Trzej muszkieterowie*, ale także w repertuarze operowym: *Aida*, *Ubu Rex* czy *Raj utracony*. W Roku Chopinowskim uczniowie byli zaangażowani w realizację dwu ważnych projektów: *Chopiniana* i *Tańczący z Chopinem*, pokazywanych w ramach II Dni Sztuki Tańca w Teatrze Wielkim – Operze Narodowej w 2010 roku. Kolejne tytuły, które powstały w kooperacji ze sceną narodową, to repertuarowe szlagiery Marty Ptaszyńskiej *Pan Marimba* i *Magiczny Doremik*. Oba, zrealizowane choreograficznie przez wieloletnią pedagog szkolną Hannę Chojnacką, były unikalną egzemplifikacją opery dla dzieci – gatunku, którego obecność sceniczna jest wciąż niewystarczająca. Udział w nich dziecięcych wykonawców dodawał spektaklom teatralnej świeżości i narracyjnej wiarygodności.

Ważną podstawą, nie tylko edukacyjną, jest także współpraca ze szkołami baletowymi w Europie i na świecie. Warsztaty, prezentacja repertuaru, wspólne projekty taneczne w Stuttgarcie, Pradze, Barcelonie, Seulu czy Kyoto zapewniają uczniom nie tylko atrakcyjną artystyczną przygodę, ale przede wszystkim kształtowanie świadomości dotyczącej znaczenia tańca jako uniwersalnego języka porozumienia. Czy jest to projekt „Młody Duch Tańca”, czy „Koncert Charytatywny” z udziałem żon ambasadorów

<sup>1</sup> M.in. Bożena Kociołkowska, Wojciech Wiesiołowski, Gerard Wilk, Piotr Nardelli, Kazimierz Wrzosek, Barbara Rajska, Elżbieta Jaroń, Ewa Głowacka, Anna Grabka, Waldemar Wołk-Karaczewski oraz byli i obecni dyrektorzy szkoły: Łukasz Gruziel, Jolanta Rybarska, Dominika Krysztoforska.

<sup>2</sup> Obecnie: Teatr Wielki – Opera Narodowa.



akredytowanych w Polsce, uczniowie zyskują zarówno artystyczne doświadczenie, jak i świadomość, że taniec stanowi siłę, która może nawet zmieniać świat.

## **Dynamiczne działania, kolejne plany**

O nowych projektach, tych już realizowanych i tych będących w planach, opowiadają mi kierujące od 2022 roku warszawską ogólnokształcącą szkołą baletową dyrektor Faustyna Gałązka i wicedyrektor do spraw kształcenia artystycznego Dominika Krysztoforska. Z wyraźną dumą mówią o *Kopciuszku* do muzyki Julesa Masseneta, spektaklu, który w swej genezie rozwinął się od wstępnie zakładanego koncertu do pełnej formy fabularnej. Od premiery w grudniu 2024 roku na Scenie Kameralnej TW – ON spektakl prezentowany był już blisko 30 razy, co wyraźnie pokazuje, z jakim powodzeniem wypełnia lukę w repertuarze adresowanym do najmłodszej widowni. Choreografem *Kopciuszka* jest Antonio Lanzo, mieszkający od ponad dekady w Polsce włoski tancerz i choreograf, związany na stałe z Polskim Baletem Narodowym. Zadbął nie tylko o urodę tanecznych układów, ale zbudował także czytelną narrację, adekwatną do wieku odbiorców. Obok młodych wykonawców na scenie oglądamy również ich pedagogów: w roli Macochy występuje Dominika Krysztoforska, a w Królową wciela się Milena Onufrowicz. Wkrótce po premierze *Kopciuszek* trafił na platformę VOD Teatru Wielkiego – Opery Narodowej.

Mimo że *Kopciuszek* to duże i niełatwe logistycznie przedsięwzięcie, pochłaniające dużo czasu i energii, szkoła nie zwalnia tempa i z rozmachem realizuje kolejne projekty, wśród nich słynne „Szalone Dni Muzyki”, w których bierze udział od trzech lat. Ten festiwal, adresowany ongiś przede wszystkim do szkół muzycznych, od kilku lat bardzo się rozrósł programowo i wzbogacił artystycznie. Jego pomysłodawcą i głównym realizatorem jest Sinfonia Varsovia, która zapraszając do współpracy warszawską szkołę baletową, przekształciła dotychczasową formę w projekt interdyscyplinarny. W ostatniej edycji z września 2025 roku w czasie trzydniowego festiwalu odbyło się 57 koncertów, prezentowanych w sześciu przestrzeniach Teatru Wielkiego – Opery Narodowej, namiocie na Placu Teatralnym oraz w Kościele Środowisk Twórczych w Warszawie. Łącznie wystąpiło ponad tysiąc artystów, a obserwując te wydarzenia publiczność zamyka liczbą 29 tysięcy.

Sukces warszawskiej ogólnokształcącej szkoły baletowej pokazują jeszcze inne dane: w pierwszej edycji „Szalonych Dni Muzyki” z udziałem młodych tancerzy zaplanowano jeden koncert, w 2025 roku – już trzy. Trudno przecenić znaczenie tego przedsięwzięcia dla procesu rozwoju artystycznego uczniów. Ich występy z towarzyszeniem Orkiestry Sinfonia Varsovia na profesjonalnej



**Mimo że *Kopciuszek* to duże i niełatwe logistycznie przedsięwzięcie, pochłaniające dużo czasu i energii, szkoła nie zwalnia tempa i z rozmachem realizuje kolejne projekty, wśród nich słynne „Szalone Dni Muzyki”, w których bierze udział od trzech lat.**



Klaudia Sarna, *Kopciuszek* / Fot. Piotr Witkowski

scenie, z możliwością konfrontacji różnych modeli tworzenia dzieła artystycznego, wreszcie spotkania i rozmowy z muzykami, to niemal idealny przepis na kształtowanie wrażliwości otwartej na inne kreatywne rodzaje i gatunki.

Kolejne „Szalone Dni Muzyki” odbędą się we wrześniu 2026 roku, oczywiście z udziałem Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Warszawie, która równolegle realizuje duże przedsięwzięcie. 16 maja odbyła się spektakularna edycja Nocy Muzeów, w której pierwszy raz wzięli udział uczniowie OSB. W Pałacu Wilanowskim i w plenerze zaprezentowano premierowy spektakl *Taka miłość się nie zdarza*, z oprawą choreograficzną stworzoną przez pedagogów szkoły, w różnorodnych technikach – od klasyki przez taniec jazzowy, współczesny i ludowy aż po step i hip hop. Opiekę artystyczną nad całością przedsięwzięcia sprawuje Dyrektor Dominika Krysztoforska, która podkreśla, że jednym z najważniejszych celów, jakie przyświecają obecnie realizowanemu programowi, jest wychodzenie z klimatu wyłącznie dydaktycznego w przestrzeń artystyczną i spotkanie z widzem w różnych, także pozateatralnych okolicznościach. Buduje to w uczniach specyficzną więź, artystyczną wspólnotę i poczucie odpowiedzialności za cały zespół, co trudno osiągnąć, pracując wyłącznie w sali ćwiczeń. Uczniowie uświadamiają sobie bezpośrednią zależność między solistami i zespołem, zaczynają pracować nie tylko „na siebie”. Działania te wpływają w niebagatelny sposób na świadomość i powinności zawodowe, buduje się dojrzałość sceniczna, kształtuje „baletowe DNA”.



Mateusz Buszka, „Szalone Dni Muzyki” 2025 / Fot. Piotr Witkowski

## Refleksje absolwentki

Kiedy gośćcę w warszawskiej szkole baletowej, spotykam jedną z jej najwybitniejszych absolwentek, Annę Grabkę. Ongiś pierwsza solistka baletu Teatru Wielkiego i Baletu Hamburgskiego Johna Neumeiera jest obecnie pedagogiem o światowej renomie. Mieszka na stałe w Szwajcarii, gdzie jest związana z Tanz Akademie Zürich – Hochschule der Künste, ale swoje zajęcia z zakresu pedagogiki tańca i przekazu choreograficznego prowadzi w renomowanych szkołach i zespołach europejskich, między innymi w Kungliga Baletten w Sztokholmie, Bayerisches Staatsballett w Monachium, English National Ballet w Londynie, Göteborgsoperan w Göteborgu, Northern Ballet Theatre w Leeds, Suomen Kansallisbaletti w Helsinkach, Het Nationale Ballet w Amsterdamie.

W warszawskiej szkole baletowej, na zaproszenie jej dyrektorek, prowadzi tygodniowy *master class* z zakresu klasyki i neoklasyki oraz repertuaru. Możliwość uczestniczenia w tych zajęciach mieli również uczniowie innych szkół baletowych w Polsce. Refleksje Anny Grabki po pierwszym dniu zajęć sprzyjają uświadomieniu sobie relacji między dawnymi i obecnymi sposobami kształcenia, pozwalają także na wskazanie największych różnic pomiędzy polską a zachodnią edukacją baletową.

To, co podkreśla wybitna pedagog, to radość i satysfakcja, że sztuka tańca wciąż istnieje i mimo pryncypialnych zmian w obrazie świata, rozwija się. Rodzi się nowa generacja tancerzy, którzy mają swoje marzenia i ambicje, ale w szkołach i zespołach zachodnich Anna Grabka dostrzega inną motywację oraz bezwzględne podporządkowanie dążeniom do doskonalenia zawodowego. Jako absolwentka polskiej szkoły baletowej ma wrażenie, że obecnie zbyt wielu młodych ludzi swoją edukację rozpoczyna jakby „na próbę” i niekiedy bez wielkiego żalu przenosi zainteresowania na inne dziedziny, nie kończąc szkoły lub nie podejmując pracy w zawodzie. Przywołując swoje szkolne lata, rozstanie z rodziną, internat, napięty grafik lekcyjny, artystka wspomina, że jej siła do przetrwania tych trudów, poczucia samotności, czasem fizycznego bólu, brała się z bezwzględnej motywacji, absolutnego podporządkowania całego życia zawodowym celom.

W swoich wnioskach, płynących z obserwacji współczesnej młodzieży, zwraca uwagę na rolę stresu, który w odpowiednich proporcjach, mądrze dawkowany i kontrolowany, jest nieodzownym elementem motywacyjnym w zawodzie tancerza. Jego całkowita eliminacja pozbawia barier obronnych. Tego też można się nauczyć – podkreśla doświadczona tancerka i pedagog – stres, który jest mocno demonizowany, ma przecież także moc budowania odporności, której młode pokolenie zdaje się być pozbawione.

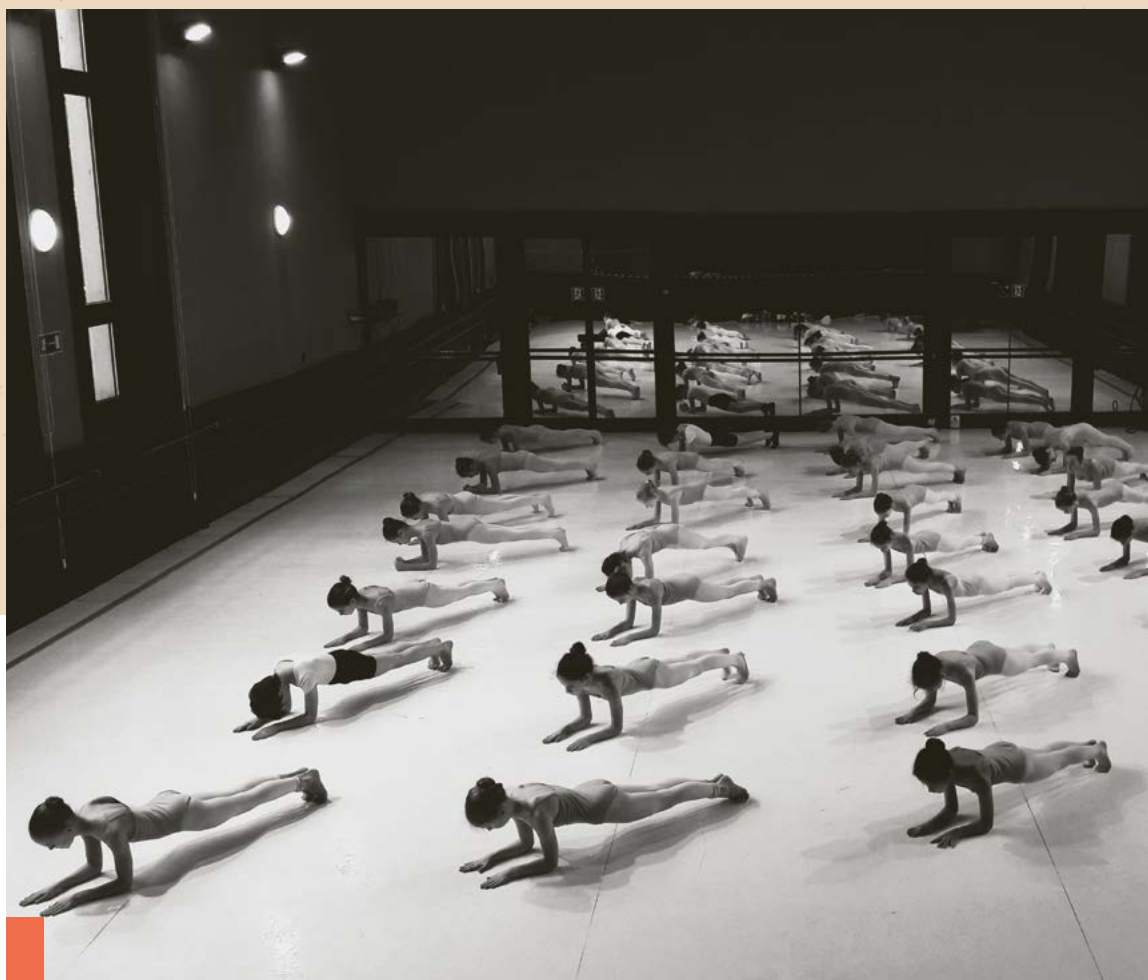
Tydzień pracy z Anną Grabką jest bardzo intensywny. Ważny element w realizacji zadań stanowi wymiana wiedzy i doświadczeń, co sprzyja – już teraz czynionym – planom na przyszłość. Anna Grabka i dyrektorki warszawskiej szkoły baletowej myślą o kolejnych cyklach projektowych, imponujących zakresem i dynamiką, które wpisują się w program realizowany w szkole przez obecne kierownictwo.



## Autorka:

### Jagoda Ignaczak

Teatrolog, historyk tańca, nauczyciel akademicki. W latach 1989-2016 kierownik literacki, rzecznik prasowy i dramaturg Polskiego Teatru Tańca. Autorka książek: *Istnienie grać. Portret Ewy Wycichowskiej* (2018), *Dzieje Polskiego Baletu Reprezentacyjnego. Krótki sen o potędze* (2022) i współautorka monografii *Polski Teatr Tańca 1973-2023. Historia – ludzie – idee* (2023). Autorka haseł do *Słownika tańca współczesnego* i *Encyklopedii Britannica*. Laureatka Nagrody im. Janiny Jarzynówny-Sobczak dla wybitnych pedagogów, dziennikarzy, teoretyków i promotorów sztuki tańca.



Rok szkolny 2017/2018, poranne zajęcia motoryczne / Fot. W. Stroińska, archiwum OSB Poznań

## **PILATES JAKO TECHNIKA WSPOMAGAJĄCA W EDUKACJI UCZNIÓW OGÓLNOKSZTAŁCĄCYCH SZKÓŁ BALETOWYCH W POLSCE**

**Weronika Stroińska**

Techniki wspomagające są dziś nieodłącznym elementem w procesie kształcenia uczniów szkół baletowych w naszym kraju. Pilates jako jedna z technik wspomagających pozwala na kształtowanie świadomości ciała, wypracowanie prawidłowych wzorców ruchowych, poprawę motoryki ciała, zbudowanie siły i koordynacji nerwowo-mięśniowej, przeciwdziałanie kontuzji, a także powrót do pełnej funkcji i aktywności po niej.

Joseph Hubertus Pilates  
(1883-1967)

Zdjęcie ze strony  
<http://pilatesandhorses.com>



Joseph Pilates w swojej książce *Return to Life Through Contrology* zwraca uwagę, że system Pilates rozwija ciało harmonijnie jako całość, koryguje nieprawidłową postawę, przywraca witalność fizyczną, ożywia umysł i pokrzepia na duchu. „Odpowiednią postawę ciała możesz z powodzeniem uzyskać dopiero wtedy, gdy masz pełną kontrolę nad całym jego mechanizmem”<sup>1</sup>.



**Każdy jest architektem własnego szczęścia.**

Joseph Pilates



Joseph H. Pilates urodził się 9 grudnia 1883 roku w niemieckim mieście Mönchengladbach. Był bardzo chorowitym i słabowitym dzieckiem, cierpiał na astmę, krzywicę i dolegliwości reumatyczne. Od samego początku interesował się gimnastyką i boksem. W 1913 roku wyjechał do Anglii, gdzie pracował jako artysta cyrkowy. Latem 1914 roku, po wybuchu I Wojny Światowej Joseph Pilates i jego trupa cyrkowa zostali internowani do obozu w Anglii, gdzie Joseph Pilates, dla utrzymania siebie i współwięźniów w dobrej kondycji fizycznej oraz psychicznej, tworzył zestawy ćwiczeń na macie, a także wyciągał sprężyny z łózek, zawieszał je na tych łóżkach i ścianach, co było prototypem pierwszych maszyn. Przeniesiony później do obozu na Wyspie Man, pracował jako pielęgniarski i rehabilitant.

W 1922 roku Pilates złożył podanie o opatentowanie swojego pierwszego wynalazku *Fussauflage Platte*, opisywanego jako „aparat do usuwania bólu ze stóp i nóg” czyli późniejszy Foot Corrector<sup>2</sup>. Po zakończeniu wojny Pilates wrócił do Hamburga, gdzie zainteresowanie jego metodą okazał Rudolph von Laban (1879-1958). W 1923 roku Pilates został zmuszony do trenowania niemieckiej armii, jednak zmiany polityczne skłoniły go do emigracji do Stanów Zjednoczonych. Wyjechał z Hamburga 14 kwietnia 1926 roku, a płynąc statkiem *SS Westphalia*, poznał swoją przyszłą żonę – Clarę Zeuner. W Nowym Jorku Joseph Pilates wspólnie z Clarą założył studio Pilates przy 939 Eighth Avenue. Pilates zaczął pracować z cenionymi tancerzami – takimi jak Mary Wigman (1886-1973), Ruth St. Denis (1879-1968), Ted Shawn (1891-1972), Marthą Graham (1894-1991), Georgem Balanchinem (1904-1983), a także gwiazdami Hollywood, w tym Katharine Hepburn (1907-2003) czy Sir Laurence Olivierem (1907-1989).

<sup>1</sup> Pilates H. Joseph, *Return to Life Through Contrology*, 1945.

<sup>2</sup> *My Pilates Methods*, Wrocław 2023.

Jest autorem dwóch książek, które definiują jego filozofię i technikę, a także są fundamentem dla instruktorów i osób ćwiczących pilates na całym świecie:

- ***Your Health: A Corrective System of Exercising That Revolutionizes the Entire Field of Physical Education*** (1934, książka ta przedstawia jego poglądy na temat zdrowia, sprawności fizycznej oraz krytykę ówczesnego stylu życia);
- ***Return to Life Through Contrology*** (1945, wydana wspólnie z Williamem Johnem Millerem. W tej pozycji autor szczegółowo opisuje fundamentalne zasady swojej metody, którą sam nazywał *Contrology* oraz przedstawia 34 klasyczne ćwiczenia na macie).



**Wyciśnij z płuc każdy atom powietrza, aż zrobią się tak puste jak próżnia.  
A potem obserwuj, jak automatycznie całkowicie  
wypełniają się świeżym powietrzem.**

Joseph Pilates



Joseph Pilates początkowo nazywał swoją metodę *Contrology*. Każda klasyczna lekcja Pilatesu składa się z czterech części:

- Mata,
- Reformer (na bardziej zaawansowanym etapie wymiennie z matą),
- Potrzeby indywidualne, na przykład *Cadillac*, *High Chair* (*Wunda Chair*), *Ped-o-pul*, *Beczka*,
- Zakończenie.

Najważniejsze zasady Pilatesu to:

- **kontrola** (zdolność do utrzymania stabilnej postawy ciała w różnych warunkach, zarówno w spoczynku, jak i w ruchu. Jest to ścisła współpraca układu nerwowego, mięśniowego oraz szkieletowego<sup>3</sup>);
- **koncentracja** (aktywny proces utrzymania uwagi przez dłuższy czas, który pomaga nam świadomie przenieść informacje z pamięci roboczej do pamięci długotrwałej<sup>4</sup>);
- **stabilizacja** (zdolność wykorzystywania siły i wytrzymałości w sposób funkcjonalny we wszystkich płaszczyznach ruchu, pomimo zmian położenia środka ciężkości ciała<sup>5</sup>);
- **oddech** („Oddychanie jest pierwszym i ostatnim aktem życia. Od niego zależy cała nasza egzystencja”<sup>6</sup>);
- **precyzja** („Skoncentruj się na prawidłowym wykonywaniu wszystkich ruchów przy każdym ćwiczeniu, aby nie popełniać błędów, a tym samym nie utracić wszystkich istotnych korzyści płynących z danego treningu. Odpowiednio opanowane i wykonywane – aż do poziomu podświadomej

3 Szkolenie *Trening funkcjonalny*, BMK, Wrocław 2015.

4 *Wielki słownik języka polskiego*, Instytut Języka Polskiego PAN, wsjp.pl.

5 Urbaniak C., Mastalerz A., Iwańska D., *Biomechaniczne aspekty ruchu*, Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa 2022.

6 Pilates H. Joseph, *Return to Life Through Contrology*, 1945.

Teaser z klasycznego orderu maty, Joseph H. Pilates z uczniami / Fot. ze strony openmindschool.pl



reakcji – ćwiczenia zapewnią ci właściwą postawę i równowagę w codziennych czynnościach<sup>7</sup>);

■ **płynność** (ćwiczenia powinny być wykonywane płynnie, w rytmie własnego oddechu. „Płynny nie znaczy szybki – szybki to niechlujny” – pisał Joseph Pilates.

Każdy ze sprzętów zaprojektowanych do tej metody zapewnia zarówno wsparcie, jak i wyzwanie podczas treningu, tworząc opór. Sprzęty te mają również funkcję korekcyjną, pomagając w wypracowaniu prawidłowej postawy ciała. Ważne są także przejścia pomiędzy ćwiczeniami i sprzętami, aby móc doświadczać pracy w pełnym systemie.

Niektóre współczesne rozwiązania różnią się znacznie od pierwotnego systemu stworzonego przez Josepha Pilatesa i bardzo często nazwa Pilates używana jest błędnie na określenie formy treningu prozdrowotnego i ćwiczeń poprawiających kondycję kręgosłupa.



**Nawet jeśli nie stosujesz się do żadnych innych wskazówek,  
naucz się poprawnie oddychać.**

Joseph Pilates



Większość błędów popełnianych podczas pracy nad techniką i jakością wykonania ćwiczeń polega na przedwczesnym wykształceniu nieprawidłowych torów ruchowych, braku osiągnięcia pełnego zakresu ruchu oraz kontroli nad tym ruchem.

Każda dysfunkcja w obrębie jednego stawu doprowadza do zwiększonej aktywności neuronalnej i kompensacyjnego zwiększenia rekrutacji włókien mięśniowych, zaopatrujących stawy sąsiadujące.

„[...] Należy być ostrożnym przy określaniu w sposób jednoznaczny, że dane mięśnie należą do kończyny górnej, inne do tułowia, a jeszcze inne są elementem kończyny dolnej”<sup>8</sup>. Patrząc na pilates z punktu widzenia treningu funkcjonalnego i motorycznego, jest on niezwykle ważny z powodu angażowania dwustronnego oraz wzmacniania i rozciągania wszystkich grup mięśniowych, a nie tylko wybranych partii.

<sup>7</sup> Pilates H. Joseph, *Return to Life Through Contrology*, 1945.

<sup>8</sup> Schleip R. i wsp., *Powięź. Badanie, profilaktyka i terapia dysfunkcji sieci powięziowej*, Wrocław 2014.



**Każda osoba, która dopiero zaczyna przygodę z pilatesem, niezależnie od swojego poziomu sprawności powinna przez pięć pierwszych sesji trzymać się tego samego planu lekcji.**

Romana Krzyżanowska



Romana Krzyżanowska (1923–2013) – uczennica, tancerka, nauczycielka, opiekunka studia i najważniejsza strażniczka oryginalnego przekazu Pilatesa, polskiego pochodzenia.

Urodziła się w Farmington w stanie Michigan. Dorastała w domu, w którym sztuka i ruch były codziennością – jej ojciec był artystą malarzem. To środowisko naturalnie skierowało ją w stronę baletu i pracy z ciałem.

Romana kształciła się w School of American Ballet w Nowym Jorku, jednej z najważniejszych szkół baletowych na świecie, prowadzonej przez George'a Balanchine'a. Jej kariera zapowiadała się obiecująco – do momentu, gdy doznała poważnej kontuzji kostki. W tamtych czasach oznaczało to często koniec kariery tanecznej. Balanchine skierował ją jednak do Josepha Pilatesa, który był znany w środowisku tancerzy jako osoba potrafiąca „naprawić ciało” bez operacji.

Romana zaczęła regularnie ćwiczyć w studiu przy 939 Eighth Avenue w Nowym Jorku. Z czasem stała się jedną z najbardziej zaufanych osób Josepha Pilatesa. Asystowała mu w pracy, obserwowała setki lekcji i uczyła się pełnego repertuaru ćwiczeń – zarówno na macie, jak i na sprężynie<sup>9</sup>.

