

Szkoła Artystyczna

seria wydawnicza dla nauczycieli

lato 2025

Od talentu do zawodowej
rzeczywistości



ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

dr Zdzisław Bujanowski — dyrektor CEA

Edyta Wyganowska — naczelnik wydziału ds. Promocji,
Marketingu i Wydawnictw

dr Beata Lewińska — redaktor naczelna

prof. dr hab. Katarzyna Sokołowska

dr Joanna Sibilska

dr Anna Antonina Nogaj

Mirosława Jankowska

KONSULTACJA NAUKOWA NUMERU

dr Wojciech Jankowski

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

Agnieszka Trojanowicz — redaktor prowadząca

Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej

Magdalena Słomka — redaktor

Sylwia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Katarzyna Surma — projekt i opracowanie graficzne, skład i łamanie

Małgorzata Kapek-Adamska — projekt okładki

Beata Będkowska — skład okładki

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2025

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

ISBN 978-83-62156-82-5 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-83-2 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa:

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

Spis treści

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

Temat wydania

Od talentu do zawodowej rzeczywistości

Katarzyna Sokołowska

Z Anną Ročławską-Musiałczyk – kompozytorką, pianistką, dyrygentką i wokalistką – zagłędamy do wnętrza szkoły muzycznej	10
--	----

Łukasz Konieczko

Trochę więcej niż wspomnienie	16
-------------------------------------	----

Magdalena Słomka

W jaki sposób rozwijać kreatywność? – rozmowa z Magdaleną Zdražil, graficzką, wykładownicą, autorką publikacji <i>Zrozumieć kreatywność</i>	30
---	----

Joanna Tokarewicz

Uczeń w roli twórcy i wykonawcy sztuki teatralnej, czyli jak powstał musical pt. <i>Piękna i Bestia</i>	36
---	----

Julia Górczak

Wszystko albo... wszystko	49
---------------------------------	----

Muzyczne

Katarzyna Sokołowska

Ewa Rułka – słowa pożegnania	60
------------------------------------	----

Piotr Rodowicz

Jak ćwiczyc i grać, by osiągnąć pełny potencjał muzyczny?	66
---	----

Plastyczne

Krzysztof Dąbek

O przeglądach w szkołach plastycznych	76
---	----

Wawrzyniec Reichstein

Kształcenie wrażliwości: O dydaktyce
rysunku i malarstwa w liceum sztuk plastycznych..... 91

Michalina Pasierbska

Festiwal „Sztuka6” jako przejaw
kreatywności samorządu uczniowskiego..... 100

Baletowe i cyrkowa

Joanna Sibilska

Udana realizacja *Kopciuszka*, czyli co zrobić,
żeby powstał pełnowartościowy spektakl baletowy..... 106

Karolina Biłska

Taneczna rywalizacja w telewizji
– podsumowanie konkursu Młody Tancerz Roku 2023 116

Kształcenie ogólne

Monika Matusiak

Lekcje matematyki dla uczniów z pokolenia iGen..... 124

Magdalena Andrys

Muzyka i matematyka – harmonia edukacji
czy przypadkowe współbrzmienia?..... 134

Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne

Alina Sitkowska

Emocje w sztuce..... 150

Małgorzata Ostrowska

Metody coachingowe w pracy pedagoga w szkole artystycznej..... 160

Noty o autorach..... 173

Z biblioteki CEA. Redakcja poleca 176

Słowo od redakcji

Droga od talentu do zawodowej rzeczywistości w świecie sztuki jest wyjątkowa – pełna pasji, ale i wyzwani. W szkołach muzycznych, plastycznych i baletowych młodzi artyści rozwijają swoje umiejętności, uczą się dyscypliny, wrażliwości i wytrwałości. Ważne jest dla nich wsparcie nauczycieli i rodziców – nie tylko w kształtowaniu umiejętności, ale też w budowaniu pewności siebie i otwartości, także na różne ścieżki zawodowe. Prędzej czy później uczeń zada sobie pytania: Czy mój talent wystarczy? Jaką drogę zawodową wybrać? Czy sztuka może stać się moim życiem? Czy to, czego nauczyłam/nauczyłem się w szkole, na pewno przyda mi się w przyszłości?

Pierwszy tematyczny dział tego wydania „Szkoly Artystycznej” poświęcony jest właśnie temu zagadnieniu i nosi tytuł *Od talentu do zawodowej rzeczywistości*. Otwiera go wywiad prof. Katarzyny Sokołowskiej z Anną Ročławską-Musiałczyk – kompozytorką, pianistką, dyrygentką, wokalistką i nauczycielką, w tym akademicką. Z perspektywy nauczyciela akademickiego i twórcy patrzy na to, czego uczą szkoły plastyczne i jaką wartość ma kształcenie w nich, prof. dr hab. Łukasz Konieczko. W dziale tym Czytelnicy znajdą też wywiad Magdaleny Słomki z Magdaleną Zdražil – graficzką, wykładowczynią Wydziału Sztuki Nowych Mediów Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych.

O wprowadzaniu uczniów w rzeczywistość zawodową już na etapie szkoły opowiada Joanna Tokarewicz w artykule *Uczeń w roli twórcy i wykonawcy sztuki teatralnej, czyli jak powstał musical pt. Piękna i Bestia*. W dziale tym znajdą też Państwo tekst uczennicy Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi Julii Górczak o tytule *Wszystko albo... wszystko*. Autorka pokazuje, jak codzienne trudy kształcenia w szkole baletowej znoszą uczniowie, ale też mówi o ambicjach, motywacjach i pasjach.

Artykuły specjalistyczne, dotyczące metodyki, form, historii kształcenia, a także różnego rodzaju konfrontacji artystycznych, znajdą Państwo w poszczególnych działach: *Muzyczne, Plastyczne, Baletowe i cyrkowa*. Adresowane są one do nauczycieli konkretnych środowisk. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących mogą inspirować się artykułami z działu *Kształcenie ogólne* – tym razem poświęconymi matematyce. Jak zawsze, do wszystkich nauczycieli szkół artystycznych, a zwłaszcza psychologów i pedagogów, adresowany jest dział *Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne*.

W tym numerze „Szkoly Artystycznej” wykorzystano rysunki ilustracyjne uczniów Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach pod kierownictwem artystycznym Grzegorza Mitręgi.

Życzymy Państwu refleksyjnej lektury.

Temat wydania

**Od talentu
do zawodowej
rzeczywistości**



Anna Rocławska-Musiałczyk / Fot. Aleksander Szpak

Z ANNAŃ ROCLAWSKĄ-MUSIAŁCZYK – KOMPOZYTORKĄ, PIANISTKĄ, DYRYGENTKĄ I WOKALISTKĄ – ZAGLĄDAMY DO WNĘTRZA SZKOŁY MUZYCZNEJ

Katarzyna Sokołowska

Decyzja o nauce w szkole muzycznej to często dylemat zarówno dla rodziców, jak i samych uczniów. Choć taka edukacja wymaga wysiłku i wyrzeczeń, kształtuje nie tylko umiejętności artystyczne, ale także charakter i kompetencje niezbędne w każdej dziedzinie życia.

Kształcenie w szkołach muzycznych od zawsze rodzi wątpliwości tych, którzy chcą je podjąć. Rodzice kandydatów do szkół podstawowych zadają sobie pytania: Czy warto proponować dziecku naukę muzyki? Czy podoła ono dodatkowym zadaniom i obowiązkom? Co z tego będzie miało w przyszłości? Ktoś, kto rozważa edukację w średniej szkole muzycznej, a wcześniej ukończył szkołę podstawową, sprawę widzi już inaczej.

Potrafi docenić ewidentne korzyści z nauki w szkole muzycznej, nawet na szczeblu podstawowym – rozwój uzdolnień i umiejętności muzycznych, ale przede wszystkim rozwój osobowości. Młodzież szkół muzycznych wyróżnia się zdolnościami logicznego myślenia, koncentracji i konsekwencji w każdym działaniu. Zwykle są to osoby sumienne, odważne w kontaktach w innymi, pracowite i ambitne. Na podstawie osobistych obserwacji i publikowanych statystyk wyłonił się w mojej perspektywie model trzech dróg, którymi średnią szkołę muzyczną przemierzają uczniowie.

Pierwszą z nich umownie nazwałam „wyborem najlepszej opcji”. W obliczu rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych, choćby sztucznej inteligencji, różnych gałęzi gospodarki, uczniowie-artyści mają dylemat: Czy nie lepiej zrezygnować ze szkoły muzycznej i poświęcić czas na naukę w ogólniaku czy na obranym kierunku studiów (na przykład na uniwersytecie lub na politechnice), tak aby zwiększyć swoje szanse na zawodowy sukces w dorosłym życiu? Nie ma co ukrywać, że pewien procent szukających najlepszej opcji dla siebie składa rezygnację i wypisuje się ze szkoły. Jednak uczniów, którzy ze znakomitą efektem potrafią łączyć naukę muzyki z innym profilem edukacji, jest wciąż bardzo dużo. Codziennie stawiają czoła trudom, wyrzeczeniom, walczą z wiecznym deficytem czasu na cokolwiek. Satysfakcja takich osób z uzyskania dyplomu średniej szkoły muzycznej jest przeogromna, szczególnie że wraz z osobistym zadowoleniem idzie w parze podziw rówieśników, nauczycieli, całego otoczenia. To smak nagrody za ciężką i wytrwałą pracę!

Drugą ścieżką podążają uczniowie, którzy deklarują pełne oddanie grze na ukochanym instrumencie. Ich działania koncentrują się na osiągnięciu najwyższego wirtuozowskiego poziomu wykonawczego, kunsztu mistrza. Trampoliną do sukcesu jest ich talent oraz konsekwentna i rzetelna praca. Już na etapie szkoły średniej tacy uczniowie wiedzą, że swoją zawodową przyszłość będą wiązać wyłącznie z muzyką.

W szkolnictwie „między talentem a rzeczywistością zawodową” jest też spora gromadka młodzieży, którą wyróżnia bardzo szerokie zainteresowanie wszystkim, co oferuje szkoła muzyczna. To uczniowie, których pochłaniają zarówno zajęcia teoretyczne, jak i gra na instrumencie głównym, śpiewanie w chórze, jak i kameralistyka. Pragną skosztować wszystkich smaków muzyki, zaistnieć jako kompozytorzy, reprezentować szkołę w Olimpiadzie Artystycznej czy wystąpić solo w konkursie muzycznym. Jedni powiedzą, że taki uczeń nie potrafi wybrać, co dla niego najważniejsze, że szeroki wachlarz możliwości zachwyca go i gubi jednocześnie. Inni, że poprzez różnorodne działania na wielu artystycznych płaszczyznach młody człowiek ma możliwość zdobyć wiedzę i doświadczenie w różnych muzycznych obszarach oraz przekonanie, że umie więcej, widzi szerzej i czuje lepiej.

Nasuwa się pytanie: Która z opisanych wyżej grup uczniów stworzy wymarzoną dla siebie zawodową rzeczywistość w dorosłym życiu? Odpowiedzi na nie będziemy szukać, zaglądając do wnętrza szkoły muzycznej wraz z Anną Rocławską-Musialczyk, legitymującą się imponującym dorobkiem artystycznym i ogromną aktywnością w trzech muzycznych specjalnościach. Artystka ściśle związana jest ze szkolnictwem muzycznym. Na co dzień pracuje w Gdańsku – w Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki oraz w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Fryderyka Chopina.



Anna Roćławska-Musiałczyk

Fot. Anna Świeczkowska

Kompozytorka, aranżerka, pianistka i dyrygentka. Urodziła się w 1987 roku w Wejherowie. Wraz z Zespołem Wokalnym Art'n'Voices laureatka Nagrody Akademii Fonograficznej Fryderyk 2021 w sekcji muzyki poważnej za Album Roku – Muzyka Współczesna. Laureatka Nagrody ZAiKS 2022 dla najlepszej kompozytorki młodego pokolenia. Ukończyła Akademię Muzyczną im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku na trzech wydziałach, tym samym uzyskując tytuł magistra z trzech specjalności: fortepianu, dyrygentury chóralnej i kompozycji. Współpracuje z wybitnymi solistami, dyrygentami, zespołami, orkiestrami oraz chórami w kraju i za granicą, realizując zamówienia kompozytorskie. Laureatka konkursów kompozytorskich o randze międzynarodowej i ogólnopolskiej, m.in. zajęła I miejsce na Emerging Composers 2024 organizowanym przez Friends of the Vox we współpracy z Dan Forrest Music (USA–UK). Jest współtwórczynią i członkinią Art'n'Voices Vocal Ensemble, z którym zdobyła wiele nagród na konkursach w kraju i za granicą (m.in. 10 nagród Grand Prix). Jako pianistka Anna Roćławska-Musiałczyk realizuje się w muzyce kameralnej, pracuje ze śpiewakami klasycznymi oraz współpracuje z artystami scen teatralnych, towarzysząc aktorom w repertuarze piosenek aktorskich. Taperuje do filmów na żywo. Ma w dorobku również nagrania płytowe, zarówno jako kompozytorka, jak i pianistka.

Katarzyna Sokołowska: Pani bogata kariera zawodowa, na którą składają się prestiżowe nagrody kompozytorskie, sukcesy artystyczne Zespołu Wokalnego Art'n'Voices oraz niezwykła aktywność pianistyczna, wygląda na przemyślaną i poukładaną. Jak to się stało, że z takim powodzeniem realizuje się Pani aż w trzech muzycznych specjalnościach?

Anna Roćławska-Musiałczyk: Moja praca zawodowa na uczelni i w szkole muzycznej w połączeniu z aktywnym życiem artystycznym i działalnością kompozytorską wymaga oczywiście dyscypliny. Czy moja droga do miejsca, w którym teraz jestem, była poukładana i przemyślana? Tak i nie. Po ukończeniu szkoły muzycznej pierwszego stopnia nie dostałam się za pierwszym razem na drugi stopień.

Nie ukrywam, że zaskoczyła mnie ta informacja. Jak poradziła sobie Pani z tym niepowodzeniem?

Po sześciu latach nauki w szkole podstawowej i nieudanej rekrutacji do szkoły średniej postanowiłam oddać się innym zainteresowaniom. Zaczęłam poszukiwać nowej pasji, chciałam znaleźć dla siebie inne pole twórcze. Zapisalam się na zajęcia teatralne, startowałam w konkursach recytatorskich, występowałam w przedstawieniach, które wystawialiśmy z moimi koleżankami i kolegami w amatorskim teatrze „Zielony karp”. W tym czasie pojawiły się pierwsze sygnały, że chcę komponować. Z racji tego, że grałam na fortepianie, miałam doświadczenie muzyczne, zostałam osobą odpowiedzialną za muzykę w naszych teatralnych produkcjach.

Przygoda z teatrem była impulsem do podjęcia próby ponownego zdawania do szkoły muzycznej drugiego stopnia? Bo przecież nie poddała się Pani...

Tak, teatr oraz dwa ważne dla mnie wydarzenia. W 2000 roku miał miejsce koncert Raya Charlesa, który obejrzałam w telewizji. Chłonełam nie tylko jego artystyczny przekaz. Dla mnie, młodej dziewczyny, artysta ten był przykładem, że aby coś zdobyć, osiągnąć, potrzeba determinacji w działaniach. Drugim wydarzeniem był odbywający się wtedy Konkurs Chopinowski w Warszawie, jego atmosfera, emocje związane z występami znakomitych pianistów i sama muzyka Chopina. Podjęłam wtedy decyzję, że muszę spróbować zdawać jeszcze raz do średniej szkoły muzycznej. Tym razem się udało.

I rozpoczęła Pani naukę w Zespole Szkół Muzycznych w Gdańsku-Wrzeszczu, dokładnie Państwowej Szkole Muzycznej drugiego stopnia imienia Fryderyka Chopina w klasie fortepianu. Jak wspomina Pani lata spędzone w tej szkole?

Miałam to szczęście, że trafiłam do wspaniałej klasy, bardzo zainteresowanej wszelkimi muzycznymi projektami. Pełni chęci do działania szybko założyliśmy zespół instrumentalny, robiliśmy własne aranżacje (na przykład muzyki Astora Piazzolli, muzyki filmowej). Zauważeni przez dyrekcję szkoły, mogliśmy prezentować swoją twórczość na wybranych koncertach szkolnych, czuliśmy się wyróżnieni. Otrzymywaliśmy ogromne wsparcie od nauczycieli i kierownictwa szkoły. Po latach dostrzegam wartość otwartości i akceptacji, jakich doświadczyliśmy w szkole. Fakt, że zachęcano nas do różnych form muzycznej aktywności, procentuje teraz w moim zawodowym życiu.

Czy do tych dobrych, osobistych wspomnień powraca Pani teraz, gdy sama kształci młodzież w średniej szkole muzycznej?

Jako nauczyciel widzę potrzebę indywidualnego podejścia do uczniów. Poznanie swoich podopiecznych jest podstawą do budowania nie tylko relacji z nimi, ale pedagogicznego sukcesu, zarówno nauczyciela, jak i – przed wszystkim – młodego człowieka. Opowiem pewną historię. Na fortepian dodatkowo uczęszczał do mnie uczeń, perkusista, chłopak bardzo zamknięty, małomówny, mało kontaktowy. Moje propozycje utworów, które miał przygotować, nie bardzo do niego trafiały. Grał bez przekonania, dość słabo, zadawany przeze mnie program nie rozwijał go. Często opuszczał lekcje. Mimo wsparcia od swojej mamy zaczął myśleć o rezygnacji ze szkoły. Zrozumiałam, że to czas, aby znaleźć jakiś sposób na dotarcie do ucznia, wyjście naprzeciw jego potrzebom. Zapytałam: „A co chciałbyś grać?”. Odpowiedź była dość szokująca – utwór zespołu Depeche Mode [od red. grupa muzyczna z kręgu muzyki elektronicznej i alternatywnego rocka]. Postanowiłam zaaranżować ten utwór i razem z uczniem grałam

go na cztery ręce. To był ten impuls, który go otworzył, widziałam przyjemność na jego twarzy w czystej postaci. Od tego momentu zaczął inaczej pracować. Jego dalsze losy były bardzo ciekawe. Po ukończeniu klasy perkusji w szkole muzycznej pierwszego stopnia zaczął przygotowania do egzaminów wstępnych na fortepian główny do szkoły średniej muzycznej. Później z powodzeniem ukończył kompozycję i fortepian w Akademii Muzycznej. Obecnie jest wykładowcą tej uczelni.

Indywidualne podejście to znacznie więcej niż tylko zapewnienie uczniom o różnym poziomie wiedzy różnych materiałów do nauki. Bardzo ważne jest stworzenie atmosfery sprzyjającej współpracy oraz wyjście naprzeciw potrzebom. To może spytać o osobę nauczyciela we współczesnej szkole. Według Pani nauczyciel, aby dotrzeć do uczniów, powinien...

...być zaangażowanym, zaszczepiać miłość do muzyki, zarażać, zaciekawiać. Dobrze byłoby, gdyby wszyscy nauczyciele akceptowali fakt, że kształcenie w szkole muzycznej ma holistyczny wymiar. Oczywiście na pierwszym planie zawsze będzie instrument główny. Stoję na stanowisku, że równie ważne do pełni kształcenia i wychowania są i inne zajęcia – na przykład chór, kształcenie słuchu, zespoły kameralne, wszelkie lekcje zbiorowe, podczas których nawiązują się nie tylko relacje między uczniami, ale też kształtuje się ich wrażliwość i wyobraźnia muzyczna. Tej zespołowości nie da się niczym zastąpić. Mówi się o tym stale, że śpiewanie w chórze jako grupie społecznej z całą pewnością przyczynia się do rozwoju kompetencji społecznych. Ważne jest to właśnie teraz, kiedy wciąż dotkliwe są skutki izolacji po czasie pandemii. Szkoda, że przez niektórych pedagogów takie przedmioty, zajęcia zbiorowe, są marginalizowane. I jeszcze jedno. Trzeba dawać dobry przykład własną postawą. Jeśli my, nauczyciele, żyjemy pasją, to uczniowie to zauważą, podchwycą, docenią, będą chcieli z nami przebywać i od nas się uczyć. Wymagamy od uczniów, ale też musimy wymagać od siebie.

Zaglądamy dziś do wnętrza szkoły muzycznej. Porozmawiajmy zatem o rodzicach. Z jakimi postawami rodziców spotkała się Pani w swojej nauczycielskiej praktyce? Mam do czynienia z różnymi postawami. Spotykam rodziców bardzo zaangażowanych w edukację dziecka w szkole muzycznej. Są też tacy, których przez cztery lata nauki mojego ucznia nawet nie poznałam. Taki stan rzeczy jest przykry przede wszystkim dla samych uczniów, którzy starają się nie dawać po sobie poznać, że nie mają wsparcia w domu. Obserwuję, że często rodzice nie potrafią lub nie chcą zaufać w różnych sprawach nauczycielom czy wręcz szkole (na przykład w kwestii równego traktowania wszystkich przedmiotów ujętych w programie kształcenia).

Powróć teraz do Pani życia zawodowego, którego początki zakiełkowały w średniej szkole muzycznej. W Akademii Muzycznej imienia Stanisława Moniuszki uzyskała Pani tytuł magistra na trzech wydziałach: fortepianu, dyrygentury chóralnej i kompozycji. Odnosi Pani ogromne sukcesy w każdej z tych specjalności. Czy ma Pani jakąś radę dla młodych ludzi, którzy tak jak Pani w ich wieku, mają równie szerokie zainteresowania muzyczne?

Absolutnie zrozumiałe i normalne jest to, że młody człowiek, na etapie średniej szkoły, poszukuje swojej drogi. Dla kogoś wielką pasją jest muzyka, ale niekoniecznie chce kontynuować swoją naukę na instrumencie. Ja miałam szczęście spotkać na swojej drodze otwartych, zaangażowanych nauczycieli, dzięki którym popróbowала sztuki

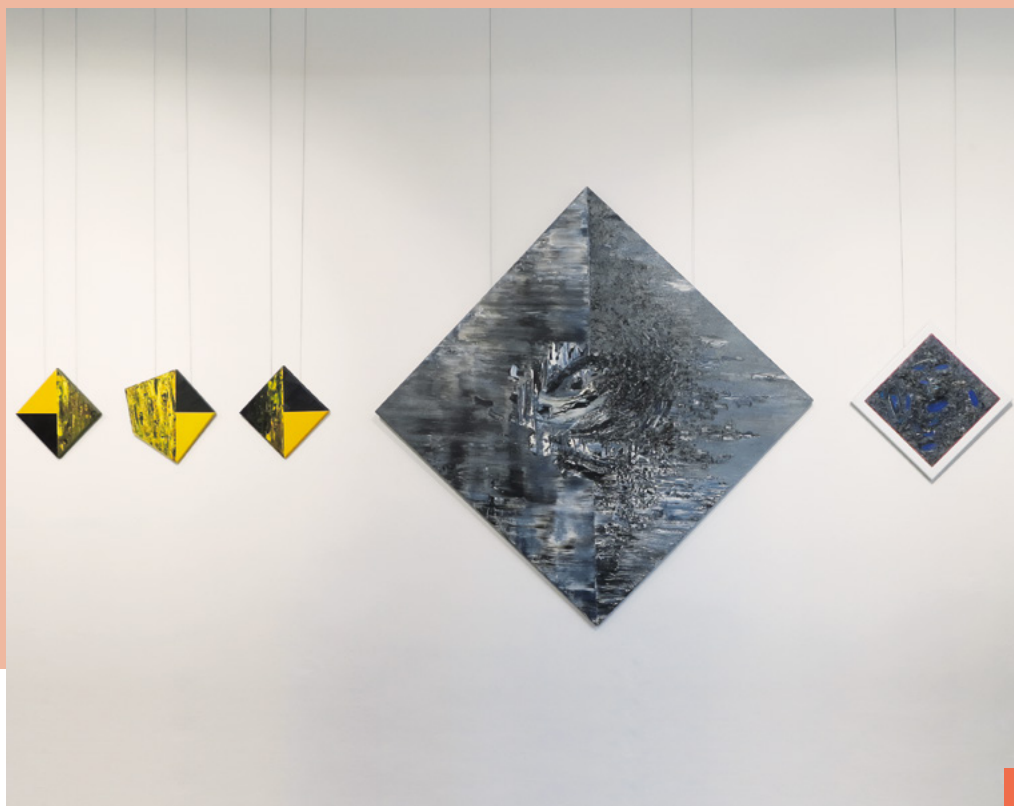
improwizacji, aranżowałam, tworzyłam swoje pierwsze kompozycje. Nie było wtedy dedykowanych takim specjalnościom zajęć w szkole. Nasi uczniowie mają teraz zupełnie inne możliwości.

Tak. Tylko w nielicznych szkołach funkcjonowały fakultety z propedeutyki dyrygowania czy propedeutyki kompozycji. Problem z dostępnością takich przedmiotów został rozwiązany w 2022 roku, kiedy to przedstawiciele Departamentu Szkolnictwa Artystycznego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Centrum Edukacji Artystycznej podjęli decyzję o umożliwieniu zdobycia zawodu muzyka w specjalności innej niż wykonawcza. Właśnie wtedy została wprowadzona do średnich szkół nowa specjalność – teoria muzyki. W jej ramach określono trzy specjalizacje: podstawy kompozycji, podstawy dyrygowania i podstawy muzykologii. Nowa specjalność to cenna inicjatywa, nowa perspektywa dla uczniów do rozwijania własnych talentów, często też zachęta do ukończenia szkoły. Wiem, że w wielu placówkach specjalność ta cieszy się zainteresowaniem. Musimy pamiętać, że młodzi muzycy to nie tylko instrumentalisci. Osobiście zachęcam niektórych moich uczniów do rozważenia możliwości podjęcia nauki na tej specjalności.

Na zakończenie naszej rozmowy serdecznie Pani dziękuję za poświęcony czas i za wspólną przechadzkę po wnętrzach szkoły muzycznej – tych czasów, kiedy Pani ją kończyła i czasów współczesnych. Pani trzy płaszczyzny artystycznej kariery są najlepszym dowodem na to, że będąc osobą utalentowaną i pełną pasji, warto próbować, poszukiwać, podejmować różne wyzwania. Takiej otwartości i odwagi życzymy naszym uczniom.

Art'n'Voices Vocal Ensemble / Fot. Łucja Stefaniuk





TROCHEŃ WIĘCEJ NIŻ WSPOMNIENIE

Łukasz Konieczko

**Czy szkoły plastyczne rzeczywiście kształtują przyszłych artystów,
czy raczej dostarczają narzędzi do szerszego rozumienia sztuki?
Czy sztuka jako wytwór ludzkiego talentu i ludzkich rąk powinna przejść
na karty historii? Sztuka przetrwa, uczmy więc malowania, rysowania,
rzeźbienia, rozwijajmy umiejętności estetycznego wartościowania.**

Poproszono mnie, abym z perspektywy akademika podzielił się wspomnieniami i refleksjami, które wiążą się z edukacją, jaką przeszedłem w krakowskim liceum sztuk plastycznych w latach 1979–1984, a także oceną ewentualnych konsekwencji, które mogę dostrzec teraz, z perspektywy przeszło 40 lat. Z oczywistych powodów będzie to zbiór bardzo subiektywnych treści, poszerzonych jedynie o garść informacji historycznych ze źródeł ogólnie dostępnych. W żadnej mierze nie uzurpuję sobie prawa do stawiania generalnych diagnoz. Jeśli jednak naruszę tę cienką granicę, to proszę moje słowa uznać jedynie jako głos w szerokiej dyskusji nad rolą i znaczeniem placówek artystycznych.

Trudno jednoznacznie powiedzieć, który etap w życiu człowieka ma decydujący wpływ na jego losy, szczęście, karierę zawodową, sukces – jednym słowem na przebieg życia. Edukacja rozumiana jako proces, ale również jako przeżycie emocjonalne będzie w czołówce życiowych wydarzeń z pełnym zakresem uczuć od pozytywnych i budujących do tych, które potrafią skaleczyć bardzo dotkliwie na wiele lat. Traumatyczne przeżycia we wczesnym dzieciństwie z pewnością mogą zrujnować życie, być przyczyną komplikacji, które potrafią ujawnić się w różnych dziedzinach naszej egzystencji, ale ekstremalnych przeżyć nie powinno się zakładać jako normy, to stan szczególny, a jego druzgocący wpływ spadnie na nas niezależnie od wieku. Chociaż oczywiście dorośli – przynajmniej w założeniu – mogą z taką sytuacją poradzić sobie sprawniej. Pomyślmy więc o tej sytuacji w obszarze pewnej poprawności, bez ekstremalnych przeżyć i toksycznych relacji.

O wpływie szkoły na psychikę i życiowe wybory mówi się często i jest to całkowicie uzasadnione, biorąc pod uwagę istotność problemu i w pewnym sensie oczywistą jego nieuchronność. Szkoła podstawowa z pewnością ma niezwykle istotny wpływ na kształtowanie się naszej emocjonalności, właśnie wtedy uczymy się budować relacje z otoczeniem, zaczynamy kontrolować własne emocje, wchodzimy coraz bardziej rozumnie w struktury społeczne, rozwijamy zakres wiedzy, z czasem coraz lepiej poznajemy i rozumiemy mechanizmy, które rządzą zjawiskami wokół nas. To wszystko buduje fundament kolejnych stopni edukacji. O ile więc ten pierwszy „szkolny” okres w sposób istotny wpłynie na naszą emocjonalność i podstawy wiedzy o świecie, to późniejszy etap będzie w znaczący sposób stymulował nasze aspiracje zawodowe – finalnie często ma decydujący wpływ na kolejne wybory, w końcu na ostateczny wybór profesji. Ewidentny wpływ „szkoły” na nasze życie jest zrozumiały i powszechnie akceptowany, niestety również w obszarze doznań negatywnych – cóż, pewnie tak było i tak będzie.

Niezależnie od szczytnych założeń i dbałości o jakość samego procesu kształcenia, praktyka często zbacza z wytyczonych torów. Niestety trzeba zaakceptować liczne konsekwencje tego procesu, również te, które nie są pożądane, a czasem stają się wręcz szkodliwe. Edukacja nakłada rozmaite obowiązki, stwarza presję, generuje stres, tworzy warunki do rywalizacji – niekiedy bardzo brutalnej. Licea artystyczne, podobnie jak inne szkoły z profilem zawodowym, będą tutaj w szczególnej sytuacji, wszak muszą wypełnić ogólne standardy nauczania, przekazując równolegle rozbudowaną wiedzę kierunkową, powiązaną nierozzerwalnie z praktyką zawodową, a to trudne i wymagające zadanie, zarówno pod względem czasowym, jak i logistycznym.