Ostatecznie opiekę nad oryginalnym przekazem systemu po śmierci Josepha i jego żony Klary Pilates przejęła właśnie Romana Krzyżanowska, która aktywnie trenowała aż do swojej śmierci w 2013 roku, w wieku 90 lat.



**Contrology równomiernie rozwija ciało, koryguje wady postawy, przywraca witalność, uruchamia umysł i raduje ducha.**

Joseph Pilates



Każde ćwiczenie z klasycznej Maty może być modyfikowane i prowadzone dalej w progresji lub z użyciem różnych sprzętów, tzw. *Small Equipment*, tak, aby zwiększyć efektywność treningu, dostosowując go jednocześnie do indywidualnych potrzeb ucznia.

Podczas mojej 14-letniej pracy jako nauczyciela tańca klasycznego w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu, miałam możliwość pracy z uczniami, prowadząc zajęcia praktyczne z *Barre au sol*, Treningu motorycznego i Pilatesu jako technik wspomagających.

Pierwsze ćwiczenia z metody Pilates zostały wprowadzane w roku szkolnym 2014/2015 podczas porannych, dodatkowych i nieobowiązkowych zajęć odbywających się przed lekcjami. Zajęcia te kierowane były dla

<sup>9</sup> <https://pilatersi.pl/kim-byla-romana-kryzanowska-historia-klasycznego-pilatesa>



„Szalone Dni Muzyki” 2025 / Fot. Patrycja Chęcińska

uczniów klas I-IX, chcących polepszyć swoje umiejętności ruchowe, poprawić postawę ciała, stabilizację korpusu, wzmocnić oraz rozciągnąć mięśnie.

W Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu od roku szkolnego 2023/2024 mamy do dyspozycji specjalnie wyposażoną salę Pilates, w której znajdują się Wieże, *Chair* i różne *Small Equipment*.

W ankiecie, przeprowadzonej w marcu 2026 roku wśród uczniów klasy IV i V poznańskiej szkoły baletowej, uczniowie opowiedzieli o swoich doświadczeniach związanych z metodą Pilates prowadzoną w placówce.

#### ■ **Chair (krzesło)**

„Moim ulubionym sprzętem jest Krzesło, ponieważ w ciekawy i nietypowy sposób potrafi znacząco poprawić równowagę, stabilizację ciała oraz rozbudować mięśnie nóg i rąk. Gdy naciskamy na krzesło rękoma lub nogami, możemy odczuć, jaką siłę już mamy w mięśniach” – uczennica klasy V OSB Poznań.

#### ■ **Tower (wieża)**

„Po ćwiczeniach na Wieży zauważam poprawę nad zakresem rąk, wzmocnienie mięśni brzucha, rozciągnięcie nóg oraz lepszą rotację” – uczennica klasy V OSB Poznań.

„Praca na Wieży daje mi przede wszystkim możliwość pogłębienia kontroli nad moimi nogami. Umożliwia mi prowadzenie ruchu, który będzie pomagał mi nauczyć się świadomej pracy nóg” – uczeń klasy IV OSB Poznań.

#### ■ **Magic circle (obręcz)**

Dzięki wykorzystaniu *Magic Circle* możemy jeszcze efektywniej pracować nad wzmocnianiem i rozciąganiem różnych partii mięśni jednocześnie. Ponadto ćwiczenia z obręczą są doskonałym narzędziem wspierającym pracę nad koordynacją ciała.

„Moim ulubionym sprzętem są obręcze, ponieważ dzięki nim mam dużo większą siłę w nogach i rękach” – uczennica klasy IV OSB Poznań.

„Ćwiczenia z *Magic Circle* są jednymi z najtrudniejszych ćwiczeń. Głównie pomagają na uda, mięśnie wewnętrzne, czworogłowe i dwugłowe” – uczennica klasy IV OSB Poznań.

#### ■ **Duże piłki gimnastyczne**

„Praca z dużymi piłkami gimnastycznymi pomaga mi we wzmocnieniu siły mięśni nóg i miały one duży wpływ w mojej pracy nad balansem ciała” – uczennica klasy V OSB Poznań.

„Pracując z piłkami gimnastycznymi, czuję, że moje ciało się rozciąga, np. kręgosłup. Gdy wykonuję ćwiczenia na piłce, odczuwam niesamowity relaks i rozluźnienie” – uczennica klasy V OSB Poznań.

„Moim ulubionym sprzętem jest piłka gimnastyczna i ćwiczenia na macie, dlatego że trzeba włożyć mnóstwo siły w ćwiczenia” – uczennica klasy IV OSB Poznań.

„Ćwiczenia z dużymi piłkami na pewno wzmocniają *aplomb*, ponieważ trącisz na nich kontrolę, a potem uczysz się stabilizacji” – uczennica klasy IV OSB Poznań.

Klasa V wykonująca ćwiczenie z *magic circle* podczas zajęć pilates w OSB Poznań / Fot. W. Strońska



### ■ Obciążniki

Dzięki wykorzystaniu podczas zajęć Pilates obciążników możemy jeszcze bardziej zwiększyć efektywność treningu.

Ważnym aspektem pracy z obciążnikami jest indywidualny dobór ciężaru do poziomu zaawansowania, aby nie zaburzyć techniki wykonywanych ćwiczeń, nie przebudować mięśni, a jednocześnie zwiększyć efektywność treningu. Prawidłowe i bezpieczne stosowanie obciążników wzmacnia siłę i wytrzymałość mięśni, pozwala na rozbudowę tkanki mięśniowej, wspiera proces redukcji tkanki tłuszczowej, poprawia wydolność, pozwala wyrzeźbić określone partie mięśni, zwiększa gęstość kości, sprawdza się zarówno dla osób początkujących, jak i bardziej zaawansowanych.

„Moim ulubionym sprzętem są obciążniki, ponieważ gdy ich używam, najlepiej odczuwam pracę moich mięśni” – uczennica klasy IV OSB Poznań.

### ■ Gumy oporowe

„Gdy korzystam z gum oporowych, czuję, że ta praca wpływa na wzmocnienie mięśni dwugłowych. Fantastycznie aktywuje mięśnie rąk, wpływa też na powiększenie zakresu rozciągnięcia i rozwartości” – uczennica klasy V OSB Poznań.

„Praca z gumami oporowymi wzmacnia mi plecy, ręce i pośladki oraz pomaga w rozciągnięciu nóg” – uczennica klasy V OSB Poznań.



**Nawet jeśli nie stosujesz się do żadnych innych wskazówek,  
naucz się poprawnie oddychać.**

Pilates



Sprawność fizyczna jest podstawowym warunkiem szczęścia. Rozumiemy ją jako uzyskanie i utrzymanie harmonijnie rozwiniętego ciała i zdrowego umysłu, w pełni zdolnego do naturalnego, łatwego i satysfakcjonującego wykonywania wielu różnorodnych, codziennych zadań z żywiołową radością i przyjemnością<sup>10</sup>.

„Po zajęciach Pilates czuję się zmęczony, ale jednocześnie wypoczęty. Nie rozumiem tego i nie wiem, jak to opisać, ale sprawia mi to przyjemność” – uczeń klasy IV OSB Poznań.

<sup>10</sup> Pilates H. Joseph, *Return to Life Through Contrology*, 1945.

„Po zajęciach jestem zmęczona, ale te zajęcia dają mi satysfakcję, ponieważ czuję, że moje ciało się zmienia” – uczennica klasy IV OSB Poznań.

„Po zajęciach z Pilatesu czuję się zadowolona i sprawia mi to przyjemność” – uczennica klasy IV OSB Poznań.



**Po 10 sesjach poczujesz różnicę, po 20 zobaczysz różnicę, a po 30 będziesz mieć nowe ciało.**

Joseph Pilates



„Te zajęcia nauczyły mnie bardziej zrozumieć swoje ciało i to, dlaczego robimy takie, a nie inne ćwiczenia oraz w czym one nam pomagają. Wiem też jakie ćwiczenia wykonywać przy kontuzji” – uczennica klasy IV OSB Poznań.

Pilates w szkołach baletowych jako technika wspomagająca jest niezwykle ważna i potrzebna. Uczniowie zaznaczają, że czują istotny wpływ Pilatesu na poprawę techniki na innych przedmiotach artystycznych.

„Tak, czuję zamiany głównie w technice tańca klasycznego. Czuję, że moja technika zdecydowanie poprawiła się od początku roku szkolnego, głównie w pracy nóg” – uczennica klasy IV OSB Poznań.

Dla wielu osób koniecznością stało się posiadanie podstawowej wiedzy z zakresu anatomii, fizjologii, higieny, roli odżywiania w zachowaniu wysokiej sprawności fizycznej. Szczególnie dla zawodowych tancerzy, których ciało stało się narzędziem pracy<sup>11</sup>.

„Pani Profesor opisuje nam, jakich mięśni mamy używać do poszczególnych ćwiczeń. Przez to Pilates dał mi wiedzę dotyczącą anatomii” – uczennica klasy IV OSB Poznań.

„Dla mnie zajęcia Pilates są lepsze przed tańcem klasycznym, ponieważ po Pilatesie jestem już rozgrzana i rozciągnięta” – uczennica klasy IV OSB Poznań.

**„A teraz zostawiamy Cię w tym chwalebny m dążeniu do osiągnięcia wraz z *Contrology* harmonii boskiej triady ciała, umysłu i ducha. Nie żegnamy się, tylko mówimy *au revoir* i dołączamy szczere życzenia, by Twoje wysiłki doprowadziły Cię do zasłużonego celu trwałego szczęścia – Twoich i Twoich najbliższych”<sup>12</sup>.**

#### Wybrane źródła i opracowania:

Pilates H. Joseph, *Return to Life Through Contrology*, 1945.

Pilates H. Joseph, *La Biografia*, Createspace Independent Publishing Platform, 2013.

Pont J. P., Romero E. A., *Hubertus Joseph Pilates. The Biography*, Createspace Independent Publishing Platform, 2017.

Schleip R. i wsp., *Powięź. Badanie, profilaktyka i terapia dysfunkcji sieci powięziowej*, Wrocław 2014.

Stack C., *Get to Know Joe Pilates*, Pilates Projects, LLC, Cincinnati, Ohio, 2022.

Świderska K., *Zdrowie tancerzy*, Warszawa 1995.

<sup>11</sup> Świderska K., *Zdrowie tancerzy*, Warszawa 1995.

<sup>12</sup> Pilates H. Joseph, *Return to Life Through Contrology*, 1945.



„Szalone Dni Muzyki” 2025 / Fot. Patrycja Chęcińska

Urbaniak C., Mastalerz A., Iwańska D., *Biomechaniczne aspekty ruchu*, Akademia Wychowania Fizycznego, Warszawa 2022.

*My Pilates Methods*, Wrocław 2023.

<https://pilatersi.pl/kim-byla-romana-kryzanowska-historia-klasycznego-pilatesa/>



## Autorka:

### Weronika Stroińska

Absolwentka Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu (ukończyła ją z wyróżnieniem i Nagrodą Patronki Szkoły). W latach 2006-2013 tańczyła w spektaklach baletowych realizowanych w Teatrze Wielkim w Poznaniu, a w sezonie artystycznym 2010-2011 w Operze Wrocławskiej.

Pedagog Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu (taniec klasyczny, pilates, wcześniej także *barre au sol*, trening motoryczny, historia tańca).

Absolwentka Uniwersytetu Muzycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie (Pedagogika Baletowa i Podyplomowe Studia Teorii Tańca) oraz Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Warszawskiego (Podyplomowe Studia Menedżerskie w zakresie zarządzania dla twórców, artystów i animatorów kultury), choreograf, pomysłodawczyni i założycielka Pracowni Ruchu.

Koordynowała wymiany międzynarodowe szkoły m.in. z Aleph High School od Arts w Tel Awiwie i Irena Anastasia Bregu w Salonikach.

Współpracowała z Zespołem Pieśni i Tańca „Śląsk” przy Letniej Szkole Artystycznej i Warsztatach Masterclass dla uczniów szkół baletowych. Na bieżąco rozwija swoje kompetencje podczas szkoleń i kursów z zakresu anatomii, medycyny tańca, treningu motorycznego, funkcjonalnego, pilatesu i jogi, współpracując z lekarzami osteopatami, ortopedami i fizjoterapeutami.



# Kształcenie ogólne

---





Natura jest na wyciągnięcie ręki – w parku, ogrodzie szkolnym, na pobliskim trawniku...  
Fot. Agnieszka Kasztelan

# FASCYNUJĄCY ŚWIAT PRZYRODY JAKO ALTERNATYWA DLA ŚWIATA ELEKTRONICZNEGO

Edyta Witak

Żyjemy w czasach, w których świat elektroniczny stał się dla dzieci i młodzieży naturalnym środowiskiem funkcjonowania. Najlepszym tego dowodem jest obraz znany niemal z każdej przerwy międzylekcyjnej: uczniowie zamiast ze sobą rozmawiać, spontanicznie sięgają po smartfony.

**E**kran telefonu, jeszcze kilka lat temu służący jedynie jako narzędzie komunikacji, dziś jest bramą do gier, filmów, mediów społecznościowych i niekończącego się strumienia bodźców. Jako pedagog pracujący z młodzieżą w szkole podstawowej obserwuję to zjawisko każdego dnia. Nie jest moją rolą demonizowanie technologii – przecież także szkoła korzysta dziś z narzędzi cyfrowych. Tablice multimedialne, platformy edukacyjne czy materiały wideo potrafią znakomicie wspierać proces nauczania. Problem zaczyna się wtedy, gdy świat elektroniczny przeradza się w przestrzeń dla młodego człowieka niemal wyłączną, zastępując kontakt z ludźmi, otoczeniem i wreszcie z przyrodą.

## Kontakt z przyrodą - nieodłączny element edukacji

W teorii sztuki od dawna podkreślana jest rola natury jako jednego z najważniejszych źródeł inspiracji twórczej. Wystarczy spojrzeć na historię malarstwa, literatury czy muzyki, aby zauważyć, że artyści od wieków zwracali się ku naturze, traktując ją zarówno jako temat, jak i przestrzeń duchowego doświadczenia.

Już w XIX wieku odnaleźć możemy opracowania naukowe podkreślające znaczenie kontaktu z naturą w procesie edukacji artystycznej. Z prac tych jasno wynika, że ma on niebagatelny wpływ nie tylko na proces poznawczego i emocjonalnego rozwoju dzieci, ale także na ich artystyczne uwrażliwienie. Taką właśnie rolę przyrody w rozwoju młodego artysty podkreślał między innymi Rudolf Steiner, twórca pedagogiki waldorfskiej. W szkołach inspirowanych jego koncepcją kontakt z naturą jest nieodłącznym elementem edukacji artystycznej: dzieci rysują rośliny i krajobrazy, obserwują zmiany pór roku, uczą się słuchać dźwięków otoczenia. Nie chodzi przy tym o realistyczne odwzorowanie świata, lecz o rozwijanie zdolności odczuwania rytmu, koloru i formy.



**Już w XIX wieku odnaleźć możemy opracowania naukowe podkreślające znaczenie kontaktu z naturą w procesie edukacji artystycznej. Z prac tych jasno wynika, że ma on niebagatelny wpływ nie tylko na proces poznawczego i emocjonalnego rozwoju dzieci, ale także na ich artystyczne uwrażliwienie.**

## Najciekawszy kształt w naturze

Podjęmowana przeze mnie praktyka organizowania uczniom zajęć terenowych poza klasą w pełni potwierdza opisane powyżej założenia teoretyczne. Są to też niezwykle inspirujące doświadczenia pedagogiczne. Okazuje się, że nawet krótki spacer do pobliskiego parku, lasu czy na łąkę potrafi uruchomić w dzieciach zupełnie inne mechanizmy poznawcze niż te, które obserwujemy w szkolnej ławce czy przed ekranem komputera. Zamiast biernego odbioru bodźców pojawia się ciekawość, zadawanie pytań i autentyczne zdziwienie. Uczniowie zaczynają zauważać szczegóły – strukturę liści, zapach wilgotnej ziemi, ślady zwierząt na ścieżce czy zmieniające się światło między drzewami.

Podczas jednych z zajęć plastycznych zaproponowałam uczniom klasy trzeciej, aby zamiast rysować na zadany temat, wyszli na krótki spacer do pobliskiego parku i spróbowali znaleźć „najciekawszy kształt w naturze”. Prosiłam, by zwracali uwagę na przykład na fakturę kory na drzewach, wykrzywione gałęzie, nietypowe liście czy kamienie o interesującej fakturze. Po powrocie do klasy dzieci starały się odtworzyć te formy w rysunku. Efekt był zaskakujący: zamiast schematycznych obrazków pojawiły się prace pełne różnorodnych barw i kształtów. Jedno z dzieci narysowało korę drzewa jako niemal abstrakcyjną kompozycję, przypominającą grafikę. Inne skupiło się na detalach liścia, powiększając jego strukturę do rozmiaru całej kartki. Widać było, że inspiracja nie przysłała z podręcznika ani ekranu komputera. Była autentycznym wyrazem bezpośredniego doświadczenia świata.

## Doskonała muzyka burzy i wiatru

Podobny mechanizm działa również w edukacji muzycznej. W wielu kulturach muzyka rodziła się z uważnego słuchania natury – szumu wiatru, rytmu fal, śpiewu ptaków... Nieprzypadkowo kompozytorzy różnych epok próbowali oddać w dźwiękach zjawiska przyrodnicze. Wystarczy przypomnieć Antonia Vivaldiego i jego słynny cykl koncertów *Cztery pory roku*, w którym muzyka naśladuje odgłosy burzy, śpiew ptaków czy szelest wiosennego wiatru.

Także współcześni kompozytorzy tworzą, inspirując się naturą. Za przykład niech posłuży Olivier Messiaen, który uważał śpiew ptaków za najdoskonalszą formę naturalnej muzyki. Jego utwory pokazują, jak głęboka może



**Nieprzypadkowo kompozytorzy różnych epok próbowali oddać w dźwiękach zjawiska przyrodnicze. Wystarczy przypomnieć Antonia Vivaldiego i jego słynny cykl koncertów *Cztery pory roku*, w którym muzyka naśladuje odgłosy burzy, śpiew ptaków czy szelest wiosennego wiatru.**





Maria Urban  
 "Zaczarowana Wiosna"  
 Zobacz jaka pora roku radosna!  
 Wiem to pora roku Wiosna.  
 Kwiatów tu jest wielka moc.  
 Więc pod gwiazdką będzie miła noc.  
 A więc pamiętajcie na dworze się bawcie.  
 Telefony pójdą przez!  
 A natura będzie the best!  
 Wów ta pora roku jest naprawdę radosna.  
 No wiem bo to Zaczarowana Wiosna.

Jednym z najważniejszych zadań szkoły jest przywrócenie dzieciom kontaktu z przestrzenią, w której można dotknąć, powąchać, usłyszeć i zobaczyć świat bez pośrednictwa ekranu  
 Fot. Agnieszka Kasztelan

Wiersz o wiosnie autorstwa Marysi Urban, uczennicy klasy II b

być relacja między obserwacją przyrody a twórczością artystyczną. W pracy pedagogicznej warto odwoływać się do takich przykładów. Podczas zajęć lekcyjnych czasem proszę uczniów, aby na chwilę zamknęli oczy i spróbowali wsłuchać się w dźwięki otoczenia – odległy szum ulicy, skrzywienie gałęzi na wietrze, śpiew ptaków. Następnie próbujemy wspólnie odtworzyć te rytmy i brzmienia za pomocą prostych instrumentów perkusyjnych.

Przedstawione przykłady niezbiecie dowodzą, że jednym z najważniejszych zadań szkoły jest przywrócenie dzieciom kontaktu z rzeczywistością pozaszkolną – z przestrzenią, w której można dotknąć, powąchać, usłyszeć i zobaczyć świat bez pośrednictwa ekranu. Fascynujący świat przyrody oferuje bowiem coś, czego nie da się w pełni odtworzyć w świecie elektronicznym: autentyczność doświadczenia. To w styczności z naturą dzieci odnajdują w sobie autentyczną ciekawość i spontaniczność w reagowaniu. Potrafią w sposób nadzwyczaj naturalny przenieść uwagę na zjawiska i zdarzenia, które dalekie są od algorytmicznej kreacji świata.

## Centrum wiedzy i zdrowia

Kilka lat temu zorganizowałam dla uczniów zajęcia terenowe w pobliskim lesie. Początkowo część dzieci zareagowała na tę propozycję z umiarkowanym entuzjazmem, lecz już po kilkunastu minutach sytuacja zaczęła się zmieniać. Podopieczni dostrzegali rzeczy, które wcześniej umykały ich uwadze – ślady zwierząt na wilgotnej ziemi, pajęczynę rozpiętą między gałęziami, dziuplę w starym dębie. Pamiętam moment, w którym jedna z uczennic nagle zawołała: „Proszę Pani, tu jest całe miasto mrówek!”. Rzeczywiście, u podnóża drzewa znajdowało się rozległe mrowisko. Przez kilka minut dzieci obserwowały je z ogromnym skupieniem. Padały pytania: dokąd niosą igły, jak się porozumiewają, kto nimi dowodzi...? Była to jedna z tych chwil, w których nauczyciel czuje, że proces edukacyjny dzieje się niemal sam. Przyroda staje się wtedy najlepszym podręcznikiem.

Takie doświadczenie rozwija u dzieci nie tylko wiedzę przyrodniczą, lecz także ważne kompetencje – emocjonalne i społeczne. Dzieci, które spędzają czas na świeżym powietrzu, częściej współpracują ze sobą, spontanicznie dzielą się odkryciami i uczą się cierpliwego obserwowania świata. W przeciwieństwie do szybkich bodźców elektronicznych, przyroda wymaga uważności i spokoju. To właśnie w tym tempie – wolniejszym, bardziej naturalnym



**Z pedagogicznego punktu widzenia niezwykle istotne jest również to, że przyroda uczy pokory wobec świata. W środowisku cyfrowym młody człowiek często ma poczucie pełnej kontroli – może w każdej chwili wyłączyć grę, zmienić poziom trudności czy rozpocząć rozgrywkę od nowa. Natura funkcjonuje według innych zasad.**

– rodzi się prawdziwa ciekawość poznawcza, pomagająca budować relację z miejscem, w którym się żyje. Dzieci zaczynają dostrzegać, że przyroda nie jest czymś odległym, istniejącym tylko w parkach narodowych czy filmach przyrodniczych. Jest obecna także w najbliższym otoczeniu: w parku, szkolnym ogrodzie, a nawet w szczelinie między płytami chodnika, gdzie potrafi wyrosnąć niewielka roślina.

Z pedagogicznego punktu widzenia niezwykle istotne jest również to, że przyroda uczy pokory wobec świata. W środowisku cyfrowym młody człowiek często ma poczucie pełnej kontroli – może w każdej chwili wyłączyć grę, zmienić poziom trudności czy rozpocząć rozgrywkę od nowa. Natura funkcjonuje według innych zasad. Pogoda bywa nieprzewidywalna, zwierzęta nie zawsze pojawiają się wtedy, kiedy chcemy je zobaczyć, a rośliny rosną w swoim własnym tempie. Dla wielu uczniów jest to ważna lekcja cierpliwości oraz akceptacji procesów, na które nie można wpłynąć.

Wreszcie, nie bez znaczenia jest aspekt zdrowotny, który niesie ze sobą świadomy i uważny kontakt z naturą. Coraz częściej w literaturze pedagogicznej i psychologicznej podkreśla się, że taki kontakt działa kojąco na układ nerwowy, obniża poziom stresu i poprawia koncentrację. W praktyce szkolnej widzę to bardzo wyraźnie – uczniowie wracający z zajęć terenowych są spokojniejsi, bardziej skupieni i chętniej podejmują kolejne zadania. Wydaje się, że przyroda działa jak naturalny regulator emocji, którego nie jest w stanie zastąpić żadna aplikacja lub program komputerowy.

Z perspektywy nauczyciela coraz wyraźniej widzę, że dzieci, które mają okazję regularnie doświadczać przyrody, są bardziej otwarte, ciekawsze świata i chętniej podejmują działania twórcze. Natura uczy je cierpliwości, uważności i zdolności do zachwytu – a są to cechy, które stanowią fundament zarówno rozwoju intelektualnego, jak i artystycznego.

Dlatego fascynujący świat przyrody można traktować nie tylko jako alternatywę dla świata elektronicznego, ale także jako jego potrzebną równowagę. W czasach, gdy ogromna część doświadczeń dzieci odbywa się za pośrednictwem ekranów, właśnie natura może stać się przestrzenią, w której młody człowiek odzyskuje zdolność patrzenia, słuchania i tworzenia... a przecież od tych trzech umiejętności zaczyna się prawdziwa sztuka.