Szkoły artystyczne należy uznać w tym kontekście za niszowe i dość skomplikowane zjawisko, które wymaga bardzo szczególnych, indywidualnych predyspozycji, a edukacja w obszarze „sztuki” chętnie wymyka się ustalonym zasadom, opiera się często na personalnych relacjach pomiędzy nauczycielem i uczniem w dużo większym zakresie niż w przypadku edukacji ogólnokształcącej. Nic w tym dziwnego, biorąc pod uwagę, jak bardzo drażliwych i delikatnych spraw dotyka. Wymaga również szczególnego, indywidualnego zaangażowania i to po obu stronach edukacyjnej barykady, a na dodatek zaabsorbuje każdą chwilę wolnego czasu – nie zapominajmy, że praktyka ma w tym przypadku kluczowe znaczenie.

Młodzi ludzie idą do szkół artystycznych z wielkimi nadziejami, oczekują sprawdzonych metod i sposobów, które zagwarantują szybki progres. Głęboka nadzieja na realizację postawionych przed sobą celów oraz bezkrytyczna wiara w sukces będą narażone na zderzenie z systemem i własnymi ograniczeniami. Konieczność zaakceptowania porażek i trudności musi wykuć się w codziennej praktyce. Wiele osób tego ciężaru nie jest w stanie udźwignąć. Ryzyko nietrafnego wyboru jest niestety możliwe i będzie się wiązać z trudnymi konsekwencjami. Statystyka pokazuje, że jedynie wąskie grono absolwentów kierunków artystycznych na wyższych uczelniach może pochwalić się tym, że „żyje ze sztuki”, a przecież w tym przypadku myślimy o osobach bardzo zdeteminowanych i przygotowanych do funkcjonowania na artystycznej scenie. A młodzi ludzie, którzy dopiero badają własne emocje, predyspozycje i uzdolnienia, którzy są dopiero na początku drogi i z pewnością mogą mieć liczne trudności i wątpliwości, czy są w bardziej komfortowej sytuacji? Czy młodzieńcza beztroska i entuzjazm zapewnią im tarczę ochronną? Z pewnością nie.

Sztuka może być wspaniałą przygodą pod warunkiem, że uprawia się ją z przekonaniem i satysfakcją; niechybnie stanie się udręką, jeśli okaże się jedynie wykonywaniem szkolnego obowiązku, dolegliwym przymusem. Powszechne mniemanie, że uprawianie sztuki to czynność na pograniczu relaksu i plastykoterapii, sprawia, że edukacja w tym zakresie uznawana jest za miłą, łatwą i bezstresową. Nic bardziej mylnego. Sztuka, jeśli jest traktowana poważnie, staje się ciężką pracą, a postęp wymaga trudu, cierpliwości i naiwnej wiary, że to, co mamy do powiedzenia, będzie interesujące i znajdzie swoich odbiorców. Na marginesie warto zaznaczyć, że nawet najsilniejsze przekonanie o własnej wyjątkowości i sumienna praca niestety nie zagwarantują sukcesu. Na koniec mogę jedynie powtórzyć za Vincentem van Goghem: *Moja praca nie jest lżejsza niż praca żniwiarza w upalny dzień*.

Szkolnictwo artystyczne – moje refleksje zasadniczo będą dotyczyły szkół plastycznych – ma długą tradycję. Wiele interesujących informacji o historii odległej podaje artykuł Kaliny Bartnickiej zatytułowany *Początki szkolnictwa artystycznego w Polsce w czasach panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego*¹, a o okresie międzywojennym przeczytamy w tekście tej samej autorki pt.: *Szkolnictwo artystyczne w systemie oświaty polskiej w okresie międzywojennym*². Z pewnością to temat, który doczekał się licznych opracowań, wskazane tytuły proszę traktować jedynie jako wybór i propozycję autora. Zakładam, że informacje i fakty, które w nich znalazłem, mogą odpowiedzieć wiele treści do omawianego tematu, treści, których nie ma potrzeby teraz powtarzać, zainteresowanych odsyłam więc do źródła. Jak widać, pomysł na edukację artystyczną rozwijał się przez dziesięciolecia, by zbudować podwaliny pod system, który znamy od czasów powojennych – dla pewnego uproszczenia on będzie moim głównym punktem odniesienia.

1 K. Bartnicka, *Początki szkolnictwa artystycznego w Polsce w czasach panowania Stanisława Augusta Poniatowskiego*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty” 1966, t. 9, str. 34–65.

2 K. Bartnicka, *Szkolnictwo artystyczne w systemie oświaty polskiej w okresie międzywojennym*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, kwartalnik Związku Nauczycielstwa Polskiego poświęcony dziejom wychowania i oświaty, rok XVIII 4(70), Nasza Księgarnia, Warszawa 1975, s. 493–514.



Prof. dr hab. Łukasz Konieczko (po prawej) z właścicielem Galerii Labirynt No2 w Krakowie – Leszkiem Żebrowskim. W tle fragment ekspozycji *Obrazy i rysunki* Łukasza Konieczki. Kraków, 19 października 2024 r. / Fot. Joanna Konieczko

Krakowskie liceum plastyczne powstało w 1945 roku, równoległe z innymi placówkami tego typu. Osoby chcące zgłębić temat odsyłam do tekstu Reginy Krzyk: *Działalność Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie ze szczególnym uwzględnieniem założeń organizacyjno-programowych*³. Można tam znaleźć wiele informacji o przekształceniach, którym szkoły były poddawane, oraz szczegółowe dane o historii krakowskiej placówki. Odsyłam również do tekstu Małgorzaty Włodarczyk: *Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie*⁴, dotyczącego głównie koncepcji architektonicznej. Jest to godne uwagi, bo idea architektoniczna tej inwestycji powstawała wobec konkretnych oczekiwań, w oparciu o ambitne założenia i co najważniejsze, została zrealizowana bez odczuwalnych kompromisów lub dotkliwych ograniczeń – do dzisiaj znakomicie służy, pokazując jakość i ergonomię tej realizacji.

Czy krakowska placówka może być punktem odniesienia dla pozostałych? Z pewnością jest wyjątkowa, w dodatku znajduje się w dużym mieście – jednym z najważniejszych kulturalnych miast naszego kraju, które zarazem jest ważnym ośrodkiem akademickim. No i jest piękne, co dla osób przybywających z innych terenów też może mieć znaczenie.

Miałem okazję zwiedzać kilka szkół tego typu. Oczywiście są między nimi ewidentne różnice, ale wszędzie odnalazłem podobną atmosferę. Trudno mi stwierdzić, czy edukują na podobnym, przyzwoitym poziomie, ale doświadczenia, jakie zebrałem, nie dają powodu do niepokoju. Stwierdzam to na podstawie prac, które miałem okazję oglądać w ramach obowiązkowego przeglądu klas IV oraz wielokrotnie w trakcie

3 R. Krzyk, *Działalność Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie ze szczególnym uwzględnieniem założeń organizacyjno-programowych*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny. Prace z Wychowania Plastycznego” III, Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 1996 r., z. 179, s. 37–46.

4 M. Włodarczyk, *Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie*, „Wiadomości Konserwatorskie – Journal of Heritage Conservation”, nr 22 (2007) Warszawa, s. 60–64.



Z cyklu: *Miejsce schronienia*,
olej na płótnie, 190 x 190 cm, 1998 r.
Fot. Łukasz Konieczko

finałów Ogólnopolskich Konkursów Plastycznych organizowanych przez Centrum Edukacji Artystycznej (CEA) dla najzdolniejszej, troskliwie wyselekcjonowanej młodzieży z liceów plastycznych.

Szkolnictwo artystyczne II stopnia przez lata pełniło swoją misję. Dzisiaj coraz częściej podnosi się dyskusję nad jego funkcją i rolą. Kiedyś ta rola koncentrowała się głównie na kształceniu w obszarze konkretnego rzemiosła lub zawodowych kompetencji. Teoretycznie ten system wciąż obowiązuje, choć praktyka dowodzi, że zdecydowana większość absolwentów wybiera dalszą, akademicką edukację artystyczną i to ona decyduje o kształtowaniu zawodowej profesji. Możliwie produkowane prace dyplomowe szybko przechodzą do prywatnego archiwum, a zawodowe kompetencje idą w niepamięć. Pytanie, ilu absolwentów wytrwa w zawodzie lutnika, kowala artystycznego czy dekoratora wnętrza, pozostawia bez odpowiedzi.

Obecnie 45 placówek w całej Polsce (a to jedynie liczba szkół publicznych) kształci w przeszło 30 specjalnościach i specjalizacjach, przygotowując do zawodu plastyka w takich dziedzinach, jak: aranżacja przestrzeni, fotografia i film, formy rzeźbiarskie, wzornictwo i formy użytkowe, techniki graficzne, techniki malarskie, techniki renowacyjne, techniki scenograficzne. W ofercie znajdziemy wciąż aktualne, klasyczne specjalizacje, jak: tradycyjne techniki malarskie i pozłotnicze, lutnictwo artystyczne, kowalstwo artystyczne i metaloplastyka, snycerstwo i szkło artystyczne, ale również te oddające przemiany cywilizacyjne ostatnich dziesięcioleci w obszarze sztuk wizualnych, jak: realizacje intermedialne, mural lub charakteryzacja i wizaż.

Przeglądając dostępną ofertę, można więc odnieść wrażenie, że rzemiosło artystyczne w naszym kraju jest w doskonałej kondycji. Niestety to twierdzenie jest dość ryzykowne. Rzemiosło generalnie staje się zawodową niszą, a niektóre profesje śmiało możemy wpisać na „listę zagrożonych gatunków”. Przyczyn należy – moim zdaniem – szukać nie w jakości kształcenia, ale w szybko zmieniających się realiach życia, dynamice zmian w obszarze oczekiwań zawodowych i trudnej pozycji rzemiosła artystycznego na rynku pracy. Wymaga to ciągłego uaktualniania oferty programowej i rewizji metod działania, nie wspominając o konieczności przekształceń wynikających z wprowadzanych odgórnie zmian w systemie edukacji.

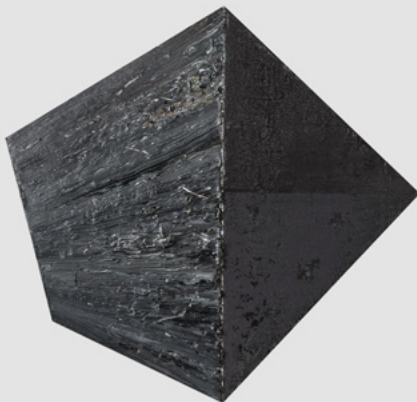
Ostatnia reforma szkolnictwa powróciła do rozwiązań z lat ubiegłych. Po dłuższym okresie funkcjonowania szkół gimnazjalnych – również w liceach plastycznych – ustawodawca przywrócił stan poprzedni, czyli pięcioletni system kształcenia. Nie mnie

oceniać, czy eksperyment z gimnazjami (oczywiście szczególnie interesują mnie te, które prowadziły edukację plastyczną) można uznać za niepowodzenie. Licea, a jeszcze do niedawna również gimnazja, bardziej były kojarzone jako szkoły, które edukują przez sztukę – osobiście w pełni popieram takie zadanie – niż szkoły zawodowe dające określone uprawnienia do wykonywania zawodu. Niewątpliwie profilowana edukacja w tak młodym wieku może budzić zastrzeżenia. Pojawiały się uwagi, że zarówno przymus podjęcia tak poważnej decyzji, jak i sposób konkursowej selekcji przynosi więcej szkody niż pożytku, a metodyczne, profilowe kształcenie w tak młodym wieku może utrwaląc powielane kalki i w pewnym sensie kłopotliwie zdominować bardzo młode przecież temperamento artystyczne, nie pozwalając na naturalne i samodzielne rozwijanie własnej wrażliwości estetycznej. Na te wątpliwości nie znajdziemy jednej odpowiedzi. Niektórzy uważają, że silnym nic nie zaszkodzi, a o słabych trzeba szybko zapomnieć, wszak wielką sztukę tworzą jedynie wybitne jednostki.

Problem w tym, że mówimy o placówkach oświatowych, a nie o kuźniach talentu, które na podobieństwo szkół dla gladiatorów mają wypuścić jedynie tych „niezniszczalnych”. Misja szkół artystycznych II stopnia polega nie tylko na pomocy w rozwoju artystycznym przyszłych twórców, ale również na edukacji rzeszy przyszłych odbiorców sztuki – tych, którzy będą odwiedzać muzea i galerie, będą chodzić na koncerty, którzy do sztuki (szczególnie tej współczesnej) nie będą mieli niechętnego czy wrogiego stosunku, w końcu tych, którzy tę postawę przełożą własnym dzieciom. Szkoły te również poszerzają horyzonty, pomagają rozumieć i szanować twórczość artystyczną, uczą i rozwijają zdolności manualne, budują poczucie pewnej wspólnoty młodego środowiska artystycznego. Lubię powtarzać, że uprawianie sztuki to forma szlachetnego egoizmu, jednak bez świadomości, że efekt naszej pracy znajdzie odbiorców, będziemy w sytuacji bardzo niekomfortowej.

Rodzice często mają obiekcje, czy wybór szkoły artystycznej jest tym właściwym. Artysta wciąż jest kojarzony jako potencjalny bezrobotny, którego życie prędzej czy później zmusi do wyboru „pożytecznego” zajęcia. Tak zwany „sukces” – tak oczywiście w show-biznesie – w sztukach plastycznych wciąż jest dość mglisty i mało realny. W dodatku środowiska artystyczne często uważa się za zdemoralizowane, anarchizujące, buntownicze, wyizolowane, krótko mówiąc: trudne społecznie. Żeby znaleźć uzasadnienie dla wspomnianych wątpliwości, chętnie kolportuje się obiegowe treści, często płytkie i schematyczne. Debatę nad problemem najlepiej załatwić stwierdzeniem: „Synu, skończ najpierw studia prawnicze, a jak będziesz dalej chciał, to będziesz sobie malował”. Obawa, że dziecko wpadnie w złe środowisko, że ulegnie toksycznym pokusom, że wykolei się i zmarnuje, łatwo przenikają do wyobraźni. Szalone i tragiczne losy artysty najlepiej prezentują się w filmowym scenariuszu. Ale w tym miejscu trzeba zrobić jedno zastrzeżenie. Artystę trzeba w sobie odkryć, wykształcić i wychować. Potrzebne są na to czas i odpowiednie warunki. O predyspozycjach nie wspominam, traktując ten aspekt jako założenie oczywiste. Twierdzenie, że pragnienie uprawiania twórczości artystycznej można odstawić na półkę na długie lata i wrócić w momencie, kiedy warunki bytowe osiągną zadowalającą stabilizację, jest całkowicie nietrafione. Nie mówię o hobbystycznym uprawianiu sztuki, które ma wiele zalet, ale to nieporównywalne postawy.

Z cyklu: *Realność obrazu*, olej na płótnie, 166 x 189 cm, 44 x 46 cm, 210 x 255 cm (po obrysie zewnętrznym) 2008–2014 r. / Fot. Łukasz Konieczko



Czy w takim razie licea sztuk plastycznych to szkoły idealne? Raczej nikt takiego założenia nie poprze, bo szkoła idealna może funkcjonować jedynie jako utopijne, teoretyczne założenie. Co w takim razie może być tym wątpliwym obszarem? Oczywiście nie wy-czerpiemy tego tematu, ale spróbujemy przywołać te elementy, które mogą przyjść do głowy w pierwszej kolejności.

Zarzuty, że licea sztuk plastycznych mają „zły wpływ”, były głoszone w czasach mojej młodości i mogę sądzić, że obecnie również mają swoich zwolenników. Takie koncepcje, często poparte argumentami wątpliwej kondycji, szybko obrastały kolejnymi, rodząc następne wątpliwe teorie. Dla przykładu kilka, z którymi wielokrotnie się spotkałem i do których postaram się krótko odnieść: licea plastyczne manierują i uczą złych schematów, a skoro młodzież z liceów plastycznych jest zmanierowana, to oczywistym skutkiem musi być niechęć komisji egzaminacyjnych rekrutujących kandydatów do uczelni plastycznych – kolejny mit. Albo takie twierdzenie: poziom kształcenia ogólnokształcącego w liceach plastycznych jest tak niski, że uniemożliwia podjęcie studiów na kierunkach uniwersyteckich, zamykając drogę dalszej edukacji tym, którzy dojrzeli do zmiany decyzji. I może na koniec: nauczyciele przedmiotów artystycznych rekompensują sobie własne kompleksy, próbując ulepić „małych artystów” na swoje podobieństwo.

Przytoczone kwestie z pewnością powinny być przedmiotem debaty wśród osób, które tworzą podstawy programowe, które uczą lub administrują tymi placówkami. Jednak generalizowanie i kolportowanie takich treści uważam za błąd fundamentalny. Oczywiście powinienem moje uwagi już na wstępie poprzedzić adnotacją, że nie uważam się za

eksperta w tym jakże szerokim zagadnieniu. Stwierdzenia, które tu padną, będą z oczywistych powodów mocno subiektywne, ponieważ formułuję je na podstawie własnych doświadczeń i wieloletnich refleksji. Pewien tytuł do ich zgłoszenia daje mi 35-letnie doświadczenie nauczyciela akademickiego, więc regularnie spotykam się z absolwentami tych szkół, praktycznie z obszaru całej Polski. Moja praktyka dowodzi, że blisko połowa osób rekrutowanych na studia to osoby wywodzące się właśnie ze szkół plastycznych. Przypomnę, bo informacja ta już padła, że sam jestem absolwentem krakowskiego liceum, a muszę dodać również, że uczęszczali do niego także moja żona, moja siostra, mój syn, mój szwagier, siostrzeniec, dwie siostrzenice i liczne grono dzieci moich znajomych i przyjaciół. Moje związki z liceami plastycznymi mają też wymiar zawodowy. Byłem jurorem w konkursach dla młodzieży licealnej, również z ramienia CEA, brałem udział w spotkaniach i warsztatach dla nauczycieli tych placówek, organizowanych przez CEA. Co roku mam okazję oglądać wybór najlepszych prac dyplomowych krakowskiego liceum, który regularnie jest prezentowany w „Pałacu Sztuki” – Galerii Towarzystwa Przyjaciół Sztuk Pięknych w Krakowie – i od 20 lat jestem członkiem wydziałowej komisji rekrutacyjnej (przez 4 lata również komisji uczelnianej) na Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Wszystkie te okoliczności pozwalają na pewne stwierdzenia, choć jak widać, będą one mieć swoje źródło w różnych przeżyciach i wywodzić się z różnych okoliczności.

Nie wiem, czy w tej krótkiej wypowiedzi zdołam ustosunkować się do wszystkich mitów krążących wokół szkolnictwa artystycznego, ale przynajmniej spróbuję podzielić się własnym punktem widzenia, odnosząc się do kilku powtarzanych opinii. Będzie to więc raczej próba jedynie zasygnalizowania problemu niż jego rozwiązywania.

Na początek przekonanie, że poziom edukacji ogólnokształcącej w szkołach artystycznych jest zdecydowanie niższy. Reforma z roku 1968 przeprowadzona w średnim szkolnictwie artystycznym wprowadziła radykalne zmiany. Polegały one na ujednoliceniu wszystkich typów szkół. Stworzono wtedy zawodowe szkoły o nazwie: Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych (PLSP). Były to placówki pięcioletnie, w których obok programu ogólnokształcącego, przygotowującego do egzaminu maturalnego, zgodnego ze standardem nauczania w szkołach średnich, realizowano profilowe kształcenie zawodowe, z obowiązkiem obrony praktycznej pracy dyplomowej przed wieloosobową komisją. W czasach mojej licealnej edukacji egzamin obligował nas do przedstawienia pracy dyplomowej uzupełnionej tzw. aneksem z malarstwa i rysunku oraz zdania egzaminu z historii sztuki. Z pełnym przekonaniem mogę stwierdzić, że nie była to formalność, choć trzeba dodać, że osoby dopuszczone do tego egzaminu przechodziły go pomyślnie, otrzymując oczywiście różne stopnie, czego nie można powiedzieć o maturze. Tutaj potknięcia zdarzały się często, komplikując skutecznie życiowe drogi. To też pewne potwierdzenie tego, że egzamin maturalny był przeprowadzany dość rzetelnie.

A jak jest dzisiaj? Obecnie uczniowie wybierający licea sztuk plastycznych realizują program z zajęć ogólnokształcących zgodny z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz branżowej szkoły II stopnia*. Czyli bez żadnej taryfy ulgowej. Należy pamiętać, że kształcenie trwa o rok dłużej.

Tak głosi teoria, a jaka jest praktyka? Warto zauważyć, że licea ogólnokształcące również edukują na różnym poziomie, choć co do zasady, obligują je przecież te same normy – wystarczy porównać podstawy programowe. Czy w takim razie jest to zarzut zasadny? Myślę, że jest to przede wszystkim związane z koniecznością dokonania pewnego wyboru – taka postawa funkcjonuje przecież również w szkolnictwie ogólnokształcącym, jedni wybierają klasy humanistyczne, inni o profilu matematyczno-fizycznym lub językowym. Szkolne omnibusy to zjawisko dość rzadkie. Zdobywanie wiedzy i umiejętności to proces bardzo złożony i trzeba popatrzeć na to kompleksowo. Składników edukacji jest wiele, a współczesność skłania, a może nawet zmusza do szybkiej specjalizacji, redukując edukację do wiodących obszarów zgodnie z zainteresowaniami i proporcjonalnie do deklarowanego wyboru. Można podejrzewać, że ten proces specjalizacji będzie postępować. Wszyscy akceptujemy taką postawę w medycynie, technice, naukach ścisłych, a taka jest ona i będzie obecna również w sztuce. Jeżeli więc ktoś wybiera liceum sztuk plastycznych, to można zakładać, że więcej energii, czasu i wysiłku będzie inwestował w edukację artystyczną, co może skutkować gorszymi wynikami z przedmiotów ogólnokształcących. Taka polityka ma swoje uzasadnienie, bo wyższe uczelnie artystyczne rekrutują na podstawie branżowego egzaminu konkursowego – zdana matura jest w tym przypadku oczywistym warunkiem progowym.

”

***Zdobywanie wiedzy i umiejętności
to proces bardzo złożony i trzeba
popatrzeć na to kompleksowo.***

”

Następny często zgłaszany zarzut to stwierdzenie, że licea sztuk plastycznych manierują. Problem wpływu ze strony innych osób (nauczyciela, „mistrza”, kolegi) na tych, którzy wybierają edukację artystyczną, jest zjawiskiem szerokim i w zasadzie oczywistym. Jeśli ktoś potrzebuje „mistrza” lub przewodnika, to z pewnością go znajdzie – obok siebie, w albumie, w internecie. Jeśli oczekuje łatwych sposobów, będzie ich szukać. Jeśli nie będzie chciał polubić i docenić samego siebie, znajdzie zastępstwo. A jeśli będzie rozczarowany własnymi osiągnięciami, to odpowiedzialność przeniesie na system kształcenia, mówiąc prościej, na nauczyciela. To samo zwykle robią rodzice.

Gdzie więc leży problem? Warto tutaj zwrócić uwagę na powszechnie akceptowaną zasadę, że dzieci lub młodzież licealna „są uczeni”, podczas gdy ich troszkę starsi koledzy i koleżanki – studenci i studentki – „uczą się”. Czyli w tym przypadku mamy do czynienia z procesem dość samodzielnym. W sztuce ten proces autoedukacji pojawia się bardzo wcześnie, ale świadomość artystyczna to zwykle zjawisko późniejsze.

To wspomniane drobne przesunięcie w czasie skutkuje, jak widać, fundamentalną zmianą postawy – przynajmniej należy się tego spodziewać. Uczeń oczekuje wzorców, gotowych rozwiązań, sprawdzonych i możliwie niezawodnych. Student oczekuje (przynajmniej powinien!) dialogu – w tym przypadku cały skomplikowany aparat zwany „uczelnią” staje się narzędziem do zdobywania wiedzy i praktyki, również przestrzenią dialogu i wymiany doświadczeń i nie należy tego zawężać wyłącznie do dialogu z pe-

dagogiem. Narzędziem pożytecznym, jeśli jest skutecznie używane, niestety czasem toksycznym i niepożytecznym, jeśli oczekiwania (po obu stronach) w sposób rażący zaczynają odbiegać od realiów i oczekiwań. Można powiedzieć, że problem kłopotliwego wpływu dydaktyka-mistrza na ucznia-studenta jest produktem ubocznym edukacji artystycznej, a jeśli się pojawia, może być efektem chwilowej fascynacji. Uznałbym to za nieszkodliwe, ale może być również efektem niemocy, rozpaczliwą próbą dodania sobie jakości, może być niestety również efektem presji lub cichej namowy, i to jest naganne. Nauczyciele-artysty są skazani na subiektywizm, ale to, że uczeń staje się epigonem, to zwykle rezultat własnego – może czasem słabo uświadomionego – wyboru.



Łukasz Konieczko w swojej pracowni,
2025 r. / Fot. Joanna Konieczko

Na zakończenie pewna refleksja, która podejrzewam, nie jest wcale taka oczywista. Jak wspominałem, licea sztuk plastycznych powstawały jako szkoły zawodowe, miały kształcić snycerzy, dekoratorów wnętrz i sklepów, plastyków podejmujących pracę w pracowniach plastycznych, dekoratoriach, pracowniach scenograficznych, równolegle miały oczywiście przygotowywać odbiorców sztuki i dawać fundament tym, którzy wybiorą drogę dalszej edukacji w szkołach wyższych. Dzisiaj ich rolę większość widzi jako przedsiónek edukacji akademickiej, czasem wręcz oczekując, że szkoła stanie się kursem przygotowawczym na studia. To oczekiwanie wadliwe i źle ukierunkowane. Szkoła powinna dać możliwość rozwoju na wielu płaszczyznach, zapewnić warunki do pracy i wspomniany dialog, dać poczucie bezpieczeństwa i akceptacji. W moim przekonaniu szkoły plastyczne starają się wywiązać z tego założenia, choć na pewno **MOŻNA ZROBIĆ WIĘCEJ I LEPIEJ** (to motto każda szkoła powinna umieścić nad głównym wejściem). W tej dyskusji na argumenty warto mieć na uwadze efekty działalności tych placówek, osiągnięcia absolwentów i wciąż liczne grono kandydatów, którzy kierują swoje kroki właśnie w ich stronę.

Moim zdaniem pożyteczność tych szkół potwierdza również olbrzymie grono absolwentów, którzy jako wykształceni i ukształtowani artyści budowali i budują kondycję sztuki polskiej. Są wśród nich wybitni artyści najróżniejszych dziedzin, o których na pewno nie zapomnimy.

Wśród absolwentów – tu muszę się ograniczyć do szkoły krakowskiej – są profesorem zatrudnieni na wyższych uczelniach plastycznych (nie tylko w Krakowie), dziekan, dydaktycy piastujący odpowiedzialne stanowiska, z aktualnym rektorem krakowskiej ASP, prof. Andrzejem Bednarczykiem, na czele (a również powinno się przypomnieć postać prof. Stanisława Rodzińskiego, rektora, tym bardziej że był wieloletnim nauczy-

cielem w krakowskim liceum). Absolwentami byli także znani aktorzy, reżyserzy, architekci, historycy sztuki, no i oczywiście rzesze artystów wszystkich możliwych mediów. Wystawa przygotowana na 50-lecie PLSP i zorganizowana w krakowskim „Pałacu Sztuki” w 1996 roku dobitnie pokazała, jak liczna i różnobarwna to reprezentacja. Z tych, którzy odnieśli sukcesy międzynarodowe, na pewno warto wymienić Romana Cieślewicza i Ryszarda Horowitza. Z grona osób, które miałem okazję poznać lub znać się bliżej, wymieniam tylko nielicznych, przepraszając równocześnie tych, których pominąłem, ale lista jest dość długa⁵.

Czy ich losy potoczyłyby się tak samo, gdyby nie mogli trafić do środowiska, które było w stanie przyjąć ich wrażliwość i odmienną? Łatwo uważać, że ci wybitni byli skazani na sukces, że ich szczególność znalazłaby drogę do założonego celu i niezależnie od okoliczności, wewnętrzny imperatyw przywiódłby ich w to samo miejsce. Ja taki pewny tego nie jestem. Życie napisze każdy scenariusz – i pozytywny, i tragiczny. Obserwowałem losy moich licealnych koleżanek i kolegów, którym liceum nie pomogło. Czy im zaszkodziło? Pewnie i takie osoby można by wskazać, choć w tym przypadku będziemy skazani na spekulację. Czynniki ludzkie są nieprzewidywalne, a w praktyce nawet drobny incydent może skutecznie pokrzyżować plany.

I jeszcze jedna, tym razem bardzo prywatna refleksja. Po mrocznych latach podstawowej edukacji licealny reset okazał się w moim przypadku prawdziwym wybawieniem. Krakowskie liceum dało mi diametralnie inne poczucie własnej wartości, dało szansę na rozwój i ocenę własnych możliwości, przygotowało do realizacji dalszych planów, dało również liczne, silne związki towarzyskie, wciąż aktywne pomimo upływu lat i różnych dróg życiowych.

Trafiłem do szkoły ulokowanej w pięknym, nowoczesnym i przestronnym budynku, który został specjalnie zaprojektowany do tego celu w 1969 roku przez uznanego architekta Józefa Gołąba⁶. Gmach zebrał bardzo pochlebne recenzje i zaszczytny tytuł „Mister Krakowa '69”, z pięknymi pracownikami, galerią, zielonym patio. W korytarzach wisiły „prawdziwe obrazy” – dzieła sztuki (Jerzy Nowosielski, Józef Kluza, Stanisław Rodziński), a przedmiotów artystycznych uczyli nas krakowscy artyści, których prace można było oglądać na wystawach w galeriach sztuki. Ci najlepsi, których pamiętam do dziś, potrafili z nami rozmawiać, nie tylko oceniać.

Miałem wrażenie, że dostałem się do miejsca szczególnego, w pewnym sensie do szkoły elitarnej, bo dedykowanej młodzieży z uzdolnieniami plastycznymi. Do szkoły, w której mniej liczył się biceps i najmodniejsze portki z Pewexu, a malowanie i rysowanie przestało być nieszkodliwym dziwactwem, stając się przedmiotem zainteresowania i szlachetnej zazdrości. Mogę z czystym sumieniem powiedzieć, że w eduka-

5 Małe grono osób, które pozwolę sobie przywołać: Bronisław Chromy, Beata Gibał-Kapecka, Zbysław Grzywacz, Małgorzata Hołówna, Piotr Jargusz, Andrzej Kapusta, Jarosław Kawiorski, Marian Konieczny, Janusz Matuszewski, Romuald Oramus, Henryk Ożóg, Marcin Pawłowski, Władysław Pluta, Mirek Sikorski, Marcin Surzycki, Jacek Waltoś, Eugeniusz Waniek, Darek Vasina, Roman Żygulski i wielu, wielu innych.

6 M. Włodarczyk, dz. cyt. *Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie*, „Wiadomości Konserwatorskie”, pismo Stowarzyszenia Konserwatorów Zabytków, nr 22/2007, s. 60–64.



Z cyklu: *Realność obrazu*, olej na płótnie, 180 x 242 cm, 2003 r. / Fot. Łukasz Konieczko

cji plastycznej lubiłem wszystkie przedmioty bez wyjątku, od liternictwa przez rzeźbę po rysunek techniczny, z ukończonym malarstwem na czele. Spotkałem wspaniałych nauczycieli, jak matematyczka Marta Szaraniec, nauczyciel malarstwa Andrzej Makowski, czy historyk sztuki Roman Kaczor – wieloletni dyrektor krakowskiej placówki. Oczywiście byli również ci mniej wspaniali, których nazwiska kulturalnie pominę. Z obecnej perspektywy mogę z pełnym przekonaniem powiedzieć, że trafiłem do szkoły świetnie dostosowanej do moich potrzeb i oczekiwań. Oczywiście ten pozytywny obraz był możliwy, bo całą edukację ogólnokształcącą przeszedłem bez większych trudności, można powiedzieć – bezpiecznie. Mam świadomość, że takie odczucie nie jest powszechne.

Jak pisał Roman Żygulski we wstępie do publikacji jubileuszowej, która towarzyszyła obchodom 50-lecia PLSP w Krakowie: *Być może zdarzały się przypadki dydaktycznie przewrotne: wielką karierę robili uczniowie niepokorni, wspominający do dziś szkolne konflikty i kłopoty z nauczycielami, a których losy mogłyby się ułożyć inaczej bez tej szkoły i odwrotnie*⁷. Cóż, mogę jedynie potwierdzić takie historie. Prawdopodobnie najczęściej przywoływanym i najbardziej spektakularnym przykładem jest Roman Polański, który swoją licealną karierę zakończył już po roku nauki (1951–1952) na skutek konfliktu z dyrektorem Włodzimierzem Hodysem. W pamięci mam wiele znajomych osób,

które w ten „przewrotny” scenariusz się wpisują, które borykały się z trudnościami, niestety często opuszczając mury szkoły – jedni krętymi drogami dochodzili do założonego celu, inni niefortunnie „wypadali na zakrętach”, niestety czasem z tragicznym finałem (przemilczę podawanie konkretnych osób, bo chyba byłoby to nie na miejscu). Moja laurkowa recenzja jest więc bardzo osobistym komentarzem, który może potwierdzić teorię, że jeśli trafia tam młodzież uzdolniona, świadoma swojego wyboru, no i oczywiście na tyle zdyscyplinowana, by nie wikać się w konflikty, w których uczeń jest zawsze na przegranej pozycji, to będzie to doskonała trampolina do dalszych działań. Moje obserwacje pozwalają stwierdzić, że osoby, które miały w liceum silną pozycję (z przedmiotów artystycznych), dostawały się na wybrane kierunki artystyczne za pierwszym podejściem. Spore grono tych z drugiego szeregu zwykle w kolejnych latach, w najgorszym wypadku za drugim lub trzecim razem, co moim zdaniem nie jest złym wynikiem, biorąc pod uwagę silną rywalizację i dużą selekcję.

Ciężko mi oceniać krakowską szkołę dziś. Spotykam się z różnymi opiniami, mam wrażenie, że w tych skrajnych, krytycznych przypadkach są one mocno zabarwione prywatnym rozczarowaniem lub przesadzonymi oczekiwaniami.

W moim głębokim przekonaniu świetnie, że te szkoły są, że dają – w pewnym sensie – schronienie młodzieży trochę innej, z większą wrażliwością, często z większą delikatnością i bezbronnością wobec świata i otoczenia. Obecność sztuki wcale nie jest taka powszechna i oczywista, sama umiejętność jej odbioru już jest wartością. Jeśli szkoła pomoże ukształtować artystyczną osobowość, należą się jej gratulacje i słowa uznania. Jeśli nauczy schematów i zmanieruje lub zniechęci, to trzeba sobie postawić pytanie, na ile jest to wynik niewłaściwego założenia lub złego systemu, a na ile niewłaściwe jego użycie – tę kwestię pozostawiam obu stronom.

I na koniec coś na kształt puenty.

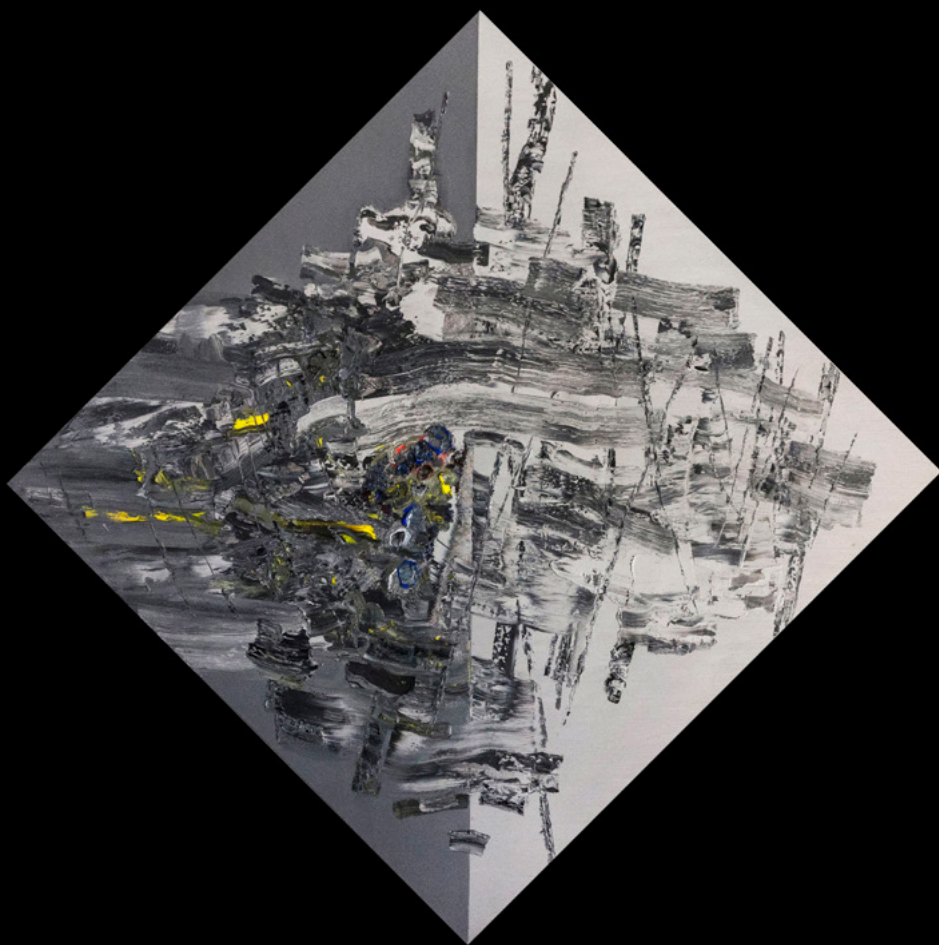
Czy szkoły plastyczne to relikty przemijającej rzeczywistości, które opornie nie chcą zaakceptować aktualnych realiów? Czy powinny się radykalnie przeobrazić, stosownie do wyzwań naszych czasów, i uczyć przede wszystkim zawodów z szerokiej branży technik cyfrowych lub modnych odkryć lat ostatnich? A może powinny jedynie „kulturalnie” edukować na podobieństwo pensji dla panien z dobrych domów? A co będzie z malarzem, rzeźbiarzem, miedziorytnikiem, złotnikiem itp.? Czy sztuka jako taka, jako wytwór ludzkiego talentu i – co może równie ważne – wytwór ludzkich rąk, powinna przejść na karty historii? Mam nadzieję, że będzie się dzielnie opierać, że przetrwa, choć z pewnością nadchodzą ciężkie czasy.

Więc póki to możliwe, uczmy dzieci malowania, rysowania, rzeźbienia, rozwijajmy w nich poczucie dobrego smaku, uczmy umiejętności estetycznego wartościowania. Dajmy im narzędzia i podstawy do tego, by mogły odróżnić dzieło sztuki od czegoś, co jedynie to dzieło udaje. Jeżeli wyglądająca zza horyzontu sztuczna inteligencja za-

7 R. Żygulski, *Jubileusz 50-lecia Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie. Wstęp w katalogu jubileuszowej wystawy prac absolwentów i pedagogów PLSP w Krakowie*, Pałac Sztuki TPSP, PLSP w Krakowie, Kraków 1996, s. 12.

kwestionuje potrzebę twórczości artystycznej i przewróci nasz świat do góry nogami, to wszystkie nasze dylematy stracą rację bytu, ale dopóki to nie nastąpi, spróbujmy wierzyć we własne ideały i sposoby postępowania.

Z cyklu: *Narodziny obrazu*, olej na płótnie, 197 x 197 cm (po obrysie zew.), 2018 r.
Fot. Łukasz Konieczko





Ćwiczenie polegające na rysowaniu przez uczniów na fotografiach chmur, zrealizowane na zajęciach wprowadzających do przedmiotu podstawy projektowania graficznego w Zespole Szkół nr 14 w Warszawie. Prowadząca: Magdalena Zdrażił / Fot. Magdalena Zdrażił

W JAKI SPOSÓB ROZWIJAĆ KREATYWNOŚĆ? – ROZMOWA Z MAGDALENĄ ZDRAŻIŁ, GRAFICZKĄ, WYKŁADOWCZYNIA, AUTORKĄ PUBLIKACJI ZROZUMIEĆ KREATYWNOŚĆ

Magdalena Słomka

Kreatywność jest ważnym elementem w życiu człowieka, nie każdy jednak wie, że może, a nawet powinien ją w sobie rozwijać. Jak ją odblokować? W jaki sposób pobudzać kreatywność wśród uczniów? Między innymi o tym Magdalena Słomka rozmawia z Magdaleną Zdrażił, autorką publikacji *Zrozumieć kreatywność*¹, graphiczką, wykładowczynią Wydziału Sztuki Nowych Mediów Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych.

¹ M. Pastuszak, *Zrozumieć kreatywność*, Wydawnictwo PJATK, Warszawa 2015.

Magdalena Słomka: W swojej książce, wydanej jeszcze pod poprzednim nazwiskiem, dużo uwagi poświęciła Pani kreatywności. Czym jest ona dla Pani?

Magdalena Zdražil: Kreatywność to niezwykle proces, w którym stajemy się twórcami ekscytujących, innowacyjnych i wartościowych rzeczy, wzbogacających nasz świat. To wzlot wolnej duszy ku nowym wymiarom – przestrzeń nieograniczonej wolności w kreowaniu możliwości. Jest jak plaster na ranę zadawaną przez monotonię codzienności, a co najważniejsze – daje nam wiarę w siebie. Często dzięki niej możemy rozwiązać wiele naszych chwilowych problemów. To także otwartość na nowe idee i zrozumienie, że istnieje szereg potencjalnych rozwiązań. Jej istotne składowe to odwaga w eksperymentowaniu oraz przełamanie barier wewnętrznych i zewnętrznych. Reasumując, kreatywność i wiara w siebie zdecydowanie wzajemnie się napędzają. Docenienie swojej osoby daje siłę do podejmowania wyzwań, eksperymentowania i rozwijania własnych fantazji, a kreatywność pozwala na nieustanny rozkwit i dostrzeganie potencjalnych możliwości.

Czy każdy może być kreatywny, czy też kreatywność jest domeną wyłącznie osób związanych ze sztuką?

W moim odczuciu każdy człowiek jest kreatywny w swojej istocie. Kreatywność to potencjał dany nam od urodzenia. Nie każdy jednak chce ten dar w sobie rozbudzić, a większość ludzi nie wie nawet, że może. Zazwyczaj myślimy, że to nie dla nas, ponieważ nie wierzymy w siebie. Podobnie odbieram sztukę. Kreatywność i sztuka są ze sobą powiązane. Działalność artystyczna może przybierać niezliczone oblicza i nie mam tu na myśli tylko sztuk plastycznych. Niezależnie od reprezentowanej dyscypliny, osoby kreatywne umieją patrzeć na problemy z różnych perspektyw, łączyć idee w nowatorski sposób i odnajdywać rozwiązania, na które nie wpadliby inni.

To ważna kompetencja, przydatna zarówno w codziennym życiu, jak i w pracy. Jak możemy ją wykorzystywać i dlaczego warto ją w sobie rozwijać? Czy można ją ćwiczyć jak mięsień?

Jak najbardziej, można, a nawet trzeba ją w sobie rozwijać. Możemy korzystać z różnych metod i ćwiczeń, które już kiedyś zostały opracowane, na przykład: z burzy mózgów, zmiany perspektywy, rozwijania umiejętności tworzenia w trudnych warunkach, mapy myśli, strumienia świadomości itp. Najlepiej jednak wypracować własne metody dla swoich uczniów, studentów czy pracowników. Wystarczy tylko chcieć i znaleźć w sobie isierkę ekscytacji. Ważne, aby być w tym autentycznym, szczerym i mieć dobre intencje. Wtedy na pewno wszystko się powiedzie. Napięcie w takiej sytuacji tylko zaszkodzi. Osobiście przez ostatnie lata opracowałam wiele takich ćwiczeń i każdy może z nich skorzystać. Dają wiele radości i pozytywnych odczuć osobom je wykonującym i w większości przypadków otwierają na budowanie własnej wartości i sprawczości.

Co przeszkadza nam w byciu kreatywnym? Dlaczego wielu ludzi nie potrafi odnaleźć w sobie tego pierwiastka? Co stoi im na przeszkodzie – okoliczności, wychowanie? To, jak byli edukowani? Co ich powstrzymuje?

W byciu kreatywnym przeszkadza nam zdecydowanie świat zewnętrzny. Schematy, niekoniecznie dobre, w jakie nas wtłoczono, przyzwyczajenia i strach wyniesione z przeszłości. Edukacja, rodzina, wychowanie i doświadczenia mają ogromny wpływ na nasze postrzeganie siebie jako jednostki sprawczej, obdarzonej potencjałem twór-

czym. Powstrzymuje nas także brak miłości i wiary w siebie, nieumiejętność odkrycia w sobie wyjątkowej istoty. Krępują tę siłę w nas strach i negatywne przekonania innych, oplatające naszą osobę jak bluszcz. Wyzwała to lęk przed oceną i porażką, który skutecznie blokuje naszą kreatywność. Jeśli jednak uwierzymy w siebie, możemy traktować krytykę jako narzędzie do rozwoju, a nie jako przeszkodę.

A co w sytuacji, gdy ktoś już wie, że z natury jest kreatywny, ale zderza się ze ścianą i coś go ogranicza? Jak odblokować kreatywność? Jakie rytuały lub techniki mogą nam pomóc przy blokadzie twórczej?

Ten temat poruszam w swojej nowej książce *Ja jestem*, która jest jeszcze w fazie opracowania. W każdym z nas drzemie ogromna siła. Jest ona uśpiona, ukryta, ale wystarczy ją obudzić. Najlepiej zacząć od tego, aby uświadomić sobie, że jestem wspaniały, silny, wyjątkowy, piękny i mądry. Po prostu pokochać siebie. Osoby, które są wokół nas, nie potwierdzą naszej wartości, jeśli nie odnajdziemy tego potwierdzenia w sobie. To my musimy siebie docenić, pochwalić. Niekoniecznie za coś konkretnego. Przede wszystkim należy słuchać własnego serca i starać się zamieniać negatywne myśli w pozytywne. Jeśli pojawia się w nas strach przed jakimś zadaniem, należy skupić się na marzeniach i pięknych wizjach. One mają w sobie moc spełnienia, ale wtedy, jeśli się w nie uwierzy. Nie warto przejmować się krytyką innych, bo tylko my sami decydujemy o tym, kim jesteśmy. Prawdziwa wartość pochodzi z wnętrza, a nie z opinii otoczenia. Trzeba rozwijać pasję i nie pozwolić, by chwilowe trudności nas przytłoczyły. Pokonamy je, bo mamy w sobie ogromny potencjał.

We wspomnianej książce *Zrozumieć kreatywność* pisze Pani o tym, że kreatywność nie zawsze idzie w parze z funkcjonalnością, zwłaszcza w reklamie. Czy mogłaby Pani rozwinąć ten temat w kontekście artystów plastyków? Czym według Pani powinna charakteryzować się skuteczna reklama, którą się Pani zajmuje?



Wiele lat temu pracowałam jako dyrektor artystyczny w agencjach reklamowych. Miałam możliwość doświadczać, jak powstają reklamy telewizyjne od podszewki. Mogliśmy wtedy zobaczyć perfekcyjnie zrealizowaną reklamę telewizyjną, wykazującą się oryginalnością, wywołującą u odbiorcy zaskoczenie i zaciekawienie, jednak kiedy zapytaliśmy widza, czego ta reklama dotyczyła, nie umiał udzielić odpowiedzi. A powinien. Teraz praktycznie nie mamy takiego problemu, bo zanim reklama wejdzie na rynek, jest testowana i sprawdzana pod

Ćwiczenie polegające na stworzeniu przestrzennego frontu okładki przez uczniów na gotowej bazie (książka, zeszyt, notes), zrealizowane na zajęciach wprowadzających do przedmiotu podstawy projektowania publikacji w Zespole Szkół nr 14 w Warszawie. Prowadząca: Magdalena Zdražil Fot. Magdalena Zdražil.

kątem odbioru, w tym także związku z produktem. Nie można sobie pozwolić na dysfunkcyjność reklamy, bo generuje ona duże koszty. Kreatywność jest bardzo istotna, ale musi iść w parze z funkcjonalnością. Trzeba tworzyć rozwiązania, które nie tylko są oryginalne i innowacyjne, ale także praktyczne i użyteczne w rzeczywistej sytuacji. Pomysł nie może być tylko nowatorski – musi działać skutecznie i mieć sens. Czasem jego prawdziwa użyteczność staje się widoczna dopiero po czasie, ale sam potencjał realizacji jest równie wartościowy. Kluczowe jest jednak to, czy ktoś ten potencjał dostrzeże. Wiele dobrych pomysłów zostaje zmarnowanych, bo brakuje funduszy na ich realizację lub nie przynoszą natychmiastowego zysku dla inwestorów.

Pani książka powstała głównie z myślą o studentach, jednak ci, którzy ich kształcą – nauczyciele – także potrzebują stałego pobudzania ciekawości, żeby nie stracić pasji do nauczania. Jakie dobre praktyki zaproponowałaby Pani naszym nauczycielom? Takie same jak uczniom. Moja książka o kreatywności jest skierowana do szerokiego kręgu odbiorców, w tym również do nauczycieli. Od kilku lat funkcjonuję w środowisku edukacyjnym i dostrzegam, jak dużym wyzwaniem jest codzienna praca z uczniami, co często prowadzi do przemęczenia i wypalenia zawodowego edukatorów. Uważam, że wartościową praktyką byłoby, gdyby nauczyciele spróbowali poprowadzić kilka nieszablonowych, zaskakujących lekcji, które mają na celu wywołanie zaskoczenia i konsternacji wśród uczniów. Taki początek mógłby stanowić punkt wyjścia do długofalowej zmiany podejścia dydaktycznego na bardziej innowacyjne, kreatywne i rozwijające. Oczywiście zdaję sobie sprawę, że wielu nauczycieli już teraz wprowadza takie zmiany. Zasługują oni na szczególne uznanie za swoją otwartość na nowatorskie metody pracy.

Chciałabym nawiązać do bliskiego Pani tematu – kreatywności w projektowaniu. Jak przebiega Pani proces twórczy od pierwszego pomysłu po gotowy projekt?

Przede wszystkim nie akceptuję pierwszego pomysłu, który przyjdzie mi do głowy – to dopiero początek procesu. Zbieram różne koncepcje, analizuję je i selekcjonuję, bo wiem, że te najlepsze pojawiają się z czasem, gdy umysł ma przestrzeń na głębsze przemyślenia. W projektowaniu kluczowe jest dla mnie szukanie powiązań i wątków, które najlepiej oddadzą istotę danego zagadnienia twórczego. Nie interesują mnie puste hasła czy powierzchowne rozwiązania – zawsze dążę do autentyczności i prawdziwego przekazu. Intensywnie myślę nad tematem, analizując go z różnych perspektyw. Często inspiracja przychodzi do mnie niespodziewanie – na przykład rano, tuż po przebudzeniu, kiedy umysł jest wypoczęty i otwarty na nowe idee. Jednak sam pomysł to dopiero początek drogi. Aby stał się rzeczywistością, trzeba poświęcić mu czas, zaangażowanie i pracę. Każdy dobry projekt to nie tylko kreatywny przebieg, ale też konsekwentne rozwijanie wizji, dopracowywanie szczegółów i znajdowanie najlepszej formy jej realizacji.

Jak zachęcić uczniów do eksperymentowania i przełamywania schematów w myśleniu twórczym?

Najlepszym sposobem na zachęcenie innych do działania jest świecenie własnym przykładem. Gdy sami jesteśmy zaangażowani, pełni pasji i determinacji, naturalnie inspirujemy innych do podejmowania wysiłku. Warto pokazywać historie ludzi, którzy

osiągnęli sukces, podkreślając, że każdy ma w sobie potencjał do rozwoju i spełniania marzeń. Kluczowe jest wzmacnianie wiary w siebie – nie tylko poprzez motywujące słowa, ale również przez realne wsparcie, które buduje pewność siebie i poczucie sprawczości. Ważnym elementem jest docenianie nawet najmniejszych postępów. Często ludzie nie dostrzegają swoich talentów, dlatego naszym zadaniem jest wskazywanie im ich mocnych stron i zachęcanie do dalszego rozwoju. Chwalenie powinno być szczere i adekwatne – zamiast ogólnikowych pochwał, warto zwrócić uwagę na konkretne umiejętności i wysiłki, jakie ktoś włożył w osiągnięcie celu. Nie da się uniknąć krytyki, ale istotne jest, by była ona konstruktywna. Oznacza to przekazywanie uwag w taki sposób, aby osoba, która je otrzymuje, nie czuła się zniechęcona, lecz zmotywowana do poprawy. Krytyka powinna być formą wsparcia, a nie podważania wartości ucznia. Trzeba podkreślać, że błędy są częścią nauki i rozwoju, a każdy ma w sobie potencjał do stawania się coraz lepszym. Jeśli ktoś po rozmowie czuje, że mimo konieczności poprawy nadal jest wartościowy, mądry i zdolny do osiągania celów – to znak, że krytyka została przekazana właściwie.

”

***Krytyka powinna być formą wsparcia,
a nie podważania wartości ucznia.***

***Trzeba podkreślać, że błędy są częścią
nauki i rozwoju, a każdy ma w sobie***

potencjał do stawania się coraz lepszym.

”

Czy tradycyjne podejście do nauczania sztuki zmienia się wraz z rozwojem technologii cyfrowych?

Zmienia się, i to jest nieuniknione. Nie musimy zachłystywać się nowościami, ale powinniśmy znać możliwości nowych narzędzi. Należę do pokolenia, które na studiach artystycznych słyszało od starszych profesorów, że komputer to szatan i samo zło. Wyjątkiem i wielkim outsiderem wtedy w środowisku był prof. Jan Pamuła, artysta cyfrowy z Krakowa, którego miałam zaszczyt poznać. Ze spokojem i delikatnością robił swoje, nie zważając na krytykę kolegów. Podejście diametralnie zmieniło się na przestrzeni ostatnich 25–30 lat. Współczesne środowisko artystyczne coraz bardziej docenia i akceptuje cyfrową twórczość. Nowe technologie otwierają przed nami nieskończone możliwości, dając narzędzia, które możemy wykorzystać na niezliczone sposoby. Jednak niezależnie od postępu, żadne algorytmy ani maszyny nie zastąpią ludzkiej wrażliwości, wyczucia estetyki, smaku czy duchowego zaangażowania, które nadają sztuce jej prawdziwą głębię i wartość. Na wydziale Sztuki Nowych Mediów w Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych, gdzie jestem adiunktem, obowiązkowe jest przejście studentów przez proces tak zwanej edukacji tradycyjnej: malarstwo, rzeźba, grafika warsztatowa, rysunek. Dopiero potem jest to wzbogacane przez nowe technologie multimedialne. Części tradycyjnej, warsztatowej, nie da się niczym zastąpić. Jest ona bardzo ważna.

Jaką rolę Pani zdaniem powinny odgrywać nowe technologie, na przykład sztuczna inteligencja czy wirtualna rzeczywistość, w edukacji wizualnej?

Tak jak wspomniałam w odpowiedzi na poprzednie pytanie – powinny pełnić funkcję dopełniającą, a nie dominującą. Muszą być wykorzystywane z wyczuciem i umiarkowaniem. Inaczej możemy implikować procesy przebodźcowania i chaosu. Wkład autorski i indywidualny powinien być na pierwszym planie.

Czy uczniowie i studenci dziś są bardziej kreatywni, czy wręcz przeciwnie – ogranicza ich nadmiar bodźców cyfrowych?

Z moich obserwacji wynika, że studenci i uczniowie są tak samo kreatywni, jak w latach wcześniejszych w procesie wyzwiania się z pęt przyzwyczajęń i nakładek systemowych. Zdecydowanie jednak nadmiar bodźców cyfrowych wpływa na ich brak równowagi. Bardzo dużo jest przypadków depresji i myśli samobójczych. To od nas zależy, czy damy im ten zdrowy balans między światem wirtualnym a pięknem natury: wody, piasku, trawy, czekającym tuż obok, aby go zauważyć. Do dziś pamiętam ćwiczenia wykonywane na Akademii Sztuk Pięknych pod opieką znanego plakacisty prof. Mieczysława Górowskiego. Były nietypowe. Tworzyliśmy obrazy z kaszy, grochu, drutów, malowaliśmy na lnieniu, bawiliśmy się cieniem. To zostało we mnie na zawsze. Takich właśnie nauczycieli i wykładowców życzę wszystkim uczniom i przyszłym studentom.

Konik wykonany ze sznurka przez uczennicę na zajęciach wprowadzających do przedmiotu podstawy projektowania graficznego w Zespole Szkół nr 14 w Warszawie. Prowadząca: Magdalena Zdražil
Fot. Magdalena Zdražil





Musical *Piękna i Bestia* / Fot. Archiwum Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy

UCZEŃ W ROLI TWÓRCY I WYKONAWCY SZTUKI TEATRALNEJ, CZYLI JAK POWSTAŁ MUSICAL PT. *PIĘKNA I BESTIA*

Joanna Tokarewicz

*Gdy emocje są zbyt silne,
by je wypowiedzieć, zaśpiewaj;
kiedy są zbyt silne,
by je wyśpiewać, zatańcz!¹*

W Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy edukacja teatralna ma długą tradycję i jest realizowana na każdym etapie nauki, zarówno w zakresie wymagań przedmiotowych, jak i tworzenia przedstawień teatralnych, audycji okolicznościowych czy projektów teatralnych, czego przykładem jest musical *Piękna i Bestia* – samodzielna inicjatywa uczniów.

¹ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Musical> [dostęp: 12.01.2025].

Teatr to zabawa, przeżycia i twórczość, dlatego zagadnienia teatru i edukacji teatralnej wpisują się w idee kształcenia humanistycznego: wychowania człowieka, który będzie odczuwał przyjemność w obcowaniu ze sztuką, będzie otwarty na przeżycia estetyczne i gotowy do aktywnego współtworzenia kultury². Umieszczenie edukacji teatralnej w tradycji myśli humanistycznej, przede wszystkim antropologicznej, estetycznej i socjologicznej, wiąże się z jej pedagogicznym wymiarem.



Zeskanuj
telefonem

Wiesław Żardecki zauważa, że z tradycji myśli antropologicznej czerpie element „maski”, czyli czynnik uwznioślający i deformujący człowieka wraz z koncepcją tragizmu ludzkiego losu oraz uspołecznieniem i uogólnieniem życia ludzkiego. Z kolei bezpośrednio kontaktu aktora z widzem oraz uwzględnianie odbiorcy jako integralnej części spektaklu autor przypisuje tradycji myśli estetycznej. W ujęciu socjologicznym postrzega teatr jako dziedzinę życia społecznego, w której istotną rolę odgrywają: wzajemne oddziaływanie widzów i aktorów, współodczuwanie przeżyć drugiego człowieka i problemy więzi międzyludzkich³.

Natomiast Halina Guz-Steinke i Teresa Wilk ujmują edukację teatralną w ramach większej całości – edukacji kulturalnej, czyli *istotnej części wychowania człowieka przez sztukę, rozumianego jako zdobywanie wiedzy o kulturze, kształtowanie wrażliwości, ćwiczenie wyobraźni oraz uaktywnienie tkwiących w każdym człowieku sił twórczych*⁴. W wychowaniu „przez sztukę” na ogół podkreśla się próbę integralnego podejścia do rozwijania osobowości człowieka, jej wzbogacania i doskonalenia, natomiast wychowanie „do sztuki” w dużej mierze polega na kształtowaniu wrażliwości estetycznej jednostki.

Wincenty Okoń teatr szkolny rozumie jako: [...] *jedną z form pozalekcyjnych lub pozaszkolnych zajęć dzieci i młodzieży, polegającą na wystawianiu sztuk teatralnych z udziałem uczniów w charakterze aktorów, scenarzystów i reżyserów, charakteryzatorów i organizatorów widowni, niekiedy nawet w roli autorów wypowiedzi scenicznych bądź większych utworów*⁵.