**Dzieci, które mają okazję regularnie doświadczać przyrody, są bardziej otwarte, ciekawsze świata i chętniej podejmują działania twórcze. Natura uczy je cierpliwości, uważności i zdolności do zachwytu – a są to cechy, które stanowią fundament zarówno rozwoju intelektualnego, jak i artystycznego.**



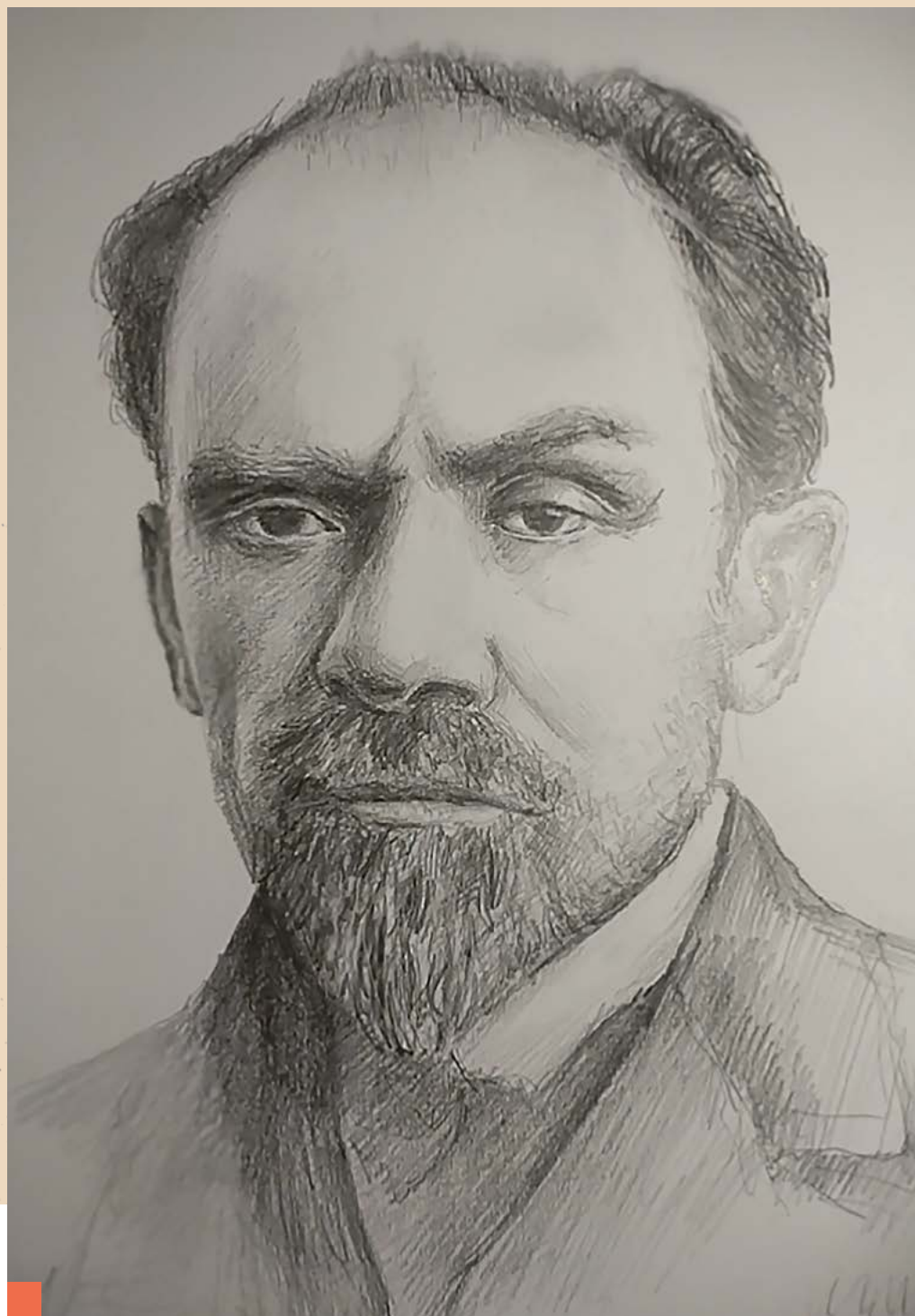
Kontakt z naturą nie tylko uczy, ale także buduje relacje między dziećmi.  
Fot. Agnieszka Kasztelan



## Autorka:

### Edyta Witak

Absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie ukończyła studia magisterskie na kierunku pedagogika ze specjalizacją edukacja wczesnoszkolna oraz podyplomowe studia trenerskie z zakresu zastosowań psychologicznego warsztatu grupowego. Od ponad dwudziestu lat związana z Zespołem Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 w Warszawie jako nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej i wychowawca. Prowadziła warsztaty psychologiczne dla nauczycieli szkół artystycznych, uczniów oraz studentów, między innymi w Szkole Głównej Handlowej. W swojej pracy łączy doświadczenie pedagogiczne z umiejętnościami trenerskimi, wspierając rozwój emocjonalny i społeczny dzieci. Prywatnie – pasjonatka podróży.



Portret Stefana Żeromskiego wykonany przez uczennicę klasy 4 gr Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. A. Grottgera w Supraślu – Millę Halicką.

# BOHATER ŻEROMSKIEGO – BOHATER MŁODEGO POKOLENIA?

Elżbieta Suchocka

20 listopada 2025 roku minęła 100. rocznica śmierci Stefana Żeromskiego – pisarza, patrioty, społecznika, człowieka wrażliwego na ludzką krzywdę. Podstawa programowa z języka polskiego w szkołach ponadpodstawowych, obowiązująca od roku szkolnego 2024/25<sup>1</sup>, wśród lektur obowiązkowych uwzględnia tylko jedno dzieło Stefana Żeromskiego – *Przedwiośnie*. Czy powieść ta może zainteresować współczesnego młodego czytelnika? Czy jej bohater, Cezary Baryka, może być bliski dorastającemu pokoleniu?

## Jaka jest młodzież XXI wieku?

Nauczyciel pracujący w obecnej szkole ponadpodstawowej ma do czynienia z młodzieżą reprezentującą pokolenie Z, czyli urodzoną w latach 1995-2012. Jest ona zanurzona w świecie technologii, nie zna rzeczywistości bez internetu, cyfrowego ekranu, mediów społecznościowych. Smartfon jest dla niej podstawowym narzędziem komunikacji. Młodzi ludzie potrafią doskonale obsługiwać wiele aplikacji i nie czują lęku przed technologią. „Są obywatelami świata, nie czują żadnych ograniczeń i z odwagą sięgają po swoje”<sup>2</sup>. Charakteryzują się dużą pewnością siebie, ale to nie oznacza, że są zarozumiali. Pilnują swoich granic i nie zgadzają się na ich naruszanie. Są niecierpliwi, nie lubią czekać, pragną natychmiast uzyskać potrzebne informacje. Mają silną potrzebę przebywania w grupie, nie lubią samotności. Potrzebują wsparcia bliskich, do rodziny zaliczają też ulubione zwierzęta. Część kontaktów towarzyskich prowadzi online. Doceniają znaczenie zdrowia psychicznego, dlatego często korzystają z pomocy psychoterapeutów. Lubią otaczać się ciekawymi przedmiotami. Przedstawiciele pokolenia Z mają problemy z koncentracją uwagi. Są szczególnie podatni na bodźce płynące z zewnątrz. Trudno jest im skupić się przez długi czas na jednym temacie. „Generacja Z ceni rozwiązania szybkie, kreatywne i proste”<sup>3</sup>. Młodzi ludzie w zasadzie nie rozstają się z telefonem komórkowym, który stanowi dla nich nie tylko źródło komunikacji, ale i okno na świat. Nie sięgają do niego tylko wtedy, gdy coś ich angażuje



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

<sup>1</sup> Podstawa programowa z języka polskiego w: *Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*.

<sup>2</sup> <https://www.glamour.pl/lifestyle/moga-wszystko-i-nie-boja-sie-marzyc-pokolenie-z-zmienia-swiat-na-naszyc-oczach-231102011417> (dostęp: 03.01.2026).

<sup>3</sup> [https://www.ey.com/pl\\_pl/insights/workforce/pokolenie-z-co-to-jest#2](https://www.ey.com/pl_pl/insights/workforce/pokolenie-z-co-to-jest#2) (dostęp: 03.01.2026).

bardziej niż wirtualna rzeczywistość. „Tak opisane podejście do rzeczywistości ludzi młodych wydaje się potwierdzać pewne obawy zawarte w stereotypach związanych z nastolatkami zapatrzonymi w ekrany smartfonów, przez które zatracają poczucie rzeczywistości i oddalają się od »realnego« świata”<sup>4</sup>.

Kto jest autorytetem dla pokolenia Z? Z raportu Inkubatora Uniwersytetu Warszawskiego wynika, że młodzi szukają osób, które nie tylko są inspirujące, ale również są blisko. To – obok rozpoznawalnych osób z Instagrama czy TikToka – równie często ich przyjaciel<sup>5</sup>. Dla „zetek” konkretne osoby z ich otoczenia są bardziej rozpoznawalne i wiarygodne niż postacie historyczne czy autorytety religijne.

Przedstawiciele pokolenia Z doceniają autentyczność, bliskość relacji oraz emocjonalne wsparcie<sup>6</sup>. Często mają kryzysy zdrowia psychicznego. Czują się niekochani, samotni, przeciążeni obowiązkami i przepracowani, nie potrafią zapanować nad trudnymi emocjami. „Zetki często określane są jako *snowflake generation*, czyli pokolenie płatków śniegu. Termin ten nawiązuje do powieści *Podziemny krąg (Fight Club)* Chucka Palahniuka z 1996 roku i słów jednego z bohaterów (czyli oczywiście nie zetki): »Nie jesteś wyjątkowy. Nie jesteś pięknym i unikalnym płatkiem śniegu«. W 2016 roku określenie »płatki śniegu« zostało nawet uznane przez brytyjskie wydawnictwo Collins English Dictionary jednym z najważniejszych zwrotów roku<sup>7</sup>. „Płatkami śniegu” określono jednostki szczególnie delikatne, nadmiernie wrażliwe, przekonane o swojej wyjątkowości, mające wielkie oczekiwania w związku z wykonywaną pracą. Dlatego często zmagają się one z depresją. Poszukują jednak dla siebie miejsca, wykorzystują technologię do mówienia o swoich wartościach i potrzebach.

## Czym się charakteryzuje biografia Cezarego Baryki i co łączy go z Żeromskim?

*Przedwiośnie* Stefana Żeromskiego, utwór reprezentatywny dla dwudziestolecia międzywojennego, jest omawiany w czwartej klasie liceum plastycznego, szkoły, w której edukacja trwa 5 lat. Główny bohater powieści posiada wiele cech samego autora. Należy do innego pokolenia niż Żeromski i jest kształtowany przez inne wydarzenia historyczne niż autor. „Żeromski urodził się w roku 1864; dla jego generacji najważniejszym wspólnym doświadczeniem historycznym była heroiczna i martyrologiczna legenda powstania styczniowego. Cezary Baryka w chwili wybuchu pierwszej wojny światowej ma lat czternaście, urodził się więc w roku 1900; dla jego generacji najważniejszym wspólnym doświadczeniem stanie się właśnie wojna i rewolucja

4 Łątkowski M., *Młodzi o młodych i nowych technologiach*, w: *Kmicic czy Wiedźmin? O dialogu międzypokoleniowym*, pod red. W. K. Pessela, Wyd. Stopka, Łomża 2019, s. 74.

5 Suchecka J., *Pokolenie zmiany. Młodzi o sobie i świecie, który nadejdzie*, Grupa Wyd. Foksal, Warszawa 2023, s. 80.

6 Tamże.

7 Tamże, s. 256-257.

Zuzanna Rumian, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych  
im. Antoniego Kenara w Zakopanem, opiekun: Artur Kapturski



Alicja Krzyżańska, Tatry, PLSP w Zakopanem,  
opiekun: Małgorzata Rosińska

Tak wspólną grę Cezarego i Wandy na fortepianie  
wyobraziła sobie i narysowała Maria Banasiak,  
uczennica klasy 4 gr PLSP w Supraślu.



Julia Jaśkowiec, PLSP w Bielsku-Białej,  
nauczyciel prowadzący: Piotr Kwaśny

bolszewicka. Mimo to wśród jego doświadczeń życiowych, zwłaszcza w życiu prywatnym i uczuciowym, jest wiele takich zdarzeń i doświadczeń, które jeszcze u schyłku XIX wieku były udziałem autora powieści<sup>8</sup>.

Żeromski pochodził z zubożałej rodziny szlacheckiej. Jego ojciec zarządzał majątkiem w Kieleckiem. Standard życia rodziny niewiele różnił się od egzystencji chłopów. Żeromski był kilkakrotnie usuwany z gimnazjum w Kielcach z powodu nieopłacenia czynszu szkolnego. Wiedział jednak o swoim szlacheckim pochodzeniu, zbierał informacje o przodkach z rodziny Żeromskich i Katerłów. Miał zamożnych kuzynów, których odwiedzał w dni świąteczne, jeździł z nimi bryczką do kościoła, był zapraszany wraz z towarzysztwem do księdza na plebanię. Pobył w Kurozwękach, u Józefa Saskiego, administratora dużego majątku, odpoczynek, jazda konna, składane wizyty sąsiadom – stały się pretekstem do stworzenia obrazu Nawłoci, w której czuł się szczęśliwym bohater *Przedwiośnia* – Cezary Baryka. Żeromski pracował też jako korepetytor szlacheckich dzieci: w Sieradowicach koło Bodzentyna, w Szulmierzu, w Oleśnicy, w Łysowie, w Nałęczowie. Na tych dworach wzorował obraz rodziny ziemiańskiej. Pisarz zauważał też ubóstwo chłopów, wyciągał podobne wnioski jak Cezary w Chłodku. Dostrzegał niesprawiedliwość społeczną, kontrasty w sposobie życia ziemiaństwa i chłopów.

„Wyraźnie na doświadczeniach młodego Żeromskiego oparte są miłosne awantury Cezarego, zwłaszcza jego burzliwy romans z Laurą Kościeniecką. Piękna pani Laura od dwóch lat jest wdową po pisarzu i historyku. Także wdową (tyle tylko, że od lat pięciu) po pisarzu i historyku, Adamie Rządewskim, była Aniela Rządewska, chlebobawczyni Żeromskiego w okresie od grudnia 1889 do sierpnia 1890 roku<sup>9</sup>. Perypetie miłosne Cezarego: jego relacje z Wandą Okszyńską i Karoliną Szarłatowiczówną też mają swoje źródło w realnym życiu. Przebywając w Łysowie, Żeromski wdał się w miłosne awantury z siostrami Anieli Rządewskiej, które mieszkały w pobliżu Łysowa.

Podobieństwo doświadczeń Cezarego i Żeromskiego dotyczy nie tylko przeżyć miłosnych, zabaw, rozrywek. Cezary studiował w Warszawie medycynę, chodził na zajęcia do prosektorium, mieszkał w wynajętym pokoju z Buławnikiem, spotykał się z innymi studentami. „Jego studenckie życie podobne jest do życia samego Żeromskiego, który od jesieni 1886 do wiosny 1888 roku studiował (bez sukcesów) w warszawskiej Uczelni Weterynaryjnej. Można by się spodziewać, iż również własne wspomnienia i obserwacje z tego czasu posłużyły autorowi – kiedy pisze o młodym Baryce – do prezentowania studenckiego



**Podobieństwo doświadczeń Cezarego i Żeromskiego dotyczy nie tylko przeżyć miłosnych, zabaw, rozrywek. Cezary studiował w Warszawie medycynę, chodził na zajęcia do prosektorium, mieszkał w wynajętym pokoju z Buławnikiem, spotykał się z innymi studentami.**

8 Adamczyk Z. J., *Przedwiośnie – prawda i legenda*, Oficyna Wydawnicza G&P, Poznań 2001, s. 60.

9 Tamże, s. 75.

epizodu w jego biografii. Tak jednak nie jest. Studenckie doświadczenia Baryki przedstawione są ogólnikowo i schematycznie, chociaż doświadczenia Żeromskiego z okresu studiów były i niezwykle barwne, i bardzo ważne dla jego późniejszego życia, w istotny sposób ukształtowały jego poglądy. Dzieje się tak z tego powodu, iż doświadczeniami tymi Żeromski obdarzył zupełnie inną postać powieściową, mianowicie starego pana Gajowca<sup>10</sup>.

Autor należał w tym czasie do Koła Kielczan, które było miejscem intensywnych dyskusji światopoglądowych i politycznych. Można to odnieść do sporu między racjami rządu a poglądami komunistów, z którym mierzył się Cezary Baryka. „Gajowiec opowiada Cezaremu o trzech »warszawiakach«: Marianie Bohuszu, Edwardzie Abramowskim i Stanisławie Krzemińskim. Wszyscy trzej należeli do grona znajomych Żeromskiego; wszyscy trzej wywarli na niego wpływ<sup>11</sup>. Można więc powiedzieć, że zarówno Cezary Baryka, jak i Szymon Gajowiec, wiele przejęli z biografii samego Żeromskiego. „Baryka odziedziczył po autorze młodzieńczy rozmach i temperament, witalizm, pęd życiowy, naturę nieokiełznaną. Gajowiec – doświadczenia ideowe, nauczycieli, krąg przyjaciół, którzy formowali jego sylwetkę ideową<sup>12</sup>.”

## **Jakim człowiekiem jest Cezary Baryka? Czy może się podobać współczesnej młodzieży?**

Cezary Baryka to człowiek, który zmienił się na przestrzeni czasu. Gdy zaczął dorastać, musiał rozstać się z ojcem, bo wybuchła I wojna światowa i Seweryna zabrano do armii rosyjskiej. Synowi zabrakło dyscypliny i tak zwanej twardej ręki. Poczul smak wolności, zachłusnął się ideami rewolucyjnymi. Odrzucał poglądy matki, która tłumaczyła mu, że nie da się zbudować świata opartego na sprawiedliwości społecznej, idąc drogą przemocy, kradzieży i zabijania. Był przekonany, że matka nie rozumie ducha nowych czasów. Można więc powiedzieć, że między panią Jadwigą a synem był tak zwany konflikt pokoleniowy, jaki przeżywa wielu rodziców podczas dorastania ich dzieci. Natomiast odczucia Cezarego manifestującego swoją niezależność mogą być bliskie nastolatkom, które zaczynają czuć smak dorosłości. Cezary miał gwałtowne usposobienie, postępował impulsywnie, pod wpływem emocji, o czym świadczy pobicie dyrektora. Odznaczał się też wrażliwością na krzywdę i cierpienie, bo coraz więcej współczucia wywoływał w nim widok schorowanej matki, usilnie zabiegającej o to, aby syn miał co do ust włożyć.

Prawdziwa przemiana nastąpiła w Cezarym po śmierci pani Jadwigi. Samotny, opuszczony, zdał sobie sprawę z tego, że stracił ukochaną osobę. Żal jego był tym większy, gdy zauważył, że z jej palca zerwano obrączkę wraz z kawałkiem ciała. Zaczął wtedy wątpić w sens rewolucji jako słusznej przemiany społecznej. Bardzo tęsknił nie tylko za zmarłą matką, ale i za ojcem,

10 Adamczyk Z. J., dz. cyt., s. 84.

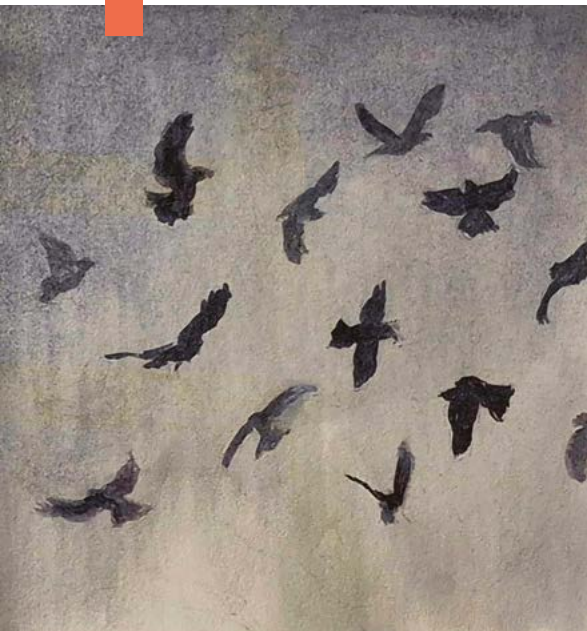
11 Tamże, s. 98.

12 Tamże, s. 101.



Karolina Brynkus, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem, opiekun: Artur Kapturski

Lena Ofman, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie, nauczyciel: Anna Męczyńska



**Na pytanie, czy *Przedwiośnie* może zainteresować współczesnego czytelnika, uczniowie w wieku 18-19 lat, z którymi pracuję, odpowiedzieli następująco:**

”

Sądzę, że powieść Stefana Żeromskiego *Przedwiośnie*, mimo że została napisana sto lat temu, może zainteresować współczesnego czytelnika. Przede wszystkim dlatego, że ukazuje Polskę w bardzo ważnym momencie rozwoju, tuż po odzyskaniu niepodległości. [...] Dla dzisiejszego czytelnika to ciekawe, ponieważ pozwala lepiej zrozumieć przeszłość i zobaczyć, że problemy społeczne i konflikty światopoglądowe istniały zawsze. [...] Z kolei Cezary Baryka, główny bohater, to postać niezwykle ciekawa i aktualna. To młody człowiek (tak jak my), który dorastał w trudnych czasach, jakie uzmysłowiły mu, że na nowo musi zbudować hierarchię wartości. [...] Cezary często się buntuje, nie potrafi ślepo wierzyć w autorytety ani przyjmować prostych odpowiedzi, co jest bliskie współczesnym młodym ludziom. Jego rozterki wewnętrzne, poszukiwanie sensu życia i własnego miejsca w świecie – to problemy uniwersalne. Można go podziwiać za odwagę myślenia, niezależność i chęć dotarcia do prawdy. Choć popełnia błędy, próbuje znaleźć własną drogę, a to czyni go postacią inspirującą współczesnego czytelnika.

Natalia

”

*Przedwiośnie* S. Żeromskiego jest powieścią bardzo aktualną współcześnie i bliską młodemu czytelnikowi, mimo tego, że opisuje realia odrodzonej Polski po 1918 roku, a nie dzisiejszego świata. [...] Najbardziej tę aktualność dostrzegam w opowieści o „szklanych domach”, marzeniach o Polsce jako kraju dobrobytu, rozwiniętej technologii, zapobiegającym rozwojowi chorób społecznych. To wyobrażenie nie styka się z rzeczywistością, tak jak obecnie. Jako młodzi ludzie jesteśmy zaskoczeni, że 100 lat temu ktoś myślał tak jak my, że mimo upływu wielu lat niewiele się zmieniło.

Milla

”

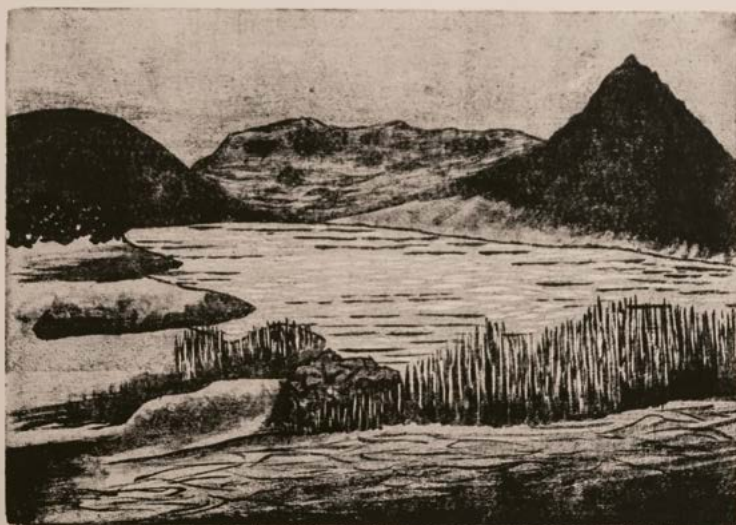
Żeromski porusza tematy takie, jak: kryzys państwa, różne wizje naprawy Polski czy rozczarowanie rzeczywistością, co nadal jest aktualne. Pokazuje też, że marzenia o idealnym społeczeństwie mogą łatwo zderzyć się z prawdą, ale mimo to są potrzebne. Cezary Baryka jest bohaterem, który może zaciekać, bo nie jest ani idealny, ani jednoznaczny. Jest zagubiony, zbuntowany – tak jak my. Próbuje odnaleźć własne miejsce w świecie. Wychowany w duchu „szklanych domów”, sam musi odkryć, w co wierzyć i po której stronie być. Cezary może inspirować tym, że nie poddaje się pierwszym rozczarowaniom, tylko szuka własnej drogi i próbuje zrozumieć rzeczywistość, nawet jeśli jest to trudne.

**Oliwia**

”

W dzisiejszych czasach (dobie ciągłych zmian i globalizacji) niezwykle istotną kwestią jest poszukiwanie własnej tożsamości, zarówno indywidualnej, jak i narodowej, co jest zawarte w Przedwiośniu. Aspektem przyciągającym uwagę jest krytyka ideałów społecznych oraz rozczarowanie nimi. Autor ukazuje uleganie złudzeniom oraz bolesne zderzenia z rzeczywistością, co wciąż jest aktualne. [...] Główny bohater powieści – Cezary Baryka – to postać silnie inspirująca. Możemy się z nim identyfikować oraz uczyć się na jego błędach, obserwując jego burzliwe dzieje i poszukiwanie własnej ścieżki życiowej. Bohater zmusza do zadawania pytań o własne cele i przyszłość, która nas czeka. Pokazuje również, jak ważne jest dążenie do celu, nawet wtedy, gdy droga do jego osiągnięcia jest trudna.

**Wiktoria**



Anna Bittner, *Pejzaż górski, mokulito*, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem, opiekun: Adam Soroczyński

którego uważał za zaginionego podczas wojny. Ten przełom, który dokonał się w Cezarym, nastolatkomie są w stanie zrozumieć, bo przecież wielką wagę przywiązują do wspierającej ich rodziny, boleśnie odczuwają samotność. Po powrocie ojca Cezary ledwie go rozpoznał. Słyszając wypowiedane imię: „Czaruś”, przyjrzał się starcowi, którym – jak się okazało – był bardzo zniszczony wskutek wojennych doświadczeń Seweryn Baryka. Młodzieniec poczuł, jak bardzo kocha ojca i jak bardzo go potrzebuje. To naturalne odczucie młodych ludzi.

W tym czasie Cezary, mimo że otrzymał wiele troski o staranne wykształcenie ze strony rodziców – Polaków, czuł się bardziej Rosjaninem niż Polakiem. Nie widział sensu w powrocie do Polski, jego ojciec natomiast bardzo tego pragnął. Dlatego przekonywał syna, że Polska jest krajem o rozwiniętej technologii, dzięki której budowane są w niej szklane domy, symbolizujące czystość, estetykę i dobrobyt, możliwe do osiągnięcia dzięki rozwojowi naukowo-technicznemu kraju. Po przekroczeniu granicy, widząc nędzne miasteczko i taplające się w błocie żydowskie dzieci, Cezary poczuł się oszukany. „Gdzież są twoje szklane domy? – rozmyślał, brnąc dalej. – Gdzież są twoje szklane domy?...”<sup>13</sup>. Konfrontacja marzeń z rzeczywistością, sprawdzanie, czy słowa rodziców mają pokrycie w realnym działaniu – to też charakterystyczna reakcja młodych ludzi. Cezary nie podzielał jeszcze patriotyzmu ojca. Zaczął myśleć jak Polak dopiero podczas wojny z bolszewikami w 1920 roku. Początkowo dziwił się, że jego koledzy, studenci, jak jeden mąż zgłaszają się do wojska, by iść na front. Podjął tę samą decyzję co oni w obawie niestawy. Podczas działań wojennych wykazał się jednak bohaterstwem, ratując pod Łosicami życie Hipolitowi Wielostawskiemu. Odnalazł go rannego, porzuconego w lesie i przyniósł do obozu wojskowego. Wypełniał też wszystkie polecenia przełożonych, nie narzekał na zmęczenie, głód i brak wygod. Po powrocie z wojny myślał już jak Polak, dla którego ważna jest wolna ojczyzna.

Obiekcje młodzieży może wywoływać uczuciowe życie bohatera. Cezary miał skomplikowane relacje z kobietami. Kochał Laurę Kościeniecką, która pociągała go fizycznie, flirtował z Karoliną Szarłatowiczówną i wzbudził miłość w Wandzie Okszyńskiej, dostrzegając jej talent i grając z nią na cztery ręce na fortepianie. To wydarzenie wywołało obsesyjne uczucie młodej dziewczyny, która była lekceważona przez wszystkich ze względu na wyjątkowe trudności z matematyką. Karolina też zakochała się w Cezarym, co wzbudziło zazdrość Wandy, pragnącej pozbyć się rywalki. Cezary nie znał uczuć Wandy, a flirt z Karoliną uznawał za niewinny. Dlatego zdziwił się, gdy po jej otruciu został obwiniony przez księdza Anastazego o jej śmierć. Nieustanna myśl o Laurze powodowała, że nie zauważał tego, co dzieje się wśród kobiet w Nawłoci. Zabrakło mu dojrzałości i odpowiedzialności, której oczekiwałyby współczesne dziewczyny.

Uznanie ich natomiast może wzbudzić charakterystyczna dla Cezarego chęć przeciwstawienia się złu i wyzyskowi najuboższych. Będąc w Chłtodku,

<sup>13</sup> Żeromski S., *Przedwiośnie*, Czytelnik, Warszawa 1971, s.106.

”

Przedwiośnie to utwór, który został wydany sto lat temu, ale zawarte w nim problemy mogą zainteresować również czytelników XXI wieku. Wątek poglądów Cezarego i ich stopniowej zmiany może implikować analizę polityki świata współczesnego, potrzebę badania nie tylko komunizmu, ale i innego ruchu społecznego. Może skłaniać czytelnika do refleksji nad słusnością popieraną przez niego poglądów. [...] Doświadczenia Cezarego mogą być czytelnikowi na swój sposób bliskie. Motyw chorobliwej zazdrości Wandy czy społecznie niemoralnego romanu bohatera z Laurą zmuszają do zastanowienia nad zakresem wolności każdego człowieka. Inspirować młodego czytelnika może też niezłomność Cezarego w walce z losem, nieustanna walka z przeciwnościami. Emocjonalny wzrost bohatera motywuje do pracy nad sobą...

**Kalina**

”

Droga Cezarego do samopoznania może być inspiracją dla młodzieży XXI wieku. Poszukiwanie własnych prawd i życiowej ścieżki jest ważnym aspektem życia tych, którzy wciąż się uczą. Współczesny czytelnik może odnaleźć w Cezarym wiele własnych rozterek i wątpliwości. Bohater nie poddaje się łatwo i szuka swojej drogi. Jego bunt, niezgoda na obojętność znacznej części społeczeństwa pokazuje, że młody człowiek ma prawo zadawać pytania i domagać się zmian. [...] Utwór podkreśla, że nie należy podporządkowywać się schematom oraz uczy, że żadna ideologia (jak np. komunizm) ani żaden program polityczny (jak np. program Gajowca) nie daje gotowych odpowiedzi. Jest to przestroga przed „ślepej wiarą” i zamknięciem umysłu na jedną ideę (jak np. idealizacja rewolucji przez Cezarego w Baku). Powieść uczy, aby nie patrzeć obojętnie na biedę i krzywdę innych, ale ostrzega też przed złem rewolucji bolszewickiej...

**Julia**



Alicja Krzyżańska, *Pejzaż*, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Antoniego Kenara w Zakopanem, opiekun: Paulina Siedlarz

bohater dziwił się, że chłopi żyją w niewiedzy, nie pragną lepszego życia. Współczuł im i pragnął zapanowania w Polsce takiego ustroju, który zapewni godną egzystencję wszystkim grupom społecznym. Przekonywał dawnego ukochanego matki – Szymona Gajowca, że należy jak najszybciej wprowadzić reformę rolną i dać ziemię chłopom na własność. Denerwowała go opieszałość polskiej władzy. Nie zgadzał się też z komunistą Lulkiem, który pragnął wprowadzić poprawy losu robotników, ale nienawidził Polski, która pokonała bolszewików. Cezary dojrzał i stał się polskim patriotą. Wziął jednak – obok Lulka – udział w manifestacji robotniczej, idąc nawet na jej czele, co świadczy o tym, że los robotników był mu bliski. Cezary wyglądał jednak inaczej niż inni manifestujący. Miał na sobie „lejbik żołnierski i czapkę żołnierską”, czyli wyglądał jak żołnierz broniący swego kraju.

Postać Cezarego jest zatem postacią wielowymiarową, dynamiczną, nie dającą się jednoznacznie zaklasyfikować. Nie jest on podporządkowany jednej idei jak Stanisława Bozowska czy Tomasz Judym. Można stwierdzić, że Cezary Baryka to Inny w twórczości Stefana Żeromskiego, postać, która nie poddaje się schematycznej klasyfikacji, a wręcz wymaga odmiennego spojrzenia. Taka odmienność bohatera może być źródłem zainteresowania pokolenia Z, spragnionego docenienia, zauważenia go we współczesnym świecie.

Niezwykle ważne są metody, które nauczyciel wykorzystuje podczas lekcji, omawiając lekturę. Łączenie pracy nad tekstem literackim z dyskusją, grą i wykorzystaniem różnych aplikacji cyfrowych daje szansę na to, że Inny, bohater literatury dwudziestolecia międzywojennego, może stać się „bohaterem naszych czasów”, bohaterem pokolenia Z.

Zebrane przy tym artykuły fragmenty prac uczniów potwierdzają, że lektura wydana 100 lat temu nie musi być archaiczna. Może nadal stanowić źródło dyskusji i sporów, wywoływać pytania dotyczące istoty życia, najważniejszych wartości, poczucia sensu, tożsamości, relacji między jednostką a społeczeństwem. Może być zatem inspiracją dla młodego pokolenia Polaków.



## **Autorka:**

### **Elżbieta Suchocka**

Nauczycielka języka polskiego w PLSP im. A. Grottera w Supraślu, instruktor teatralny, autorka, współautorka i realizatorka wielu projektów: szkolnych, krajowych, unijnych, Erasmusa, autorka programów autorskich: zajęć teatralnych i retoryki jako zajęć uzupełniających, realizowanych w szkole plastycznej, konsultant Centrum Edukacji Artystycznej, autorka kilku artykułów w serii wydawniczej „Szkoła Artystyczna”, honorowa profesor oświaty.



Miejscem pracy uczniów była nowoczesna i doskonale wyposażona sala koncertowa konserwatorium / Fot. Elwira Krupa

## **EDUKACJA MUZYCZNA W ŚRODOWISKU MIĘDZYNARODOWYM - NAUKA I ROZWÓJ ZAWODOWY UCZNIÓW ZPSM NR 4 IM. KAROLA SZYMANOWSKIEGO W WARSZAWIE NA STAŻU ERASMUS+**

**Elwira Krupa**

Zespół Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie od wielu lat konsekwentnie rozwija współpracę międzynarodową, wpisując ją w strategię kształcenia młodych muzyków. Działania te, zapoczątkowane już w pierwszych projektach realizowanych w ramach programów Leonardo da Vinci i Comenius, a obecnie kontynuowane w programie Erasmus+, stały się trwałym elementem życia szkoły i jej tożsamości edukacyjnej.

**W**ieloletnia praktyka uczestnictwa w projektach europejskich sprawiła, że wyjazdy zagraniczne uczniów, nazywane mobilnościami, przestały być incydentalnym przedsięwzięciem, a stały się istotnym komponentem procesu dydaktycznego. Od 2005 roku szkoła systematycznie współpracuje z renomowanymi konserwatoriami muzycznymi w Europie, między innymi w Finlandii, Hiszpanii i Portugalii. Projekty realizowane w latach 2005-2024 w ramach programów Leonardo da Vinci, Comenius, POWER, Erasmus+ oraz FERS potwierdzają ciągłość i stabilność tej współpracy.

Dobór partnerów nie jest przypadkowy – uwzględnia zarówno poziom kształcenia porównywalny z polskim szkolnictwem muzycznym II stopnia, jak i ich specjalizacje oraz innowacyjne metody pracy zespołowej. Dzięki temu uczniowie mają możliwość zetknięcia się z różnorodnymi modelami edukacji artystycznej oraz nowoczesną infrastrukturą szkolnictwa muzycznego. Udział w zagranicznych praktykach zawodowych – obejmujących muzykę orkiestrową i kameralną – stanowi istotny czynnik rozwoju młodych instrumentalistów. Bezpośredni kontakt z zagranicznymi pedagogami i dyrygentami umożliwia konfrontację własnych umiejętności z wymaganiami międzynarodowego środowiska muzycznego. Przykładowo, uczniowie odbywający praktyki w Finlandii mają okazję zapoznać się z nowoczesną infrastrukturą edukacyjną (Helsinki), uczestniczyć w zajęciach z zakresu muzyki rozrywkowej – obejmującej między innymi soul, funk i jazz (Joensuu) – czy obserwować rozwiązania organizacyjne w zarządzaniu instytucją edukacyjną (Lahti). Z kolei pobyt w Hiszpanii umożliwia poznanie bogatej literatury muzycznej oraz specyfiki stylu flamenco (Toledo).

Istotnym, choć często trudnym do zmierzenia efektem mobilności jest także budowanie międzynarodowych relacji i przyjaźni artystycznych, które nierzadko przekładają się na dalszą współpracę w życiu zawodowym absolwentów. Warto podkreślić, że doświadczenia zdobyte podczas praktyk często wpływają na wybory edukacyjne uczniów. Wielu absolwentów szkoły kontynuuje kształcenie lub rozwija karierę zawodową poza granicami Polski, co potwierdza znaczenie umiędzynarodowienia edukacji muzycznej. Pomimo dużego zainteresowania uczniów udziałem w programie, liczba miejsc jest ograniczona i wynika bezpośrednio z możliwości organizacyjnych instytucji przyjmujących. Każda mobilność wymaga bowiem precyzyjnego zaplanowania – obejmującego indywidualne lekcje instrumentu, udział w próbach zespołów i orkiestr, a także synchronizację stażu z kalendarzem koncertowym szkoły goszczącej. Szczególnie istotne jest umożliwienie uczniom udziału w wydarzeniach artystycznych, takich jak koncerty symfoniczne, które stanowią kulminacyjny punkt praktyk zawodowych. Organizacja trzytygodniowego stażu w takim kontekście wymaga ścisłej współpracy między instytucjami oraz dużej elastyczności programowej.



**Istotnym, choć często trudnym do zmierzenia efektem mobilności jest także budowanie międzynarodowych relacji i przyjaźni artystycznych, które nierzadko przekładają się na dalszą współpracę w życiu zawodowym absolwentów.**



Muzeum Sibeliusa umożliwia zwiedzającym aktywne uczestnictwo. Instrumenty prezentowane na wystawie można nie tylko oglądać, ale także na nich grać / Fot. Elwira Krupa

Wymiana doświadczeń wśród kadry pedagogicznej z trzech krajów  
Fot. Elwira Krupa



Jednocześnie rosnąca liczba chętnych uczniów świadczy o wysokiej wartości edukacyjnej programu i jego silnym oddziaływaniu motywacyjnym. Uczestnicy kolejnych edycji stają się naturalnymi ambasadorami projektu, inspirując młodsze roczniki do podejmowania podobnych wyzwań.

## Finlandia - ojczyzna Sibeliusa

Do grona krajów, z którymi ZPSM nr 4 od wielu lat prowadzi stabilną i efektywną współpracę w zakresie mobilności edukacyjnych, należy właśnie Finlandia. W ramach programu Erasmus+ pięcioosobowa grupa uczniów szkoły muzycznej II stopnia – Krzysztof Maślanka (klarnet), Ilona Roman (klarnet), Barbara Sikora (waltornia), Justyna Wichary (saksofon) oraz Maksymilian Januszkiewicz (flet) – odbyła trzytygodniowy staż zawodowy w Konserwatorium w Helsinkach (Helsingin Konservatorio). Opiekunem grupy była autorka niniejszego artykułu, Elwira Krupa, nauczycielka języka angielskiego specjalizująca się w nauczaniu języka zawodowego. Wybór fińskiego partnera wynikał zarówno z jego wysokiej renomy, jak i zbieżności programowej z profilem kształcenia szkoły macierzystej, szczególnie w zakresie edukacji instrumentalnej, pracy zespołowej oraz przygotowania do działalności scenicznej.

Realizacja mobilności w Finlandii wpisuje się w założenie, że proces kształcenia muzycznego, oparty na długotrwałej relacji mistrz – uczeń, powinien być uzupełniany o doświadczenia zdobywane poza macierzystym środowiskiem edukacyjnym. Szczególne znaczenie ma tu kontakt z fińskim modelem edukacji muzycznej, cenionym za wysoki poziom organizacyjny, nowoczesną infrastrukturę oraz ścisłe powiązanie działalności dydaktycznej z praktyką koncertową.



Nauka gry na fińskim instrumencie ludowym – kantele / Fot. Elwira Krupa

Każdy uczeń zaprezentował recital przygotowany pod opieką fińskiego pedagoga instrumentalnego  
Fot. Elwira Krupa



Dodatkowym atutem realizacji mobilności jest wysoki poziom kształcenia oferowany przez Helsingin Konservatorio, jedną z wiodących instytucji edukacji muzycznej w Finlandii. Konserwatorium, którego tradycja sięga 1922 roku, łączy działalność dydaktyczną z intensywną aktywnością artystyczną, obejmującą liczne koncerty, projekty zespołowe oraz inicjatywy sceniczne. Program nauczania oparty jest na równowadze między indywidualną pracą instrumentalną a kształceniem zespołowym i teoretycznym, co sprzyja kompleksowemu przygotowaniu uczniów do funkcjonowania w zawodzie muzyka. Wysoko wykwalifikowana kadra pedagogiczna oraz nowoczesna infrastruktura dydaktyczna czynią tę instytucję ważnym punktem odniesienia dla europejskiego szkolnictwa muzycznego.

Istotnym czynnikiem motywującym uczniów do wyboru Finlandii była również chęć poznania dziedzictwa Jeana Sibeliusa, którego twórczość stanowi fundament fińskiej kultury muzycznej. Bezpośredni kontakt z krajem kompozytora pozwolił uczestnikom lepiej zrozumieć kontekst stylistyczny jego dzieł oraz rolę tradycji narodowej w kształtowaniu języka muzycznego. Uzupełnieniem praktyk były wizyty w Sibelius-Akatemia, podczas których uczniowie uczestniczyli w zajęciach otwartych oraz spotkaniach z absolwentami szkoły kontynuującymi tam studia. Doświadczenia te miały również wymiar orientacyjny – umożliwiły poznanie procedur rekrutacyjnych oraz warunków studiowania w jednej z najbardziej prestiżowych uczelni muzycznych w Europie, będącej aspiracją wielu młodych muzyków.

## Rozwój kompetencji językowych w kontekście zawodowym muzyki

Udział w mobilnościach programu Erasmus+ stanowi znaczący element rozwoju kompetencji językowych uczniów, szczególnie w zakresie praktycznego



Helsinki jako nowoczesna  
stolica designu  
– uczniowie odwiedzili  
Muzeum Sztuki  
Współczesnej Kiasma  
Fot. Elwira Krupa

Program stażu obejmował koncerty  
w nowoczesnym centrum muzycznym  
– House of Music, znanym lokalnie jako  
Musiikkitalo / Fot. Elwira Krupa




postugiwania się językiem angielskim w środowisku międzynarodowym. Codzienne funkcjonowanie w obcym kontekście edukacyjnym sprzyja przełamywaniu barier komunikacyjnych, zwiększa płynność wypowiedzi oraz buduje pewność w użyciu języka. W kształceniu muzycznym szczególnego znaczenia nabiera jednak nie tylko język ogólny, lecz przede wszystkim specjalistyczna terminologia zawodowa, niezbędna w pracy z dyrygentem, podczas prób zespołowych oraz w procesie interpretacji utworów.

Przygotowaniem do tego aspektu mobilności był kurs języka angielskiego ukierunkowany na terminologię muzyczną, który poprowadziłam osobiście. Podopieczni, posiadający już solidne podstawy językowe potwierdzone wysokimi wynikami egzaminów maturalnych, rozwijali umiejętność rozumienia i stosowania fachowego słownictwa w kontekście praktyki wykonawczej. Uczniowie doskonalili umiejętność rozumienia i formułowania poleceń dotyczących interpretacji utworu, artykulacji, frazowania czy kształtowania brzmienia zespołu. Istotnym elementem kursu było także ćwiczenie komunikacji w sytuacjach typowych dla środowiska zawodowego muzyka, takich jak konsultacje z pedagogiem, udział w próbach czy współpraca w zespole międzynarodowym.

Równocześnie bezpośrednie kontakty z uczestnikami z różnych krajów wzmocniły kompetencje komunikacyjne, które stanowią jeden z kluczowych elementów przygotowania do dalszych studiów oraz funkcjonowania na międzynarodowym rynku pracy muzyka.

## **Wartość zawodowa mobilności**

Trzytygodniowy pobyt uczniów w Helsinkach miał charakter intensywnego stażu zawodowego, którego program został szczegółowo zaplanowany jeszcze przed wyjazdem i poprzedzony etapem przygotowawczym, obejmującym



Finałem stażu  
był udział  
w orkiestrze  
instrumentów  
dętych oraz  
koncert końcowy  
podsumowujący  
wspólną pracę  
Fot. Elwira Krupa

opracowanie repertuaru oraz wskazówek interpretacyjnych. W trakcie mobilności uczniowie uczestniczyli w regularnych indywidualnych lekcjach gry na instrumentach (2 × 45 minut tygodniowo), prowadzonych przez fińskich pedagogów. Zajęcia koncentrowały się na doskonaleniu techniki wykonawczej, pracy nad repertuarem oraz pogłębianiu interpretacji utworów. Umożliwiono również konsultowanie postępów z różnymi nauczycielami, a co za tym idzie, spojrzenie na własną grę z nowych, często odmiennych perspektyw. Program stażu obejmował także zajęcia grupowe, w tym kształcenie słuchu, oraz codzienną pracę własną podopiecznych w zapewnionych salach ćwiczeniowych. Uczniowie angażowali się w życie artystyczne konserwatorium – brali udział w koncertach klasowych i pokazach umiejętności, a także w próbach i występach zespołów kameralnych oraz orkiestry. Zwieńczeniem pracy artystycznej był koncert finałowy, stanowiący podsumowanie efektów całego pobytu, uzupełniony o występy organizowane również poza konserwatorium, skierowane do lokalnej społeczności.

Ważnym uzupełnieniem programu okazały się zajęcia poszerzające wiedzę ogólnomuzyczną, w tym wykład z zakresu historii muzyki fińskiej, a także możliwość obserwacji zajęć innych klas instrumentalnych. Uczniowie poznali specyfikę funkcjonowania fińskiej instytucji edukacji artystycznej, co pozwoliło im lepiej zrozumieć różnice i podobieństwa w systemach kształcenia. W programie nie zabrakło również elementów przygotowania językowego oraz kulturowego, a także aktywności integracyjnych, takich jak poznawanie przestrzeni miejskiej Helsinek i jej najważniejszych ośrodków kultury muzycznej. Istotny komponent mobilności stanowiła też aktywność w życiu koncertowym miasta. Uczniowie uczestniczyli w wydarzeniach organizowanych zarówno w konserwatorium, jak i w Centrum

Muzyki w Helsinkach (Musiikkitalo), gdzie mieli okazję wysłuchać koncertów Orkiestry Filharmonicznej w Helsinkach.

Najważniejszym elementem całego pobytu był udział w trzydniowym międzynarodowym projekcie orkiestr dętych Blow Festival! (Blow! Wind Orchestra Camp), który odbył się w Helsingin Konservatorio. W ramach wydarzenia uczniowie pracowali w zespołach orkiestrowych dostosowanych do poziomu zaawansowania, uczestnicząc w intensywnych próbach pod kierunkiem uznanych dyrygentów. Program obejmował koncert inauguracyjny oraz koncert finałowy, podczas którego zaprezentowano efekty wspólnej pracy. Udział w festiwalu umożliwił młodym ludziom zdobycie cennego doświadczenia scenicznego oraz rozwinięcie umiejętności współpracy w międzynarodowym środowisku orkiestrowym.

## Rozwój osobisty i nowe perspektywy

Trzytygodniowy pobyt w Finlandii miał dla uczniów nie tylko wymiar zawodowy, lecz także istotnie wpłynął na ich rozwój osobisty oraz poszerzenie perspektywy postrzegania edukacji i kultury. Bezpośredni kontakt z fińskim systemem kształcenia, uznawanym za jeden z najbardziej nowoczesnych i efektywnych w Europie, pozwolił im dostrzec odmienne podejście do procesu nauczania – oparte na zaufaniu, autonomii ucznia i nauczyciela oraz nacisku na rozwój kompetencji i dobrostan, a nie wyłącznie na ocenianie i rywalizację. Szczególnie inspirujące było dla uczniów silne powiązanie edukacji muzycznej z praktyką artystyczną oraz powszechność aktywności muzycznej w społeczeństwie fińskim, gdzie gra na instrumencie często stanowi naturalny element życia codziennego, niezależnie od wyboru ścieżki zawodowej.

Pobyt w Finlandii stworzył również przestrzeń do intensywnych doświadczeń kulturowych i społecznych. Uczniowie mieli okazję poznawać lokalne dziedzictwo, odwiedzając między innymi Muzeum Sibeliusa w Turku (Sibelius-museo) oraz muzea sztuki nowoczesnej i designu, które wyróżnia otwartość na odbiorcę i interaktywność – eksponaty, w tym instrumenty muzyczne, pełniły tam nie tylko funkcję wystawienniczą, lecz także edukacyjną i praktyczną. Doświadczenia te sprzyjały refleksji nad rolą kultury w życiu społecznym oraz nad sposobami jej udostępniania. Istotnym aspektem mobilności było także nawiązywanie kontaktów międzynarodowych i rozwijanie kompetencji społecznych, szczególnie umiejętność przystosowania się i pracy w nowym środowisku. Funkcjonowanie w nowym środowisku kulturowym wymagało otwartości, samodzielności oraz umiejętności adaptacji, co przyczyniło się do wzrostu pewności siebie i dojrzałości uczniów. Możliwość bezpośredniego obcowania z innym stylem życia, systemem edukacyjnym i podejściem do sztuki pozwoliła im spojrzeć na własną ścieżkę rozwoju z szerszej, europejskiej perspektywy.



**Najważniejszym elementem całego pobytu był udział w trzydniowym międzynarodowym projekcie orkiestr dętych Blow Festival!, który odbył się w Helsingin Konservatorio.**

## Wpływ programu na rozwój uczniów

Udział szkoły w programie Erasmus+ wywiera wyraźnie pozytywny wpływ na rozwój uczniów, podobnie jak na funkcjonowanie i wizerunek instytucji wysyłającej. Mobilności zagraniczne przyczyniają się do podnoszenia jakości kształcenia poprzez umiędzynarodowienie procesu edukacyjnego, rozwój kompetencji komunikacyjnych uczniów oraz ich większą motywację do nauki języków obcych i doskonalenia umiejętności zawodowych. Doświadczenia zdobyte podczas praktyk często przekładają się na dalsze wybory edukacyjne absolwentów, z których wielu kontynuuje naukę lub rozwija karierę artystyczną poza granicami kraju, co potwierdza skuteczność tego modelu kształcenia.