Dlatego mówiąc o teatrze w kontekście rzeczywistości szkolnej, należy przede wszystkim wskazać, że jego pełna realizacja wymaga kontaktu z „prawdziwym” teatrem, zasmakowania atmosfery teatralnego foyer, dreszczyku emocji przed podniesieniem kurtyny, obcowania ze słowem pięknie wypowiedzianym, uczenia się kultury zachowania, będącej wyrazem szacunku wobec sztuki.

Podmiotowość ucznia w procesie edukacji teatralnej oznacza bowiem jego otwartą postawę, odpowiedzialność, wrażliwość i twórczość. Przestrzeń sceniczna wytwarza

2 A. Janus-Sitarz, *Oswoić z teatrem, czyli uczeń w roli aktywnego odbiorcy i współtwórcy sztuki teatralnej*, [w:] Janus-Sitarz A. (red.), *Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury*, Universitas, Kraków 2004, s. 131, 133.

3 W. Żardecki, *Wprowadzenie do wiedzy o teatrze dla pedagogów*, [w:] Bobrowicz W. (red.), *Pedagogika i kultura. Pomiędzy teorią a praktyką*, Verba, Lublin 2009, s. 118, 125.

4 H. Guzy-Steinke, T. Wilk, *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Akapit, Toruń 2009, s. 42.

5 *Teatr szkolny* [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 2007, s. 417.

bliskość kontaktu, a przez to pozwala na rozpoznawanie charakterystycznych cech i gestów innych osób, wymaga zatem akceptacji i wzajemnego poszanowania godności. Ponadto polega na rozpoznawaniu własnych uczuć oraz sygnałów emocjonalnych wysyłanych z otoczenia. Teatr daje szansę budowania i odbudowywania więzi psychicznych w realnym świecie oraz doświadczenia własnej emocjonalności. Sztuka jest otwarciem na drugiego człowieka, dopełnia się dopiero w połączeniu z odbiorcą. Szczególnie teatr spaja różne rodzaje sztuk. Integruje elementy literatury, muzyki, tańca, malarstwa, które stają się środkami teatralnego wyrazu. Teatr zaspokaja potrzeby psychiczne i odgrywa ważną rolę w rozwoju osobowości człowieka⁶.

W Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy edukacja teatralna ma długą tradycję i jest realizowana na każdym etapie nauki, zarówno w zakresie wymagań przedmiotowych, jak i tworzenia przedstawień teatralnych, audycji okolicznościowych czy projektów teatralnych.

W klasach I–III Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia dzieci uczestniczą w zajęciach koła teatralnego Teatryku „Takt” prowadzonego przez mgr Katarzynę Stanecką, podczas których zapoznają się z tworzywem teatru – ruchem scenicznym, gestem, mimiką, kostiumem, dekoracją, rekwizytami i muzyką. W klasach IV–VIII uczestniczą już w przygotowywaniu inscenizacji, nie tylko odgrywając role według scenariusza, ale także tworząc scenografię czy oprawę muzyczną. Zadania edukacji teatralnej na tym etapie są niezmiernie ważne, zabawa w teatr po pierwsze, zaspokaja właściwą dla dzieci potrzebę ekspresji, po drugie, wprowadza je w kulturę, oswaja język sztuki i co najważniejsze, rozbudza w nich potrzebę przeżyć estetycznych. W liceum uczniów posiada już wiedzę o teatrze, teatralnych konwencjach, rozumie znaczenie scenicznego przekazu, staje się świadomym odbiorcą, który zaczyna się interesować nie tylko tym, co przekazuje się ze sceny, ale i jak, i wie, że to „jak” niesie za sobą dodatkowe znaczenie. Jest już przygotowany, aby zmierzyć się z materią sceniczną w roli reżysera, scenarzysty, scenografa, aranżera czy kostiumologa.

Kolejnym, a nawet naturalnym etapem edukacji teatralnej w naszej szkole było stworzenie dzieła, które wiązało różne dziedziny sztuki i angażowało jak największą liczbę uczniów. Okazją do powstania ogólnoszkolnego projektu teatralnego stał się Międzynarodowy Dzień Teatru. Tego dnia korytarze szkoły stają się prawdziwą sceną teatralną, pełną różnorodnych rekwizytów, plakatów, afiszy, wśród których przechadzają się ucharakteryzowani aktorzy-uczniowie.

W 2023 roku przygotowaliśmy przedstawienie *Sen nocy letniej* Williama Szekspira, w którym wystąpili uczniowie od I klasy OSM I stopnia do klasy VI OSM II stopnia. Mieliśmy świadomość, że tak wielkie dzieło będzie bardzo angażowało uczniów, jak i nauczycieli. Połączenie wielu elementów w jednym przedstawieniu wymagało bowiem przede wszystkim dobrego rozplanowania prób (tym bardziej że uczniowie byli z różnych klas) i precyzyjnego ustalenia działań każdej grupy, aby spektakl złożył się w jedną całość. Pomysł zakładał, że przeprowadzimy uczniów przez wszystkie etapy powstawania sztuki:

6 I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 2000.

1. Wybór tekstu i opracowanie scenariusza (mgr Anna Nakielska-Kowalska wraz z klasą maturalną).
2. Casting z udziałem zaproszonego aktora Teatru Polskiego w Bydgoszczy (jury: nauczyciele wymienieni w poszczególnych sekcjach, dwoje uczniów z samorządu uczniowskiego).
3. Scenografia (mgr Marzenna Tyczyńska wraz z uczniami kółka plastycznego).
4. Próby z aktorami podzielonymi na mniejsze grupy (mgr Katarzyna Stanecka, mgr Anna Nakielska-Kowalska, mgr Joanna Tokarewicz).
5. Taniec (mgr Marcelina Schweda wraz z rytmiczkami).
6. Muzyka i piosenki (mgr Joanna Urbaniak i uczniowie tworzący zespół instrumentalny).

Największym wyzwaniem okazały się próby generalne, wymagały bowiem połączenia gry aktorskiej dzieci i młodzieży, muzyki i tańca, i choć każda sekcja była świetnie przygotowana, należało wprowadzić modyfikacje, aby przedstawienie było jednolite stylistycznie.

Spektakl wystawiliśmy w pięknej sali Domu Polskiego w Bydgoszczy i był to dla nas wszystkich niesamowity dzień. Nie dość, że stworzyliśmy „teatr wielki”, to nasza społeczność szkolna stała się wielopokoleniową rodziną teatralną, w której każdy jest ważny za sprawą własnego, indywidualnego talentu, wkładu pracy i zaangażowania. Uczniowie odczuli przyjemność w obcowaniu ze sztuką, otworzyli się na przeżycia estetyczne i stali się gotowi do aktywnego współtworzenia kultury. Dla nas, nauczycieli, był to dzień, w którym wyjątkowo silnie odczuliśmy, że to, co robimy, ma sens, jest twórcze, ma przełożenie na konkretną wiedzę i umiejętności naszych uczniów, buduje w nich świadomość własnych twórczych mocy, zaspokaja potrzeby psychiczne i odgrywa ważną rolę w rozwoju ich osobowości.

Od roli wykonawcy i współtwórcy do roli twórcy przedstawienia teatralnego

Celem niniejszego artykułu jest pokazanie, że edukacja teatralna w szkole ma ogromne znaczenie, jest wieloletnim procesem składającym się z mniejszych, niekiedy drobnych działań, które budują twórczą atmosferę, współpracę, a przede wszystkim szacunek do indywidualnych predyspozycji każdego ucznia. Już decyzja rodziców o wyborze szkoły artystycznej dla swojego dziecka nie jest przypadkowa, bo to, co rozpoczęło się w środowisku rodzinnym, czyli pierwsze zetknięcie z muzyką, literaturą, malarstwem, teatrem czy filmem, jest kontynuowane przez szkołę. Nie rodzi się bowiem z wykształconą potrzebą na kulturę wysoką, to otoczenie, w którym dorastamy lub przebywamy, budzi w nas przyjemność obcowania z nią.

Zatem, gdy dwoje uczniów: Antonina Szewczyk i Jakub Baczyński, entuzjastycznie ogłosiło, że mają pomysł na przedstawienie, którego będą reżyserami, nikt z nauczycieli nie wahał się podjąć tego wyzwania. Scenariusz był prawie gotowy, aranżacją muzyki i piosenek zajęły się Weronika Krużewska i Talla Viegas-Janicka, a aktorzy mogli

po castingu zacząć próby. To był moment, w którym uświadomiliśmy sobie, że właśnie otwiera się kolejny rozdział w naszej szkolnej edukacji teatralnej – uczniowie z roli wykonawców staną się twórcami. W tej odwróconej sytuacji nauczyciele mieli tylko pomagać w realizacji uczniowskiej wizji, zostali poproszeni o nadzorowanie działań w poszczególnych sekcjach: reżyseria – mgr Joanna Tokarewicz, muzyka – mgr Joanna Urbaniak, śpiew – mgr Aleksandra Arndt, choreografia – mgr Marcelina Schweda, przygotowanie dzieci – mgr Katarzyna Stanecka, scenografia – mgr Marzenna Tyczyńska, a o dyrygowanie została poproszona prof. dr hab. Aleksandra Grucza-Rogalska.

Przedstawienie czas zacząć!

Dalsza część artykułu jest efektem współpracy z uczniami: Antoniną Szewczyk (A.Sz.) Jakubem Baczyńskim (J.B.) – reżyserzy, Weroniką Krużewską (W.K.) – muzyka, Julią Jaskot (J.J.) – odtwórczyni głównej roli. Każdy z nich opisał poszczególne etapy swojej pracy, wskazał wyzwania, z jakimi się zetknął podczas realizacji projektu, a przede wszystkim przedstawił swoje doświadczenia i emocje, jakie mu towarzyszyły. Opis jest żywy i barwny, czuć w nim młodzieńcze zaangażowanie i energię, dlatego z wielką przyjemnością zapraszam do lektury.

Musical *Piękna i Bestia* / Fot. Archiwum Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy



Prolog I

Reżyserzy: Antonina Szewczyk, Jakub Baczyński

A.Sz.: Nie pamiętam dokładnie, skąd wziął się pomysł na stworzenie tego projektu. Na pewno Kuba wyszedł z inicjatywą. Jego klasa tworzyła wcześniej krótsze audycje i przedstawienia, więc miał już przynajmniej niewielkie doświadczenie. Na pewno zaczęło się od rozmów, naprawdę dużo dyskutowaliśmy na ten temat.

J.B.: Pomysł na wystawienie musicalu *Piękna i Bestia* zrodził się w mojej głowie w wakacje 2023 roku. Od razu poszedłem z nim do Tosi i rzeczywiście długo i dużo rozmawialiśmy. Zastanawialiśmy się, czy nie jest on zbyt śmiały, bo chcieliśmy, aby było to wielkie wydarzenie artystyczne, łączące różne formy sztuki: teatr, taniec, śpiew i muzykę. Wydarzenie, które z jednej strony zaangażowałoby prawie całą społeczność szkolną, a z drugiej przyciągnęło publiczność. Wybór *Pięknej i Bestii* nie był przypadkowy, ta klasyczna baśń od lat inspirowała twórców na całym świecie. Opowieść pełna magii, tajemnicy, ale i głębokiego humanizmu, wydawała się idealnym materiałem na nasz musical. Wraz z Tosią dostrześliśmy w niej potencjał do stworzenia spektaklu, który nie tylko będzie rozrywkowy, ale również poruszy istotne tematy, takie jak miłość, odkupienie i przemiana wewnętrzna.

A.Sz.: Od samego początku zdawaliśmy sobie sprawę, że realizacja tego projektu będzie wymagała zaangażowania wielu osób i sporej liczby godzin wspólnej pracy. Dlatego też jednym z pierwszych kroków było stworzenie szczegółowego planu działania, który pozwoliłby na sprawne przeprowadzenie wszystkich etapów przedsięwzięcia. Kuba uwielbia plany, więc od razu się za to zabrał.

J.B.: Najpierw do współpracy zaprosiliśmy Weronikę Krużewską i Tallę Viegas-Janicką, które zajęły się aranżowaniem muzyki. Następnie rozpoczęliśmy rozmowy z nauczycielami, którzy mieli czuwać nad działaniami poszczególnych sekcji: scenariuszem i grą aktorską, choreografią, śpiewem, muzyką; pomóc w organizacji castingu, przygotowaniach technicznych oraz promocji wydarzenia. I tu warto podkreślić, że wszyscy nauczyciele, do których się zgłosiliśmy, zgodzili się na współpracę. Mogliśmy zacząć etap drugi.

Prolog II

Muzyka: Weronika Krużewska

J.B.: Prace nad scenariuszem oraz partyturami orkiestrowymi rozpoczęły się we wrześniu 2023 roku i trwały przez kilka kolejnych miesięcy. Był to bardzo intensywny czas, podczas którego dokonywaliśmy adaptacji klasycznej baśni do formy musicalu.

A.Sz.: I bardzo trudny dla nas, bo oprócz pisania scenariusza i dyskusji nad nim, chodziliśmy do szkoły i zajmowaliśmy się bieżącymi sprawami. Taki nagły wzrost obowiązków powodował podenerwowanie, a czasem spory. Na szczęście zawsze udawało nam się dojść do porozumienia.

J.B.: Długo zastanawialiśmy się, jak opowiedzieć historię w sposób, który będzie zarówno wierny oryginałowi, jak i atrakcyjny dla współczesnej publiczności. Ważne

było, aby zachować wszystkie kluczowe elementy fabuły, a jednocześnie nadać jej nowoczesny i świeży charakter. Jednym z pierwszych zadań było zatem opracowanie scenariusza, który miał stanowić podstawę dla całego widowiska.

Scenariusz zawierał zarówno dialogi, jak i opisy scen oraz instrukcje dla aktorów, techników i muzyków. Był to dokument niezwykle szczegółowy, który precyzyjnie określał, co ma dzieć się na scenie w każdej chwili spektaklu. W tej fazie pracy szczególną uwagę zwracaliśmy na dynamikę narracji oraz rozwój historii postaci.

A.Sz.: Równolegle z pracami nad scenariuszem trwało komponowanie i aranżowanie muzyki. Partytury orkiestrowe musiały być dostosowane do potrzeb musicalu, co wymagało od kompozytorów i aranżerów dużej wiedzy i kreatywności, w musicalu muzyka odgrywa przecież kluczową rolę, dlatego też prace nad nią były szczególnie intensywne. Kompozytorki – Talla i Weronika – starały się połączyć różne style muzyczne, od klasycznych melodii po nowoczesne aranżacje, aby stworzyć ścieżkę dźwiękową, która będzie zarówno emocjonalna, jak i dynamiczna.

W.K.: Podzieliłam naszą pracę na etapy. Najpierw wybrałyśmy piosenki, ponieważ uzupełniały akcję, niektóre były niezbędne do spójności musicalu. Potem ustaliłyśmy skład instrumentalny, tak aby zachować „potęgę” instrumentalną kojarzoną z musicalami, ale nie przesadzić z wielkością zespołu, bo to zwiększało naszą pracę – każdy nowy instrument to dodatkowa partia do napisania. Ostatecznie i tak skład przypominał orkiestrę symfoniczną z okrojonymi smyczkami, perkusją, cyfrowym instrumentem klawiszowym, chórem i solistami. Pisanie muzyki podzieliliśmy na dwie przeplatające się odnogi. Pierwsza, czyli właściwe pisanie aranżacji. Do napisania miałyśmy prawie 1,5 godziny muzyki, więc cała praca, podczas roku szkolnego i obowiązków z nim związanych, trwała kilka miesięcy i wiązała się z ogromnym wysiłkiem, bo nigdy nie pisałyśmy muzyki na tak duży skład. Ponadto podczas pisania niezbędna była analiza filmu, z którego czerpaliśmy największą inspirację, dopasowanie muzyki do akcji, natężenia emocji, dostosowania czasu do naszego scenariusza oraz dopasowanie składu do poszczególnych fragmentów, mając oczywiście na uwadze naturę niektórych instrumentów. Druga odnoga to pisanie piosenek, jak i muzyki w tle. Polegało to na wyciągnięciu z różnych źródeł tematów/motywów z bajki i samodzielnym ich obudowaniu harmonią i naszymi pomysłami. Nieoczekiwanie pojawiła się trudność związana z pracą w programie do pisania nut oraz samą edycją partytur, i tu bardzo pomogła nam pani Joanna Urbaniak.

Akt I Casting

Julia Jaskot [Bella]

J.B.: Jednym z najważniejszych etapów przygotowań do musicalu był casting, który odbył się w styczniu 2024 roku. Wszyscy uczniowie z niecierpliwością czekali na ten dzień, bo o pomysły Tosi i Kuby głośno było na szkolnych korytarzach. Myślę, że był to też czas, kiedy w wielu z nas zrodziło się marzenie zagrania w tym niesamowitym przedstawieniu. Ogłoszenie daty castingu, tak bardzo wyczekiwanej, stało się dla nas bardzo stresujące. W niecałą godzinę do projektu zgłosiło się ponad 100 osób. Zrozumieliśmy, że konkurencja będzie ogromna.



Musical *Piękna i Bestia* / Fot. Archiwum Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy

A.Sz.: Tym bardziej że do każdej roli zgłosiło się po kilka chętnych osób. Przygotowaliśmy zatem fragment tekstu do zaprezentowania lub piosenkę do zaśpiewania. Casting trwał prawie cały dzień, a w komisji zasiadaliśmy wspólnie z nauczycielami.

J.J. (Bella): W grudniu na szkolnych korytarzach pojawiły się plakaty. Po zgłoszeniu się otrzymaliśmy fragment roli wybranej przez nas postaci oraz fragmenty piosenek z filmu *Piękna i Bestia*, które mieliśmy zaprezentować przed komisją. Podczas prezentacji ważne było wczucie się w rolę, pokazanie charakteru postaci, wykazanie się dobrą pamięcią tekstową oraz ruchem scenicznym. Wszyscy byliśmy podekscytowani, bo korytarz przed salą był pełen, czuliśmy się jak w prawdziwym teatrze.

J.B.: Gdy ogłosiliśmy obsadę: 21 aktorów, 15 tancerzy (grupa rytmiczek i dzieci z klas I–III OSM I stopnia), 20 instrumentalistów oraz 7-osobowy zespół wokalny, poczuliśmy, jak ogromne wyzwanie jest przed nami.

Akt II

Próby, przygotowanie scenografii i kostiumów

J.B.: Od marca 2024 roku rozpoczął się intensywny okres prób i przygotowań technicznych do musicalu *Piękna i Bestia*. Był to kluczowy etap, bo od teraz tworzyliśmy zespół i od jakości naszej współpracy zależał sukces przedsięwzięcia.

A.Sz.: Bardzo miło wspominać okres prób, zawsze towarzyszyła im dobra atmosfera. Na początku dzielił się na mniejsze grupy i ćwiczyliśmy konkretne sceny.

W.K.: Wreszcie najprzyjemniejsza, bo praktyczna część, w której muzyka zaczynała żyć, czyli próby w każdym składzie, w każdym miejscu (śmiej). Pierwszą oczywiście istotną kwestią było w ogóle rozczytanie, często niełatwych, partii przez wykonawców. Wyzwaniem okazały się również warunki pracy. Ustalenie prób ze składem obejmującym klasy od VII OSM I stopnia do III OSM II stopnia było bardzo trudne. Ponadto nie zawsze mogliśmy korzystać z sal muzycznych, bo odbywały się tam lekcje, więc organizacja stała się naszym kolejnym wyzwaniem.

J.J. (Bella): Próby aktorskie odbywały się scena po scenie, akt po akcie, najczęściej przed lekcjami. Rozpoczynaliśmy od rozgrzewki całego ciała i mięśni twarzy. Szczególną uwagę zwracaliśmy na ruch sceniczny, żeby być zawsze zwróconym do publiczności, oraz dykcję. Podczas prób wokalnych doskonaliliśmy nasze głosy, a na zajęciach tanecznych praktycznie od podstaw uczyliśmy się kroków tanecznych. Następnie na próbach pojawiły się mikroporty oraz światła, co pozwoliło nam oswoić się z profesjonalnym sprzętem. Z próby na próbę dochodziło coraz więcej rekwizytów, dołączali statyści, którzy sprawiali, że aktorzy czuli się jak w zatłoczonym mieście. Zaczęliśmy łączyć nasze układy taneczne z grupą rytmiczek. Pomału spektakl nabierał kształtu, a nasza ekscytacja była coraz większa.

J.B.: Podczas gdy aktorzy i tancerze szlifowali swoje role, zespół techniczny intensywnie pracował nad przygotowaniem scenografii, kostiumów, efektów specjalnych, które miały wyczarować magiczny świat zamku Bestii i prowincjonalność wioski Belli.

Musical *Piękna i Bestia* / Fot. Archiwum Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy



A.Sz.: Długo zastanawialiśmy się, jak to zrobić, bo miejsce akcji zmienia się bardzo często. Pomogli nam rodzice, którzy przygotowali prezentację multimedialną z odpowiednimi tłami do scen. Dodatkowo wszyscy zbieraliśmy pasujące przedmioty, ozdoby. Kolejną kwestią były stroje, które aktorzy przygotowywali sobie sami lub z pomocą naszych kostiumografów. Sukienki dla Belli i strój dla Bestii udało nam się wypożyczyć, dla mieszkańców miasteczka stroje użyczył nam Zespół Pieśni i Tańca „Krajna”. Niesamowity kostium dla Imbryczka i Pani Imbrykowej przygotowała jedna z mam. Na scenie zrobiło się baśniowo.

Akt III

Próby generalne i premiera

Punkt kulminacyjny

A.Sz.: Zbliżał się 17 kwietnia 2024 roku, data premiery. Mieliśmy zarezerwowaną salę widowiskową w Pałacu Młodzieży w Bydgoszczy, gotową scenografię i stroje. Jeszcze tylko próba generalna, czyli połączenie muzyki, śpiewu, tańca i gry aktorskiej, i mogliśmy wystawiać nasz musical. I wtedy stało się coś nieoczekiwanego – mimo że ćwiczyliśmy wszystkie elementy od tak długiego czasu, to ich połączenie w całość okazało się niemożliwe: orkiestra nie mogła zgrać się z wokalistami i chórem, aktorzy z rytmicznymi i statystami, zapanował chaos i wszystko zaczęło się psuć. Byliśmy załamani. Wspólnie z nauczycielami i panią dyrektorem zdecydowaliśmy o przełożeniu premiery. Było nam przykro, bo nie wiedzieliśmy, co zrobić, aby następnym razem uniknąć porażki. Myślę, że każdy z nas głęboko przeżył to, co się stało. Chyba właśnie wtedy zrozumieliśmy, że wszyscy jesteśmy odpowiedzialni za projekt, dlatego szybko wróciło zaangażowanie i rozpoczęliśmy próby.

Zwrot akcji

J.B.: Wspólne rozmowy zespołu z nauczycielami pozwoliły na wprowadzenie korekt – od tego momentu wszystkie próby odbywały się w pełnym składzie. Wymagało to od wszystkich pełnej mobilizacji i odpowiedniej organizacji czasu, byliśmy jednak zmotywowani, zbyt dużo pracy włożyliśmy w to przedsięwzięcie.

Akt IV

Premiera

J.B.: Na tydzień przed premierą próby były coraz częstsze i dłuższe, a atmosfera w zespole pełna oczekiwania i ekscytacji. Aktorzy i tancerze starali się jak najlepiej przygotować, aby w dniu premiery dać publiczności niezapomniane widowisko. Dzień premiery był kulminacją wielomiesięcznej pracy i przygotowań. Zespół był gotowy na to, aby zaprezentować swój talent i zapał przed publicznością. Dzięki wspólnej pracy, determinacji i pasji wszystkich zaangażowanych osób premiera musicalu *Piękna i Bestia* w dniu 10 czerwca 2024 roku była ogromnym sukcesem, który został entuzjastycznie przyjęty zarówno przez widzów, jak i grono pedagogiczne naszej szkoły.



Musical *Piękna i Bestia* / Fot. Archiwum Państwowego Zespołu Szkół Muzycznych im. A. Rubinsteina w Bydgoszczy

A.Sz.: Widownia była wypełniona po brzegi. Dla mnie ten wieczór był naprawdę stresujący, bardzo chciałam, aby wszystko wyszło dobrze, a jednocześnie czułam, że już niewiele ode mnie zależy. Kurtyna się podniosła i zaczął się spektakl. Rozpierała mnie ogromna duma, gdy patrzyłam na kolejne sceny, zmieniających się aktorów, taniec rytmiczek, słyszałam piękną muzykę, byłam w samym środku historii przygotowanej wraz z Kubą i wieloma wspaniałymi osobami, które tak jak my zamarzyły, żeby stworzyć piękne przedstawienie.

W.K.: Podczas premiery muzyka naprawdę pięknie zabrzmiała, mieliśmy świadomość, że jest fundamentem musicalu. Tygodnie prób nauczyły nas przede wszystkim dokładnego obserwowania dyrygenta i ogromnego skupienia na tym, co dzieje się na scenie. To było niesamowite doświadczenie, móc współpracować z tak wieloma utalentowanymi, twórczymi i życzliwymi osobami. Stworzyliśmy coś naprawdę pięknego, z muzyką, która przeniosła nas wszystkich do bajkowego świata *Pięknej i Bestii*.

J.J. (Bella): Gdy kurtyna się podniosła, oniemieliśmy. Nie spodziewaliśmy się, że przyjdzie tak dużo ludzi, sala widowiskowa była pełna. Trwało to tylko chwilę, orkiestra zaczęła grać i zaczął się spektakl. Byliśmy bardzo skupieni, chcieliśmy jak najlepiej się zaprezentować. Nie obyło się oczywiście bez drobnych potknięć, ale tyle miesięcy prób nauczyło nas radzić sobie z takimi sytuacjami, więc nikt z widowni się nie zorientował. Myślę, że wszyscy spodziewali się typowego szkolnego przedstawienia, a tu niespodzianka – wielkie widowisko. Brawom nie było końca, tak jak gratulacjom, zachwytom i niedowierzaniu, że potrafililiśmy zrobić coś tak niesamowitego. Mimo stresów, nerwów, niejednokrotnie kłótni i zmęczenia, jakie nam towarzyszyły przez cały ten czas, już dzień po premierze nie mogliśmy pogodzić się z faktem, że ta przygoda się skończyła.

Epilog

Gdy opada kurtyna, następuje koniec przedstawienia. I to słowo „koniec” stało się najtrudniejsze do zaakceptowania przez uczniów, dlatego kolejnym krokiem było zaangażowanie młodzieży do opisania własnych przeżyć i doświadczeń. Zadanie na początku wydawało się trudne, jakimi bowiem słowami wyrazić emocje, w jakiej formie je przedstawić? Tworząc scenariusz i aranżując muzykę, mieli gotowy materiał artystyczny w postaci filmu, którym się inspirowali, który przekształcali, zmieniali i adaptowali do swojej wizji. Poruszając się w przestrzeni tekstów i dzieł cudzych, nie potrzebowali ujawniać i eksponować siebie. Piszac niniejszy artykuł, mieli okazję przyjrzeć się swoim działaniom, decyzjom i zachowaniom z innej perspektywy. Ich wypowiedzi świadczą, że z każdym pisanym słowem uświadamiali sobie, jaki ogrom pracy wykonali, jak wielkie było ich zaangażowanie, jak wiele przeszkód pokonali, jacy są zdeterminowani i wytrwali, komunikatywni i otwarci na współpracę z różnymi osobami, a przede wszystkim potrafią i chcą być twórcami, chcą nie tylko obcować ze sztuką, ale i ją tworzyć.

Dzięki podjętym działaniom myślenie o teatrze, o edukacji teatralnej w naszej szkole bardzo się poszerzyło. Przestało być tylko postrzeganiem jej jako przestrzeni, w której uczniowie nabywają wrażliwości na piękno, rozwijają się estetycznie czy emocjonalnie, poznają swoje dziedzictwo kulturowe, a stało się określonym, humanistycznym

podejściem do świata, siebie i drugiego człowieka, stało się prawdziwym życiem. O takim właśnie szerszym niż tylko estetyczne rozumieniu pedagogiki kultury i wychowania przez sztukę przez lata pisała Irena Wojnar: *Kontakt ze sztuką, zwielokrotniając estetyczne przeżycia odbiorcy, pogłębia jego wiedzę o świecie i rozszerza zakres jego doświadczeń*⁷. Zwracała też uwagę na potrzebę edukacji w nowocześnie rozumianym obszarze pedagogiki kultury, stwierdzając, że: *wyeksponowane zostaje pojęcie mądrości przeciwstawionej nabytemu wykształceniu. Kultura zatem utożsamia się z doświadczeniem, z integralnością sposobów życia [...]. W ten sposób tradycyjny obszar kultury obejmującej wartości artystyczne, intelektualne, moralne [...] rozszerzył się*⁸.

W teatrze bowiem, w określonych ramach czasowych i przestrzennych, złożone i skomplikowane zagadnienia zarówno społeczne, jak i poznawcze, zostają uproszczone, omówione, odegrane, przeżyte. Uczeń jako twórca miał okazję doświadczyć swojej sprawczości, indywidualności, komunikatywności, odpowiedzialności. Jego postrzeganie siebie i świata zmieniło się, niejednokrotnie ujawniło to, czego sam o sobie nie wiedział.

Tak szerokie spojrzenie na teatr w naszej szkole jest wynikiem współpracy, zaangażowania nauczycieli i uczniów, dyrekcji i rodziców, tworzących społeczność otwartą na rozwój artystyczny i emocjonalny.

Dlatego zgadzam się z Wiesławem Żardeckim, że wiele dziedzin wiedzy i ich przedstawiciele dostrzegają dziś ogromną siłę teatru: pedagodzy widzą jego rolę w kształtowaniu otwartych, aktywnych i twórczych jednostek; psychologowie uważają, że może być sposobem poznawania siebie, odreagowywania negatywnych emocji czy przezwyciężania nieśmiałości; socjologowie uważają, że jest skuteczny w budowaniu integracji grupy i doskonaleniu komunikacji; a inne dziedziny przypisują mu – potwierdzone praktyką medyczną – znaczenie terapeutyczne czy rehabilitacyjne⁹.

Wybrane źródła i opracowania

Adamczyk Piotr, *Gra w teatr. Jak prowadzić dziecięce i młodzieżowe zespoły teatralne*, Kraków 2005.

Gajda Janusz, *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.

Guzy-Steinke Halina, Wilk Teresa, *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*, Akapit, Toruń 2009.