Realizacja projektów Erasmus+ wzmacnia również pozycję szkoły na rynku edukacyjnym, zwiększając jej atrakcyjność w procesie rekrutacji oraz budując prestiż w środowisku artystycznym. Możliwość udziału w międzynarodowych mobilnościach stanowi istotny argument dla kandydatów rozważających wybór szkoły muzycznej II stopnia. Warto przy tym zauważyć, że – jak wskazują analizy Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji – ponad połowa uczestników programów mobilności (55%) dostrzega ich bezpośredni wpływ na rozwój kariery zawodowej. Wyniki te potwierdzają, że Erasmus+ jest zarówno cennym doświadczeniem edukacyjnym, jak i długofalową inwestycją w rozwój uczniów oraz potencjał instytucji edukacyjnych.




### 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**



## ZESPÓŁ PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNY CEA. TWOJE WSPARCIE W ŚWIECIE WYZWAŃ I WYMAGAŃ EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

Anna Antonina Nogaj

O ile wsparcie psychologiczne w systemie oświaty jest współcześnie światowym standardem, o tyle nie należą do powszechnych sytuacje, gdy jednostka nadzoru posiada swoją niezależną, wyspecjalizowaną kadrę, udzielającą bezpośredniego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego uczniom, ich rodzicom i nauczycielom. Centrum Edukacji Artystycznej, choć jest organem nadzoru dla setek szkół artystycznych w Polsce, ma w swoich strukturach jednostkę – Zespół Psychologiczno-Pedagogiczny CEA – której celem jest przede wszystkim udzielanie bezpłatnej i dobrowolnej pomocy członkom społeczności szkół artystycznych.



### **dr Anna Antonina Nogaj**

Koordynator Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego CEA

[nogaj@cea.art.pl](mailto:nogaj@cea.art.pl)

Psycholog i skrzypaczka. Koordynuje pracę Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego CEA. Jest wykładowcą akademickim, autorką ponad 50 artykułów naukowych i popularno-naukowych, redaktorem książek z zakresu psychologii muzyki i poradnictwa psychologicznego, kierownikiem grantów badawczych z zakresu psychologii w środowisku artystycznym. Specjalizuje się w zagadnieniach związanych z organizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wspomaganiem zdrowia psychicznego artystów, psychologicznym przygotowaniem do występów publicznych. Jest aktywnym propagatorem wiedzy psychologicznej w środowisku uczniów, rodziców, nauczycieli szkół artystycznych oraz wśród zawodowych artystów, zarówno w formie indywidualnych kontaktów terapeutycznych, jak i w formule szkoleniowej.

**N**asz Zespół rozwija się nieprzerwanie od 2008 roku. W 2026 roku osiągnął swoją „dojrzałość” i ustrukturalizowaną formułę. Początkowo przy CEA powstały trzy Punkty Konsultacyjne Poradnictwa Psychologicznego o zasięgu ogólnopolskim. Od 2011 do 2024 roku specjaliści pracowali w poszczególnych (makro)regionach w ramach Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych CEA<sup>1</sup>. Aktualnie psychologowie, pedagodzy i pedagodzy specjalni prowadzą gabinety w ramach Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego CEA i udzielają pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wsparcia uczniom, rodzicom oraz nauczycielom z uwzględnieniem podziału na poszczególne województwa i regiony.

## **Kto pomaga w ZPP CEA?**

Za działaniami Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego CEA stoją doświadczeni specjaliści – psychologowie i pedagodzy, którzy nie tylko posiadają wysokie kwalifikacje, ale także doskonale rozumieją specyfikę edukacji artystycznej. Podstawowym kryterium doboru kadry ZPP CEA jest doświadczenie wyniesione z pracy w środowisku szkół muzycznych, plastycznych i/lub baletowych. Każdy z naszych specjalistów, poza pracą w ZPP CEA, jest zatrudniony w pełnym wymiarze godzin w jednej z polskich szkół artystycznych. Daje to gwarancję, że oferowane wsparcie nie opiera się wyłącznie na teorii, lecz na codziennej praktyce i realnym rozumieniu wyzwań, z jakimi mierzą się uczniowie, rodzice i nauczyciele szkół artystycznych.

Specjaliści ZPP CEA to osoby, które znają środowisko od środka – rozumieją presję występów, wymagania egzaminacyjne, intensywność pracy nad warsztatem oraz emocje towarzyszące rozwojowi artystycznemu. Dzięki temu potrafią trafnie rozpoznawać potrzeby i proponować rozwiązania adekwatne do specyfiki kształcenia artystycznego. W swojej pracy łączą wiedzę psychologiczną i pedagogiczną z wrażliwością na indywidualność każdego ucznia. Wspierają w radzeniu sobie ze stresem, treścią i trudnościami w nauce, pomagają budować motywację i poczucie własnej wartości, a także towarzyszą w sytuacjach wymagających szczególnej uważności i zrozumienia w związku z doświadczaniem różnorodnych przeżyć osobistych.

Nasi specjaliści, poza bazowym wykształceniem psychologicznym lub pedagogicznym, rozwijają swoje kompetencje w wielu obszarach wsparcia. Wśród nich znajdują się psychoterapeuci pracujący w różnych nurtach (w tym w terapii dzieci i młodzieży), specjaliści terapii pedagogicznej i korekcyjno-kompensacyjnej, trenerzy i edukatorzy, doradcy zawodowi, a także eksperci w zakresie zaburzeń odżywiania i psychotraumatologii. Część zespołu posiada również wykształcenie artystyczne lub osobiste doświadczenie związane z edukacją artystyczną – jako rodzice uczniów bądź

<sup>1</sup> Bissinger-Ćwierz U., *Koncepcja organizacji i funkcjonowania Specjalistycznych Poradni Psychologiczno-Pedagogicznych Centrum Edukacji Artystycznej*, Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA, nr1/2013.

absolwentów szkół artystycznych. Dzięki temu wsparcie przez nich oferowane łączy wiedzę specjalistyczną z autentycznym rozumieniem realiów ścieżki kształcenia artystycznego.

## **Komu pomagają specjaliści ZPP CEA?**

Specjaliści Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego CEA wspierają całą społeczność szkół artystycznych – uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrektorów oraz psychologów i pedagogów szkolnych. Każda z tych grup mierzy się z innymi wyzwaniami, dlatego pomoc jest zawsze dostosowana do indywidualnych potrzeb i konkretnej sytuacji. Pomoc jest udzielana tym osobom, które wyrażą taką potrzebę i zgłoszą się na spotkania o charakterze terapeutycznym, doradczym lub na konsultacje.

Pierwotnym założeniem pracy specjalistów ZPP CEA było wspomaganie tych szkół artystycznych, w których nie było zatrudnionych psychologów i/lub pedagogów szkolnych, czyli szkoły artystyczne bez pionu ogólnokształcącego. Szybko jednak okazało się, że nasi specjaliści byli oczekiwani jako wsparcie dla szkół także z pionem ogólnokształcącym. Doświadczenie pokazało, że w wielu sytuacjach niezbędne jest wsparcie niezależnych osób, które – nie będąc bezpośrednio zaangażowane w życie danej szkoły – mogą wnieść obiektywną ocenę sytuacji, zaproponować nowe kierunki działania i wesprzeć szkołę w podejmowaniu trudnych decyzji.

Korzystający z pomocy specjalistów ZPP CEA **uczniowie** mogą liczyć na wsparcie w radzeniu sobie ze stresem, treścią i presją występów, w trudnościach w nauce, spadku motywacji czy kryzysach emocjonalnych. Pomagamy w budowaniu pewności siebie, rozwijaniu potencjału oraz odnajdywaniu równowagi między wymaganiami edukacyjnymi a dobrostanem psychicznym. **Rodzice** otrzymują pomoc w celu lepszego rozumienia potrzeb i emocji dziecka, szczególnie w wymagającym procesie kształcenia artystycznego. Wspieramy ich w sytuacjach wychowawczych, momentach przeciążenia, kryzysach egzystencjalnych dzieci, spadkach nastroju oraz przy podejmowaniu decyzji dotyczących dalszej ścieżki edukacyjnej dziecka. **Nauczyciele i wychowawcy** mogą korzystać z konsultacji dotyczących pracy z uczniem, rozpoznawania jego potrzeb, reagowania na trudności oraz budowania wspierającego środowiska edukacyjnego. **Dyrektorzy szkół** otrzymują wsparcie w tworzeniu systemowych rozwiązań w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w zarządzaniu sytuacjami trudnymi oraz w budowaniu bezpiecznego i wspierającego klimatu szkoły.

Niemniej ważne jest dla naszego Zespołu budowanie sieci współpracy i wsparcia z **psychologami, pedagogami szkolnymi i pedagogami specjalnymi** zatrudnionymi w szkołach artystycznych. Mogą oni liczyć na spotkania w charakterze superwizji, konsultacje specjalistyczne, wymianę doświadczeń oraz wsparcie w pracy z najbardziej złożonymi sytuacjami szkolnymi, wymagającymi pogłębionej diagnozy lub interdyscyplinarnego podejścia.



**Barbara Wojtanowska-Janusz**  
Psycholog i psychoterapeuta  
[wojtanowskajanusz@cea.art.pl](mailto:wojtanowskajanusz@cea.art.pl)

W Zespole Psychologiczno-Pedagogicznym CEA jest psychologiem odpowiedzialnym za regiony lubelski i podlaski. Na co dzień pracuje jako psycholog w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Karola Lipińskiego w Lublinie. W swojej pracy wspiera dzieci, młodzież i dorosłych w rozwoju osobistym, procesie zmiany oraz w radzeniu sobie z trudnościami, prowadząc konsultacje psychologiczne, terapię indywidualną i rodzinną, a także szkolenia i warsztaty. Specjalizuje się w zagadnieniach wzmacniania odporności psychicznej uczniów, psychologicznego przygotowania do występów publicznych, budowania motywacji w kształceniu artystycznym oraz zarządzania sobą w czasie.



**Łukasz Tartas**  
Zastępca Koordynator ZPP CEA  
Psycholog i psychoterapeuta  
[tartas@cea.art.pl](mailto:tartas@cea.art.pl)

W Zespole Psychologiczno-Pedagogicznym CEA jest zarówno zastępcą Koordynatora Zespołu, wizytatorem do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego oraz psychologiem odpowiedzialnym za regiony pomorski i zachodniopomorski. Pracuje także jako psycholog w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Feliksa Nowowiejskiego w Gdańsku. Jest jednocześnie psychoterapeutą w trakcie szkolenia w nurcie psychodynamicznym. Wspomaga uczniów doświadczających obniżonego nastroju, spadku motywacji do kształcenia artystycznego, trudności w relacjach rówieśniczych i rodzinnych. Jest także współtwórcą edukacyjnych projektów muzycznych dla dzieci *Tata Śpiewa* i *ZoZi* oraz autorem wierszy dla dzieci.



**Iwona Chudzikiewicz**  
Pedagog  
[chudzikiewicz@cea.art.pl](mailto:chudzikiewicz@cea.art.pl)

W Zespole Psychologiczno-Pedagogicznym CEA jest pedagogiem odpowiedzialnym za regiony małopolski i świętokrzyski. Pracuje jako pedagog w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Mieczysława Karłowicza w Krakowie. Jest praktykiem Treningu Umiejętności Społecznych oraz Dialogu Motywacyjnego. Posiada specjalizację z pedagogiki resocjalizacyjnej. 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.



**dr Elżbieta Antosz**  
Psycholog  
[antosz@cea.art.pl](mailto:antosz@cea.art.pl)

W Zespole Psychologiczno-Pedagogicznym CEA pełni rolę psychologa odpowiedzialnego za regiony śląski i opolski. Na co dzień jest zatrudniona jako psycholog w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie. Specjalizuje się w doradztwie zawodowym i psychotraumatologii. Jest także wykładawcą akademickim. Jej główne obszary zainteresowań obejmują: pomoc uczniom w kryzysie emocjonalnym/sytuacji traumy, budowanie kompetencji społecznych uczniów, kształtowanie inteligencji emocjonalnej, wspomaganie w radzeniu sobie ze stresem i treścią. Angażuje się w działania sprzyjające dobrej współpracy między uczniami, rodzicami i nauczycielami w kreowaniu optymalnej dla maturzystów ścieżki kariery edukacyjno-zawodowej. Swoją działalność pomocową w środowisku szkół artystycznych realizuje zarówno w formie indywidualnej, jak i warsztatowej.



**dr Małgorzata Ostrowska**  
Pedagog  
[mostrowska@cea.art.pl](mailto:mostrowska@cea.art.pl)

W Zespole Psychologiczno-Pedagogicznym CEA jest pedagogiem odpowiedzialnym za region podkarpacki. Piastuje też stanowisko pedagoga w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Artura Malawskiego w Przemyślu. Jest wykładawcą akademickim, trenerem oświaty, coachem, ekspertem do spraw awansu zawodowego, konsultantem, mediatorem, w tym mediatorem rówieśniczym oraz ekspertem w projektach unijnych. Specjalizuje się w obszarze edukacji włączającej, coachingu w oświacie, myślenia krytycznego, dialogu motywującego, mediacji i komunikacji. Jest autorką artykułów i materiałów pomocniczych dla nauczycieli. Specjalizuje się też w szkoleniach dla dyrektorów i nauczycieli. Porusza problematykę prawa oświatowego. Wspiera uczniów szkół artystycznych w rozwoju i pokonywaniu trudności oraz wspomaga rodziców uczniów wymagających stosowania procedur edukacji włączającej.



**Hanna Matusiak**  
Pedagog, pedagog specjalny  
[matusiak@cea.art.pl](mailto:matusiak@cea.art.pl)

W Zespole Psychologiczno-Pedagogicznym CEA jest pedagogiem odpowiedzialnym za regiony kujawsko-pomorski i warmińsko-mazurski. Na co dzień pracuje jako pedagog szkolny i pedagog specjalny w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy. Specjalizuje się w terapii rekreacyjno-kompensacyjnej, terapii pedagogicznej oraz w doradztwie zawodowym. Jest szczególnie zaangażowana w pomoc w adaptacji do polskiego systemu edukacyjnego uczniom uzdolnionym artystycznie pochodzącym z zagranicy. Wspomaga pracę szkół artystycznych w zakresie organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Jest autorką artykułów z zakresu pracy z uczniem o specyficznych potrzebach edukacyjnych w szkole artystycznej.

## Jakie sprawy wymagają wsparcia specjalistów ZPP CEA?

Zakres wsparcia oferowanego przez naszych specjalistów jest bardzo szeroki i odpowiada na realne wyzwania, z którymi mierzą się członkowie środowiska szkół artystycznych. Pomoc obejmuje zarówno codzienne trudności edukacyjne i wychowawcze, jak i bardziej złożone sytuacje, wymagające specjalistycznej diagnozy czy wsparcia.

■ **Uczniowie** najczęściej zgłaszają się z trudnościami związanymi z kształceniem artystycznym – stresem, treścią, spadkiem motywacji, problemami z organizacją pracy czy obniżoną samooceną. Ważnym obszarem są także relacje: z rówieśnikami, nauczycielami i rodzicami. Specjaliści wspierają również uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (m.in. dysleksją, ADHD, zaburzeniami ze spektrum autyzmu), a także tych doświadczających trudności emocjonalnych – takich jak lęk, obniżony nastrój, depresyjność, problemy z regulacją emocji czy perfekcjonizmem. Pomoc obejmuje ponadto sytuacje związane z chorobą przewlekłą oraz trudne sytuacje rodzinne.

■ **Nauczyciele** zwracają się o wsparcie przede wszystkim w zakresie pracy dydaktycznej i wychowawczej – szczególnie w kontekście nauczania artystycznego. Dotyczy to między innymi pracy z uczniem zdolnym lub przeżywającym trudności, radzenia sobie z treścią ucznia, motywowania do pracy czy budowania relacji w klasie. Istotnym obszarem są również wyzwania związane ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczniów oraz ich funkcjonowaniem emocjonalno-społecznym. Nauczyciele poszukują także wsparcia w sytuacjach konfliktowych – zarówno w relacjach z rodzicami, jak i współpracownikami – oraz w obszarze własnego rozwoju zawodowego, przeciwdziałania wypaleniu czy stosowania procedur szkolnych w sytuacjach trudnych.

■ **Rodzice** najczęściej zgłaszają się w sprawach dotyczących funkcjonowania dziecka w edukacji artystycznej – jego motywacji, radzenia sobie ze stresem i treścią czy organizacji pracy. Potrzebują wsparcia w rozumieniu trudności emocjonalnych dziecka, jak lęk, obniżony nastrój, problemy tożsamościowe. Ważnym obszarem są specjalne potrzeby edukacyjne oraz sposoby wspierania dziecka w domu. Specjaliści pomagają również w sytuacjach rodzinnych – kryzysach, konfliktach, rozwodach czy problemach wymagających interwencji.

■ **Dyrektorzy szkół** korzystają ze wsparcia w sprawach dotyczących funkcjonowania całej placówki – zarówno w odniesieniu do indywidualnych przypadków uczniów, jak i działań systemowych. Konsultacje obejmują między innymi kwestie wychowawcze i profilaktyczne, budowanie klimatu szkoły, rozwiązywanie konfliktów w gronie pedagogicznym, współpracę z rodzicami oraz podejmowanie trudnych decyzji organizacyjnych i personalnych.

■ **Psychologowie i pedagodzy szkolni** zgłaszają się przede wszystkim w sytuacjach wymagających pogłębionej konsultacji – dotyczących najbardziej złożonych przypadków uczniów, interpretacji opinii i orzeczeń, a także poszukiwania skutecznych form pomocy. ZPP CEA stanowi dla nich przestrzeń do wymiany doświadczeń, wsparcia merytorycznego oraz wspólnego poszukiwania najlepszych rozwiązań.

## Jak udzielana jest pomoc?

Wsparcie oferowane przez specjalistów Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego CEA ma charakter kompleksowy i wieloetapowy. Poza bezpośrednią pracą z uczniem obejmuje działania skierowane do całej społeczności szkolnej – nauczycieli, rodziców, dyrektorów oraz specjalistów pracujących w szkołach artystycznych. Pomoc realizowana jest w różnych formach – w zależności od potrzeb i istoty zgłaszanego problemu – i może mieć charakter konsultacyjny, terapeutyczny, diagnostyczny lub opiniodawczy.

### 1. Konsultacje psychologiczne – pierwszy krok do rozwiązania problemu

Najczęstszą formą kontaktu są konsultacje psychologiczne, które stanowią punkt wyjścia do dalszych działań. Mogą mieć charakter jednorazowy lub cykliczny i są kierowane do uczniów, rodziców, nauczycieli oraz dyrektorów szkół. Podczas konsultacji specjaliści:

- rozpoznają zgłaszany problem,
- analizują sytuację w kontekście funkcjonowania ucznia lub szkoły,
- proponują konkretne działania wspierające,
- w razie potrzeby kierują do dalszej diagnozy lub terapii.

Konsultacje odbywają się zarówno w formie stacjonarnej, jak i online, co zwiększa ich dostępność dla uczniów, rodziców i nauczycieli z różnych regionów kraju.

### 2. Pomoc terapeutyczna – wsparcie w procesie zmiany

W sytuacjach wymagających pogłębionej pracy specjaliści ZPP CEA prowadzą działania terapeutyczne – najczęściej skierowane do uczniów.

Proces terapeutyczny obejmuje cykl spotkań, podczas których:

- pogłębiane jest rozumienie doświadczanych trudności,
- wzmacniane są zasoby i kompetencje ucznia,
- rozwijane są umiejętności radzenia sobie z emocjami, stresem czy relacjami.

### 3. Diagnoza psychologiczna – rzetelne rozpoznanie potrzeb

Istotnym elementem pracy ZPP CEA jest diagnoza psychologiczno-pedagogiczna – tak samo indywidualna, jak i grupowa.

Diagnoza indywidualna opiera się na dostępnych metodach i standaryzowanych narzędziach psychologicznych i pedagogicznych, co pozwala na:

- dokładne określenie przyczyn trudności ucznia,
- rozpoznanie jego możliwości i zasobów,
- zaplanowanie adekwatnych form wsparcia.

W procesie diagnozy wykorzystywane są różnorodne narzędzia, takie jak testy standaryzowane, wywiad czy obserwacja. Z kolei diagnoza grupowa wspiera szkoły w rozpoznawaniu potrzeb całych zespołów klasowych lub środowiska szkolnego – na przykład w obszarze relacji, klimatu szkoły czy działań profilaktycznych.

### 4. Opinie o funkcjonowaniu uczniów – konkretne wskazówki do działania

Efektom diagnozy może być opracowanie opinii o funkcjonowaniu ucznia, która między innymi zawiera:

- opis funkcjonowania ucznia,



### **Magdalena Kacała**

**Pedagog specjalny**

[kacala@cea.art.pl](mailto:kacala@cea.art.pl)

W Zespole Psychologiczno-Pedagogicznym CEA jest pedagogiem odpowiedzialnym za regiony mazowiecki i łódzki. Na co dzień pracuje jako pedagog specjalny w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Pełni tam jednocześnie funkcję wicedyrektora do spraw przedmiotów ogólnokształcących i wychowawczych. Jest jednocześnie terapeutką środowiskową dzieci i młodzieży. Specjalizuje się w zagadnieniach związanych z organizacją pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach artystycznych. Doświadczenie zawodowe zdobywała także jako nauczycielka przedmiotów z zakresu przedsiębiorczości, zarządzania, edukacji obywatelskiej oraz pierwszej pomocy. Ceni sobie budowanie relacji z uczniami, rodzicami i nauczycielami w oparciu o zasadę uważności, empatii, zrozumienia i współpracy.



### **Marcin Bujnowicz**

**Psycholog**

[bujnowicz@cea.art.pl](mailto:bujnowicz@cea.art.pl)

W Zespole Psychologiczno-Pedagogicznym CEA pełni rolę psychologa na terenie regionu śląskiego. Na co dzień jest psychologiem w Państwowej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Mieczysława Karłowicza w Katowicach. W Centrum Edukacji Artystycznej działa jako trener oraz prowadzi spotkania superwizyjne dla nauczycieli i kadry kierowniczej szkół artystycznych. Obecnie jest w trakcie specjalizacji z psychoterapii dzieci i młodzieży. Ma doświadczenie w pracy jako psycholog diagnosta w poradni zdrowia psychicznego. Specjalizuje się w diagnozie psychologicznej dzieci, młodzieży i dorosłych, zwłaszcza w obszarze zaburzeń neurorozwojowych i osobowości. Wspiera uczniów, rodziców i nauczycieli w sytuacjach kryzysowych oraz prowadzi działalność psychoedukacyjną.



### **dr Alina Stechnij**

**Pedagog, psychoterapeuta**

[stechnij@cea.art.pl](mailto:stechnij@cea.art.pl)

W Zespole Psychologiczno-Pedagogicznym CEA pełni rolę pedagoga odpowiedzialnego za regiony dolnośląski i lubuski. Ponadto jest zatrudniona na stanowisku pedagoga szkolnego w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Karola Szymanowskiego we Wrocławiu. Jest także terapeutką pedagogicznym, socjoterapeutą, psychoterapeutką w trakcie szkolenia, trenerem w ramach Treningu Umiejętności Społecznych, trenerem EEG Biofeedback, specjalistą zaburzeń odżywiania oraz tutorem. Wspomaga rozwój zarówno uczniów szczególnie uzdolnionych, jak i uczniów z trudnościami. Koncentruje się na wydobyciu ich potencjału, kształtując w dzieciach i młodzieży właściwy obraz siebie, poczucie własnej wartości i tożsamości. Bliskie jest jej holistyczne patrzenie na człowieka i dbałość o relację opartą na poczuciu bezpieczeństwa.

- wskazanie jego potrzeb edukacyjnych i rozwojowych,
- rekomendacje dla nauczycieli i rodziców.

Opinie te stanowią praktyczne narzędzie wspierające codzienną pracę szkoły oraz pomagają w dostosowaniu procesu kształcenia do indywidualnych możliwości ucznia. Nie są to opinie spełniające wymogi formalne charakterystyczne dla opinii/orzeczeń poradni psychologiczno-pedagogicznych czy poradni specjalistycznych, zgodnie z *Rozporządzeniem MEN z dnia 1 lutego 2013 roku w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych*. Opinie ZPP CEA mają charakter diagnozy funkcjonalnej ucznia. Mogą zawierać rekomendacje działań wobec dziecka w domu i w szkole w obszarze kompetencji miękkich, ale nie mają mocy prawnej w zakresie narzucania rozwiązań związanych z dostosowaniem warunków do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia, związanych na przykład z wydłużaniem czasu pracy ucznia, dodatkowymi zajęciami czy specyficznymi dostosowaniami podczas egzaminów.

### **5. Wsparcie środowiska szkolnego – działania systemowe**

Działalność ZPP CEA nie ogranicza się do pracy indywidualnej. Istotnym obszarem jest także wsparcie środowiska szkolnego poprzez:

- spotkania regionalne i konsultacje dla psychologów i pedagogów szkolnych,
- udział w naradach organizowanych przez wizytatorów,
- warsztaty i szkolenia dla uczniów, nauczycieli i rodziców,
- prowadzenie szkoleniowych rad pedagogicznych,
- bieżące konsultacje specjalistyczne dotyczące konkretnych przypadków uczniów.

Dzięki tym działaniom możliwe jest nie tylko rozwiązywanie pojedynczych trudności, ale także wzmocnianie kompetencji całych zespołów szkolnych. Wszystkie formy wsparcia realizowane są zarówno stacjonarnie, jak i online, co pozwala dostosować pomoc do możliwości i potrzeb szkół artystycznych w całej Polsce.

## **Skala oddziaływań specjalistów ZPP CEA**

Rocznie nasi specjaliści udzielają około 800 konsultacji dla niemal 500 przedstawicieli środowiska szkół artystycznych. Rocznie przeprowadzają ponad 300 spotkań terapeutycznych dla niemal 50 uczniów. Specjaliści organizują (rocznie) niemal 40 spotkań superwizyjnych dla psychologów i pedagogów szkolnych zatrudnionych w polskich szkołach artystycznych (każdy ze specjalistów CEA jest zobowiązany do przeprowadzenia 4 spotkań rocznie dla specjalistów ze swojego regionu). W skali roku specjaliści realizują około 100 szkoleń dla uczniów, rodziców i nauczycieli szkół artystycznych, zarówno w kontakcie bezpośrednim w wybranych szkołach, jak i w formie online.

Nasi specjaliści uczestniczą także w pracach badawczo-rozwojowych i diagnostycznych, realizowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej. Tak szeroki zakres działań pokazuje, że wsparcie ZPP CEA jest realnym i dostępnym narzędziem wspomagającym codzienne funkcjonowanie szkół

artystycznych. Warto z niego korzystać – nie tylko w sytuacjach trudnych, ale również wtedy, gdy potrzebna jest konsultacja, nowe spojrzenie lub upewnienie się, że podejmowane działania są właściwe. Każda szkoła, każdy nauczyciel, rodzic czy uczeń może znaleźć w ZPP CEA przestrzeń do rozmowy i wsparcia. Nie trzeba czekać na kryzys – często jedna konsultacja wystarczy, by uporządkować sytuację i znaleźć skuteczne rozwiązania.

## Podsumowując...

Szkoła artystyczna to przestrzeń wyjątkowa – wymagająca szczególnie od uczniów nie tylko talentu i systematycznej pracy, ale także dużej odporności psychicznej i wsparcia ze strony otoczenia. W tym kontekście działalność Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego CEA stanowi istotne uzupełnienie systemu kształcenia, odpowiadając na realne potrzeby uczniów, rodziców i nauczycieli. Rozwój ZPP CEA na przestrzeni lat pokazuje, jak ważne jest łączenie nadzoru pedagogicznego z bezpośrednim, specjalistycznym wsparciem. Dzięki temu oprócz reagowania na trudności możliwe jest ich wcześniejsze rozpoznawanie i zapobieganie.

Siłą Zespołu są ludzie – specjaliści, którzy rozumieją środowisko szkół artystycznych i potrafią towarzyszyć jego uczestnikom w codziennych wyzwaniach. Nasza praca to nie tylko interwencja w sytuacjach kryzysowych, ale także budowanie świadomości, kompetencji i kultury wspierania szkół artystycznych. ZPP CEA staje się tym samym przestrzenią dialogu, współpracy i poszukiwania rozwiązań, które służą całej społeczności środowiska artystycznego.

Korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej nie jest oznaką słabości, lecz przejawem odpowiedzialności i troski o rozwój. Dlatego zachęcamy, aby traktować ZPP CEA jako dostępne i naturalne wsparcie – zarówno w momentach trudnych, jak i wtedy, gdy potrzebna jest konsultacja czy nowe spojrzenie. W świecie edukacji artystycznej, gdzie tak wiele zależy od wrażliwości, emocji i relacji, obecność profesjonalnego wsparcia ma szczególne znaczenie. To inwestycja nie tylko w jakość kształcenia, ale przede wszystkim w człowieka – jego potencjał, dobrostan i przyszłość.



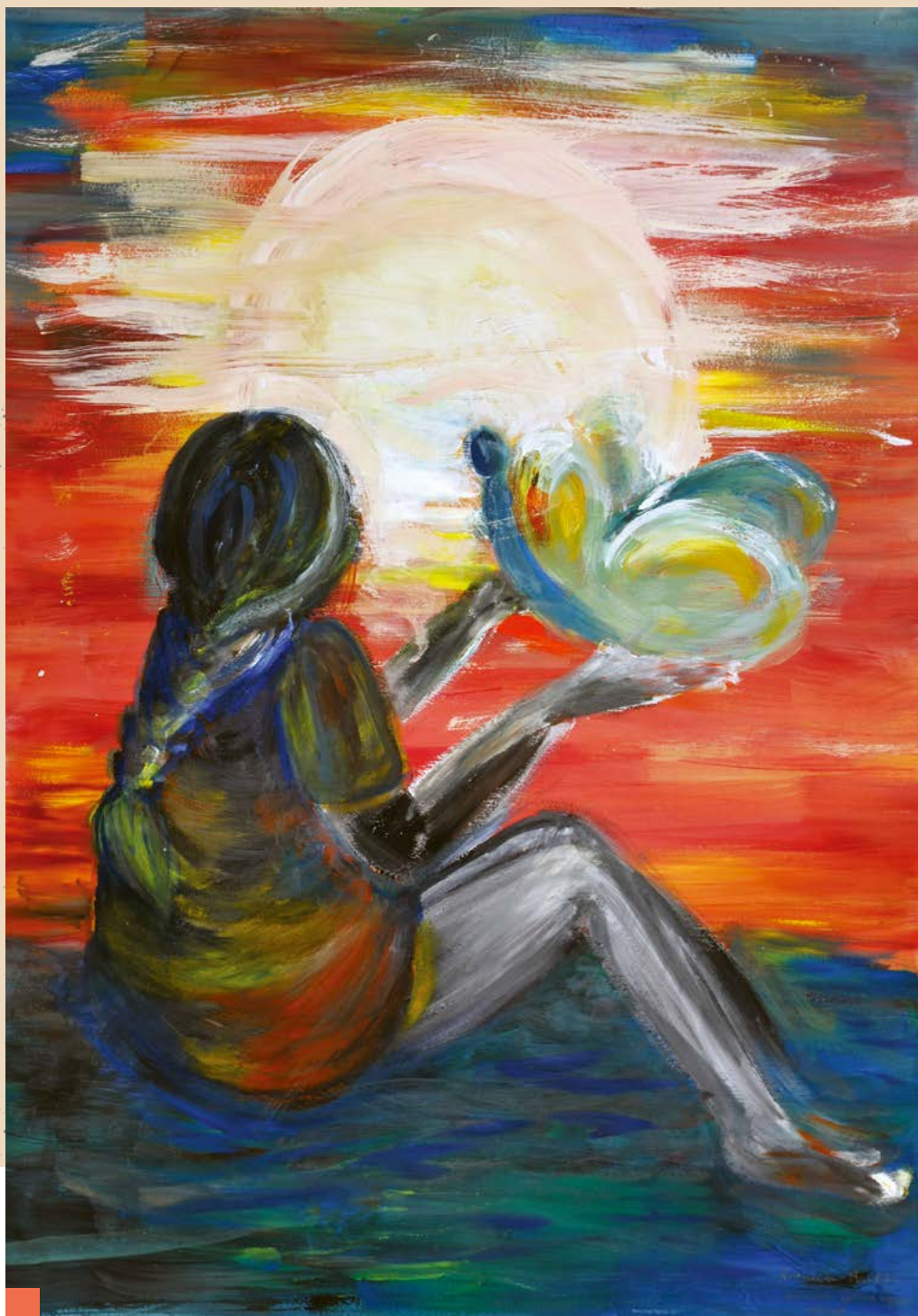
## Autorka:

### 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.

Zeskanuj kod  
i czytaj więcej  
o działalności  
Zespołu  
Psychologiczno-  
Pedagogicznego





Kwalifikacja do wystawy w konkursie „Pudełko Zwane Wyobraźnią – Ewa Lipska” – Maja Kundera, uczennica ZPSP w Kielcach, nauczyciel: Kazimierz Kielian

# DOBROSTAN PSYCHICZNY I PRZECIWDZIAŁANIE WYPALENIU ZAWODOWEMU WYCHOWAWCÓW BURS I INTERNATÓW SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO – MIĘDZY PASJĄ A OBOWIĄZKIEM

Marcin Bujnowicz

Praca wychowawcy w bursie lub internacie szkoły artystycznej ma szczególny charakter. Obejmuje nie tylko organizację codziennego funkcjonowania młodzieży, lecz także towarzyszenie jej w sytuacjach napięcia, zmęczenia, konfliktów czy przeciążenia wynikającego z intensywnego kształcenia artystycznego.

**T**o właśnie w bursie lub internacie często ujawniają się emocje związane z wymaganiami edukacji artystycznej – po zajęciach, próbach, koncertach czy egzaminach. Wychowawca staje się wówczas osobą pierwszego kontaktu i ważnym źródłem wsparcia. Badania wskazują, że zawody edukacyjne i pomocowe należą do grup szczególnie narażonych na wypalenie zawodowe (Maslach, Leiter, 2016). W przypadku wychowawców burs i internatów ryzyko to może być zwiększane przez stałą odpowiedzialność za grupę, konieczność reagowania w sytuacjach trudnych oraz łączenie funkcji opiekuńczej, wychowawczej i interwencyjnej.

## Dobrostan psychiczny a wypalenie zawodowe

Zgodnie z ujęciem Światowej Organizacji Zdrowia dobrostan psychiczny to stan, w którym człowiek realizuje swój potencjał, radzi sobie ze stresem życia codziennego, pracuje efektywnie i uczestniczy w życiu społecznym (WHO, 2014). W pracy wychowawcy oznacza to między innymi poczucie sensu wykonywanych zadań, adekwatny poziom energii do działania, zdolność regulowania emocji oraz satysfakcję z relacji z wychowankami i zespołem.

Wypalenie zawodowe rozwija się stopniowo i często pozostaje przez długi czas niezauważone. W klasycznym ujęciu obejmuje trzy komponenty: wyczerpanie emocjonalne, dystans wobec pracy oraz obniżone poczucie skuteczności (Maslach, Jackson, 1981). W codziennej praktyce jego początek bywa niepozorny – pojawia się zmęczenie, spadek cierpliwości, trudności z koncentracją czy poczucie przytłoczenia obowiązkami.

W klasyfikacji ICD-11 wypalenie zawodowe zostało opisane jako zjawisko związane z pracą, będące konsekwencją przewlekłego stresu, z którym nie udało się skutecznie poradzić (WHO, 2019). Podkreśla to znaczenie zarówno indywidualnych zasobów, jak i warunków organizacyjnych pracy.

## Między zaangażowaniem a przeciążeniem

Wychowawca bursy lub internatu funkcjonuje w środowisku, w którym codzienna praca opiera się na relacji i uważności. Towarzyszy młodzieży w sytuacjach wymagających wsparcia, od codziennych trudności po momenty silnego napięcia emocjonalnego. W praktyce oznacza to konieczność stałego monitorowania sytuacji w grupie, reagowania na konflikty oraz wspierania uczniów w regulowaniu emocji.

Takie zaangażowanie, choć stanowi istotę pracy wychowawczej, może prowadzić do przeciążenia. Z czasem pojawia się ryzyko spadku uważności, ograniczenia cierpliwości czy bardziej zadaniowego podejścia do obowiązków. Wychowawca może doświadczać zmniejszonej gotowości do rozmowy lub trudności w utrzymaniu dotychczasowego poziomu zaangażowania w relacjach z wychowankami.

## Ryzyko wypalenia u pracowników burs i internatów

Wypalenie w pracy wychowawcy bursy lub internatu wiąże się z określonymi czynnikami ryzyka. Należą do nich wysokie wymagania wobec siebie, potrzeba bycia dostępnym dla wychowanków, odpowiedzialność za bezpieczeństwo i funkcjonowanie grupy, konieczność reagowania w sytuacjach trudnych oraz obciążenie emocjonalne wynikające z codziennego kontaktu z młodzieżą.

Praca ta odbywa się w stałych ramach organizacyjnych, jednak jej intensywność i charakter sytuacyjny sprawiają, że wychowawca pozostaje w ciągłej gotowości do działania. Wiele istotnych sytuacji wychowawczych pojawia się po zajęciach dydaktycznych, w godzinach popołudniowych i wieczornych, gdy uczniowie wracają z prób, ćwiczeń czy występów.

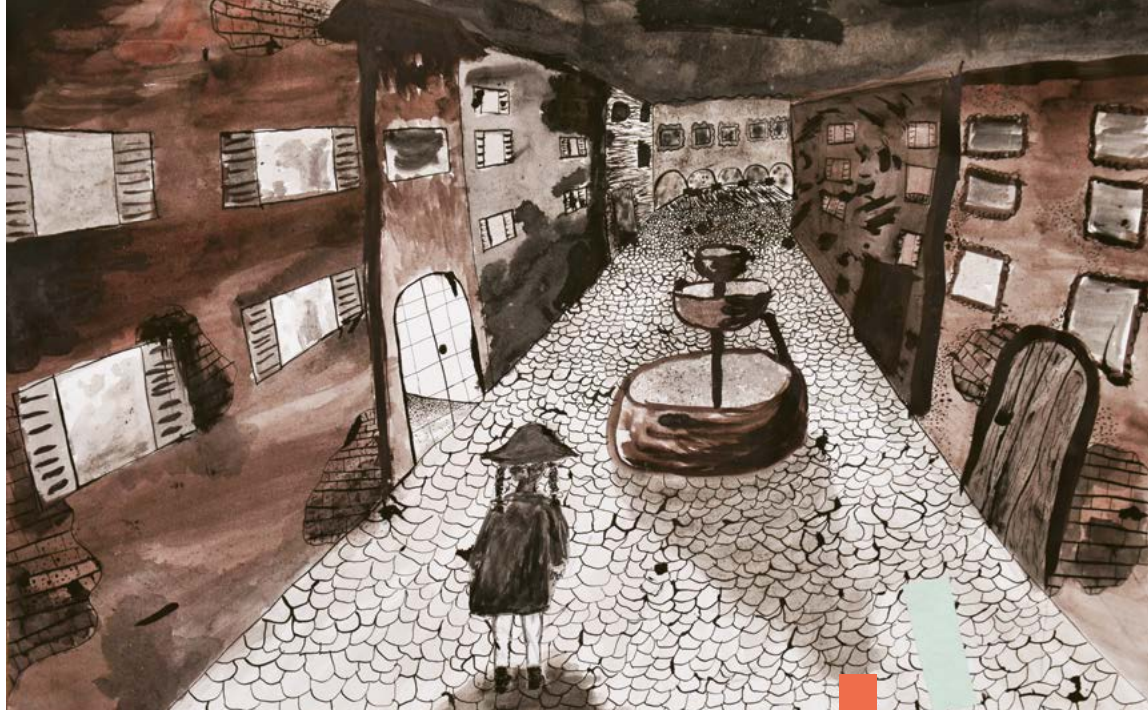
## „Jeszcze dam radę” – o pomijaniu sygnałów przeciążenia

Wysoka tolerancja na wysiłek, charakterystyczna dla osób pracujących w edukacji artystycznej, jest istotnym zasobem, ale może również sprzyjać ignorowaniu sygnałów przeciążenia. Przekonanie o konieczności „radzenia sobie” prowadzi niekiedy do odsuwania momentu odpoczynku i regeneracji.

Tymczasem długotrwałe przeciążenie może skutkować obniżeniem jakości pracy wychowawczej, mniejszą uważnością na potrzeby uczniów, szybszym reagowaniem napięciem lub ograniczeniem zaangażowania w relacje. Wypalenie nie jest oznaką braku kompetencji, lecz sygnałem niedopasowania między wymaganiami pracy a możliwościami regeneracji.



**Wysoka tolerancja na wysiłek, charakterystyczna dla osób pracujących w edukacji artystycznej, jest istotnym zasobem, ale może również sprzyjać ignorowaniu sygnałów przeciążenia.**



## NARZĘDZIE 1

### CHECKLISTA SYGNAŁÓW OSTRZEGAWCZYCH WYPALENIA

Zatrzymaj się na chwilę i sprawdź, czy w ostatnich tygodniach zauważasz u siebie:

#### Sygnaly emocjonalne (emocje, nastawienie)

- częste zmęczenie, które nie mija po odpoczynku
- drażliwość, spadek cierpliwości wobec uczniów
- poczucie przytłoczenia lub „za dużo tego wszystkiego”
- mniejszą radość z pracy, która kiedyś dawała satysfakcję

#### Sygnaly poznawcze (myślenie)

- trudności z koncentracją
- poczucie nieskuteczności („nie robię wystarczająco”)
- negatywne myśli o sobie jako nauczycielu
- nasiloną samokrytykę

#### Sygnaly behawioralne (zachowanie)

- unikanie kontaktu z uczniami lub rodzicami, współpracownikami
- odkładanie obowiązków
- ograniczanie zaangażowania

#### Sygnaly fizyczne (ciało)

- przewlekłe zmęczenie
- napięcia mięśniowe
- problemy ze snem

Jeśli kilka z tych punktów jest Ci bliskich – to znak, żeby się zatrzymać i zadbać o siebie.

Kwalifikacja  
do wystawy  
w konkursie  
„Pudełko Zwane  
Wyobraźnią – Ewa  
Lipska” – Ewelina  
Rymarz, uczennica  
ZSP w Lublinie,  
nauczyciel:  
Matylda Bijas

## Czynniki chroniące przed wypaleniem

Badania wskazują, że istotnymi bodźcami zapobiegającymi wypaleniu są: poczucie wpływu na własną pracę, wsparcie zespołu, realistyczne oczekiwania, równowaga między pracą a życiem prywatnym oraz kompetencje radzenia sobie ze stresem (OECD, 2020; Skaalvik, Skaalvik, 2017).

W pracy wychowawców internatów i burs szczególne znaczenie ma możliwość konsultowania trudnych sytuacji z innymi wychowawcami oraz jasny podział odpowiedzialności.

## Działania profilaktyczne w praktyce

Profilaktyka wypalenia nie zawsze wymaga znaczących zmian organizacyjnych. Istotne są także drobne, codzienne działania: krótkie przerwy po wymagających sytuacjach, świadome kończenie dyżuru, oddzielanie czasu pracy od czasu prywatnego czy omawianie trudnych doświadczeń w zespole.

Regularne stosowanie takich praktyk sprzyja utrzymaniu równowagi i ogranicza narastanie napięcia.

## Rola środowiska pracy - perspektywa systemowa

Dobrostan nauczycieli i wychowawców w szkolnictwie artystycznym nie jest wyłącznie kwestią indywidualnych predyspozycji ani „radzenia sobie” z obciążeniem. W dużej mierze zależy od warunków, w jakich wykonywana jest praca: sposobu organizacji, kultury współpracy w zespole, dostępności wsparcia oraz realności stawianych wymagań.

W przypadku wychowawców burs i internatów szczególne znaczenie mają: organizacja dyżurów, przewidywalność i jasność procedur postępowania w sytuacjach trudnych oraz możliwość korzystania z realnego wsparcia zespołu wychowawczego i psychologiczno-pedagogicznego. To właśnie te elementy w praktyce decydują o tym, czy obciążenie emocjonalne i organizacyjne staje się zasobem możliwym do udźwignięcia, czy czynnikiem przewlekłego przeciążenia.

Badania nad wypaleniem zawodowym wskazują, że jego kluczowym mechanizmem nie jest jedynie indywidualna odporność, lecz przede wszystkim niedopasowanie między wymaganiami pracy a dostępnymi zasobami (Maslach, Leiter, 2016). Innymi słowy, nawet bardzo zaangażowany nauczyciel lub wychowawca może doświadczać przeciążenia, jeśli środowisko pracy nie zapewnia adekwatnych warunków do regeneracji i wsparcia.

Dlatego troska o dobrostan nie powinna być traktowana jako indywidualne zadanie pracownika, ale jako element kultury organizacyjnej szkoły artystycznej, obejmujący zarówno nauczycieli, jak i wychowawców burs oraz internatów.

Zofia Skorczyńska,  
PLSP  
w Bielsku-Białej,  
nauczycielka:  
Klaudia Lata



## NARZĘDZIE 2

### CHECKLISTA SYGNAŁÓW DZIAŁAŃ PROFILAKTYCZNYCH

Poniższa lista może być praktycznym „przeglądem higieny zawodowej”.  
Potraktuj ją jako inspirację – wystarczy zacząć od jednego, dwóch elementów.

#### Organizacja pracy

- planuję dzień realistycznie (uwzględniam zmęczenie)
- uwzględniam przerwy między zajęciami
- ograniczam nadmiar zobowiązań ponad etat / dodatkowych zobowiązań

#### Granice zawodowe

- oddzielam czas pracy od czasu prywatnego
- potrafię odmówić, gdy coś przekracza moje możliwości
- nie „zabieram” wszystkich emocji uczniów do domu

#### Regeneracja

- dbam o sen i odpoczynek
- mam aktywność poza pracą
- praktykuję techniki wyciszające i relaksacyjne (np. oddech, uważność)

#### Relacje

- korzystam ze wsparcia innych nauczycieli i wychowawców
- rozmawiam o trudnościach w zespole / korzystam ze wsparcia specjalistów
- buduję pozytywne relacje z uczniami bez nadmiernego obciążenia emocjonalnego

#### Rozwój zawodowy

- rozwijam swoje kompetencje, ale bez presji perfekcji
- dopuszczam, że „wystarczająco dobrze” czasem wystarczy
- szukam inspiracji, nie tylko wymagań
- korzystam ze szkoleń dotyczących dobrostanu
- dokonuję refleksji nad swoją pracą (superwizja, konsultacje)

## Kiedy warto poszukać pomocy?

W sytuacji utrzymującego się zmęczenia, poczucia wyczerpania lub trudności wpływających na zdrowie i funkcjonowanie poza pracą, warto rozważyć skorzystanie ze wsparcia specjalisty. Dotyczy to szczególnie długotrwałego obciążenia emocjonalnego lub powtarzających się trudności wychowawczych.

## Refleksja na koniec: dobrostan to nie luksus

Dobrostan wychowawcy nie jest dodatkiem do pracy, lecz jednym z warunków jej jakości. To, w jaki sposób dorosły radzi sobie z napięciem, zmęczeniem i wymaganiami, stanowi ważny punkt odniesienia dla młodzieży. Świadome dbanie o własne zasoby oraz korzystanie ze wsparcia należy traktować jako element profesjonalnej postawy zawodowej.

## Wsparcie specjalistyczne

**Wychowawcy i nauczyciele mogą korzystać ze wsparcia członków Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej, którzy oferują konsultacje, działania profilaktyczne oraz pomoc w sytuacjach trudnych.**

### Bibliografia

Maslach C., Jackson S. E., *The measurement of experienced burnout*, Journal of Occupational Behavior, 1981.

Maslach C., Leiter M. P., *Burnout*, Wiley Online Library, 2016.

OECD, *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*, 2020.

Sęk H., *Wypalenie zawodowe – przyczyny i zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.

Skaalvik E. M., Skaalvik S., *Motivation and burnout in teachers*, Teaching and Teacher Education, ScienceDirect, 2017.

World Health Organization, *Mental health: a state of well-being*, 2014.

World Health Organization, *ICD-11 Classification*, 2019.



### Autor:

**Marcin Bujnowicz**

Psycholog, diagnosta i psychoterapeuta dzieci i młodzieży (w trakcie specjalizacji).  
Trener rozwoju kadr w Centrum Edukacji Artystycznej oraz psycholog Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego CEA.



Kwalifikacja do wystawy w konkursie „Pudełko Zwane Wyobraźnią – Ewa Lipska” – Maja Kundera, uczennica ZPSP w Kielcach, nauczyciel: Kazimierz Kielian



„Ferie z Plastykiem” zorganizowane przez Stowarzyszenie Inicjatyw Edukacyjno-Artystycznych „Teka” we współpracy z Liceum Sztuk Plastycznych im. Tadeusza Kulisiewicza w Kaliszu / Fot. z archiwum LSP

## „W MOIM ZESPOLE NIE MAMY KONFLIKTÓW” – MERYTORYCZNIE O KONFLIKTACH W MIEJSCU PRACY

Aleksandra Węgrowicz-Łastowiecka

Na sesję dotyczącą świadomego przywództwa przychodzi zadbana, pewna siebie, inteligentna i bardzo merytoryczna menedżerka średniego szczebla. Jest po czterdziestce, w branży może się pochwalić wieloletnim doświadczeniem, popartym licznymi nagrodami za fantastyczne wyniki sprzedażowe. Zarządza grupą 12 specjalistów. Większość członków zespołu pracuje od początku jego powstania. Dwa lata temu dwaj przeszli do konkurencji, a na ich miejsce trwa permanentna rekrutacja. Przychodzą młode osoby i po dwóch, trzech miesiącach same odchodzą. Celem procesu coachingowego jest zrozumienie i znalezienie powodu nieudanych rekrutacji oraz wypracowanie sposobu na utrzymanie młodych osób w zespole. Na zadane pytanie o atmosferę w zespole, zaufanie i otwartą komunikację, menedżerka odpowiada bardzo pewnie: „W moim zespole nie mamy konfliktów”.

**P**rzytoczona sytuacja z sesji coachingowej nie jest incydentalna. Wielu liderów nie widzi lub nie chce widzieć konfliktów, które pojawiają się w zespole. Bardzo często trudne tematy i konflikty są szybko ucinane i nie mają szansy ujrzeć światła dziennego, co nie znaczy, że nie istnieją. Takie przekonanie o braku konfliktów w zespole, mającym świadczyć o dobrym i skutecznym zarządzaniu, jest bardzo powszechne wśród kadry zarządzającej w Polsce. Wynika to z naszej kultury patriarchalnej i wieloletnich, umocowanych w organizacjach struktur hierarchicznych. Organizacje jednak coraz częściej potrzebują młodych pracowników, a oni już nie są tak skłonni, bez dyskusji i zrozumienia intencji, potrzeb czy szerszego kontekstu, akceptować wszelkie decyzje przełożonych. Chcą być traktowani po partnersku, transparentnie i otwarcie dyskutować o tym, z czym się nie zgadzają. Chcą się konfrontować i nie boją się konfliktów, bo wiedzą, że konstruktywny spór jest potrzebny i naturalny. Burzą zatem dotychczasowy ład i demaskują mylne przekonanie, że konflikty nie istnieją.