Edukacja kulturalna a egzystencja człowieka, Bohdan Suchodolski (red.), Wrocław 1986.

Królca Maria, *Teatr we wczesnej edukacji dziecka*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2008, nr 4.

Okoń Wincenty, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

Pedagogika. Podręcznik akademicki, Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwowski (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.

Przygotowanie ucznia do odbioru różnych tekstów kultury, Janus-Sitarz Anna (red.), Universitas, Kraków 2004.

Pedagogika i kultura. Pomiędzy teorią a praktyką, Bobrowicz Wojciech (red.), Lublin 2009.

Wojnar Irena, *Humanistyczne intencje edukacji*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

Żardecki Wiesław, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

7 I. Wojnar, *Humanistyczne i antropologiczne rozumienie kultury – kontrowersje i wzbogacenia*, [w:] J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 152.

8 Tamże, s. 314–315.

9 W. Żardecki, *Teatr w refleksji i praktyce edukacyjnej. Ku pedagogice teatru*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, s. 9.



WSZYSTKO ALBO... WSZYSTKO

Julia Górczak

Droga do sukcesu w tańcu bywa wymagająca i pełna wyrzeczeń, ale prowadzi do spełnienia marzeń i samorealizacji. Każdy krok, każda próba i każde poświęcenie przybliżają uczniów do osiągnięcia celów, a pasja i determinacja stają się siłą napędową artystycznej drogi.

Nie mam z tym żadnego problemu, aby zacząć od początku. Urodziłam się w Łodzi w 2009 roku, w październiku, znaczy w połowie października, w pierwszej połowie października, właściwie dokładnie 13 października.

Można też rozpocząć inaczej, bardziej klasycznie. Dawno, dawno temu przyszła na świat mała dziewczynka. Julia jakoś tak w niedługim czasie zanotowała pierwszy spektakularny sukces – dziesiąte urodziny. Życie jak w bajce. Świat widziany z wysokości 147 cm wyglądał wówczas jak kolorowy plac zabaw otoczony ligustrową falbanką z kwietną łączką pośrodku. Bezstresowa konsumpcja wszystkiego, co przynosił każdy dzień aż do 14 stycznia 2019 roku – to był poniedziałek. I co z tego, że niektórzy nie lubią poniedziałku? Dla mnie bez różnicy. Jakoś tak pod wieczór poinformowałam Mamę i Tatę o mojej decyzji: Czy możecie zapisać mnie do baletówki?

Dyskusja nad kwestią, czy dziesięcioletka może podejmować odpowiedzialne decyzje, jest w moim przypadku stratą czasu. Odpowiem krótko i na temat, czyli do rzeczy i do ludzi – może. Dorośli z wysokości 170 cm i powyżej patrzą na świat z zupełnie innej perspektywy. Dostrzegają, bynajmniej nie z powodu zakłóceń w akomodacji, mniej szczegółów, bo ważniejsze dla nich są pryncypia: zdrowie, rodzina, praca i każde jutro. Dla dobra dziecka gotowi są nawet okiełznać swoje poetyckie zapędy w ustawicznym strofowaniu (strofa to element kompozycji wiersza zwany zwrotką): ucz się, siedź prosto, umyj ręce, wynieś śmieci itd., itp. Od czasu do czasu w ramach rekompensaty dają dziecku poczucie swobody w podejmowaniu kluczowych decyzji, jednakowoż pod warunkiem, że są one zgodne z ich oczekiwaniami. U mnie jest inaczej.

Rodzice przyjęli moje pytanie ze spokojem, choć jak sami potem stwierdzili, byli gotowi na takie objawienie dopiero za jakiś najwyżej rok, pewnie dlatego że w rodzinie Górczaków „tancerzy ci u nas dostatek”: dwaj bracia i siostra. Sebastian – był mistrzem w stylu standardowym, Roksana – latynoamerykańska bestia, no i Kasper – bezkonkurencyjny w każdym stylu tanecznym. Byłam czwarta w kolejce. Proszę bardzo, czemu nie. Najpierw egzamin kwalifikacyjny – spacer. Od trzech lat byłam już uczennicą w baletówce, która prowadziła edukację wczesnoszkolną, i jednocześnie bawiłam się tańcem towarzyskim, więc miałam jako takie pojęcie o rytmice i umuzykalnieniu. „Pamiętaj tylko, uśmiechaj się w trakcie wykonywania kolejnych zadań”.

Zostałam uczennicą pierwszej klasy Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi. Do moich dziesięciu lat dopisałam poczucie dumy i dziewczynską radość, że właśnie uchylam drzwi z napisem *Stąd do sukcesu*, jak w tym filmie¹, w którym sympatyczna dziewczyna w podobnym wieku przychodzi z mamą do mojej szkoły, aby zdecydować o swojej przyszłości. Zagląda do różnych sal baletowych i wchodząc do środka, przeistacza się jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki w tancerkę w paczce i puentach, Hiszpankę w falbaniastej spódnicy i takie tam podobne. Na wszystkich zarejestrowanych w tym filmie obrazach została nadpisana odwrotność powszechnie aprobowanej teorii, że taniec pozbawiony magii jest tylko świadectwem funkcjonalności układu mięśniowo-szkieletowego. Jednym słowem, trzeba marzyć, aby było co spełniać... Coś musi w tym być, skoro ten film ma już 2,8 mln wyświetleń i polubiło go 8,1 tys. widzów.

Moją fascynację tańcem zawdzięczam Bratu. Kasper – teraz już zawodowy tancerz – jest i zawsze będzie moim mega autorytetem, personifikacją determinacji, pasji i poświęcenia. Jego świat baletu, pełen dźwięków muzyki, precyzyjnych ruchów i wyrazistej ekspresji, od dawna przyciągał mnie niczym elektromagnes. Kiedy 6 września 2019 roku po raz pierwszy zobaczyłam go na scenie Teatru Muzycznego w Łodzi, jak bez opamiętania w gronie polsko-japońskich Młodych Duchów Tańca² dzielił się z widownią swoimi emocjami, coś we mnie zadrżało. Ja też tego chcę! Chciałam żyć w świecie, w którym człowiek może wyrażać siebie tak w pełni, do dna i szczerze aż

1 *Szkoła baletowa w Łodzi. Stąd do sukcesu*, https://youtu.be/gl8j-BA_x0E?si=m-FQuD-ZR0M0il7D [dostęp: 27.02.2025] (przypisy – od Redakcji).

2 Młody Duch Tańca (MDT) – projekt taneczny polsko-japoński prezentujący młodych artystów ze szkół baletowych w Polsce i Japonii; w roku 2024 – VII edycja.

do bólu. Utwierdziłam się w przekonaniu, że moja decyzja o wstąpieniu w poczet uczniów szkoły baletowej była słuszna.

Gawędząc, spokojnie czekałyśmy w pełnym ludzi foyer Teatru Muzycznego na drugą część widowiska, kiedy dopadła nas ekipa reporterska Wytwórni Filmów Wartościowych, która od siedmiu lat dokumentuje na YouTube osiągnięcia MDT. Najpierw krótki wywiad z Mamą, a po chwili dotarło do mnie pytanie: „Dlaczego podobała ci się pierwsza część spektaklu?”. Spryciula. Skąd ona wiedziała, że mi się podobało? Powiedziałam to wszystko, o czym napisałam kilka zdań powyżej. Mama usłyszała wiele dobrego o swojej córce, ja zaś zastanawiałam się, dlaczego operator podczas nagrania kłęczał przede mną. Chyba nie z podziwu, albo że jestem, jaka jestem, bo niby skąd miałby wiedzieć? On dryblas, ja dziewczynka... Ot i cała tajemnica.

Teraz, po latach od tego epizodu, wiem już o wiele więcej, choć ciągle zastanawiam się, na ile jeszcze starczy mi zapału i wiary potrzebnej do realizacji marzeń. Tak do końca nie wiedziałam, że za moim wyborem kryje się aż tak kręta droga i zawsze pod górę. W miarę upływu lat docierało do mnie, że taniec to nie tylko piękno, harmonia i delikatność, ale również – albo przede wszystkim – ciężka praca, ogrom wyrzeczeń i wiele trudnych chwil. Wystarczy zajrzeć do podręcznej torby każdej tancerki, aby wyłuskać z czeluści sztuczny lód w aerozolu, plastry opatrunkowe, maści przyspieszające gojenie otarć i inne różne takie medykamenty. Jakby co, to jest jeszcze paczuszka chusteczek. Bo zamiast marudzić i narzekać, trzeba jak zawsze stanąć przy drążku na lekcji tańca klasycznego, zaliczyć kolejną próbę repertuaru i zatańczyć na scenie. Gdyby ktoś wtedy powiedział mi, że balet nauczy mnie więcej o życiu, niż mogłabym oczekiwać, pewnie bym mu nie uwierzyła.

Jestem uczennicą szkoły baletowej i jak w każdej tego typu szkole biorę aktywny udział w eksternistycznym, przyspieszonym kursie przygotowania do życia dorosłego, który składa się z trzech modułów:

1. Odkrywanie – każdy dzień jest zawsze inny od poprzedniego.
2. Doświadczenie – życie w praktyce jest często dalekie od ideału.
3. Wybory alternatywne – wcześniej albo później trzeba się na coś zdecydować.



Warsztaty letnie w Koszęcinie. Zdjęcie ze zbiorów zespołu Śląsk
Fot. Wojciech Korpusik

W „piórniku” jest tylko trochę podstawowych narzędzi: samodyscyplina, systematyczność, odpowiedzialność i ciężka praca. Teraz, w wieku 15 lat, zrozumiałam, że bez nich mogę zapomnieć o postępie. Bez dyscypliny nie ma motywacji, bez systematyczności – brak efektów, a bez ciężkiej pracy marzenia pozostaną tylko marzeniami. Jeśli nie dasz z siebie wszystkiego, pozostaje ci jedynie ślamazarne czotganie się do celu, który oddala się z każdym dniem. Certyfikat posiadania talentu jest w zalakowanej kopercie, aby próżności utrudnić dostęp.

Na scenie taniec wydaje się lekki i magiczny. Osoba na widowni widzi piękno samo w sobie, subtelne ruchy, uśmiech, harmonię ciała i dźwięków. Jednak pod tym wszystkim kryje się ogrom wyrzeczeń, potu, bólu i łez. Każdy krok, każdy obrót i każde uniesienie nogi powyżej biodra wymagało kilku godzin ciężkich treningów. Drobne błędy, które dla widza mogą być niezauważalne, dla nas – tancerzy – to sprawa pierwszorzędnej wagi. W takich chwilach czujesz, że mogłaś dać z siebie więcej, zdecydowanie dużo więcej. Oczekuję od siebie, że kiedy po zejściu ze sceny już za kulisami ktoś zapyta mnie, jak mi poszło, odpowiem, jak japońska tancerka, że lepiej się nie dało.

Uważnie, jak tylko można było, wsłuchiwałam się w relacje kolegi i koleżanki z naszej szkoły, którzy w 2024 roku od połowy sierpnia do 9 września brali udział w VII Edycji Młodego Ducha Tańca. Kasper był i tańczył w Japonii. Ja też chcę! Arcyciekawe były to opowieści... Jak oni w ciągu dwóch tygodni musieli ciężko pracować nad pełnowymiarowym, dwugodzinnym programem baletowym, aby w następnych czternastu dniach po pokonaniu 2500 km wystąpić na siedmiu scenach przy pełnej widowni w siedmiu polskich miastach. W porównaniu z trzema, przeciętnie, spektaklami szkolnymi rocznie ten wyczyn jest imponujący, a jakże korzystny dla dalszego rozwoju ich warsztatu zawodowego.

Przekonywali, jak dużo można nauczyć się od japońskich młodych tancerek i tancerzy. Oni zawsze pierwsi przychodzili na zajęcia, aby jak najlepiej przygotować swoje ciało i umysł do czekającego ich wysiłku i tym samym uniknąć jakiegokolwiek kontuzji. Wychodzili zawsze ostatni, a jeśli była jakaś wolna sala i choć trochę czasu, w samotności i skupieniu pracowali nad doskonaleniem układów choreograficznych.

Fuzja, choreografia i wykonanie: Julia Górczak. Koncert Edukacyjny, 2025 r. Zdjęcie ze zbiorów Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi / Fot. WalendiPhoto



I jeszcze jedna uwaga. W terminologii tańca klasycznego obowiązuje język francuski, ale w kontaktach między tancerzami obcych nacji króluje tylko język angielski. Młodzi Japończycy obojga płci znakomicie posługują się angielszczyzną, co w połączeniu z niebywałymi umiejętnościami zawodowymi ułatwia im znalezienie pracy w zagranicznych zespołach światowego formatu.

Byłam oczywiście na spektaklu MDT w łódzkim Teatrze Muzycznym w dniu 5 września 2024 roku już nie tylko jako głodny sztuki ciekawski widz, ale również jako baczna obserwatorka i recenzentka. Zawsze podziwiam Japończyków za ich kolosalne umiejętności techniczne, zwłaszcza kiedy z taką swobodą kręcą z superprędkością *fouetté* w lewo lub prawo, aby zgodnie z frazą muzyczną w ułamku sekundy wyhamować do zera i stanąć w wyszukanej baletowej pozie, bez najmniejszego przechyty. Widziałam na YouTube, jak kilka lat wcześniej piętnastoletnia Natsuna Oya wprowadziła w osłupienie widzów, kiedy zaczynała w codzie *Paquity* od *fouetté*, by po chwili z prędkością *shinkansen*³ połączyć diagonalną przestrzeń, na końcu której z czarownym uśmiechem stanęła bez ruchu niczym marmurowy posąg.

Już kilka razy oglądałam Japończyków, którzy znakomicie odnajdywali się w polskich tańcach narodowych i ludowych. To tylko potwierdza słuszność twierdzenia, że taniec jest międzynarodowym językiem komunikacji, rozumiiałym w każdej kulturze. Tak sobie przy okazji myślę, że byłoby fajnie, gdyby nasze polskie dziewczyny w klasycznym makijażu i odpowiedniej fryzurze, odziane w bajecznie kolorowe kimona, u boku Japonek pokazały polskim widzom *jiutamai*⁴.

Wracając do meritum, na skutek jednego wydarzenia, o którym nie chcę wspominać, zakradła się do mojej świadomości podstępna bestia, czyli zwątpienie. Pojawiło się nagle i uderzyło z ogromną siłą. Zaczęłam zadawać sobie pytania: Czy to wszystko ma sens? Czy ta droga nie jest dla mnie zbyt trudna? Czy moja praca nie idzie na marne? Choć wkładałam w to całe swoje serce, miałam wrażenie, że nikt tego nie zauważa, że nikt nie docenia tego, ile mnie to kosztuje. Zwątpienie to cichy wróg, który precyzyjnie, kropelka za kropelką, sączy do mózgu poczucie niemocy... Dzisiaj wiem, że wtedy popełniłam jeden poważny błąd. Szukałam wsparcia i aprobaty u nauczycieli, rówieśników, a nawet u znajomych, którzy niewiele wiedzieli o sztuce tańca. Szukałam wokół, zamiast w sobie. Bez sensu. Nie dostrzegałam, że to, co robię, ma największą wartość wtedy, gdy sama jestem z tego dumna.

Upłynęło znów trochę czasu, zanim zrozumiałam, że prawdziwa satysfakcja nie pochodzi z burzy oklasków, lecz z prostego przekonania, że zrobiło się wszystko, co w swojej mocy, by dotrzeć do celu. Teraz, patrząc wstecz, widzę, jak bardzo ta droga mnie ukształtowała. Szkoła baletowa już mnie nauczyła wytrwałości, cierpliwości i pokory. Pokazała, że życie, choć piękne, nie zawsze jest tak łatwe i przyjemne, jak spacer po czerwonym dywanie wzdłuż szpaleru ciekawskich fotoreporterów. Zaskakujące, że

³ *Shinkansen* – japońskie koleje dużych prędkości (do 320 km/h).

⁴ *Jiutamai* – klasyczny taniec japoński początkowo praktykowany przez wysoko urodzone arystokratki, później zaadaptowany przez kobiety z warstwy mieszczańskiej i gejsze. Jest jedną z niewielu tradycyjnych sztuk japońskich stworzonych przez kobiety i przez nie praktykowanych.

w tych trudnych momentach można dowiedzieć się o sobie więcej, niż mogłoby się wydawać. Nie wiem, kto to powiedział, ale warto zapamiętać, że nie ma lepszej pracy od pracy nad sobą. Gdybym miała okazję wybierać jeszcze raz, bez wahania zdecydowałabym się na powtórkę. Potrafię docenić swój i cudzy wysiłek, umiem się cieszyć z własnych i cudzych osiągnięć.

Zaczynam pracę nad repertuarem, aby w tym roku szkolnym reprezentować Parnella, moich pedagogów tańca i Julię Górczak na konkursach w Koszęcinie i Bytomiu. Szkoła jest takim szczególnym miejscem, gdzie tradycja reprezentowana przez Patrona, praca i wsparcie pedagogów oraz wysiłek uczniów mogą dać pożądane efekty.

Każdy ma do odegrania jakąś rolę w swoim teatrze reżyserowanym przez życie. Mój „spektakl” opowiada o trudnej i wymagającej, ale też pięknie i magicznej historii. O tym, że można iść przez życie, tańcząc, przekonuję się każdego poranka.



Koncert Letni Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej, 2023 r.: *Rajmonda* – wariacja Herryette. Zdjęcie ze zbiorów Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi / Fot. Joanna Kapitułka

6:40 – wstawanko

6:45–7:15 – ogarniam się do wyjścia

7:15–7:35 – rodzice zawożą mnie do szkoły

8:00–18:15 – edukacja szkolna

18:15–18:30 – rodzice zabierają mnie do domu

18:30–18:45 – jem obiad (to już bardziej kolacja, ale zastępuje mi obiad)

18:45–18:55 – pakuję się na trening

19:00 – rodzice zawożą mnie na trening taneczny

19:20 – jestem na sali treningowej

19:45–20:30 – lekcja prywatna tańca towarzyskiego

20:30–22:00 – zajęcia grupowe

22:00–22:20 – wracam z rodzicami do domu

22:20–22:40 – kąpiel po treningu

22:45 – pakuję plecak na następny dzień do szkoły

22:50 – przypominam sobie, że trzeba się jeszcze czegoś nauczyć

23:30 – uznaję, że moja nauka nie ma już sensu, i zapadam w sen

6:40 – wstawanko

Znów dzień jak co dzień, chyba że niedziela jest wolna.

Treningi mam cztery razy w tygodniu.

Trening jest zapożyczonym pojęciem z terminologii sportu wyczynowego. Nie ma potrzeby wyjaśniać jego znaczenia, bo trening jaki jest, każdy wie, a nawet widział. Trening wtargnął do tańca towarzyskiego z przytupem, bo najlepiej oddaje natężenie i wartość

pracy tancerzy, a poza tym ułatwia zrozumienie różnic między tańcem klasycznym, współczesnym, charakterystycznym i ludowym a towarzyskim. Na pierwszy rzut oka i to taniec, i tamto też taniec, ale między towarzyskim a pozostałymi jest dokładnie taka sama różnica jak pomiędzy marynarką męską a handlową.

Było już pół żartem, pół serio, teraz na poważnie. Skonfigurowanie tych jakże odmien-nych stylów tańca może dać zaskakująco wspaniałe efekty. Widziałam na VII Edycji MDT tango argentyńskie w puentach w choreografii Grzegorza Brożka. Re-we-la-cja!

Moja pierwsza przygoda z tańcem towarzyskim zaczęła się od pojedynczego zdania oznajmującego Mamę, że już zapisała mnie na zajęcia z tańca towarzyskiego. „Twoje rodzeństwo je uwielbia”. Wtedy jeszcze nie przypuszczałam, że bez wahania przejdę „na drugą stronę lustra” do bajecznego świata, aby zostać tam jak najdłużej i tylko od czasu do czasu, kiedy to konieczne, będę wracać do wyblakłej rzeczywistości.

Jak się ma cztery lata, to trudno oczekiwać cudów. I nie było, bo niby skąd miałyby się pojawić? Patrzyłam z niekłamany podziwem na Kaspra i Roksanę, jak w imponują- cym tempie zdobywali kolejne stopnie wtajemniczenia w tej trudnej sztuce tańca. Nie było zawodów, z których wracaliby z pustymi rękoma. Zawsze jakieś puchary, dyplomy i medale, u mnie zaś tupanie w miejscu i niezdarne próby zapamiętywania kolejnych kroków tanecznych. Zamiast elegancji, tylko śmieszność. I gdzie tu sprawiedliwość? Obwieszona trofeami, stawiałam przed lustrem w nadziei, że zobaczę mistrzynię, a tu tylko dziewczynka z medalami. I okazało się, że planowa przerwa może mieć zbawien-ny wpływ na ciąg dalszy.

Dwa lata bez tańca wyszło mi tylko na dobre, bo poczułam głód i pragnienie. Wróci-łam na salę treningową już jako „dojrzała” sześciolatka. No, może trochę przesadziłam, ale tylko trochę... Mamo, Tato, kocham Was! Doskonale pamiętam, jak dostałam swoje pierwsze malutkie buty taneczne i strój turniejowy. Buciki wykonane z beżowej skóry, na małym obcasie i zapinane na pasek po boku. Do tego moja pierwsza sukienka tur-niejowa, szyta przez moją mamę. Miała wyrazisty czerwony kolor. Czułam się wtedy, jakbym wchodziła do zupełnie innego świata. Każdy detal mojego stroju był dla mnie czymś wyjątkowym – symbolem mojego *entrée* do innej czasoprzestrzeni.

Każdego dnia ponaglałam mamę, aby jak najszybciej zawiozła mnie na trening. To była nadal świetna zabawa, do czasu, kiedy poznałam Krzysztofa, mojego pierwszego i ak-tualnego partnera do tańca. Przyznaję, że początki były trudne, jak to często bywa: tarcia, starcia i dotarcie. Pomału, pomalutku zbudowaliśmy trwałe relacje oparte na kompromisie i współodpowiedzialności za wszystko, co jesteśmy w stanie zrobić.

Bywały chwile radości, gdy osiągaliliśmy dobry wynik, ale i momenty frustracji, kiedy nie wiadomo dlaczego coś nie wychodziło po naszej myśli. Z każdym treningiem odkrywa-łam jednak, że taniec daje mi nie tylko przeogromną radość, ale również porządkuje moją rozklekotaną świadomość.

Uwielbiam to uczucie, kiedy stoję na parkiecie i czekam na pierwsze takty latynoskiej mu-zyki. Za momencik będę mogła zrzucić maskę i uwolnić prawdziwe oblicze Julii Górczak. Ten unikalny stan ducha, kiedy muzyka przejmuje kontrolę nad moim ciałem, a każda emocja wyzwala pożądany ruch, jest dla mnie darem losu. Mamo, Tato, kocham Was!

Zaczęliśmy zdobywać coraz wyższe klasy taneczne, co było dowodem na to, że ciężka praca przynosi efekty. Każdy nowy stopień wtajemniczenia otwierał przede mną nowe wyzwania i możliwości, od bardziej skomplikowanych układów tanecznych aż po udział w prestiżowych turniejach. Na Mistrzostwach Polski w dniach 30.11. – 1.12.2024 roku w klasach A i B w Ciechocinku zostaliśmy finalistami i uzyskaliśmy po latach najwyższą z możliwych, tak upragnioną międzynarodową klasę taneczną S w stylu latyno-amerykańskim! Kasper, uważaj! Jeszcze Cię dopadnę!

Taniec towarzyski ma swoje kulisy. Nadszedł stosowny moment, żeby tam zajrzeć. Jeden turniej w miesiącu to kalendarzowa norma. Jeżeli już zapadnie decyzja, na który z jakiegoś ważnego powodu trzeba pojechać, zaczyna się żmudny etap przygotowawczy – od choreografii poprzez stroje aż do logistyki. Pieniążki, kochane pieniądze, gdzie jesteście? Jeden profesjonalny but taneczny kosztuje około 300 zł. Jak drugi do pary to trzeba razy dwa. Makijaż twarzy to dzieło sztuki profesjonalnej wizażystki, podobnie jest z fryzurą zaprojektowaną i stworzoną przez mistrzynię w swoim fachu. Trzeba jeszcze doliczyć brzozy do przyciemniania skóry, dojazdu, hotele, jedzonko i inne nieprzewidziane wydatki, i można dostać niekontrolowanego zawrotu głowy. Zna-

Warsztaty letnie w Koszęcinie.
Zdjęcie ze zbiorów zespołu Śląsk
Fot. Wojciech Korpusik

leżli się tacy znajomi moich Rodziców, którzy chcieli skrupulatnie policzyć wszystkie koszty od A do Z. Gdy doszli do kilometrówek i cen benzyny, poddali się. Mogę tylko podejrzewać, z jakiego powodu. Mamo, Tato, kocham Was!

Bynajmniej nie uciekam od odpowiedzi na często zadawane mi pytanie: Po co ci, Julka, to wszystko? Od dawna mam już gotową odpowiedź. Podobnie jak himalaiści, którzy na pytanie, dlaczego wspinają się na tak wysokie i niebezpieczne szczyty, ironicznie odpowiadają: bo nam płacą od metra, ja tylko rzucam: bo taniec jest życiodajnym źródłem. Bez niego byłabym tylko bezimiennym numerem PESEL. Koniec i kropka. Taniec ma dla mnie jeszcze jedną wartość – terapeutyczną. Kiedy po dziesięciu godzinach pracy w szkole jadę na trening, to w tańcu odpoczywam i magazynuję siły potrzebne następnego dnia, co bynajmniej nie wyklucza drzemki w samochodzie podczas powrotu z treningu lub turnieju. Jakby co, kocyk i poduszczyk zawsze czekają na mnie na tylnym kanapie.

Pytają mnie również o reżim dietetyczny, zwłaszcza ci, którzy – jak zapewniają – jedzą małutko, a cierpią z powodu nadwagi. To



ważna sprawa, czasami być albo nie być dla wielu uczennic szkół baletowych. Szczęśliwie problem omija mnie szerokim łukiem. Jem, żeby tańczyć. Lubię, i to bardzo, makaron z dobrym sosem pomidorowym, zupę grzybową i zalewajkę, a na deser pyszny skyr jagodowy. Jeśli już nie ma czasu jechać po szkole do domu na obiad, to w samochodzie sięgam po kabanosa, przegryzam bananem lub jabłkiem, do tego jakiś sok lub jogurt, aby starczyło energii na kolejne dwie godziny pracy na parkiecie. Ogórek zielony to moja przekąska nr 1, z cukrem smakuje jak arbuz.

I to by było na tyle, bo *résumé* już czeka.

Jeszcze szukam dla siebie najlepszej wersji Julii Górczak. Chcę wiedzieć, kim tak naprawdę jestem. Bez tańca mogłabym sobie tylko pogdybać, a tak już jestem blisko prawdy o sobie. Taniec nauczył mnie cenić marzenia, warto o ich spełnienie walczyć, nawet kiedy ma się już wszystkiego dość. Jeżeli na końcu tej drogi znajdę choćby coś tak banalnego jak pełne niespodzianek pudełko czekoladek, to bez obaw. Podzielę się. Najlepsze są belgijskie trufle – jadłam, a kasztany „na placu Pigalle” – słyszałam.

”
***Jeszcze szukam dla siebie
najlepszej wersji Julii Górczak.
Chcę wiedzieć, kim tak naprawdę
jestem. Bez tańca mogłabym sobie
tylko pogdybać, a tak już jestem
blisko prawdy o sobie.***”

Moje życie zamknięte jest między dwoma równoległymi ścianami: *arabesque* (spokój i równowaga) oraz *fouetté* (żywioł i szaleństwo). Między nimi jest jeszcze wystarczająco duża przestrzeń na tańce standardowe i latynoamerykańskie. Jestem szczęśliwa, że nie muszę wybierać między tańcem klasycznym a towarzyskim. Mój Brat, Kasper, kilka lat temu stanął przed koniecznością wyboru. Wybrał taniec klasyczny. Zamiast śnić o potędze, chciałabym póki co spełnić dwa całkiem realne życzenia: najpierw zrobienie fotografii dwóch dziewczyn: jedna w puentach w stroju baletowym, druga w turniejowej kreacji. Stoją naprzeciwko siebie, patrzą sobie głęboko w oczy. Na pierwszy rzut oka wypisz wymaluj dwie Julki Górczak. Chyba wiem, co w takiej sytuacji chcą sobie powiedzieć.

Drugie życzenie, bardziej symboliczne, nie jest aż tak skomplikowane, bo trzeba tylko dostać po zdanych egzaminach dyplom tancerki i zdać maturę. Zaraz potem jazda do Warszawy, aby późnym popołudniem w promieniach zachodzącego słońca wejść na wysokość 37 m po 350 stopniach Kopca Powstania Warszawskiego na samą górę. Tam, kiedy blisko szczytu odwrócę się, aby spojrzeć, ile już mam za sobą, zdecyduję, co dalej. Mam uzasadnione podejrzenie graniczące z pewnością, że obojętnie, w którą stronę pójdę, to po zdanych egzaminach z odkrywania, doświadczania i wyborów alternatywnych, zawsze gdzieś będzie czekało na mnie Życie.

Muzyczne



EWA RUŁKA (1961–2024) SŁOWA POŻEGNANIA

Katarzyna Sokołowska

*Życie jak akord – dopóty dźwięczy,
dopóty śpiewa o pięknie,
Dopóki się skrzypek grając nie zmęczy,
dopóki struna nie pęknie¹.*

W dniu 27 listopada 2024 roku zmarła Ewa Rułka, wieloletnia wizytator Centrum Edukacji Artystycznej. Zajmowała się doskonaleniem i doszktałaniem nauczycieli szkół oraz placówek artystycznych. Artykuł jest dwugłosem, publikowanym po śmierci Autorki obszernie cytowanego tu materiału – prezentacją utworów przydatnych w dydaktyce muzycznej zaproponowanych przez Ewę Rułkę oraz wspomnieniem o niej wraz ze słowami pożegnania od redakcji „Szkoly Artystycznej”.

¹ Epitafium na nagrobku Juliusza Baniewicza; autorka – Salima Baniewicz; cmentarz Bródnowski w Warszawie.

W pierwszych dniach nowego roku szkolnego 2024/2025 Pani Ewa Rułka złożyła do redakcji „Szkoly Artystycznej” napisany przez siebie artykuł *Współczesna literatura pedagogiczna w twórczości kompozytorów Wielkopolski*. Przygotowanie tekstu do publikacji zostało odłożone z powodu choroby Autorki, a w końcu przerwane wraz z Jej odejściem. Ewa Rułka zmarła 27 listopada 2024 roku w Warszawie.

Muzyka to sztuka najsztudniejszej formy przekazu. Wpływa na podświadomość i wyobraźnię. Każdy może ją odbierać w sposób indywidualny. Platon porównuje muzykę do duszy wszechświata, skrzydeł umysłu, lotu wyobraźni i wszelkiego życia. Tak rozpoczyna się nieopublikowany artykuł Ewy Rułki. Swoje życie poświęciła muzyce, artystom i nauczycielom. Z zaangażowaniem, kompetentnie i rzetelnie zajmowała się doskonaleniem i doksztalcaniem nauczycieli szkół oraz placówek artystycznych. Rozpознаwała potrzeby szkolnictwa, sprzyjała podejmowanym przez pedagogów inicjatywom. Z Centrum Edukacji Artystycznej była związana prawie 40 lat! Umowę o pracę, obowiązującą do dnia śmierci, podpisała 1 września 1986 roku.

Interesowała się wszystkim, co miało wpływ na podnoszenie poziomu dydaktycznego, artystycznego i naukowego nauczycielskiej kadry w naszych szkołach. Odnosiła się z szacunkiem do tradycji, doceniając nowatorskie tendencje w edukacji oraz wartość współczesnej literatury muzycznej, po którą chętnie sięgają nauczyciele. W artykule, który przygotowała z myślą o pedagogach szkół muzycznych, skoncentrowała się na twórczości kompozytorów z Wielkopolski – artystów związanych z Gnieznem, Poznaniem, Gorzowem Wielkopolskim. *Dzięki współczesnym twórcom mamy zachowaną ciągłość w tworzeniu repertuaru, niejednokrotnie inspirowanego polskim folklorem. Pozwalam sobie zwrócić uwagę na kompozytorów, którzy tworzą repertuar związany z dydaktyką. Ich utwory nauczyciele szkół muzycznych stosują w procesie edukacyjnym młodych muzyków solistów, kameralistów oraz grających w zespołach orkiestrowych. Awangarda przenika się z tradycją, terażniejszość z przeszłością, stosowanie współczesnych technik wykonawczych z klasycznym warsztatem odtwórczym. Tymi kompozytorami są: Mariusz Matuszewski, Michał Grabowski, Bernard Stielcer. Trzeba nadmienić, że dzięki Wydawnictwu Centrum Edukacji Artystycznej pozycje repertuarowe tych kompozytorów znajdują się w bibliotekach szkół muzycznych.*

Ogniwem artykułu pani Ewy Rułki jest Wielkopolska. Wspomina, że w Poznaniu od 1997 roku odbywa się naukowo-artystyczne wydarzenie pod nazwą Poznański Festiwal Nauki i Sztuki, którego przewodnią myślą są słowa Konfucjusza: *Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumiem*. Festiwal, znane i cenione w Polsce wydarzenie, to idealne miejsce dla pasjonatów nauki i sztuki, w którym spotykają się naukowcy, dydaktycy i praktycy z młodymi odbiorcami. Może właśnie podczas Festiwalu Autorka zebrała materiały, które skłoniły ją do napisania artykułu. Jego obszernie fragmenty teraz publikujemy. Sądzę, że Jej najważniejszym celem była rekomendacja współczesnej twórczości kompozytorów związanych z Poznaniem i Wielkopolską, niezwykle wartościowej literatury muzycznej, interesującej i przydatnej dla nauczycieli szkół muzycznych.

Powróćmy zatem do wymienionych już twórców – Mariusza Matuszewskiego, Michała Grabowskiego i Bernarda Stielera.

Mariusz Matuszewski jest kompozytorem, aranżerem, dyrygentem, ale także kompozytorem repertuaru edukacyjnego. Współpracuje z Wydawnictwem Muzycznym Contra. Opublikował utwory dla początkujących pianistów, flecistów, oboistów (*Obojowe bajeczki dla Kalinki*), fagocistów, trębaczy, waltornistów, skrzypków, wiolonczelistów, ale także dla średnio zaawansowanych oboistów, skrzypków (*Solo koncertowe nr 2 dla młodych wirtuozów*), altowiolistów, pianistów (*Jazzująca Fraszka w dawnym stylu; Gigue'a na deser; Gawot i już więcej nic*), a także utwory kameralne dla duetu skrzypcowego z fortepianem czy też dla kwartetu smyczkowego (*troje skrzypiec i wiolonczela*). Utwory pedagogiczne mają tytuły pobudzające wyobraźnię dziecięcą, na przykład: *4 Tańce polskie dla młodego flecisty (Krakowiaczek – Rozrabiaczek; Mazur – Koci pazur; Kujawiaczek – Buziaczek, Oberek na deserek)*. Napisane zostały w tonacjach do dwóch znaków przykluczowych, a ich styl podkreślają charakterystyczne dla wymienionych tańców rytmy oraz ciekawa harmonia w partii fortepianu. Utwory są chętnie grane przez młodych flecistów oraz z powodzeniem wykonywane na konkursach.

Natomiast w zbiorze *Pierwsze melodie na flet i fortepian* mamy propozycję 20 krótkich utworów, napisanych w różnym stylu, od klasyki po jazz, w tonacjach do trzech znaków przykluczowych, opatrzonych także sugestywnymi tytułami. Utwory są ułożone progresywnie, z uwzględnieniem poziomu umiejętności grającego. Propozycje nutowe dla początkujących instrumentalistów stanowią ciekawą ofertę dla pedagogów i uczniów.

Kolejnym twórcą jest **Michał Grabowski** – kompozytor, pianista, nauczyciel, ale także czynny pedagog szkół muzycznych w Myśliborzu i Gorzowie Wielkopolskim. Największą satysfakcję daje mu praca z młodzieżą, która niezmiennie go inspirowała i której poświęca wiele miejsca w swojej twórczości. Jego kompozycje wykonywane są z powodzeniem na konkursach jako utwory dowolne. W 2010 roku ukazały się jego pierwsze publikacje dla średnich szkół muzycznych: podręcznik i ćwiczenia *Z harmonią na ty, czyli o rzeczach muzycznie trudnych na wesoło*. Wydawnictwo Muzyczne Contra wydało w roku 2014 zbiór utworów na flet i fortepian *Czarujący flet, czyli opowieści dziwnej treści*. To zbiór utworów utrzymany w tanecznej stylistyce na flet z towarzyszeniem fortepianu. Propozycja skierowana jest do uczniów średnio zaawansowanych, swobodnie grających w skali fletu od c¹ do f³. W kompozycjach występują zmiany tempa i tonacji, różnorodna artykulacja i dynamika, *frullato*, a to wszystko w charakterystycznych, tanecznych rytmach (na przykład *Hula-hoop – beguine; Wesołe ranczo – ragtime; Zjawia – walc*). Ideą kompozytora była ilustracyjność dźwiękowa pobudzająca wyobraźnię i kreatywność ucznia do poszukiwania indywidualnej interpretacji.

Nakładem łódzkiego wydawnictwa „MeraKel” ukazał się zbiór pt. *Tęcze melodie na flet i fortepian*. Zawiera cztery łatwe kompozycje: *Słońce, Śnieg, Wicherek i Deszcz*. Kompozytor wykorzystuje w partii fletu różne środki instrumentalnego wyrazu – ozdobniki, przednutki, tryle, *frullato*, a także różnorodną artykulację i dynamikę. W partii fortepianu stosuje *glissando, arpeggio, tremolo* i niekonwencjonalną harmonię, podkreślającą charakter utworu, który wzmacniany jest oryginalnym rytmem i odważną dynamiką. W utworach tych warstwa brzmieniowa nadająca swoistą kolorystykę jest bardzo istotna.

W roku 2018 opublikowano dwa zeszyty zatytułowane *Fletowe igraszki*. W sumie jest to osiem utworów o sugestywnych, inspirujących wyobraźnię młodych muzyków tytułach. Kompozytor z całą starannością i konsekwencją pobudza fantazję grającego, wykorzystując różne techniki gry na flecie. Notabene ta pozycja nutowa została przekazana przez wydawnictwo Centrum Edukacji Artystycznej do bibliotek szkół muzycznych.

Michał Grabowski jest też kompozytorem utworu na orkiestrę fletową z towarzyszeniem instrumentów perkusyjnych *Trzy tańce polskie (Krakowiak, Kujawiak, Oberek)*. Fleciści zaawansowani w grze mogą skorzystać z propozycji tego twórcy, przeznaczonej na flet i fortepian *Dance Etude*, dedykowanej flecistce Barbarze Horyd, oraz *Scherzo Fantastico*, dedykowanej flecistce Ewelinie Zawiaślak. Oba utwory zostały wydane w 2019 roku, pod redakcją merytoryczną profesor Eweliny Zawiaślak z Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi. Są to ciekawe propozycje dla nauczycieli i uczniów szkół muzycznych drugiego stopnia.

Reasumując, kompozytora wyróżnia niezwykle wyobraźnia harmoniczna i brzmieniowo-barwowa. Jego utwory można porównać do obrazów impresjonistów, które mieniają się mozaiką kolorów w blasku słonecznego światła i dają możliwość stworzenia subiektywnego, ulotnego wrażenia. Nie można oprzeć się odczuciu, że kompozytor z łatwością operuje materiałem harmonicznym, osiągając bardzo interesujące efekty sonoryczne, w połączeniu z oryginalną rytmiką. W utworach częste są odejścia od tonacji głównej, przy nutach pojawiają się znaki dodatkowe, które wskazują przejścia modulacyjne. Krótkie zmiany tonacji mają dodatkowo wpływ na kolorystykę utworu, a tym samym na percepcję muzyczną młodego wykonawcy. Zawarta w utworach warstwa techniczna w naturalny sposób kształtuje i rozwija technikę gry.

 Następnym twórcą związanym ze środowiskiem wielkopolskim jest **Bernard Stielier** – kompozytor, skrzypek, absolwent klasy kompozycji prof. Andrzeja Koszewskiego. Idiom kompozytorski Mistrza miał wpływ na charakter twórczości Bernarda Stielera, zwłaszcza muzyki chóralnej, oraz na fascynację folklorem polskim. W dorobku twórcy ważne miejsce zajmują utwory dla młodych wykonawców. Dzięki Centrum Edukacji Artystycznej w bibliotekach szkół muzycznych znajdują się kompozycje tego kompozytora, przeznaczone głównie na orkiestrę smyczkową, wydane przez lubelską oficynę wydawniczą „Polihymnia”.

Poniższe opisy pod utworami są informacjami przekazanymi przez kompozytora.

1. *Czardasze na dziecięcą orkiestrę smyczkową*

Dwa czardasze na orkiestrę smyczkową to utwory w formie stylizowanego narodowego tańca węgierskiego czardasza, w tonacjach *d-moll* i *g-moll*. Powstały z myślą o uczniach podstawowych szkół muzycznych, dla wzbogacenia repertuaru koncertowego szkolnych orkiestr. Budowa formalna utworów jest typowa dla tego tańca, czyli część pierwsza wolna – *lassan* i część druga szybka – *friss*. Głos pierwszych skrzypiec został dodatkowo pomyślany jako przygotowanie do wykonania słynnego czardasza Vittoria Montiego. Jednakże *Czardasze* różnicowane charakterem, mogą także być wykonywane przez kwartet smyczkowy lub kwintet smyczkowy z kontrabasem.

W roku 2023 ukazała się wersja tej kompozycji na skrzypce i fortepian oraz na altówkę i fortepian.

2. *Mały romantyczny koncert na fortepian i orkiestrę smyczkową*

Utwór jest drugim w dorobku kompozytora, trzyczęściowym koncertem dziecięcym na fortepian, napisanym z myślą o uczniach szkół muzycznych. Zgodnie ze swoją nazwą, jest to utwór o charakterze śpiewnym, o przejrzystej budowie i fakturze. W kompozycji dominuje konsonansowa harmonia z niewielkim dodatkiem współbrzmień dysonansowych. Solista powinien dysponować dobrą techniką pianistyczną (na przykład pochody gamowe i tercjowe, *arpeggio*). Kadencje nadają utworowi charakter wirtuozowski, zaś partia orkiestry została napisana w sposób przystępny dla uczniów. Koncert może być także wykonany w mniejszej obsadzie orkiestrowej. Widoczną wartością tej propozycji repertuarowej jest możliwość zdobycia doświadczenia przez młodego pianistę w pracy z dyrygentem i orkiestrą. Rozpoczynający swoją drogę estradową muzyk-pianista może poczuć się solistą na tle orkiestry. Utwór był już wykonywany przez uczniów szkół muzycznych.

3. *Koncert G-dur na skrzypce i orkiestrę smyczkową*

Założeniem dydaktycznym powstania koncertu było umożliwienie młodemu skrzypkom zagrania koncertu z orkiestrą smyczkową. Utwór ma budowę i harmonię koncertu klasycznego. Część pierwsza to forma allegra sonatowego z krótką kadencją po przetworzeniu, a nie tradycyjnie na końcu części. Solista wykazuje się opanowaniem techniki grania dwudźwięków i akordów, przebiegów gamowych, repetycji dwóch i czterech nut, pokonywaniem skoków interwałowych. Powinien posiadać umiejętność zagrania kantyleny i kadencji. Skład orkiestry to I, II i III skrzypce oraz wiolonczele, z tym że w miarę możliwości obsadowych partię III skrzypiec można zastąpić altówką, a wiolonczele wzmocnić kontrabasem, co jest zaznaczone w partyturze.

4. *Symfonia dziecięca G-dur Nr 6 na dziecięcą orkiestrę smyczkową lub dziecięcy kwartet smyczkowy*

5. *Symfonia dziecięca G-dur Nr 8 na orkiestrę smyczkową*

6. *Symfonia dziecięca e-moll Nr 9 na orkiestrę smyczkową*

Tytuł *Symfonia dziecięca* kojarzy się nam z kompozycją Josepha Haydna *Kindersinfonie* (*Symfonia dziecięca* C-dur). Utwór kilkuczęściowy, skomponowany na skład smyczkowy (I, II skrzypce, wiolonczele) oraz siedem instrumentów-zabawek pełniących rolę dopełniającą w przebiegu narracji muzycznej, naśladujących kukłkę, słowika, przepiórkę, a także instrumenty perkusyjne: grzechotka, triangel, a oprócz tego trąbka i bębenek. Ta radosna i żartobliwa kompozycja jest z powodzeniem wykonywana przez orkiestry szkół muzycznych, jak i orkiestry zawodowe.

Symfonie dziecięce Bernarda Stielera to propozycja repertuarowa dla orkiestr smyczkowych dziecięcych i młodzieżowych. Kompozytor świadomie napisał symfonie na podstawową grupę instrumentalną orkiestry klasycznej, gdzie skrzypce pełnią wiodącą rolę tematyczną, a wiolonczele tworzą podstawę harmoniczną.

Pierwsze symfonie powstały na prośbę dyrygenta szkolnej orkiestry. Nauczyciel chciał do repertuaru orkiestry włączyć nowe utwory, które byłyby tonalne, o pięknej melodii. I tak zaczęła się, jak wspomina kompozytor, jego przygoda z symfoniami dziecięcymi na orkiestrę. Powstały one na bazie osobistych doświadczeń z dzieciństwa. Pierwsza została skomponowana w roku 1995, a ostatnia – szesnasta, w roku 2021. *Symfonia* Nr 7 stanowi wyjątek, bowiem została napisana na dwugłosowy chór dziecięcy i orkiestrę smyczkową.

Nie wszystkie symfonie zabrzmiały w salach koncertowych. Natomiast *Symfonia* Nr 6 miała największą liczbę prezentacji przed publicznością. Dotychczas drukiem ukazały się trzy symfonie, to jest numery: 6, 8 i 9.

W obszernych fragmentach artykułu Pani Ewy Rułki wyraźnie dominują informacje, które dotyczą współczesnych utworów na orkiestrę smyczkową oraz na flet. Nie dziwi ten fakt, ponieważ równoległe z pracą w Centrum Edukacji Artystycznej Autorka była zatrudniona w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia nr 2 im. Fryderyka Chopina w Warszawie (przy ul. Namysłowskiej 4) jako nauczycielka fletu. W placówce tej pracowała 37 lat – od 1 września 1987 roku. Nieustannie, mimo długiego pedagogicznego stażu, była otwarta na nowe materiały, kompozycje, metody nauczania. Była postrzegana jako osoba niezwykle kreatywna i zaangażowana w proces edukacyjny. Zachwycała się tym, co nowe, co rozwijające, co twórcze – stąd też zainteresowanie nowościami wydawniczymi, o których chciała opowiedzieć czytelnikom „Szkół Artystycznej”.

Wspomnienie Ewy Rułki, z którą przez kilka dziesięcioleci współpracowali dyrektorzy szkół artystycznych, korzystali z Jej opieki i zawsze życzliwych rad nauczyciele, niech będzie odczytane jako wyraz pamięci i ogromnej wdzięczności – za jej cierpliwość, wyrozumiałość i serdeczność. Konsekwentnie i skutecznie działała na rzecz szkolnictwa artystycznego. Zawsze szukała porozumienia, starała się wypracować satysfakcjonujący wszystkich kompromis – dla dobra sprawy, dla dobra ludzi. Była też zawsze gotowa znaleźć najlepsze rozwiązanie problemów wynikających z biurokracji czy ograniczających działanie przepisów.

Skromna, cicha, o pogodnej twarzy, ceniła spokój i dystans. Taka pozostanie w naszej wdzięcznej pamięci.



Oliwia Mazurek, kl. IV a, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

JAK ĆWICZYĆ I GRAĆ, BY OSIĄGNAĆ PEŁNY POTENCJAŁ MUZYCZNY?

Piotr Rodowicz



Zeskanuj
telefonem

*Nie gońcie za sukcesem – im bardziej ku niemu dążycie,
czyniąc z niego swój jedyny cel, tym częściej on was omija.
Do sukcesu bowiem, tak jak do szczęścia, nie można dążyć,
musi on z czegoś wynikać i występuje jedynie jako
niezamierzony rezultat naszego zaangażowania w dzieło
większe i ważniejsze od nas samych.
Mihály Csikszentmihályi*

**Muzycy często skupiają się na ćwiczeniu techniki, wierząc,
że to klucz do artystycznego rozwoju. Samo doskonalenie techniki
jednak nie wystarczy, by w pełni wykorzystać swój potencjał na scenie.
Myśli, emocje i nastawienie odgrywają równie istotną rolę w grze,
wpływając na jakość występów. Jest kilka sposobów, które pozwalają
czerpać radość z muzyki i osiągać najlepsze rezultaty.**

Dlaczego „normalne” ćwiczenie nie wpływa w pełni na rozwój artystyczny?

Większość muzyków wierzy, że jedynym sposobem na poprawę wydajności jest ćwiczenie techniki na instrumencie. Wydaje się to logiczne, gdyż to wyćwiczony fizyczny ruch odpowiedzialny jest zarówno za piękny dźwięk, jak i za wszelkie występujące w graniu błędy.

Prawda jest jednak taka, że ruchy fizyczne to jedynie sposób, w jaki przekładamy na dźwięk muzykę, która już istnieje w naszej pamięci i myślach. To, jak myślimy i czujemy, zawsze wpływa na wszystko, co gramy. Jeśli spojrzymy na to w ten sposób, zdamy sobie sprawę, że nasze myśli i emocje są filtrem, przez który musi przejść nie tylko wyćwiczony utwór, ale także cała nasza technika i doświadczenie. Podczas odtwarzania muzyki mamy dostęp niestety tylko do części swoich rzeczywistych możliwości. Kluczowym założeniem tego artykułu jest to, że nie tylko technikę, ale także swój umysł i emocje możemy wyćwiczyć. Zgodzimy się przecież wszyscy, że myśli wpływają na nasze występy i ćwiczenie. Często nie potrafimy osiągnąć takiego poziomu wydajności, jaki osiągamy w czasie ćwiczenia. Muzyka, która powinna być piękna, przyjemna lub

zabawna, zmienia się przez nasze zdenerwowanie w okropne doświadczenie. Dzieje się tak, gdy podczas występów mamy trudności z utrzymaniem koncentracji, kontaktu ze sobą i akceptacji siebie. Mając odpowiednie nastawienie i umiejętności mentalne, potrafimy konsekwentnie grać koncerty na najwyższym dla nas poziomie, co może być zaskakujące dla nas samych.

Budowa solidnego fundamentu wiary w siebie

Wiara w siebie i swoje możliwości jest podstawą naszego rozwoju artystycznego. Zmniejsza niepokój, umożliwia swobodną zabawę i prowadzi do lepszych i przyjemniejszych występów. Pewność siebie jest najważniejszym czynnikiem prognostycznym sukcesu u sportowców. Jest to równie ważne dla muzyków. Jednak nadmierna pewność siebie nie pomaga, gdyż sama wiara w swoje możliwości nie da techniki, na którą się nie zapracowało. Muzycy myślą, że wiara w siebie to coś, co można zdobyć tylko wtedy, gdy gra się już naprawdę dobrze. W rzeczywistości jest odwrotnie – najpierw musimy rozwinąć w sobie wiarę, a dopiero potem przyjdą oczekiwane rezultaty.

Istnieją konkretne ćwiczenia, dzięki którym można zbudować to przekonanie, ale najpierw musimy zrozumieć, czym jest prawdziwa pewność siebie. Nie polega ona na myśleniu, że na pewno osiągniemy pożądaną cel. Podstawą pewności siebie jest akceptacja faktu, że nie można być idealnym. Bywa tak, że dajemy z siebie wszystko, a jednak nie dochodzimy do zamierzonych rezultatów. Jest wiele elementów, na które nie mamy wpływu, co oznacza, że ostateczny wynik zawsze będzie poza naszą kontrolą.

Pewność siebie możemy kształtować poprzez:

■ pozytywne kierowanie myślami

Każdy doświadcza ciągłego strumienia rozmów z samym sobą – tego cichego głosu szepczącego w głowie. Jest to jeden z ważniejszych czynników wpływających na pewność siebie. Nasz sposób mówienia do siebie ma ogromny wpływ na wszystko, co robimy, niezależnie od tego, czy jesteśmy tego świadomi, czy nie. Musimy zaakceptować fakt, że czasami pojawiają się niepomocne myśli. Nie próbujemy temu zapobiegać – po prostu przyjmijmy to i od razu zostawmy. Możemy zastąpić tę myśl umiejętnie czymś bardziej pomocnym. Pomyślmy o rzeczach, na których warto skoncentrować się bezpośrednio przed występem, aby zapewnić sobie największe szanse na sukces. Nie próbujemy być mądrym i skomplikowanym, działanie ma być zazwyczaj proste i oczywiste. Na przykład: rozluźnij ramiona, poczuj rytm, zaobserwuj siebie samego, weź oddech, zamknij na chwilę oczy, uśmiechnij się do osoby obok.

■ świadomość własnej wartości

Polega to na przekonaniu, że jesteśmy ważni i wartościowi, a wyznaczone cele są dla nas do osiągnięcia. Przykładami myśli budujących poczucie własnej wartości mogą być: mam świetne brzmienie; jestem lepiej przygotowany niż inni; jestem lubiany przez innych; jestem wyjątkowym wykonawcą; cenią mnie za...

Szkodliwe w budowaniu własnej wartości są myśli takie jak: zawsze psuję tę część; nie umiem grać w tym stylu muzyki; nie gram dobrze w tej sytuacji; dlaczego zawsze się tak denerwuję?; serce wali mi jak młot.

Musimy zidentyfikować doświadczenia, które nas powstrzymują, i ponownie je spokojnie ocenić. Nawet niewielkie porażki z przeszłości mogą nas obecnie blokować. Jesteśmy biologicznie zaprogramowani na skupianie się na negatywach i bagatelizowanie pozytywów. Spróbujmy celowo to zrównoważyć lub wręcz odwrócić.

Warto utworzyć listę małych cegiełek – pozytywnych przekonań, konkretnych przykładów, gdzie osiągnęliśmy dobre wyniki lub kiedy byliśmy zadowoleni. Użyjmy zbioru najważniejszych wydarzeń, aby zyskać wiarę w siebie na podstawie tych przeszłych sukcesów i przygotować się na przyszłe sukcesy. Warto powtarzać ten rytuał każdego dnia.

Możemy spędzić trzy minuty na wizualizacji, odtwarzając najważniejsze pozytywne momenty z przeszłości i wyobrażając sobie przyszłe udane występy.

Podzielmy to na:

- 60 sekund wizualizacji doskonałych występów w przeszłości;
- 60 sekund wizualizacji najbliższego występu lub próby;
- 60 sekund wizualizacji nadchodzącego dużego sukcesu.

Im wyraźniej odtworzymy w pamięci te dobre sytuacje, dźwięki, doznania fizyczne, myśli, uczucia i emocje, tym skuteczniejsze będzie to ćwiczenie.

Zacznijmy od idealnego startu

Warto jest mieć system, który automatycznie skieruje nasze myśli we właściwe miejsce spokoju. Idealny Stan Wydajności (ISW) nazywany jest jako „przepływ” lub po angielsku tzw. *flow* (stan zrelaksowanej koncentracji). To cel, który należy osiągnąć w czasie naszej pracy, aby w pełni wykorzystać nasz własny artystyczny potencjał. To także wspaniałe uczucie i przeżycie samo w sobie!

Oto kilka typowych cech tego uczucia:

- zrelaksowanie fizyczne i mentalne;
- niski poziom lęku;
- bez reszty przeżywanie tej chwili;
- poczucie przyjemności z grania muzyki;
- świadomość bez nadmiernej koncentracji;
- pewność siebie i radość z muzykowania z innymi.

Usilne staranie się zmniejsza prawdopodobieństwo, że wejdziemy w ten Idealny Stan Wydajności. Nie ma gwarantowanej metody, która za każdym razem wprowadzi nas w spokój i koncentrację. Muzycy myślą, że muszą być całkowicie spokojni, aby grać jak najlepiej. Wykorzystajmy też osiągnięcia w sporcie światowej klasy. W rzeczywistości doświadczenia sportowców pokazują, że jest inaczej. Jeśli nasz poziom pobudzenia jest zbyt wysoki, wówczas wydajność spada, ponieważ jesteśmy zbyt zdenerwowani. To całkiem oczywiste dla większości ludzi. Jeśli jednak nie jesteśmy wystarczająco aktywowani fizycznie i mentalnie, ucierpi także nasza wydajność. Łatwo jest pomylić podekscytowanie z niepokojem. Fizycznie chcemy czuć się podekscytowani – do trochę niekomfortowego stopnia – ale jednak nasz umysł ma być spokojny i jasny. Zrozumienie tego pomaga uczyć się zarządzać swoją reakcją. To my kontrolujemy nasze

pobudzenie, zamiast pozwolić, żeby ono kontrolowało nas. Dlatego warto opracować dobrą rutynę przed występem, na przykład sprawmy, aby presja związana z koncertem działała na naszą korzyść, ponieważ zdenerwowanie jest częstą przeszkodą w osiągnięciu stanu *flow*. Jeżeli wejdziemy w ten stan spokoju, muzyka sama popłynie.

Wchodzenie do strefy skupienia

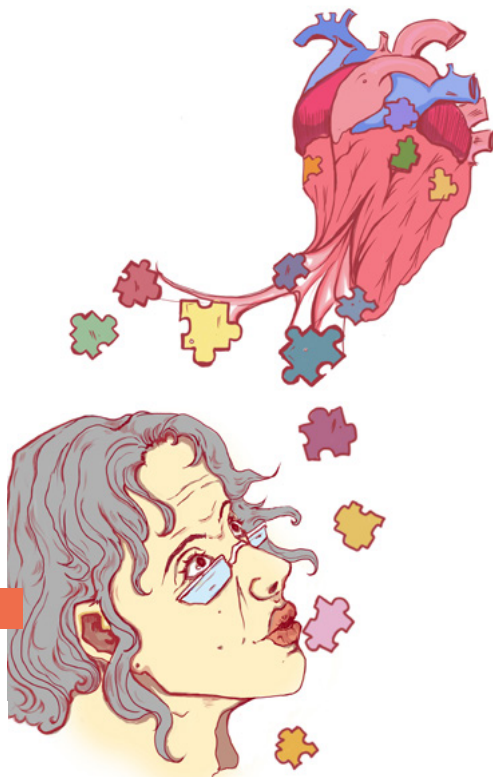
Program działania przed występem to specyficzna, powtarzalna seria kroków, które wykonujemy, aby osiągnąć swój Idealny Stan Wydajności. Warto opracować w miarę szczegółowo i zastosować własny program bezpośrednio przed rozpoczęciem gry. Wówczas wystarczy, że zajmie to 20 sekund. Można to jednak zrobić także wcześniej, jeśli znajdziemy się w trudnej sytuacji, wśród dużej liczby muzyków, dużego gwaru, gdzie mamy mniejszą kontrolę nad wydarzeniami dookoła.

Istnieje wiele możliwych procedur przed występem, ale najbardziej efektywna procedura nazywa się centrowaniem. Jest to proces składający się z siedmiu kroków:

1. Wybieramy punkt skupienia i pozostajemy w nim przez 20 sekund.
2. Ustalamy cel swojego występu lub ćwiczeń.
3. Oddychamy świadomie, zamykamy na chwilę oczy.
4. Rozluźniamy mięśnie i całą postawę ciała.
5. Znajdujemy swoje centrum uwagi w środku nas i na scenie.
6. Ufamy swoim umiejętnościom, czujemy wdzięczność za osiągnięty etap.
7. Kierujemy właściwie energię i działamy.