Jako coach i mentorka, wierzę, że to właśnie młodzi ludzie są szansą na zmianę mentalną menedżerów i transformację stylów zarządzania w organizacjach. Jak to jest z tymi konfliktami i jak nimi zarządzać? Spróbuję odpowiedzieć na te pytania w bieżącym artykule.

Przykładem może być nauczyciel, który twierdzi, że z uczniem „zawsze świetnie się dogaduje”, a w rzeczywistości może nie dostrzegać tłumionej frustracji młodego muzyka dotyczącej na przykład doboru repertuaru. Otwartość na dyskusję o interpretacji utworu, zamiast narzucania jedynej słusznej wizji, buduje u ucznia poczucie sprawstwa i artystycznej dojrzałości.



**Przykładem może być nauczyciel, który twierdzi, że z uczniem „zawsze świetnie się dogaduje”, a w rzeczywistości może nie dostrzegać tłumionej frustracji młodego muzyka dotyczącej np. doboru repertuaru. Otwartość na dyskusję o interpretacji utworu, zamiast narzucania jedynej słusznej wizji, buduje u ucznia poczucie sprawstwa i artystycznej dojrzałości.**

## **Konflikt - definicja, rodzaje i przykłady**

Konflikt w biznesie to proces społeczny zachodzący w organizacji, w którym co najmniej dwie strony postrzegają swoje cele, interesy, wartości, role lub sposoby działania jako sprzeczne, co prowadzi do napięć, zakłóceń we współpracy lub otwartego sporu. Konflikty mogą występować na poziomie interpersonalnym, zespołowym oraz międzyorganizacyjnym.

Nie jest to anomalią – konflikt w organizacji jest naturalnym efektem współzależności, presji czasu, ograniczonych zasobów czy różnorodności perspektyw. Z doświadczeń praktyki coachingowej, konflikt bardzo często nie dotyczy „faktów”, a interpretacji intencji, niezaspokojonych potrzeb, braku jasności ról i oczekiwań, emocji, które nie zostały nazwane. A to jest bardzo dobra informacja dla liderów, gdyż konflikty komunikacyjne zazwyczaj można bardzo szybko rozwiązać, pod warunkiem, że są w odpowiedni sposób moderowane.

Chcąc odnieść się do konkretnych przykładów, możemy wyróżnić kilka rodzajów konfliktów w organizacjach:

**1. Konflikt interesów** – występuje, gdy strony dążą do realizacji odmiennych, często konkurencyjnych korzyści ekonomicznych lub strategicznych. Przykład: dział sprzedaży dąży do obniżenia cen w celu zwiększenia wolumenu sprzedaży, natomiast dział finansów koncentruje się na utrzymaniu wysokiej marży zysku.

**2. Konflikt celów** – dotyczy rozbieżności między celami indywidualnymi, zespołowymi lub organizacyjnymi. Przykład: kierownik projektu dąży do jak najszybszego zakończenia projektu, podczas gdy zespół IT oczekuje wydłużenia harmonogramu w celu przeprowadzenia dodatkowych testów jakościowych. Świetnym przykładem z tej kategorii w szkolnictwie artystycznym może być konflikt, gdy nauczyciel przygotowuje ucznia do konkursu (cel: perfekcja techniczna), a uczeń chce czerpać radość z muzykowania (cel: ekspresja). Zrozumienie, że spór dotyczy różnych priorytetów, pozwala wspólnie ustalić plan pracy, który pogodzi obie te potrzeby.

**3. Konflikt ról i odpowiedzialności** – wynika z nieprecyzyjnego podziału kompetencji, obowiązków lub zakresu decyzyjności. Przykład: dwie osoby w organizacji uznają się za odpowiedzialne za obsługę kluczowego projektu czy klienta, co prowadzi do nieporozumień i rywalizacji.

**4. Konflikt interpersonalny** – ma swoje źródło w różnicach osobowości, postaw, stylów pracy lub doświadczeń zawodowych. Przykład: pracownik preferujący szybkie podejmowanie decyzji wchodzi w konflikt z osobą o analitycznym podejściu, wymagającą szczegółowych danych przed działaniem.

**5. Konflikt komunikacyjny** – powstaje w wyniku niejednoznacznych komunikatów, braku informacji lub różnic w stylach komunikacyjnych. Przykład: wiadomość e-mail wysłana przez przełożonego została odebrana jako krytyczna, mimo że intencją autora było jedynie przekazanie informacji.

**6. Konflikt wartości** – dotyczy sprzeczności norm etycznych, przekonań lub zasad, którymi kierują się strony konfliktu. Przykład: pracownik sprzeciwia się stosowaniu agresywnych technik sprzedaży, które są akceptowane i promowane przez organizację.

**7. Konflikt strukturalny (organizacyjny)** – jest konsekwencją rozwiązań organizacyjnych, takich jak struktura hierarchiczna, procedury, systemy motywacyjne lub formalne kanały decyzyjne. Przykład: złożony proces decyzyjny w organizacji powoduje opóźnienia w realizacji działań operacyjnych.

## Powszechność konfliktów w organizacji i ich skutki

Duże badanie z Wielkiej Brytanii (raport ACAS UK, 2025) pokazuje, że 44% pracowników doświadczyło konfliktu w pracy w ciągu ostatnich 12 miesięcy – to najwyższy wynik odnotowany w tego typu badaniach w Wielkiej Brytanii i wskazuje na rosnącą tendencję w porównaniu z wcześniejszymi szacunkami (wcześniej szacowano około 25-38%).



Wyróżnienie w konkursie (kategoria pierwsza: uczniowie klas I-III)  
„Pudełko Zwane Wyobraźnią – Ewa Lipska” – Monika Janowicz, uczennica LP w Krośnie,  
nauczyciel: Piotr Wójtowicz



III miejsce w konkursie „Pudełko  
Zwane Wyobraźnią – Ewa Lipska”  
– Maja Maksimović, uczennica  
ZPSP w Kielcach, nauczyciel:  
Iwona Stachura

Wyróżnienie w konkursie „Pudełko  
Zwane Wyobraźnią – Ewa Lipska”  
– Dominika Działa, uczennica ZPPKP  
w Opolu, nauczyciel:  
Joanna Wrześniewska



W innych raportach nawet 85% pracowników deklaruje, że doświadczyło jakiejś formy konfliktu w miejscu pracy – choć skala i intensywność różnią się w zależności od badania. Dobrą wiadomością jest to, że czas poświęcony na konflikty w pracy wzrósł w porównaniu z 2008 rokiem, a więcej osób zgłasza radzenie sobie z konfliktem „często” lub „bardzo często” w porównaniu z poprzednimi latami – to sugeruje trend rosnący częstotliwości konfliktów i ich konsekwencji w organizacjach. W wielu badaniach konflikt nie dotyczy tylko interpersonalnych spięć – nieraz wynika z niejasności ról, stresu, obciążenia pracą czy złego przywództwa, co znacznie wpływa na to, jak często spory się pojawiają i jak długo trwają.

Kompetencje skutecznego rozwiązywania konfliktów stają się zatem jedną z podstawowych umiejętności lidera jutra. Niezauważane konflikty pociągają za sobą poważne konsekwencje: mogą obniżyć jakość wykonywanej pracy i morale pracowników. Nienazwane mogą eskalować i wybuchnąć w najmniej oczekiwanym momencie. Zabijają zaufanie, często budowane przez lata, obniżają zaangażowanie i odpowiedzialność za wykonywane zadania. Spróbujmy pokazać skutki nierozwiązanych konfliktów w przeliczeniu na konkretne kwoty.

Przykład nierozwiązanego napięcia na linii uczeń-nauczyciel często prowadzi do tzw. „słomianego zapału” lub całkowitej rezygnacji z nauki gry na instrumencie. Wczesne nazwanie problemu (np. lęku przed oceną) może uratować pasję ucznia i zapobiec jego odejściu ze szkoły.

**Poniższa tabela obrazuje powagę tematu w ujęciu kosztowym i strat finansowych dla firm:**

Kategoria	Skutki dla organizacji	Szacunkowy koszt/strata
Czas pracy stracony na konflikty	Średnio 2,8 godziny tygodniowo na pracownika, zamiast realizacji zadań	359 mld USD rocznie (USA)
Spadek zaangażowania pracowników	Obniżenie satysfakcji i wigoru o 20-25%	Obniżenie wydajności i jakości pracy
Wzrost absencji i rotacji	Rotacja do 50% pracowników wskazuje konflikty jako powód odejścia	Koszt rekrutacji i wdrożenia: 50-200% rocznego wynagrodzenia pracownika
Koszty błędów i obniżonej produktywności	Zmniejszenie produktywności, opóźnienia w realizacji projektów	Setki miliardów USD w ujęciu globalnym
Negatywny wpływ na innowacyjność i morale	Spadek kreatywności, mniej inicjatywy i współpracy	Trudno oszacować finansowo, ale znaczący wpływ na przewagę konkurencyjną

## Skuteczne metody rozwiązywania konfliktów

Pojawia się zatem pytanie: jak radzić sobie z konfliktami?

W pracy z zespołami i menadżerami szczególnie skuteczne okazują się trzy podejścia: **Porozumienie bez Przemocy (Nonviolent Communication – NVC)**, **zwinność (Agile)** oraz **facylitacja w oparciu o metodologię Patricka Lencioniego**.

### 1. NVC – język rozmowy o trudnych sprawach

Porozumienie bez Przemocy, stworzone przez Marshalla Rosenberga, daje liderom konkretną strukturę rozmowy, która pozwala pozostać w dialogu nawet wtedy, gdy emocje są silne, a stawka wysoka. NVC nie „zmiękcza” konfliktu – ono porządkuje komunikację, zdejmując z niej ocenę i oskarżenie. Cztery elementy tej struktury są proste, ale wymagające:

- **fakty** – co się wydarzyło, bez interpretacji,
- **uczucia** – co we mnie to uruchamia,
- **potrzeby** – co jest dla mnie ważne,
- **prośby** – czego konkretnie potrzebuję na przyszłość.

Przykład: „Kiedy widzę, że decyzje zapadają bez konsultacji, czuję frustrację, bo ważna jest dla mnie współodpowiedzialność. Czy możemy ustalić, jak będziemy to robić inaczej?”

Taki sposób mówienia nie eskaluje napięcia, a jednocześnie pozwala jasno nazwać problem. W praktyce biznesowej często okazuje się, że sama zmiana języka wystarcza, by konflikt przestał być walką, a stał się rozmową.

Tę metodę można również śmiało zastosować w szkolnictwie i edukacji: zamiast powiedzieć „Znowu nie ćwiczyłeś”, nauczyciel może powiedzieć: „Kiedy słyszę, że nie poprawiłeś tego fragmentu (fakt), czuję niepokój (uczucie), bo zależy mi na twoim postępie (potrzeba). Czy możemy umówić się na konkretny sposób ćwiczenia w domu? (prośba)”.

### 2. Zwinność – konflikt jako naturalny element procesu

Zwinne podejście do pracy w naturalny sposób normalizuje konflikt. *Agile* to zwinna metodyka zarządzania pracą, oparta na iteracyjnym (stopniowym) dostarczaniu rezultatów, ciągłej współpracy oraz elastycznym reagowaniu na zmiany, w której specjaliści z różnych dziedzin wspólnie planują, realizują i doskonalą rozwiązania, biorąc współodpowiedzialność za efekt końcowy. Metoda *Agile* wręcz zakłada, że różnice zdań są nieuniknione, bo zespoły pracują w zmiennym, niejednoznacznym środowisku. Kluczowe jest to, by konflikt był krótki, jawny i osadzony w procesie, a nie zmiatany pod dywan. Służą temu między innymi:

- **retrospektywy** – regularna, bezpieczna przestrzeń do rozmowy o tym, co działa, a co nie,
- **zasada „disagree and commit”** – możemy się nie zgadzać, ale po decyzji działamy razem,

- **szybkie pętle informacji zwrotnej**, które nie pozwalają napięciom narastać.

W tym podejściu konflikt nie jest sygnałem porażki. Jest informacją, że system wymaga korekty. W biznesie kultura feedbacku, czyli informacji zwrotnej, dopiero się kształtuje, a jest niezbędna do budowania satysfakcjonujących relacji, nie tylko w pracy, ale również w życiu osobistym.

### **3. Facylitacja – nazywanie tego, co niewypowiedziane**

Jedną z najbardziej niedocenianych kompetencji lidera jest umiejętność nazywania tego, co wszyscy czują, ale nikt nie mówi. Facylitacja nie polega na rozstrzyganiu, kto ma rację, lecz na pracy z procesem rozmowy.

To między innymi:

- zatrzymywanie dyskusji, gdy schodzi na poziom personalny,
- wydobywanie na powierzchnię sprzecznych celów lub założeń,
- dbanie o transparentność decyzji.

Czasem jedno zdanie zmienia dynamikę całego spotkania: „Zatrzymajmy się – słyszę tu dwa różne cele. Zanim pójdziemy dalej, nazwijmy je”.

### **Zaufanie jako fundament konfrontacji z konfliktem**

Bez zaufania nie ma zdrowego konfliktu. Jest za to cisza, pozorna zgoda i narastające napięcie, które wcześniej czy później znajdzie ujście. W modelu **Pięciu Dysfunkcji Zespołu Patricka Lencioniego** brak zaufania prowadzi wprost do lęku przed konfliktem. Zespoły unikają trudnych rozmów, tworzą sztuczną harmonię i płacą za to:

- niskim zaangażowaniem,
- brakiem odpowiedzialności,
- słabszymi decyzjami.

Zaufanie oznacza akceptację:

- bycia niedoskonałym,
- przyznania się do błędu,
- możliwości zadania trudnego pytania bez obawy o ocenę.

Dopiero wtedy konflikt może być produktywny, a nie destrukcyjny. Patrick Lencioni proponuje budowanie zaufania w zespole poprzez tworzenie tak zwanego zaufania opartego na podatności (*vulnerability-based trust*), czyli środowiska, w którym członkowie zespołu otwarcie przyznają się do błędów, słabości i braku wiedzy, bez obawy przed oceną. Lider odgrywa kluczową rolę, dając przykład szczerości, zachęcając do otwartej komunikacji i normalizując konstruktywny konflikt jako element współpracy.



**Jedną z najbardziej niedocenianych kompetencji lidera jest umiejętność nazywania tego, co wszyscy czują, ale nikt nie mówi. Facylitacja nie polega na rozstrzyganiu, kto ma rację, lecz na pracy z procesem rozmowy.**

Aby efektywnie korzystać z tego podejścia, jest potrzebny wiadomy i przeszkolony Lider, który dostaje konkretne narzędzia do wdrażania w pracy z zespołem. Jednak najbardziej efektywne są sesje coachingu zespołowego oparte o konkretne ćwiczenia budujące zaufanie, wykonywane w odpowiedniej kolejności i w odpowiedni sposób facylitowane. Sesje zespołowe odbywają się w formie warsztatów, podczas których w bezpiecznym środowisku można doświadczyć rozmowy o rzeczach trudnych, ale bez oceny, usłyszeć perspektywę innych członków zespołu, lepiej się poznać i zrozumieć różnice w stylach komunikacji, które mogą znacznie wpływać na efektywność wzajemnej relacji. Zespół też wypracowuje rozwiązania pozwalające bardziej efektywnie pracować, biorąc jednocześnie odpowiedzialność za ich wdrożenie. Z mojego doświadczenia wynika, że często już po pierwszych dwóch warsztatach z zespołu schodzi napięcie, chętniej pracuje i odczuwając sprawczość, podnosi swoją efektywność. Uczy się, jak rozmawiać o konfliktach i w jaki sposób je rozwiązywać.

Stephen M. R. Covey idzie krok dalej i pokazuje zaufanie jako twardy czynnik biznesowy. Według niego wysoki poziom zaufania:

- przyspiesza decyzje,
- obniża koszty kontroli,
- umożliwia otwartą konfrontację bez eskalacji.

Lider, który buduje zaufanie:

- jasno komunikuje intencje,
- dotrzymuje zobowiązań,
- reaguje na konflikty, zamiast je ignorować.

Gdy nauczyciel przyzna się przed uczniem: „Przepraszam, wczoraj byłam zbyt surowy, bo miałem gorszy dzień”, buduje bezpieczną przestrzeń. Dzięki temu uczeń nie będzie bał się przyznać do błędu w tekście nutowym, co przyspieszy realną naukę.

## **Rozmowy, które rozwiązują konflikty - techniki i przykłady**

Rozwiązywanie konfliktów nie wymaga skomplikowanych narzędzi. Wymaga intencjonalności i uważności.

### **Sprawdzone techniki**

- kontrakt na rozmowę: „Celem jest rozwiązanie, nie wygrana”,
- parafraza i sprawdzanie rozumienia,
- oddzielanie ludzi od problemu (Fisher i Ury, 1981),
- praca na potrzebach, a nie na stanowiskach.

### **Przykład rozmowy lider – pracownik**

„Chcę porozmawiać o naszej współpracy. Zależy mi, żebyśmy byli skuteczni i mieli do siebie zaufanie. Jak Ty to widzisz?”

To zaproszenie do dialogu, nie do obrony.

### **Przykład rozmowy zespołowej**

„Widzę napięcie wokół tego tematu. Zatrzymajmy się i sprawdźmy, co jest naprawdę ważne dla każdej strony”.

Takie zatrzymanie często obniża napięcie szybciej niż jakiegokolwiek argumenty.



Wyróżnienie w konkursie (kategoria pierwsza: uczniowie klas I-III)  
„Pudełko Zwane Wyobraźnią – Ewa Lipska” – Monika Janowiec, uczennica LP w Krośnie,  
nauczyciel: Piotr Wójtowicz

## Samoświadomość lidera i rola coachingu

Wielu liderów odkrywa w coachingu coś niewygodnego, ale uwalniającego: konflikty zespołowe często są echem ich własnych napięć. Najczęściej dotyczą:

- lęku przed oceną,
- potrzeby kontroli,
- trudności w regulowaniu emocji.

**Samoświadomość lidera to:** rozpoznawanie własnych triggerów, świadomość dominującej reakcji (walki, ucieczki, zamrożenia), zdolność do autorefleksji zamiast automatyzmu. Odkrycie przez lidera mechanizmów, które nim kierują, jest bardzo uwalniające. Na początku wprowadzenie zmian w budowaniu relacji z zespołem i jego członkami wydaje się wymagające, ale porównuję je do jazdy na rowerze: „Jak już złapiesz równowagę, to już na zawsze. Może brakować Ci kondycji, mogą być krawężniki czy pagórki po drodze, ale zawsze już jakoś pojedziesz”.

„Ola, jak ja mogłam funkcjonować w takim napięciu i w takiej potrzebie kontroli przez lata?” – śmieje się ze mną menadżerka z początku artykułu, która pracowała nad sobą pół roku w regularnych sesjach indywidualnych. „Niesamowite jest to, że im więcej słucham, mniej doradzam i więcej daję swobody, tym większe zaangażowanie w zespole. Co więcej, czuję taką lekkość, jakby ktoś zdjął ze mnie z 20 kilogramów” – kontynuuje.

Największą tajemnicą leadershipu jest umiejętność słuchania pracowników, co niestety wymaga poświęcenia im czasu. Jednak dobrze zadane pytania i wysłuchanie pracownika pozwalają wielokrotnie same w sobie już rozwiązać problem. Menedżerowie mają często przekonanie, że ich zadaniem jest doradzać, osądzać, szukać rozwiązań – nic bardziej mylnego. Ich zadaniem jest słuchać, nazywać emocje i dawać przyzwolenie do ich przeżywania. Tyle i aż tyle.

## Coaching jako wsparcie

Nie da się niestety przejść transformacji bez wsparcia specjalisty tak, żeby nie zajęło to wielu lat. W sesjach coachingowo-mentoringowych, jako coach, pomagam liderom przygotować się do trudnych rozmów, pracować z emocjami i napięciem, budować odwagę do konfrontacji, łączyć autentyczność z odpowiedzialnością. Jak często mówią moi *coachee* po procesie: „Konflikty się nie skończyły – ale przestałem/-łam się ich bać”.

I to właśnie ten moment jest przełomowy. Bo dojrzałe przywództwo nie polega na eliminowaniu konfliktów, lecz na umiejętności przechodzenia przez nie z uważnością, odwagą i szacunkiem.



**Największą tajemnicą leadershipu jest umiejętność słuchania pracowników, co niestety wymaga poświęcenia im czasu. Jednak dobrze zadane pytania i wysłuchanie pracownika pozwalają wielokrotnie same w sobie już rozwiązać problem.**



Kwalifikacje do wystawy w konkursie „Pudełko Zwane Wyobraźnią – Ewa Lipska”  
– Julia Czekał, uczennica ZSP w Lublinie, nauczyciel: Dorota Marzec

## Kulturowe uwarunkowania a styl radzenia sobie z konfliktem

Trochę w celu usprawiedliwienia nas, Polaków, do niechęci konfrontowania konfliktów, warto wnieść do rozważań aspekt kulturowy. W niektórych badaniach, na przykład w ramach modelu Hofstede, rozpatruje się tak zwany wskaźnik unikania niepewności (*uncertainty avoidance – UAI*).

W krajach o wysokim poziomie unikania niepewności ujawnia się tendencja do:

- unikania nieformalnych, otwartych dyskusji konfliktowych,
- wysokiego znaczenia procedur i reguł,
- koncentracji na minimalizowaniu ryzyka i niejasności.

Badania różnic kulturowych, takie jak model Hofstede, wskazują, że Polska tradycyjnie plasuje się dość wysoko w wymiarze unikania niepewności, podobnie jak wiele krajów Europy Środkowej i Wschodniej – co jest związane z preferencją stabilności, procedur, przewidywalności i bezpieczeństwa oraz skłonnością do oszczędnego podejścia wobec konfliktów. W praktyce: przedstawiciele takich kultur mogą przejawiać skłonność do niebezpośredniego radzenia sobie z konfliktami – częściej w formie regulacji, pisemnych procedur i rozwiązań formalnych, a mniej poprzez otwarte i asertywne konfrontacje, co jak omawialiśmy wcześniej, przestaje być skuteczne w dzisiejszym świecie organizacji.



Kwalifikacje do wystawy w konkursie „Pudełko Zwane Wyobraźnią – Ewa Lipska”  
– Julia Czekaj, uczennica ZSP w Lublinie, nauczyciel: Dorota Marzec

Polski wskaźnik to około 93, czyli bardzo wysokie unikanie niepewności – oznacza silną potrzebę przewidywalności, jasnych zasad i rutynowych procedur. W kontekście konfliktów często przekłada się to na:

- tak zwaną strategię omijania lub formalizowania problemów, zamiast szybkiej, otwartej rozmowy,
- większe poczucie dyskomfortu wobec sytuacji, w których nie ma jednoznacznych reguł.

W porównaniu, kraje takie jak Wielka Brytania czy Szwecja mają znacznie niższe wskaźniki UAI, co oznacza większą tolerancję dla niejasności, zmian i konfliktów jako naturalnej części współpracy. W praktyce wskazuje to, że Polacy preferują formalne procedury rozwiązywania konfliktów, negocjacje oparte na regułach oraz czas na przygotowanie się do konfrontacji, zamiast spontanicznych, nieustrukturyzowanych rozmów. W regionach o niskim poziomie unikania niepewności, takich jak kraje Skandynawii czy Wielka Brytania:

- konflikty są postrzegane raczej jako naturalny element współpracy,
- istnieje większa gotowość do natychmiastowego feedbacku,
- zachodzi mniejsza potrzeba formalizacji.

To często sprawia, że tamtejsze organizacje wchodzą w twarde rozmowy szybciej i bardziej bezpośrednio, zamiast „omijać temat, dopóki nie zostaną narzucone reguły”.

Kolejnym wskaźnikiem jest dystans władzy (*power distance*). Polska ma umiarkowanie wysoki dystans władzy, co oznacza dużą akceptację hierarchii i różnic w statusie. W praktyce: konflikt rządu jest ujawniany w górę hierarchii, liderzy mogą być postrzegani jako „decydujący ostatecznie”, co czasami tłumi otwarte konfrontacje. Ważnym wskaźnikiem jest również indywidualizm (*individualism*). Polska wypadła jako umiarkowanie indywidualistyczna (ze wskaźnikiem o wartości około 60), czyli silniej niż wiele krajów Europy Wschodniej, ale niżej niż USA czy Wielka Brytania. Oznacza to większy nacisk na własne cele i odpowiedzialność niż na relacje grupowe oraz tendencję do wyrażania opinii bardziej osobiście niż w kulturach kolektywistycznych. Ostatnim wskaźnikiem, który może wpływać na umiejętność rozwiązywania konfliktów, jest męskość – kobiecość (*masculinity vs. femininity*). Polska ma dość wysoki wskaźnik męskości, co wskazuje na konkurencyjność i osiąganie celów. W kontekście konfliktów może się to wiązać z: większym akcentem na wyniki niż harmonię oraz silniejszą orientacją na rozwiązania „twarde” i osiąganie celów poprzez rywalizację.