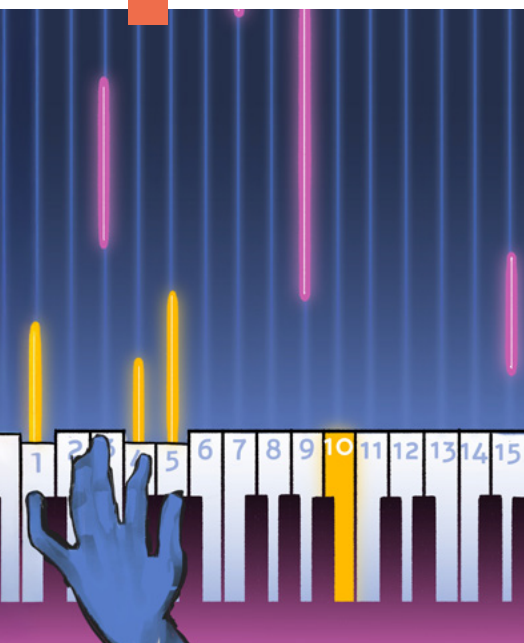
Skupienie lub centrowanie (lub jakkolwiek inna procedura medytacji przed występem) to umiejętność, którą musimy ćwiczyć. Kiedy zaczniemy, przejście tego procesu pierwotnie zajmie kilkanaście minut i na początku będzie wymagało nieco wysiłku, ale po pewnym czasie będziemy w stanie skrócić ten proces do 20 lub 30 sekund. Jeśli potrafimy konsekwentnie osiągać pożądany stan umysłu na żądanie, to następnie postaramy się utrzymać go przez cały czas występu. Dzięki temu mamy prawo powiedzieć sobie: „Mogę robić trudne rzeczy”.

Nikola Turek, kl. III a, Państwowe Liceum Sztuk
Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach





Wiktorja Pałasz, Państwowe Liceum
Sztuk Plastycznych im. Józefa
Pankiewicza w Katowicach



Paweł Nowak, Państwowe Liceum
Sztuk Plastycznych im. Józefa
Pankiewicza w Katowicach

W trzech krokach możemy określić cel skupienia oraz utrzymać tę koncentrację podczas gry:

- zdecydujemy, że skupiamy się tylko na jednej rzeczy, istotnej dla danego zadania;
- wchodzimy w stan zadowolenia i tzw. stan zrelaksowanej koncentracji;
- wzmacniamy swoją zdolność do pozostawania skupionym.

Oto dwa ćwiczenia, które mogą w tym pomóc:

Ćwiczenie 1: Wybieramy strategię skupienia, nad którą pracujemy, i element utworu do zagrania. Zaczynamy od początku utworu, ale przestajemy grać, gdy tylko zauważymy utratę koncentracji. Zwracamy uwagę na to, jak daleko zaszliśmy, a następnie powtarzamy proces od nowa do końca utworu.

Ćwiczenie 2: Tak samo jak ćwiczenie 1; ale gdy tracimy koncentrację, cofamy grę tylko do wybranego punktu i kontynuujemy ją.

Pewność, że jesteśmy przygotowani na wyzwania

Prawdziwym sprawdzianem naszej siły psychicznej nie jest to, jak dobrze gramy, gdy wszystko idzie dobrze. To, co naprawdę mówi nam o nas, to sposób, w jaki reagujemy na problemy w czasie gry. Ogromną rolę w tym odgrywa radzenie sobie z błędami.

Po pierwsze, należy przyjąć, że błędy się zdarzają nawet najlepszym, więc są czymś normalnym. Nie da się całkowicie ich wyeliminować i nie ma w tym nic złego – jesteśmy tylko ludźmi. Granie muzyki wiąże się ze złożonymi zdolnościami motorycznymi, trudnymi zdolnościami poznawczymi i synchronizacją tego wszystkiego z innymi muzykami w czasie rzeczywistym. Po prostu nie da się zawsze zrobić wszystkiego dobrze. Nawet najlepsi muzycy popełniają błędy, ale też wiedzą, jak z nich wyjść.

Co więcej – błędy są pożądane, te małe nas charakteryzują, gdyż jesteśmy artystami, a nie robotami. Jedynym sposobem, aby utrzymać liczbę popełnianych błędów na poziomie bliskim zera, jest spędzenie całego czasu na granie znacznie poniżej swoich możliwości.

A zatem warto podjąć decyzję: czy jesteśmy skłonni zamienić sporadyczne błędy na możliwość grania z wykorzystaniem pełnego potencjału? Jeśli będąc zrelaksowanymi, zaakceptujemy popełnianie błędów, zdarzają się one rzadziej. A te nieliczne, do których dojdzie, nie wytrącą nas z równowagi. Można zaobserwować na koncertach, że muzycy w takich chwilach uśmiechają się do innych. Ograniczenie problemów jest ważne, bo początkowy błąd zwykle nie jest wielkim problemem, ale nadmierna reakcja na niego może spowodować, że wpadamy w spiralę kolejnych dołujących błędów. Co możemy wówczas zrobić:

1. Zaakceptujmy błąd i oprzyjmy się pokusie jego analizy lub naprawienia.
2. Powtórzmy moment centrowania (teraz, oddech, nic się nie stało, dalej, kontynuuj).
3. Skoncentrujmy się na procesie, powróćmy do stanu stabilnego, wróćmy do teraźniejszości i tego, co należy zrobić, aby grać dalej jak najłepiej.

W czasie występu lub przed nim mogą wydarzyć się nieprzewidziane sytuacje, z którymi musimy nauczyć się sobie radzić. Jeżeli zdarzy się coś „złego”, możemy stracić cały starannie zbudowany wcześniej spokój. Zamiast skupiać się na tym zdarzeniu, zaakceptujmy je i spokojnie przyjmijmy. Już sama zmiana nastawienia potrafi nam pomóc.

Możemy też zrobić listę prostych planów na wypadek problemów, które mogą się pojawić. Zmniejsza to napięcie, ponieważ mamy przygotowane scenariusze, jak poradzić sobie z ewentualnymi kłopotami.

Wprowadzenie całego opisanego wyżej systemu do praktyki, czyli użycie narzędzi zwiększających efektywność i motywację

Różnica między przeciętnymi muzykami a świetnymi wykonawcami sprowadza się do zrozumienia kilku „sekretnych sposobów myślenia tych drugich”. Między nimi zazwyczaj nie ma zbyt dużej luki w umiejętnościach i wiedzy, ale chodzi o praktyczne zastosowanie tych sekretów. Do nich należy na przykład zrozumienie, że sposób, w jaki coś gramy lub ćwiczymy, jest tak samo ważny jak to, co gramy lub ćwiczymy; istotny jest też stosunek do samego siebie i wykonywanej muzyki.

Z doświadczeń wybitnych muzyków, których spotykałem, wynika, że warto zastosować następujące metody pracy:

- nagrywanie siebie – zwiększa obiektywną kontrolę naszych postępów;
- granie wraz ze wzorcowymi wykonaniami danego utworu, to porównuje nas z mistrzami;
- tylko jedno „podejście”, tzn. dotrwanie do końca wykonania utworu, bez względu na pomyłki;

- wyjście ze swojej strefy komfortu, dostrzeżenie rzeczywistego świata muzyki;
- uczynienie grania bardziej odpowiedzialnym przez ćwiczenie centrowania uwagi;
- obserwacja i wyciszenie dialogu z samym sobą oraz wzmocnienie wiary w siebie;
- dzielenie się pozytywnym wynikiem z innymi – nawet jeśli nie jesteśmy z niego zadowoleni;
- pozyskanie informacji zwrotnych od przyjaznej osoby na temat wykonywanej pracy;
- ćwiczenie w większych składach, aby wspólnie się mobilizować i synchronizować z innymi.

Podsumowanie

Oto kilka wskazówek do pracy własnej:

1. Jasne sformułowanie celów ćwiczeń to klucz do osiągnięcia muzycznego potencjału.
2. Pokonanie barier technicznych, wybór właściwej prędkości ćwiczeń: *slower is faster*.
3. Wybór właściwych ćwiczeń, aby każda sesja pomagała w naszym rozwoju.
4. Dostosowanie „rozmiaru” ćwiczenia, aby uzyskać jak największy postęp w danym czasie.
5. Uważne przeprowadzenie „audytu ćwiczenia”, który zwiększy jego efektywność.
6. Nabranie rozpędu w codziennej praktyce, by stać się „muzykiem nie do zatrzymania”.
7. Czerpanie przyjemności z ćwiczeń, by zrozumieć definicję dzisiejszego „sukcesu”.
8. Wyciszenie przed rozpoczęciem sesji treningowej, aby zwiększyć jej skuteczność.
9. Uświadomienie sobie, że często ćwiczymy rzeczy, które już umiemy, a nie te, które należy.
10. Przygotowanie świadomego i spokojnego planu ćwiczenia na dni, w których idzie gorzej.
11. Uświadomienie pokus i rzeczy, które nas rozpraszają i frustrują.
12. Współpraca i dzielenie się z innymi muzykami swoimi praktykami i pomysłami.
13. Zrozumienie, że jak ćwiczyć, jest ważniejsze niż to, co ćwiczyć.
14. Wytrwanie i ciągłość w nauce, bo nigdy nie zabraknie obszarów, które możemy ulepszyć, każdy dzień przybliża do osiągnięcia muzycznego celu.

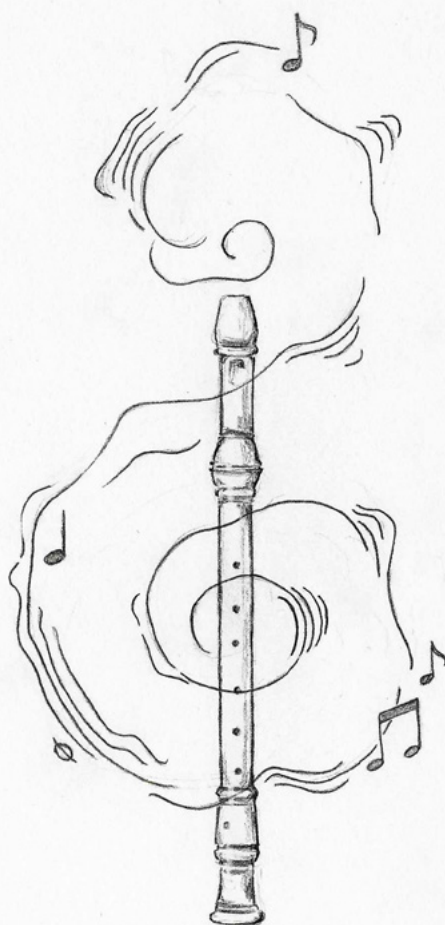
Artykuł oparty jest na moim doświadczeniu w ponad 30-letniej pracy muzyka, kompozytora i pedagoga oraz w oparciu o moją korespondencję z wybitnym londyńskim muzykiem i pedagogiem Markiem Fletcherem.

Od redakcji

Twórcą psychologicznej koncepcji *flow* jest Mihály Csikszentmihályi (1934–2021), węgiersko-amerykański profesor psychologii, ceniony wykładowca, założyciel Quality of Life Research Center – organizacji non profit prowadzącej badania z dziedziny psychologii pozytywnej. Jest on autorem książki o teorii przepływu, czyli specyficznego stanu umysłu, w którym czujemy się najszczęśliwsi.

Mihály Csikszentmihályi, *Flow. Stan przepływu*, tłum. Aleksandra Haduła, Wyd. Feeria, 2023.

Katarzyna Gościńiewicz, kl. IV c, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach



Plastyczne



Przegląd końcoworoczny w pracowni ceramiki – pierwsza część klasyfikacyjnego zebrania rady pedagogicznej, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. J. Szermentowskiego w Kielcach, 2024
Fot. Andrzej Rębosz

O PRZEGLĄDACH W SZKOŁACH PLASTYCZNYCH

Krzysztof Dąbek

Przeglądy artystyczne w szkołach plastycznych to nie tylko konkursy, ale także kluczowa metoda pracy dydaktycznej. Choć system edukacji artystycznej ewoluuje, tradycja stopniowego kształtowania talentu pozostaje aktualna.

[...] Wszak wielu jest, co mówi, że nauczyli się sztuki nie będąc nigdy u nauczyciela, nie wierz temu, daję ci za przykład tę książkę; studiując ją dzień i noc, jeśli nie przejdiesz jakiejś praktyki z jakimkolwiek nauczycielem, nie dojdiesz nigdy do niczego, ani z uczciwym obliczem stanąć nie będziesz mógł pomiędzy mistrze¹.

Powyższy cytat, z czasu przełomu epoki średniowiecza i renesansu – dopóki przyznajemy się jeszcze do związku z tradycją naszej kultury, wiedząc, co to jest „średniowiecze” i „renesans” – w obecnym czasie ma wyjątkową wagę. Po pierwsze, określa

¹ Cennino Cennini, *Rzecz o malarstwie*, [w:] J. Białostocki (red.), *Myśliciele, kronikarze i artyści o sztuce. Od starożytności do 1500 roku*, Warszawa 1978, s. 334.

szczególne znaczenie dotyczące nauczania pewnych reguł w sztuce, które możliwe są do przyswojenia tylko w praktyce ze swoim (jakimkolwiek) nauczycielem. Ta konstatacja powinna być przedmiotem namysłu w epoce, w której agresywnie promuje się obraz artysty self-made mana lub nachalnie reklamuje wszechmoc samouczków i interaktywnych podręczników, w coraz większym stopniu aktywowanych z pomocą AI. Po drugie, wskazuje na moralny aspekt nabywanych umiejętności, odwołując się do poczucia dumy lub wstydu, którymi „obleczemy się” w kontakcie z innymi uczestnikami gry w sztukę, czy to będą „mistrz”, czy też – o tych autor jeszcze nie wspomina – po prostu, z jakichkolwiek przyczyn, odbiorcy.

Obydwa te przypadki są sensem istnienia szkoły artystycznej. Takiej, jakiej nie znał jeszcze autor tego cytatu, nauczany w średniowiecznym systemie cechowym, a która od tamtego czasu kształtowała się – i nadal kształtuje – jako miejsce zdobywania wiedzy, umiejętności, samodzielnej kreacji w kontakcie z nauczycielem, a szerzej – ze środowiskiem nauczycieli (*magistri*), rówieśników, zawsze w relacji do spełnianych funkcji społecznych, określonych etycznymi zachowaniami, podporządkowanymi przyjętemu celowi: modelowi wychowania ku kulturze (*paideia*). Tłumacząc na dzisiejszą praktykę pedagogiczną pojęcia z zakresu kultury klasycznej, widzimy, jak wiele jeszcze pozostało w nas tego, co stanowiło i stanowi jej rdzeń – *humanitas*, rozumiane jako pełne godności, życzliwe otwarcie na drugiego człowieka, aprobujące jego niepowtarzalną istotę.

W praktyce szkoły artystycznej wysiłek kształtowania wzrastającej w swoim naturalnym talencie młodej osobowości podejmowany jest przede wszystkim w kontakcie z nauczycielem – mistrzem. Tu mała dygresja. Paradoksalnie, pojęcie dyscyplina (*disciplina* – *discipulus*, łac. szkolenie – uczeń) w rozumieniu XIII-wiecznej scholastyki oznaczało duchową więź między nauczycielem i uczniem, będącą źródłem techniki nauczania, rozumianej jako *ars*, służącej przekazywaniu treści nauczania (*doctrina*)². Można obecnie tylko z nutą melancholii stwierdzić, jak bardzo dziś odwróciły się znaczenia tych pojęć. Funkcjonuje jednak nadal powiedzenie „szkoła nauczycielem stoi”.

Nowożytne dzieje sztuki, wykraczając stopniowo poza system relacji *magister* – *discipulus*, charakterystyczny dla średniowiecznego warsztatu, wprowadzają nas w system szkolnictwa artystycznego, który obok praktyki i teorii, rozwija dodatkowy element kształcenia, nazwijmy go: w postaci dysputy – jako wymiany poglądów, zarówno w warstwie werbalnej i piśmiennictwa, jak i ekspozycji – poprzez pokazy, wystawy, galerie. Proces ten można prześledzić już od sztuki włoskiej XVI wieku³, a jego przykład stanowi historia nowej instytucji artystycznej – Akademii, od czasu późnego renesansu-manie-

2 Zob. E. Gilson, *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, Warszawa 1987, s. 287.

3 Dobrym przykładem mogą być stenogramy z obowiązkowych, choć nudnych, a przez to niekiedy zabawnych, dysput w rzymskiej Akademii di San Luca, prowadzonych przez manierystę F. Zuccaro: [...] *Gdy Pan Pryncypał powiedział to wszystko i dobrze i właściwie zdefiniował malarstwo, wszyscy okazali na twarzy radość i zadowolenie z takiej definicji, którą bardzo wszyscy chwalili jako definicję dotykającą istoty sprawy i właściwej jakości. I to tak bardzo, że wydawało się im, że więcej się powiedzieć nie da* [...], Romano Alberti, Piąte posiedzenie Akademii 17 stycznia 1594. Definicja malarstwa, zob. J. Białostocki (red.), *Teoretycy, pisarze i artyści o sztuce 1500–1600*, Warszawa 1985, s. 468.

ryzmu do czasów obecnych. Ta ożywiająca inwencję twórczą metoda, absorbująca intelektualnie, ale i aktywizująca psychologiczną potrzebę naturalnej rywalizacji na polu sztuki – od czasu gdy potrzeba osobistej sławy zaczęła być jedną z form, w której objawiała się *virtù* – stała się jednym z motorów szybkich przemian kultury ostatnich pięciu stuleci. Sama Akademia, podlegając różnym przemianom na przestrzeni wieków, została punktem wyjścia dla szkolnictwa artystycznego, które od czasu modernizmu, pomimo mnogości rozwiązań edukacyjnych, nadal wywodziło swoje programy z połączenia praktyki i teorii, lub inaczej – jako połączenie studium natury i refleksji opartej na wiedzy o formach wizualnych, traktowanej historycznie, empirycznie lub czysto intelektualnie i spekulatywnie.

Także dzisiaj, na gruncie naszej edukacji, pomimo nieustannych zmian w ramowych planach nauczania i podstawach programowych szkolnictwa artystycznego, odnajdujemy tę samą istotę stopniowego modelowania młodzieńczego talentu, opartą na gruncie systemu średniowiecznego i nowożytnego. O ile relacjom uczeń – mistrz poświęca się dużo uwagi, w szczególności w sytuacji, gdy w obliczu obiektywnych problemów na rynku edukacyjnym coraz mniej one znaczą, o tyle należałoby zatrzymać się nieco dłużej i przyjrzeć się praktyce, którą powyżej określiłem umownie jako praktykę dysputy i ekspozycji. Dokładniej, dotyczy to przeglądów – odpowiednika przesłuchań i popisów w szkołach muzycznych – traktowanych nie tylko jako formuła konkursowa, ale przede wszystkim jako metoda pracy z uczniem i grupą uczniów oraz pracy nie tylko nauczyciela prowadzącego zajęcia, ale także grupy pedagogów, a co za tym idzie, działania obejmującego szerokie środowisko szkoły. Dlaczego pedagogów, o tym poniżej.

Po pierwsze, odróżnijmy przeglądy rozumiane w istocie jako konkursy (np. Makroregionalne Przeglądy Wyróżnionych Prac Dyplomowych Szkół Plastycznych – biennale w czterech makroregionach) od szkolnych przeglądów, stosowanych w wielu szkołach plastycznych jako istotny element procesu dydaktycznego w grupie przedmiotów artystycznych. Właśnie tym drugim należy poświęcić nieco więcej uwagi, tworząc przestrzeń dla refleksji, czy warto rozwinąć tę formę pracy szkoły, w warunkach, które są przecież różne. Po drugie, poprzez analizę możliwości organizacyjnych oraz rozważenie argumentów za i przeciw, można podjąć decyzję, czy korzystnym jest opracowanie własnych zasad przeprowadzenia takich działań na gruncie swojej szkoły. Moje uwagi oparłem na rozmowach z dyrektorami i nauczycielami kilku szkół plastycznych w Polsce, obserwacjach imprez regional-



Przegląd semestralny prac uczniów z podstaw projektowania w klasie pierwszej na specjalizacji tkanina artystyczna, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. C. K. Norwida w Lublinie, 2025 / Fot. Krzysztof Baran

nych, makroregionalnych i ogólnopolskich, a także na refleksjach związanych ze stosowaniem systemu przeglądów w macierzystej szkole, który ulega modyfikacjom już od kilkudziesięciu lat. Ze zrozumiałych względów nie będę posługiwał się nazwami szkół, z których pozyskałem informacje, ponieważ nie jest moim zamierzeniem ocena przyjętych rozwiązań w tej kwestii.

Przeglądy szkolne, organizacja i uwarunkowania, przykłady rozwiązań

Często podkreślane jest stwierdzenie, że konkretne uwarunkowania organizacji pracy szkoły pozwalają lub nie pozwalają na stosowanie bardziej rozbudowanej formy przeglądów wewnątrzszkolnych. Dość powszechne jest natomiast monitorowanie przebiegu realizacji pracy dyplomowej. Praktyka ta wynika przede wszystkim z potrzeby przygotowania uczniów klas programowo najwyższych do wykonania prac w części praktycznej oraz przygotowania samej obrony, która jest organizowana przez szkoły w różny sposób, wynikający ze stosowanych w dłuższym przedziale czasu rozwiązań. Ich rozmaite warianty są pochodną dosyć ogólnych zapisów dotyczących egzaminu dyplomowego, zawartych w ustawie o systemie oświaty⁴ i rozporządzeniu MKiDN w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych⁵.

W zależności od tego, jak np. rozumiany jest zapis dotyczący prezentacji, możemy mieć do czynienia bądź z przygotowaniem wystąpienia ucznia przed komisją egzaminacyjną, bądź z wystąpieniem z przygotowaną prezentacją, która jest elementem dyplomu w części praktycznej, pozwalającym na usystematyzowaną wypowiedź dotyczącą zadań wymienionych w § 25 ust. 1 pkt 1 rozporządzenia⁶. Nierzadko można spotkać się ze stwierdzeniem, że taka, a nie inna forma przebiegu egzaminu dyplomowego jest wyrazem pewnej tradycji, która podlega modyfikacjom w związku ze zmianami zapisów rozporządzenia, ale nawet wtedy jest raczej dostosowywana do przyjętych wcześniej rozwiązań.

Szkoły z reguły na swoich stronach internetowych zamieszczają fotorelacje z przebiegu sesji egzaminów dyplomowych w części praktycznej i z tego źródła można wnioskować o charakterze egzaminu (np. warunki ekspozycyjne, relacje między uczniem a komisją, charakter zestawów prac w części praktycznej itp.). Ponieważ najczęściej realizacja prac

Obrona pracy dyplomowej z meblarstwa artystycznego, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. A. Kenara w Zakopanem, 2013 / Fot. Marek Król



4 Art. 44zn Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 2024 r., poz. 750.

5 Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 sierpnia 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych, Dz. U. z 2024 r., poz. 1595.

6 Tamże.

dypłomowych ze specjalizacji i dodatkowej dziedziny (rysunek, malarstwo bądź rzeźba) przebiega wieloetapowo i w dłuższym okresie (niektóre szkoły w swoich wewnętrznych zapisach dotyczących przygotowania i przebiegu dyplomu określają minimalny czas przeznaczony na wykonanie pracy, np. 90 lub 100 godzin lekcyjnych), niezbędnym jest monitorowanie tej wielomiesięcznej pracy, stąd organizowane cykliczne przeglądy stopnia realizacji dyplomu. Odbývają się one w mniej lub bardziej sformalizowany sposób, niekiedy z rozbudowaną dokumentacją tego procesu, optymalnie jednak z założeniem regularnej cykliczności i – najczęściej – jako przeglądy zespołowe (komisyjne), mające po części zobiektywizować ocenę postępu nad pracą, a po części przygotować ucznia do wystąpienia przed komisją egzaminacyjną. To przygotowanie polega nie tylko na przeglądzie samej pracy, ale także na pewnej interakcji (rozmowa, pokaz) między uczniami i nauczycielami. Wskazane jest także (i często stosowane) uzupełnienie zespołu nauczycieli przez dyrektora szkoły, wicedyrektora i kierowników sekcji.



Przegląd realizacji pracy dyplomowej z projektowania zabawek, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. J. Chełmońskiego w Nałęczowie, 2024 / Fot. Konrad Rządowski

Niektóre szkoły w uzupełnieniu przeglądów dotyczących postępu nad pracą dyplomową stosują praktykę tzw. „przeddyplomów” lub „minidyplomów”, będących jakby próbami generalnymi przed właściwym egzaminem, czasem nawet w klasie przedmaturalnej. Podejmowane w ten sposób działania powodują swoiste „oswojenie” ucznia z sytuacją stresu egzaminacyjnego, ale także dają okazję do bardziej profesjonalnego przygotowania i przebiegu obrony dyplomu, co ma pomóc absolwentowi w zaprezentowaniu swojego dorobku w sytuacji egzaminów na wyższe uczelnie czy po prostu w autoprezentacji podczas rekrutacji do pracy. Cały ten proces powinien być zaplanowany w organizacji i kalendarzu roku szkolnego, ogólnodostępny dla uczniów i rodziców klas programowo najwyższych, w których przeprowadzany jest egzamin dyplomowy. Sposoby skutecznego przekazania takiej informacji mogą być zapisane np. w statucie szkoły lub w innym dokumencie.



Szkolna komisja podczas przeglądu prac uczniów w ramach postępowania rekomendacyjnego do Ogólnopolskiego Konkursu Plastycznego, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. J. Szermentowskiego w Kielcach, 2025 / Fot. Andrzej Rębosz

Wychodząc od przeglądów realizacji prac dyplomowych, stosowanych często w szkolnej praktyce jako rodzaj działań pozwalających na pewną kontrolę pracy uczniów w ostatnim roku ich nauki i co za tym idzie, kontrolę poziomu samych prac, można przejść do wewnątrzszkolnych przeglądów w klasach niższych. Jest to działanie bardziej złożone i wymagające, z kilku względów. Po pierwsze, dlatego że nie jest obowiązkowe i nie wpływa – na pozór – na charakter procesu kształcenia, ponieważ nie jest związane, tak jak w przypadku pracy dyplomowej, z jakąś formą egzaminu. W szkołach plastycznych nie stosuje się praktyki egzaminów promocyjnych związanych z promocją do kolejnej klasy, a dawne obowiązkowe Przeglądy Makroregionalne w obecnym systemie BJK są formą konkursu, traktowanego jako działania budujące raczej prestiż szkoły, i trampoliną indywidualnych osiągnięć uczniów, podobnie jak w innych tego typu imprezach. Zatem ten „wymagający” charakter przeglądów w klasach niższych wynika po prostu z determinacji, aby takie działania wpisać w pracę szkoły, podjąć wysiłek organizacyjny, poświęcić im czas i uwagę, co wiąże się nieuchronnie z pytaniem „a po co nam to?” lub stwierdzeniem „tego nie da się zrobić”.

Jeśli takie działania nie wynikają z pewnej oczywistej tradycji, mogą powodować w życiu szkolnym wszystkie konsekwencje wynikające z „krzywej zmiany” i prowadzić do przejściowych napięć. Należy ten aspekt brać pod uwagę, rozpatrując uwarunkowania związane z taką formą pracy szkoły, łącznie z innymi, np.: czy warunki lokalowe i ekspozycyjne na to pozwalają, czy plan lekcyjny i układ godzin pracy daje możliwość właściwego prowadzenia takich działań (np. oświetlenieienne lub sztuczne podczas przeglądu). Na te wszystkie pytania najlepiej odpowiedzieć sobie w zespole kierowniczym, ponieważ zasadnym jest, aby przeglądy szkolne nie tylko były traktowane jako źródło ogólnego obrazu działalności szkoły, ale stały się także elementem systemu oceniania i nadzoru pedagogicznego.



Ekspozycja prac uczniów klas pierwszych przygotowana do przeglądu szkolnej komisji, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. P. Potworowskiego w Poznaniu, 2024
Fot. Ludmiła Kuźmierska

Wystawa końcoworoczna prac uczniów z podstaw projektowania, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. W. Gersona w Warszawie, 2024
Fot. Maciej Jędrzejec



Ten tzw. ogólny obraz działalności szkoły widzianej poprzez przeglądy i wystawy prac powstających w przedmiotowych pracowniach nauczycieli spotykany jest czasami jako nie tylko podsumowanie pewnego okresu działalności szkoły, służące ocenie kształcenia na potrzeby wewnętrznej sprawozdawczości, ale także w celach promocyjnych, często związanych z rekrutacją. Organizując popularne „dni otwartych drzwi szkoły” (nazywane czasem „dniami otwartymi”, tak jakby były także „dni zamknięte”), placówki prezentują zainteresowanym kandydatom wystawy prac uczniów z różnych poziomów klas, a takie ekspozycje uzupełniają pokazy szkolnych pracowni, w których odbywają się zajęcia, niekiedy w obecności zainteresowanych kandydatów. Bezpośrednie wejrzenie w życie pracowni, proces powstawania prac, korekty, ekspozycje dają obraz życia szkoły artystycznej pozbawiony fałszu zorganizowanej inscenizacji.

Również spotykaną – chociaż coraz rzadziej – praktyką są wystawy końcoworoczne, podsumowujące pracę z całego roku szkolnego w poszczególnych pracowniach prowadzonych przez nauczycieli. Mają one wtedy inny charakter. Ekspozowane prace uczniów mogą być przeglądem różnych ćwiczeń i zadań w obrębie pewnego typu zajęć w różnych klasach, dając obraz rozwoju świadomości i umiejętności warsztatowych w cyklu kształcenia. Mogą też mieć charakter bardziej zróżnicowanej wypowiedzi: przedstawiać specyfikę ujęcia formy, treści zadań programowych realizowanych przez różnych nauczycieli, posiadających swoje indywidualne preferencje, ujawniające się w zajęciach z uczniami. Czasem takie wystawy końcoworoczne są swoistymi wizytówkami szkoły plastycznej, na które zapraszani są przedstawiciele organów prowadzących, instytucji, z którymi współpracuje szkoła, lokalnych mediów itp., co jest sposobem budowania pozytywnego obrazu placówki

w środowisku. Niekiedy są okazją do zupełnie innych wydarzeń. Pamiętam, jak kilka lat temu podczas podsumowania Przeglądu Makroregionalnego Rysunku, Malarstwa i Rzeźby w jednej ze szkół samorządowych, w trakcie roku wyborczego, lokalni politycy i działacze samorządowi mieli sposobność do wystąpień niewiele związanych z charakterem imprezy, na którą zresztą sami się zaprosili.