**Poniżej tabela porównawcza z uwzględnieniem trzech wybranych wymiarów dla czterech regionów: Polski, Niemiec, USA, państw skandynawskich (ze średnią dla: Szwecji, Danii, Norwegii).**

Wymiar	Polska	Niemcy	USA	Skandynawia
Unikanie niepewności (UAI)	93 – bardzo wysokie → preferencja formalnych procedur, niechęć do spontanicznych konfrontacji	65 – średnie → umiarkowane podejście do ryzyka, preferencja planowania	46 – niskie → większa tolerancja dla niepewności, szybkie konfrontacje	29 – bardzo niskie → konflikty traktowane jako naturalne, bez silnego napięcia
Dystans władzy (PDI)	68 – umiarkowanie wysoki → akceptacja hierarchii, konflikt rządu zgłaszany do góry	35 – niski → równiejszy układ sił, konflikt ujawniany bezpośrednio	40 – niski → bezpośrednie zgłaszanie problemów, <i>flat hierarchy</i>	31 – niski → kultura egalitarna, otwarte rozmowy
Indywidualizm (IDV)	60 – umiarkowany → osobiste opinie ważne, ale relacje zespołowe też istotne	67 – wysoki → otwarte wyrażanie opinii, ale szacunek dla reguł	91 – bardzo wysoki → duża autonomia, bezpośrednio konfrontacje	71 – wysoki → otwartość, ale równowaga z konsensem



Praca wykonana podczas XIV Międzyszkolnego Konkursu Plastycznego „Dziekiem być...: Wrażliwym okiem widziane – inspiracje twórczością Olgi Boznańskiej”, 2025  
Fot. Patrycja Linard

Polska kultura narodowa, według wymiarów Hofstede, łączy wysokie unikanie niepewności z umiarkowanym indywidualizmem i stosunkowo wysokim dystansem władzy – to wspiera organizacje o strukturach i hierarchii, ale może jednocześnie hamować szybkie, bezpośrednie konfrontacje konfliktowe. Odróżniamy się tym samym od kultur o niskim wskaźniku unikania niepewności, w których konflikty są bardziej akceptowane i traktowane jako naturalny element współpracy.

Ze względu na tradycyjny, hierarchiczny model szkolnictwa artystycznego w Polsce, uczniowie mogą czuć paraliżujący dystans do „Mistrza”. Świadomy nauczyciel powinien aktywnie zachęcać ucznia do zadawania pytań i wyrażania własnego zdania, aby przełamać tę kulturową barierę milczenia.

## Refleksja na koniec

Przed organizacjami w Polsce wciąż widnieje długa droga do osiągnięcia poziomu transparentności i otwartości na konflikt obserwowanego w krajach takich jak Wielka Brytania czy państwa skandynawskie. Jednocześnie, w kontekście dynamicznego rozwoju biznesu oraz rosnących oczekiwań młodych pokoleń pracowników, kompetencje związane z otwartą komunikacją i konstruktywnym zarządzaniem konfliktem stają się niezbędne.

Liderzy powinni w coraz większym stopniu otwierać się na świadomą pracę z konfliktem, traktując go jako naturalny element funkcjonowania zespołów, a nie problem wymagający unikania lub marginalizowania. Wiąże się to z koniecznością rozwoju samoświadomości oraz kompetencji interpersonalnych, które w nadchodzących latach będą miały istotne znaczenie dla budowania trwałej przewagi konkurencyjnej organizacji. Ich rozwój sprzyja nie tylko wzmocnieniu zaufania i efektywności zespołów, lecz także pozytywnie wpływa na jakość relacji zawodowych i osobistych.

Nauczyciel, który nadmiernie kontroluje każdy ruch palca ucznia, może w rzeczywistości walczyć z własnym lękiem o wynik pedagogiczny. Zastąpienie ciągłego doradzania uważnym słuchaniem gry ucznia pozwala mu rozwinąć własną, unikalną osobowość artystyczną.

## Literatura

Patrick Lencioni, *The Five Dysfunctions of a Team*, 2002. / Klasyka zarządzania zespołami, pokazuje rolę konfliktu w budowaniu spójności i efektywności.

Kim Scott, *Radical Candor: Be a Kick-Ass Boss Without Losing Your Humanity*, 2017. Jak prowadzić szczerze rozmowy i konstruktywne konflikty w organizacjach.

Daniel Goleman, *Emotional Intelligence*, 1995. / *Zrozumienie emocji w konfliktach, znaczenie samoświadomości lidera i empatii.*

Kerry Patterson, Joseph Grenny, Ron McMillan, Al Switzler, *Crucial Conversations: Tools for Talking When Stakes Are High*, 2002. / Praktyczne narzędzia do prowadzenia trudnych rozmów i rozwiązywania konfliktów.

Roger Fisher, William Ury, *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In*, 1981. Strategia negocjacji oparta na interesach, przydatna w konfliktach biznesowych.

Henry Mintzberg, *Managers Not MBAs*, 2004. / Rola konfliktu i niepewności w pracy liderów i menedżerów.

William Edwards Deming, *Out of the Crisis*, 1982. / Konflikt w kontekście procesów, jakości i efektywności organizacyjnej.

Stephen Covey, *The Speed of Trust*, 2006. / Jak zaufanie pozwala konfrontować konflikty skutecznie.

Marshall B. Rosenberg, *Nonviolent Communication: A Language of Life*, 2003. / Podejście NVC do rozwiązywania konfliktów i komunikacji potrzeb.

Peter Hawkins, *Leadership Team Coaching*, 2017. / Coaching zespołowy i techniki facylitacji konfliktów.

## Literatura uzupełniająca – trendy i statystyki

Raport ACAS UK, *Workplace Conflict and Prevalence*, 2025. / Dane o częstotliwości konfliktów w pracy i trendach rosnących.

Badania CBOS, *Konflikty w rodzinie i w pracy, 2002-2022*. / Polski kontekst konfliktów rodzinnych i interpersonalnych.

Hofstede Insights, *Country Comparison*. / Wpływ wymiarów kultury na styl konfrontacji i rozwiązywania konfliktów w różnych krajach.



## Autorka:

### Aleksandra Węgrowicz-Łastowiecka

*Professional business coach*, mentor, trenerka biznesu i certyfikowany coach zespołowy i interwent kryzysu. Specjalizuje się w budowaniu odporności psychicznej, wspieraniu w kryzysie i rozwoju kariery. Pomaga zespołom rozwiązywać konflikty i zwiększać zaufanie, szkoli z kompetencji przyszłości. W CEA pracuje w roli trenerki biznesu i kompetencji miękkich.



# Kariera

---





Uczniowie realizujący prace malarskie w pracowni tradycyjnych technik malarskich i pozłotniczych, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach, 2025 / Fot Andrzej Rębosz

## KWALIFIKACJE NAUCZYCIELSKIE JAKO FUNDAMENT JAKOŚCI EDUKACJI

Anna Dakowicz-Nawrocka

**Na poziom kształcenia w szkołach w największym stopniu wpływa jakość przygotowania nauczycieli. W trosce o tę jakość kilka lat temu przygotowane zostały nowe standardy kształcenia nauczycieli.**

Zmiany wprowadzono *Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela* (Dz. U. z 2021 r., poz. 890, oraz z 2022 r., poz. 1872). Przepisy wyżej wymienionego rozporządzenia weszły w życie z dniem 3 sierpnia 2019 roku.

Istotne zmiany, wprowadzone przepisami w sprawie standardu kształcenia, polegają na tym, że:

1. Kształcenie nauczycieli obejmuje zawsze 5-letni cykl (jako studia jednolite magisterskie lub studia I i II stopnia realizowane w tym samym zakresie).
2. Kształcenie nauczycieli wczesnej edukacji jest prowadzone wyłącznie w trakcie jednolitych studiów magisterskich. Nie ma możliwości kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji w trakcie studiów podyplomowych.
3. Kształcenie nauczycieli – pedagogów specjalnych na kierunku pedagogika specjalna jest prowadzone wyłącznie w trakcie jednolitych studiów magisterskich. W przypadku nauczycieli posiadających już kwalifikacje do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć edukacyjnych możliwe jest kształcenie również w trakcie studiów podyplomowych w zakresie pedagogiki specjalnej, przygotowujące do pracy w szkołach specjalnych i z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
4. Studia podyplomowe nadające kwalifikacje nauczycielskie mogą być prowadzone wyłącznie przez uczelnie zapewniającą kadre kształcącą nauczycieli w ramach studiów I lub II stopnia lub jednolitych studiów magisterskich na kierunku odpowiadającym zakresowi kształcenia w ramach studiów podyplomowych.

Zasady te uwzględniono, tworząc trzy odrębne standardy kształcenia:

1. standard kształcenia nauczycieli przedmiotu nauczania/prowadzenia zajęć edukacyjnych,
2. standard kształcenia nauczycieli przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej,
3. standard kształcenia nauczycieli – pedagogów specjalnych.

Ze względu na zmiany w sposobie kształcenia nauczycieli, wprowadzone wyżej wymienionymi przepisami, w kwestii standardu kształcenia konieczne było opracowanie nowego rozporządzenia w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Zmiany te wprowadzono *Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli* (Dz. U. z 2023 r., poz. 2102, oraz z 2025 r., poz. 1111).



**Studia podyplomowe nadające kwalifikacje nauczycielskie mogą być prowadzone wyłącznie przez uczelnie zapewniającą kadre kształcącą nauczycieli w ramach studiów I lub II stopnia lub jednolitych studiów magisterskich na kierunku odpowiadającym zakresowi kształcenia w ramach studiów podyplomowych.**

Wymagania kwalifikacyjne w nowym rozporządzeniu określono według następujących zasad:

1. Nowe wymagania kwalifikacyjne, odpowiadające nowemu standardowi kształcenia nauczycieli, określono wobec osób, które rozpoczęły studia lub studia podyplomowe po dniu wejścia w życie rozporządzenia w sprawie standardu kształcenia, czyli po 3 sierpnia 2019 roku.
2. Osoby przygotowane do wykonywania zawodu nauczyciela na podstawie wcześniej obowiązujących przepisów (przed dniem wejścia w życie rozporządzenia w sprawie standardu kształcenia, tj. przed 3 sierpnia 2019 r.) zachowują nabyte kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela.

## Dodatkowe zmiany

**W 2025 roku przygotowano nowelizację rozporządzenia w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (opublikowaną w Dz. U., poz. 1111). Konieczne było bowiem określenie wymagań kwalifikacyjnych do nowo wprowadzanego przedmiotu - edukacji zdrowotnej. Jednocześnie wprowadzono dodatkowe zmiany, które dotyczyły między innymi kwalifikacji do nauczania muzyki i plastyki w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych.**

W rozporządzeniu wskazano (§ 3b), że kwalifikacje do zajmowania stanowiska nauczyciela muzyki lub plastyki w klasach IV-VIII szkoły podstawowej i w szkołach ponadpodstawowych posiada także osoba, która łącznie spełnia następujące warunki:

- ukończyła studia pierwszego i drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie na dowolnym kierunku studiów,
- legitymuje się odpowiednio dyplomem ukończenia szkoły muzycznej II stopnia, ogólnokształcącej szkoły muzycznej II stopnia, liceum sztuk plastycznych, liceum plastycznego, szkoły policealnej plastycznej lub ogólnokształcącej szkoły sztuk pięknych,
- posiada przygotowanie pedagogiczne do nauczania odpowiednio muzyki lub plastyki w zakresie i wymiarze określonym w przepisach rozporządzenia, potwierdzone świadectwem ukończenia kursu kwalifikacyjnego, wydanego przez publiczną placówkę doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych.

**Przepis powyższy powoduje, że absolwent wymienionej w nim szkoły muzycznej lub plastycznej, który ukończy dowolne studia magisterskie oraz kurs kwalifikacyjny w zakresie przygotowania pedagogicznego, prowadzony przez Centrum Edukacji Artystycznej, może zostać nauczycielem muzyki lub plastyki w szkole podstawowej lub ponadpodstawowej.**

Rozwiązanie to przyjęto, bowiem osoba, która spełnia opisane wyżej warunki, posiada wymagany od nauczyciela poziom wykształcenia (mgr), przygotowanie pedagogiczne (kurs prowadzony przez CEA), a odpowiednie umiejętności w zakresie muzyki lub plastyki uzyskała w trakcie nauki we wskazanych szkołach muzycznych i plastycznych.



Szkolny etap Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach, 2025 / Fot Andrzej Rębosz

**Wprowadzono również zmianę dotyczącą kwalifikacji do zajmowania stanowiska nauczyciela w placówkach oświatowo-wychowawczych. Ze względu na charakter prowadzonych tam zajęć (rozwijających umiejętności, talenty i zainteresowania uczniów), które często nie mają odpowiednika w kierunku lub specjalności studiów, przyjęto, że kwalifikacje do prowadzenia zajęć w tych jednostkach posiada osoba mająca kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w zakresie nauczania dowolnego przedmiotu lub prowadzenia dowolnych zajęć.**



## **Autorka:**

### **Anna Dakowicz-Nawrocka**

Zastępca dyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Długoletni pracownik MEN. Od początku pracy w MEN zajmuje się sprawami kształcenia i doskonalenia nauczycieli.

# Redaktorzy merytoryczni

„Szkoly Artystycznej”



## Anna Antonina Nogaj

Redaktor merytoryczny części poświęconej psychologii i pedagogice w szkolnictwie artystycznym

**W**akacje to czas przywracania homeostazy – naturalnej równowagi psychicznej i emocjonalnej, która w ciągu roku szkolnego bywa zachwiana przez tempo obowiązków, presję i nadmiar bodźców. To moment, w którym organizm, umysł i ciało mają szansę powrócić do wewnętrznego ładu i odnaleźć rytm bardziej zgodny z indywidualnymi potrzebami.

Zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów, jest to moment zatrzymania się – przestrzeń, w której można na nowo wsłuchać się w siebie, odzyskać spokój i odbudować wewnętrzne zasoby. Wakacje sprzyjają refleksji i swoistym „postanowieniom noworocznym”, ale pozbawionym presji – bardziej łagodnym, wynikającym z autentycznych potrzeb. To czas, w którym możemy przyrzec sobie większą uważność, troskę o zdrowie psychiczne czy równowagę między pracą a odpoczynkiem.

Kluczowym pojęciem staje się tutaj homeostaza – stan harmonii, do którego dążymy, a który w codziennym pośpiechu łatwo tracimy. Odpoczynek nie jest luksusem, lecz warunkiem efektywnego funkcjonowania. To właśnie dzięki niemu wracamy silniejsi, bardziej kreatywni i otwarci na wyzwania. Wakacje uczą nas, że równowaga nie pojawia się sama – trzeba o nią świadomie zadbać.

## Elwira Krupa

Redaktor merytoryczny części poświęconej kształceniu ogólnemu

**N**adchodzi lato – czas, w którym uczniowie, a często także część nauczycieli, na chwilę zapominają o szkole, ciesząc się słońcem, swobodą i wakacyjnymi podróżami. To naturalne i potrzebne. Odpoczynek jest przecież nieodłącznym elementem efektywnego uczenia się. Warto jednak zadać sobie pytanie: czy nie można wykorzystać tego wyjątkowego czasu także do dalszego rozwoju – w sposób lekki, przyjemny i niewymuszony?

W sprzyjającym otoczeniu przyrody uczymy się inaczej – bardziej intuicyjnie, poprzez doświadczenie, emocje i kontakt z rzeczywistością. To właśnie dlatego wiedza zdobywana latem, „przy okazji”, bywa najtrwalsza i najbardziej wartościowa. Nie jest oderwana od życia – przeciwnie, jest z nim głęboko spleciona.

W tym numerze „Szkoły Artystycznej” szczególną uwagę poświęcam korzyściom płynącym z międzynarodowej wymiany uczniów w ramach programu Erasmus+. To nie tylko okazja do poznania nowych miejsc, lecz przede wszystkim do spotkania z inną kulturą, językiem i sposobem myślenia.

Warto jednak podkreślić, że podobne doświadczenia są dostępne dla każdego z nas – nie tylko w ramach zorganizowanych programów. Każda wakacyjna podróż do innego kraju może stać się przestrzenią edukacyjną. Wystarczy odrobina ciekawości i otwartości: rozmowa z mieszkańcami, próba zrozumienia lokalnych zwyczajów czy choćby czytanie prostych informacji w języku obcym. To w takich momentach język przestaje być szkolnym przedmiotem, a staje się narzędziem prawdziwej komunikacji.

Zachęcam Państwa – nauczycieli i edukatorów – byście inspirowali swoich uczniów do takiego właśnie spojrzenia na wakacje. Nauka nie musi kończyć się wraz z ostatnim dzwonkiem w czerwcu. Może przybrać inną formę: bardziej swobodną, opartą na doświadczeniu, ale nie mniej wartościową. Bo wiedza wsparta wspomnieniami i przeżyciami ma szczególną moc – jest ciekawsza, głębsza i trwalsza.

Na zakończenie pozwolę sobie przypomnieć prostą, ale niezwykle trafną myśl, którą warto zabrać ze sobą w każdą podróż: *The world is your oyster* – czyli w wolnym tłumaczeniu: Świat stoi przed tobą otworem.



**Każda wakacyjna podróż do innego kraju może stać się przestrzenią edukacyjną. Wystarczy odrobina ciekawości i otwartości: rozmowa z mieszkańcami, próba zrozumienia lokalnych zwyczajów czy choćby czytanie prostych informacji w języku obcym.**



## Marta Magdalena Lelek

Redaktor merytoryczny  
części poświęconej edukacji muzycznej

**T**egoroczne lato zapowiada się dla mnie niezwykle ciekawie, szczególnie z punktu widzenia zawodowego. W lipcu czeka mnie dwutygodniowy pobyt w przepięknym zamku Weißenstein w Pommersfelden, gdzie wraz z wybitnymi profesorami będę miała okazję wykonać *Kwintet fortepianowy A-dur op. 81 (B. 155) Antonína Dvořáka* podczas pierwszego „Meisterkonzert” w ramach tegorocznej Akademii Letniej Collegium Musicum.

W drodze do Pommersfelden – kilkudniowa wizyta u profesora Krzysztofa Meyera w Altenkirchen, gdzie wspólnie z maestro Tadeuszem Wojciechowskim będziemy ustalać ostatecznie szczegóły naszej interpretacji *Koncertu skrzypcowego nr 1* profesora, przed wrześniowymi nagraniami z Narodową Orkiestrą Symfoniczną Polskiego Radia w Katowicach. Wracając do Polski, nie sposób nie zatrzymać się na kilka dni w Złotej Pradze!

W sierpniu – dalsza intensywna praca przed nagraniami z NOSPR i finalizowanie mojej rozprawy doktorskiej *Interakcja kompozytora i solisty w procesie twórczym, na przykładzie Koncertu na skrzypce i orkiestrę Sławomira Zamuszko*, która musi zostać złożona do końca września.

Pomimo tak pracowitego lata nie odmówię sobie krótkich i dłuższych pobytów nad suwalskimi jeziorami, których piękno i spokój tak bardzo sprzyjają pracy twórczej i inspiracji.

Życzę Wszystkim Państwu takich wakacji, jakich pragniecie najbardziej. Spokojnych lub szalonych, pracowitych lub w duchu *dolce far niente*, blisko lub daleko. Jakiegokolwiek by były – spotkamy się ponownie we wrześniu!



**Pomimo tak pracowitego lata nie odmówię sobie krótkich i dłuższych pobytów nad suwalskimi jeziorami, których piękno i spokój tak bardzo sprzyjają pracy twórczej i inspiracji.**



## Maria Kowalczyk

Redaktor merytoryczny części poświęconej edukacji plastycznej

**R**ok szkolny w szkołach artystycznych płynie intensywnie: próby, przeglądy, konkursy, egzaminy, wystawy, koncerty wyznaczane przez kolejne terminy. Lato przynosi coś, czego przez wiele miesięcy tak bardzo brakuje – przestrzeń. Warto ją przyjąć nie jako pustkę do natychmiastowego wypełnienia, lecz jako cenny czas oddechu.

Odpuścić jest sprzymierzeńcem pracy twórczej. To właśnie w chwilach spokoju porządkują się myśli, wraca wrażliwość, a zmęczony umysł odzyskuje świeżość. Gdy nic nie domaga się naszej uwagi, zaczynamy naprawdę słyszeć siebie: pojawia się szkic obrazu, melodii, temat zajęć, nowy pomysł na standardowe ćwiczenie.

Letnie miesiące przypominają, że nie wszystko musi dziać się natychmiast. W świecie pośpiechu warto nadać czasowi właściwe tempo – własne, spokojniejsze, bardziej uważne. Nie spieszyć się z odpowiedziami, decyzjami, planami na kolejny rok. Pozwolić myślom dojrzewać.

Życmy sobie zatem lata bez pośpiechu – czasu regeneracji, prostych zachwyków i twórczej ciszy, w której rodzą się najcenniejsze idee.



**Odpuścić jest sprzymierzeńcem pracy twórczej. To właśnie w chwilach spokoju porządkują się myśli, wraca wrażliwość, a zmęczony umysł odzyskuje świeżość.**



## Karol Urbański

Redaktor merytoryczny części poświęconej sztuce cyrkowej i baletowej

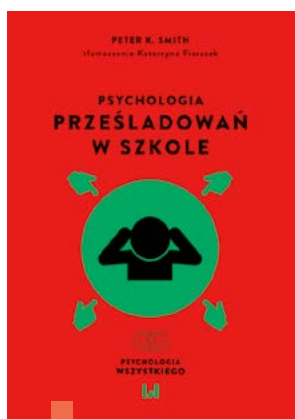
**L**ato to czas zbierania owoców, ale też czas odpoczynku. W szkolnictwie baletowym ten rok obfitował w wydarzenia, zarówno te wynikające z rytmu życia szkolnego, w tym dyplomy, egzaminy, koncerty szkolne, jak też szczególne – takie jak jubileusze szkół, a przede wszystkim XXIV Ogólnopolski Konkurs Tańca im. Wojciecha Wiesiołowskiego w Gdańsku.

Niech ten letni czas będzie dla Państwa okazją do zasłużonego odpoczynku i kumulowania energii na nadchodzący rok szkolny.

## Redakcja poleca

# Z biblioteki CEA

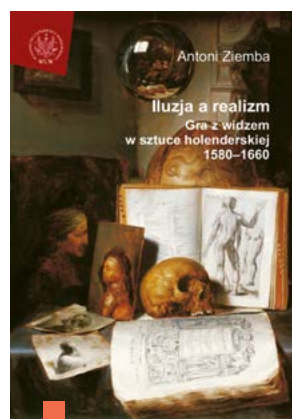
Drodzy Państwo,  
na mistrzostwo codzienności składa się między innymi mistrzostwo postaw poszczególnych ludzi, ich pogłę-  
bione postrzeganie rzeczywistości i profesjonalizm za-  
wodowy. **A cegiełkami w rozwoju, czy to intelektual-  
nym, emocjonalnym, czy w szlifowaniu umiejętności,  
są wartościowe lektury...** Zatem zapraszamy!  
Anna Kamowska, Biblioteka CEA



**Peter K. Smith,**  
*Psychologia prześladowań  
w szkole,*  
Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Łódzkiego, 2024



**Krzysztof Herdzin,**  
*Chopiniana con  
delizia na kwintet  
fortepianowy*  
PWM



**Antoni Ziemba,**  
*Iluzja a realizm,*  
Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Warszawskiego,  
Warszawa 2023

**Sprawdź nasz katalog online!**

Zapraszamy Państwa do Biblioteki CEA, by odkrywać książki, które wspierają dialog, pogłębiają wrażliwość i towarzyszą twórczym poszukiwaniom.

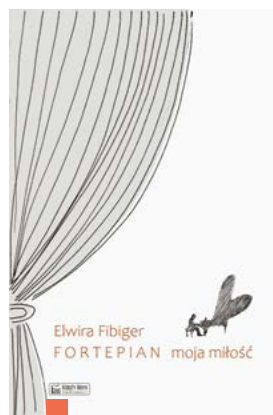


**! IDEALNA LEKTURA NA LATO**

**Russ Harris,**  
*Pułapka szczęścia.  
Przełamanie walczyca,  
zaczynaj żyć,  
GWP, Spopot 2024*



**Antonio Vivaldi,**  
*Koncert d-moll  
RV 541 na skrzypce,  
organy, orkiestrę  
smyczkową i basso  
continuo,  
PWN*



**Elwira Fibiger,**  
*FORTEPIAN  
moja miłość,  
Księży Młyn Dom  
Wydawniczy,  
Łódź 2021*



**Tomasz Ciesielski,**  
*Taniec w badaniach  
performatywnych,  
Wydawnictwo  
Uniwersytetu  
Łódzkiego, 2024*



Szanowni Państwo,

z satysfakcją oddajemy w Państwa ręce letnie wydanie „Szkoly Artystycznej”. Myślą przewodnią tego numeru jest „Mistrzostwo codzienności – jakość w nauczaniu artystycznym”, rozumiane jako troska o rozwój talentów, wysoki poziom kształcenia oraz pielęgnowanie wrażliwości młodych adeptów sztuki.

Codzienna praca nauczycieli, uczniów i całych społeczności szkolnych przynosi niezwykle efekty artystyczne i wychowawcze. Potwierdzają to artykuły zamieszczone w bieżącym wydaniu, prezentujące przykłady współpracy szkół z instytucjami kultury, działań na rzecz potrzebujących, nowoczesnych metod nauczania oraz inicjatyw budujących wspólnotę. Dowodzą one, że sztuka uczy nie tylko warsztatu, lecz także odpowiedzialności i otwartości na drugiego człowieka.

Tradycyjnie zachęcamy Państwa do współtworzenia kolejnych wydań „Szkoly Artystycznej” oraz do dzielenia się własnymi inicjatywami i refleksjami. Na Państwa wiadomości czekamy pod adresem: [wydawnictwo@cea.art.pl](mailto:wydawnictwo@cea.art.pl).

Życzymy inspirujących refleksji oraz satysfakcji z odkrywania bogactwa polskiego szkolnictwa artystycznego.

Zapraszamy do lektury!  
dr Zdzisław Bujanowski  
Dyrektor CEA



ISBN 978-83-62156-90-0



czytaj online



obserwuj nas