W wielu szkołach organizowane są przeglądy semestralne, mające jeszcze inne cele. Podstawowym jest powiązanie ich z klasyfikacją semestralną lub roczną, ale mogą one być także swoistym narzędziem diagnozy poziomu wiedzy i umiejętności uczniów w danym okresie kształcenia. Jeśli odbywają się w formie przeglądu wykraczającego poza wewnętrzne podsumowanie pracy grupy lub klasy w pracowni nauczyciela, w obecności innych nauczycieli i osób pełniących nadzór pedagogiczny, mogą mieć

Przegląd semestralny w pracowni rzeźby – pierwsza część klasyfikacyjnego zebrania rady pedagogicznej, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. J. Szerementowskiego w Kielcach, 2025 / Fot. Andrzej Rębosz



charakter diagnozy o większym stopniu obiektywizmu, a co za tym idzie, być wstępem do rozpoznania szans i zagrożeń, skutkujących wnioskami do dalszej pracy w kolejnym okresie roku szkolnego lub w kolejnej klasie. Organizacyjnie stosowane są różne rozwiązania, np. takie, w których zespół nauczycieli wraz z kadrą kierowniczą dokonuje przeglądu prac w ekspozycjach pracowni przedmiotowych, ale bez obecności uczniów. Można wtedy z większą dozą otwartości wyrażać swoje poglądy, nie tworząc sytuacji psychologicznie trudnych dla ucznia – autora prac. Takie rozwiązanie nie wprowadza także możliwego wielogłosu osób opiniujących czy w jakimś stopniu jednak oceniających, który z jednej strony mógłby być dla ucznia dezorientujący, a z drugiej mógłby podważyć autorytet nauczyciela prowadzącego, który przecież ma gwarantowany zapisami prawa oświatowego ostateczny głos w ocenianiu ucznia. W skrajnych przypadkach mogłoby to prowadzić do podważenia przez ucznia lub rodzica oceny bieżącej lub klasyfikacyjnej, ze wszystkimi tego proceduralnymi konsekwencjami dla nauczyciela i dyrektora szkoły. Z drugiej strony uczeń może być pozbawiony informacji zwrotnej dotyczącej jego pracy, nawet jeśli miałaby ona być tylko informacją werbalną i okazjonalną, wyrażoną przez innych pedagogów. Czasem stosowane jest rozwią-



Komisjyny przegląd projektów prac dyplomowych na specjalizacji techniki druku artystycznego, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. J. Szermentowskiego w Kielcach, 2023 / Fot. Andrzej Rębosz

zanie pośrednie: po przeglądzie zespołu nauczycieli uczniów proszony jest na zwięzłe omówienie zaprezentowanego dorobku z okresu, który obejmuje przegląd, gdzie ma możliwość wysłuchania uwag i przeprowadzenia krótkiej rozmowy. Nie trzeba chyba dodawać, że takie rozwiązania mogą być stosowane w środowisku nauczycieli mających do siebie zaufanie i kierujących się wyłącznie dobrem ucznia. Jeśli uczestniczy w tym osoba sprawująca nadzór pedagogiczny (czyli należąca do zespołu kierowniczego), powinna w szczególności zwracać uwagę na możliwe konsekwencje osobistych sporów w obecności uczniów i potencjalnie rodzących się z nich konfliktów.

Powyższe rozwiązanie nie daje jednak możliwości wykorzystania okazji do sprowokowania sytuacji, w której uczniowie, uczestnicząc w przeglądzie, mają możliwość konfrontacji swojego zestawu prac z innymi. Taka sytuacja bezpośrednio wskaże na podejmowany w czasie semestru wysiłek i zaangażowanie ucznia, co może być zarówno motywujące, jak i demotywujące. W przypadkach uczniów z problemami czy szczególnie nadwrażliwych, mogą pojawiać się trudne sytuacje wyrażania negatywnych emocji. Należy zatem uwzględniać sytuację każdego z uczniów indywidualnie i raczej znajdować dobre strony pokazanych prac, kierując się zasadą motywacji pozytywnej.

Niemniej spojrzenie na swój dorobek w kontekście większej wystawy jest z pewnością nowym rodzajem informacji zwrotnej dla ucznia. Jest jeszcze jeden aspekt tej sprawy: z punktu widzenia zapisów w nowych podstawach programowych⁷ w zawodach kształcenia artystycznego, w każdym przypadku istnieje obowiązek realizacji publicznej prezentacji w przestrzeni publicznej (uczeń dokonuje publicznej prezentacji swoich prac, poza przestrzenią mediów cyfrowych) oraz aktywnego uczestnictwa w życiu artystycznym. Nowe podstawy programowe uwzględniają także znajomość i funkcjonalne wykorzystanie technik radzenia sobie ze stresem oraz umiejętność pracy w zespole, np. w przygotowaniu przestrzeni ekspozycyjnej swojego dorobku. Wszystkie te kompe-

⁷ Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego, Dz. U. z 2023 r., poz. 1754.

tencje spotykamy w podstawach programowych każdego rodzaju zajęć artystycznych, zatem pytanie brzmi nie: czy organizować prezentacje, których dobrą okazją są wewnętrzne przeglądy, tylko: jak je organizować.

Rozwiązaniem, w pewnym sensie maksymalistycznym, jest wypracowanie stałej formuły przeglądów semestralnych w pracy szkoły, powiązanych z klasyfikacją uczniów oraz z nadzorem pedagogicznym i sprawozdawczością, raportowaniem lub ankietyzacją, dokonywaną okresowo, w związku z zadaniem realizowanym przez szkoły artystyczne, zgodnie z rozporządzeniem MEN w sprawie wymagań wobec szkół i placówek: *Procesy edukacyjne są zorganizowane w sposób sprzyjający uczeniu się* (Wymaganie II. 1.)⁸.

Teraz chciałbym poświęcić kilka słów własnej szkole.

Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie ma ponad czterdziestoletnią tradycję w organizacji przeglądów semestralnych, początkowo obejmujących tylko rysunek i malarstwo. Pomimo istniejących dobrych warunków w szkolnych pracowniach, przeglądy prac rysunkowych i malarskich organizowane były jako krótkotrwałe pokazy. Nie można ich nawet nazwać ekspozycjami. Wyglądało to tak, że w czasie trwających zajęć uczniowie wykładali swoje prace na podłogach korytarzy, tworząc z nich „dywany”, pomiędzy którymi na przerwach przeciskali się inni uczniowie i nauczyciele. Pomysł, inspirowany przeglądami wyższych szkół plastycznych, miał na celu choćby chwilowe zaprezentowanie wszystkim uczniom i pedagogom tego, co dzieło się w pracowniach przedmiotowych. Nauczyciele rysunku i malarstwa przechodzili grupą pomiędzy zestawami, czasem nogą pokazując jakieś rozwiązania, które przykuwały ich uwagę. Inni wychowankowie starali się nie zadeptać prac (co czasem się nie udawało), przeciskając się korytarzami do pracowni, od czasu do czasu zerkając na rysunki i obrazy. Z pewnego punktu widzenia było to trochę szalone, quasi-happenin-gowe wydarzenie, posiadające swój urok, dziś z sentymentem wspomniane przez starszych nauczycieli.

Od 2007 roku przeglądy uzyskały nową formę: stały się cyklem wystaw prac grup klasowych, z reguły w oderwaniu od podłogi, ale nadal we wspólnych przestrzeniach szkoły – korytarzach, auli – tak aby wszyscy zainteresowani mogli obejrzeć dorobek całej placówki (także klas młodszych istniejącej wówczas Ogólnokształcącej Szkoły Sztuk Plastycznych) w zakresie nauczanych przedmiotów. Taka

Przegląd semestralny prac z rysunku i malarstwa. Omawianie zestawów prac w obecności uczniów, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. C. K. Norwida w Lublinie, 2019 / Fot. Andrzej Mazuś



⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz. U. z 2020 r., poz. 2198.

formuła okazała się jednak kłopotliwa ze względów organizacyjnych, ponieważ czas na przygotowanie ekspozycji bardzo wydłużał przebieg przeglądu. Zaletą była możliwość obejrzenia prac uczniów również przez nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących. Po kilku latach powrócono do prowadzenia pokazów w pracowniach, co spowodowało rozciągnięcie w czasie wystaw semestralnych na przynajmniej dwa tygodnie pod koniec semestru. Opracowany harmonogram przeglądów w grupach i przedmiotach jest udostępniany przynajmniej miesiąc przed tym wydarzeniem, pozwalając przygotować się do niego nauczycielom i uczniom. W prezentacji prac uczestniczą dyrekcja i kierownicy sekcji, zapraszani są inni nauczyciele, a od kilku lat także pedagog i psycholog. Jeśli czas na to pozwala, obecni są także wychowawcy klas, w których te przeglądy są prowadzone (czyli w klasach od pierwszej do przedmaturalnej, a w klasach maturalnych przeglądom w formie monitoringu realizacji dyplomu podlegają zajęcia, na których realizowane są prace ze specjalizacji i drugiej wybranej dziedziny).

Przeglądy mają swoją dokumentację, sporządzaną przez nauczycieli i uczniów. Nauczyciele przygotowują tzw. *Kartę przeglądu*, będącą syntetycznym raportem z pracy w semestrze i rodzajem statystyki przed klasyfikacją. Uczniowie przygotowują dokumentację fotograficzną wykonanych prac, realizując w ten sposób wymaganą dla każdego przedmiotu podstawami programowymi umiejętność *dokumentowania i archiwizowania własnych osiągnięć twórczych*. Od kilku lat dokumentacja jest porządkowana w prezentacjach plików pdf lub programie PowerPoint, w formie przyjętego przez nauczycieli jednolitego layoutu. Dokumentacja cyfrowa jest następnie umieszczana na wewnętrznym serwerze szkoły, który określany jest jako *Archiwum prac*, i jest dostępna dla nauczycieli, którzy chcieliby zapoznać się z dorobkiem każdego ucznia, np. w sytuacji, gdy

przejmują grupę z kolejnym rokiem szkolnym lub gdy prowadzą długotrwałe zastępstwa.

Wystawa prac może się odbywać w szkolnych pracowniach, ale można też wybrane prezentacje obejrzeć na ekranie telewizora. Wszystkie pracownie przedmiotowe w szkole są wyposażone w odbiorniki telewizyjne. Ponieważ w każdej pracowni jest też komputer połączony z siecią i telewizorem, istnieje możliwość szybkiego połączenia z internetem (można korzystać z plików umieszczonych w chmurze lub w programach pocztowych). Jest też opcja obejrzenia prezentacji zapisanej na dysku komputera pracowni czy z przenośnej pamięci USB. Zaprezentowane prace są omawiane i komen-



Przegląd semestralny prac uczniów z podstaw projektowania w klasie pierwszej na specjalizacji projektowanie graficzne. Prezentacja ćwiczeń w formie cyfrowej, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. C. K. Norwida w Lublinie, 2025 / Fot. Krzysztof Baran

owane przez uczniów, najczęściej w interakcji z zespołem nauczycieli. Same prace są wystawiane na różnych ekspozytorach, najczęściej na dużych planszach miękkiej płyty pilśniowej, rysownicach na sztalugach, kawaletach lub ekranach z wykładzin na ścianach, na stołach, w pracowniach i na korytarzach szkoły (nie na podłodze).

Pod koniec wydarzenia uczniowie mają możliwość wypowiedzi jako grupa, wyrażenia własnej refleksji na temat swojej pracy w semestrze, z czego zresztą nie zawsze korzystają. Tak zorganizowane przeglądy wymagają zaplecza i swoistej „infrastruktury” dużych powierzchni ekspozycyjnych, określonej liczby pracowni, które pozwalają w pewnym komforcie czasowym przygotować wystawę, wyposażenia w sprzęt multimedialny i komputery z dostępem do internetu. Nie da się ukryć, że organizacja i przebieg przeglądów w dłuższym okresie są bardzo absorbujące i wyczerpujące, jednak ogólne wnioski zebrane przez kadrę kierowniczą są omawiane i przedstawiane na zebraniach zespołów nauczycieli. Można też gromadzić z dokumentacji dane statystyczne, lepiej zauważyć artystyczne osobowości, odnotować w pamięci intrygujące prace. Niekiedy, jeśli w szczególny sposób dają się zauważyć indywidualności lub grupy mające ciekawy dorobek, można zorganizować ich wystawę w eksponowanym miejscu szkoły, jako wzór dobrej pracy i zaangażowania dla innych uczniów.

Równolegle od kilku lat organizowany jest plebiscyt ogólnoszkolny na artystyczną osobowość roku, będący niejako oddolną inicjatywą samorządu uczniowskiego i stanowiący uzupełnienie do różnych działań szkoły mających na celu szerokie włączenie uczniów w upublicznianie swojej twórczości.

Korzyści płynące ze szkolnych przeglądów

Jak widać, idea przeprowadzania przeglądów jest trwale związana z funkcjonowaniem szkoły plastycznej. Przeglądy mają charakter prezentacji, niekiedy inicjującej wystawę, przygotowującej do konkursów szkolnych i pozaszkolnych, a także przygotowującej do egzaminów dyplomowych i wstępnych na wyższe uczelnie. Są elementem nadzoru pedagogicznego, jako pewne narzędzie diagnostyczne, i nie chodzi tu tylko o przedmioty artystyczne i określenie poziomu jakości kształcenia.

Jest jeszcze jeden aspekt przeglądów odbywających się regularnie i cyklicznie, który warto wykorzystać. Wspomniałem o obecności na nich pedagogów, mając na myśli także pedagogów innych niż nauczyciele przedmiotu, którego wydarzenie dotyczy. Znajomość wrażliwości, sfery zainteresowań, często skrywanych, a ujawniających się poprzez wykonywane poza szkołą prace, dołączane przez uczniów do zestawów ćwiczeń realizowanych w pracowniach, pozwalają na zbudowanie szerszej wiedzy o młodym człowieku, jego lękach, nadziejach, fascynacjach, o szeroko pojętej duchowości.

Stosowane od kilku lat w lubelskim plastyku rozwiązanie, że w wystawach semestralnych uczestniczą pedagog i psycholog (w miarę możliwości przede wszystkim podczas przeglądów z rysunku i malarstwa), zdecydowanie poszerza pole obserwacji i co za tym idzie, wiedzy o uczniu, a ta diagnoza może wpłynąć bezpośrednio na sposoby pracy z uczniem i dostosowanie form i metod radzenia sobie z jego potrzebami. Prace z rysunku i malarstwa są chyba najbardziej osobistym rodzajem wypowiedzi plastycz-



Przegląd końcoworoczny w pracowni tkaniny artystycznej – pierwsza część klasyfikacyjnego zebrania rady pedagogicznej, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. J. Szermentowskiego w Kielcach, 2024
Fot. Andrzej Rębosz

nej, a analiza formy i treści – szczególnie tam, gdzie wykonawca samodzielnie wybiera obszar tematu, który go interesuje, w połączeniu z wypowiedziami i obserwacją behawioru podczas przeglądu, jest ważną informacją dla nauczyciela specjalisty. Jeśli stosowane jest takie rozwiązanie, to stałym elementem powinny być krótkie raporty z obserwacji psychologa i pedagoga, które można wykorzystać w miarę potrzeb w procedurach pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Z drugiej strony sytuacja ta ma również zwrotne działanie. Uwagi i obserwacje specjalistów kierowane do nauczycieli prowadzących zajęcia mogą być równie ważne i powinny uwrażliwiać ich na zdiagnozowane potrzeby uczniów.

Otwartą jest odpowiedź na pytanie, czy w przeglądach powinni uczestniczyć rodzice (podobnie jak na popisach w szkołach muzycznych). O ile potraktujemy przeglądy jako okazjonalne wystawy w szkole, poza zajęciami, wydaje się to wskazane i wiele placówek w ten sposób włącza rodziców w życie szkoły. Jeśli jednak miałyby się to odbywać w ramach zajęć lekcyjnych, w połączeniu z procedurami nadzoru pedagogicznego, to taka praktyka mogłaby budzić wątpliwości i sprzeciw nauczycieli. W tej sprawie każdy ośrodek, każde środowisko pedagogów powinny wypracować swoje własne zdanie.

Jeśli potraktujemy formułę cyklicznych przeglądów jako semestralne i roczne klasyfikacje, możemy wykorzystać dodatkowe argumenty do oceny dorobku uczniów, powstającego w dłuższym czasie. Przegląd unaocznia rozwój ucznia, a jeśli on sam w nim uczestniczy aktywnie, wzmacnia jego samoświadomość. Ocenianie na tle grupy obiektywizuje decyzje nauczyciela, a przygotowanie prezentacji i jej omówienie nie tylko realizuje kolejne wymagania z podstaw programowych, ale też w kilkuletniej perspektywie pozwala powoli przygotowywać się do publicznych wystąpień, wypowiedzi i prezentacji przed komisją egzaminu dyplomowego. Przeglądy w grupach dają możliwość zbudowania sytuacji, w której rozwijać się będą pozytywne interakcje między uczniami, przy okazji analizy ich twórczości. Umożliwiają także konfrontację swoich osiągnięć nawet tym uczniom, którzy nie uczestniczą w konkursach.

Ewaluacja

Oczywiście nie zawsze możemy mówić o sukcesach. Dlatego przy podejmowaniu decyzji o wprowadzeniu przeglądów do szkolnej praktyki liczymy się z trudnościami dwojakiej natury. Po pierwsze, organizacyjnej – w której musimy określić możliwości lokalowe, w tym plan zajęć, ekspozycyjne, techniczne i proceduralne (jeśli chcemy potraktować przeglądy w ramach nadzoru pedagogicznego). Po drugie, osobowej – określając, kto ma uczestniczyć w przeglądach i w jaki sposób egzekwować od uczniów postawione wymagania, tak żeby każdy uczeń zrealizował postanowienia zapisów w podstawach programowych, choćby w minimalnym wymiarze w cyklu kształcenia. Każda szkoła ma w tym zakresie swoje uwarunkowania oraz tradycje, dlatego trudno wskazać jedną ścieżkę jej funkcjonowania w interesującym nas temacie. Nawet jeśli istnieją od lat tradycje szkolnych przeglądów, warto poddać namysłowi to, czemu przeglądy szkolne mają służyć w tej konkretnej społeczności.

Wprowadzone do szkolnej praktyki pomysły powinny być wypracowane w szerszym środowiskowym konsensusie, wykraczającym poza osoby pełniące nadzór pedagogiczny, i co roku poddawane ewaluacji w celu optymalizacji przyjętych rozwiązań. Niedostosowanie się do zmieniających się warunków, określonych przez możliwości i predyspozycje kolejnych roczników wchodzącej w system edukacji artystycznej młodzieży oraz szybkie zmiany cywilizacji cyfrowej (w zakresie technologii i stosunków społecznych), będzie powodować dysfunkcjonalność przyjętych jeszcze kilka lat wcześniej rozwiązań. Przykładem może być np. rosnąca rola smartfonów i przygotowanych dla nich aplikacji kosztem tradycyjnych (!) jednostek komputerowych i oprogramowania do nich, wykorzystywanego w procesach edukacyjnych, posługiwanie się aplikacjami AI w projektowaniu i kompilowaniu treści nauczania itp. Jest to zresztą temat znacznie bardziej obszerny i wymagający szerszego opracowania.

Przegląd semestralny zajęć podstaw projektowania w klasie pierwszej – prezentacja ćwiczeń w obecności szkolnego psychologa, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. C. K. Norwida w Lublinie, 2025
Fot. Krzysztof Baran



Podsumowanie

W tym zestawieniu zagadnień związanych z przeglądami warto na koniec podkreślić kilka rzeczy. Przeglądy, a szczególnie te wewnętrzne, są jednym z filarów kształcenia artystycznego w szkołach plastycznych. Wpisanie ich w funkcjonowanie szkoły, w sposób zorganizowany i systematycznie stosowany, pozwala wypełnić niektóre wymagania podstaw programowych szkolnictwa artystycznego w zawodzie plastyk, w odniesieniu do każdego ucznia. Z punktu widzenia nadzoru pedagogicznego dają możliwość diagnozowania i monitorowania procesów edukacyjnych. Z punktu widzenia szkoły, jako instytucji wspomagającej rozwój osobowości w czasie adolescencji, służą pogłębieniu wiedzy o uczniach, zarówno w ich indywidualnym, jak i grupowym (zespołowym) funkcjonowaniu w środowisku. W perspektywie rozwoju placówki edukacyjnej mogą służyć jej promocji (np. przez relacje na jej stronach internetowych, w mediach społecznościowych), w tym wspomagać procesy rekrutacyjne. Środowiskowo ujęte, dają okazję do integracji społeczności szkolnej. Przygotowują młodzież do podejmowania decyzji o swojej dalszej drodze życiowej, poprzez samoświadomość, wynikającą z konfrontacji własnych osiągnięć z rówieśnikami.

Zapewne nie należy traktować ich jako Świętego Graala edukacji artystycznej, ale z pewnością, jak wynika z powyższego, albo są, albo powinny być jednym z ważniejszych aspektów działania szkoły plastycznej także dziś.

Przegląd realizacji pracy dyplomowej z meblarstwa artystycznego, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. J. Chełmońskiego w Nałęczowie, 2024 / Fot. Konrad Rządowski



Wykorzystane źródła i opracowania:

Białostocki Jan (red.), *Myśliciele, kronikarze i artyści o sztuce. Od starożytności do 1500 roku*, PWN, Warszawa 1978.

Białostocki Jan (red.), *Teoretycy, pisarze i artyści o sztuce 1500–1600*, PWN, Warszawa 1985.

Gilson Etienne, *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987.



Lekcja muzealna dla uczniów Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. P. Potworowskiego w Poznaniu w refektarzu klasztoru Santa Maria Novella we Florencji z freskami Paolo Uccello, 2024 r. Fot. Wawrzyniec Reichstein

KSZTAŁCENIE WRAŻLIWOŚCI: O DYDAKTYCE RYSUNKU I MALARSTWA W LICEUM SZTUK PLASTYCZNYCH

Wawrzyniec Reichstein

Rozwój artystyczny młodego człowieka zaczyna się od pierwszych spontanicznych śladów ekspresji, które z czasem przekształcają się w świadome operowanie kreską, plamą i kolorem.

Rysunek i malarstwo to fundamenty edukacji plastycznej, stanowiące klucz do twórczej ekspresji i krytycznego myślenia.

Wyrażanie siebie w plastyce, przejawiające się już w drugim roku życia, zaczyna się niewinnie, od spontanicznych śladów, by z czasem – z nieskoordynowanych i instynktownie stawianych linii – ewoluować w celowe i swobodnie formowane: punkt, kreskę i plamę. I to one – te trzy wymienione środki ekspresji – stanowią bazę dla rozwoju artystycznego.

Rysunek i malarstwo to zazwyczaj pierwsze dziedziny plastyczne, z którymi dziecko w swoim rozwoju się spotyka i które eksploruje. Co więcej, to rysunek i malarstwo najczęściej motywują młodego człowieka po ukończeniu edukacji podstawowej do wy-

brania nauki w szkole artystycznej. Pierwotność tych dyscyplin i dostępność materiałów często powodują, że to jedyne dziedziny plastyczne, z którymi uczeń miał dotąd do czynienia. Nie bez przyczyny to też są techniki, w których kandydat do liceum sztuk plastycznych zobowiązany jest zrealizować pracę podczas egzaminu wstępnego.

Rysunek i malarstwo oraz to, co z nich wynika – nie tylko wspomniane już punkt, kreska, plama, ale też kolor, światło, walor, przestrzeń, kompozycja, rytm i równowaga – stanowią dla człowieka fundament dla rozumienia i rozwoju umiejętności w innych dziedzinach twórczości plastycznej. Wartość tę podkreśla egzamin dyplomowy w liceum sztuk plastycznych, który poza częścią praktyczną z zakresu specjalizacji oraz egzaminu z historii sztuki, uwzględnia również realizację pracy z rysunku, malarstwa bądź rzeźby.

Nauczyciel przedmiotu rysunek i malarstwo odgrywa bardzo ważną rolę w edukacji młodego człowieka od klasy pierwszej do piątej. Ma nie tylko nauczyć swojego podopiecznego technik i technologii, warsztatu, umiejętności obserwacji i eksploracji otaczającego świata, ale też odwagi i twórczej samodzielności. Musi stwarzać przestrzeń do eksperymentowania z formą, kolorem i kompozycją. To wszystko ma wspierać kształtowanie unikalnego języka artystycznego ucznia, rozwijać jego krytyczne i niezależne myślenie, gotowość do podejmowania twórczego ryzyka oraz potrzebę nieustannego rozwoju. I to są cele, które sobie stawiam jako nauczyciel przedmiotu. W edukacji w obszarze rysunku i malarstwa największą wartość upatruję w rozwoju kreatywności oraz świadomego odbioru i tworzenia sztuki.

A jak tego dokonuję? Otóż...

Co się dzieje przez pięć lat?

Edukacja plastyczna w liceum sztuk plastycznych opiera się na stopniowym rozwijaniu predyspozycji i umiejętności uczniów. Aby zrealizować podstawę programową w ciągu danego roku szkolnego, uczniowie wykonują ćwiczenia rysunkowe i malarskie, zaprojektowane tak, aby wspomóc ich zrozumienie i stosowanie w praktyce zagadnień plastycznych.

Cały cykl nauczania opiera się między innymi na kwestiach takich jak: istota obrazu, rola szkicu w procesie twórczym, sposoby widzenia plastycznego, świadome patrzenie, a następnie kształtowanie wypowiedzi plastycznej, dobór metod i narzędzi, analiza i twórcze myślenie, rozwijanie intuicji, otwartość poznawcza, odwaga w podejmowaniu twórczego ryzyka, kształtowanie umiejętności autoanalizy i decyzyjności.

Schemat pracy z młodzieżą, który proponuję na bazie podstawy programowej, przedstawia się następująco:



Zeskanuj
telefonem

Klasy 1–3: Rozwój podstawowych umiejętności

Pierwsze trzy lata edukacji koncentrują się na rozwijaniu umiejętności obserwacji i świadomego analizowania otaczającego nas świata, eksploracji różnych technik plastycznych oraz budowaniu świadomości plastycznej ucznia i rozwijaniu wyobraźni. Podejmowane na zajęciach ćwiczenia

mają rozwijać umiejętności studyjne, syntetyczne i ekspresyjne. Ważnym elementem jest także wspieranie indywidualnych cech twórczych i nauka podejmowania twórczych decyzji. Pracę z młodzieżą opieram głównie na analizie przestrzennych kompozycji tematycznych ustawionych w pracowni, analizie postaci oraz działaniach plenerowych i konkursowych.

Zajęcia rozpoczynają się od zaprezentowania uczniom celów zadania oraz kontekstu teoretycznego i wizualnego – często w postaci wykładu o sztuce z wykorzystaniem materiałów multimedialnych. Następnie przedstawiam zakres ćwiczenia, warunki jego realizacji oraz wymagane lub sugerowane materiały plastyczne. Cały proces dydaktyczny obejmuje omawianie i analizowanie prac uczniów na różnych etapach ich tworzenia – zarówno zbiorowo, jak i indywidualnie, co wymaga ode mnie stałej obserwacji postępów młodych ludzi. Obok długoterminowych działań studyjnych sięgam po jednorazowe, hasłowe ćwiczenia, które mają uczyć młodzież szybkiej obserwacji, spontanicznego i intuicyjnego reagowania oraz zaufania do swoich decyzji.

A oto przykład ćwiczenia malarskiego dla uczniów klasy 2:

Temat ćwiczenia: *Odwrócone temperatury* – tworzenie iluzji przestrzeni a stosowanie temperatur barw.

Kompozycja malarska ustawiona jest w następujący sposób: na pierwszym planie występują głównie kolory zimne, na dalszych planach kolory ciepłe.

Treść zadania dla ucznia:

■ W oparciu o kompozycję ustawioną w przestrzeni pracowni zrealizuj malarską, studyjną kompozycję zamkniętą w formacie 100 x 70 cm. Przeprowadź szczegółową analizę barwną kompozycji malarskiej dla kształtowania iluzji przestrzeni w swojej pracy.



Studium światła, Antoni Buliński,
Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych
im. P. Potworowskiego w Poznaniu,
nauczyciel Wawrzyniec Reichstein,
2021 r. / Fot. Antoni Buliński



Arboretum, Małgorzata Inda,
Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych
im. P. Potworowskiego w Poznaniu,
nauczyciel Wawrzyniec Reichstein,
2021 r. / Fot. Małgorzata Inda

W tym celu wykonaj minimum po dwa szkice na formatach A4/A3 różnych wybranych przez siebie kadrów:

- rysunkowe – konstrukcyjne;
- malarskie – syntetyczne ujęcie wybranych kadrów, przedstawiające rozpoznanie głównych cech ich kompozycji (kolorystyka, przestrzeń, kontrast walorowy, rozmieszczenie oraz różnice wielkości form).

W ćwiczeniu należy zwrócić uwagę na:

- konstrukcję, kompozycję wybranego przez siebie układu do realizacji;
- zastosowanie barw ciepłych i zimnych oraz barw o pełnej intensywności i szarości chromatycznych znajdujących się w świetle i cieniu dla kształtowania iluzji przestrzeni w pracy malarskiej.

Cele ćwiczenia:

- Kształtowanie umiejętności budowania iluzji przestrzeni przez dokonywanie celowych, koniecznych zmian względem koloru, jego nasycenia oraz temperatury.

Przebieg ćwiczenia:

- Przedstawienie treści zadania, realizacja szkiców, korekta i ocena szkiców. Przypomnienie i omówienie treści związanych z zastosowaniem koła barw, interakcji kolorów, barw podstawowych, pochodnych, kontrastów barwnych oraz rodzajów tonacji barwnych.
- Realizacja pracy na formacie 100 x 70 cm. Podczas wykonywania zadania uczeń jest informowany o tym, jak świadomie wpływać na kształtowanie iluzji przestrzeni za pomocą zmiany tonów kolorów zimnych i ciepłych, tak żeby kompozycja posiadała wyraźną iluzję głębi przestrzeni, oraz jak uintensyfikować lub osłabiać kontrast barwny lub walorowy na danym planie.
- Praca omawiana jest w korektach indywidualnych oraz zbiorowych, w trakcie realizowania ćwiczenia i po nim.

Ocenianie:

Podczas wykonywania zadania uczeń otrzymuje oceny za:

- aktywność i pomysłowość rozwiązań;
- przedstawione szkice malarskie i rysunkowe;
- etapy realizacji pracy: konstrukcja, podmalówka, skończona praca.

Klasa 4: Przejście od pracy studyjnej do pracy koncepcyjnej

Klasa czwarta to rok przełomowych wyzwań. W tym dynamicznym okresie uczniowie biorą udział w konkursach oraz eksperymentują w poszukiwaniu własnej drogi artystycznej. To etap przejścia od ćwiczeń warsztatowych, studyjnych do samodziel-

Bez tytułu, Antoni Augustyniak, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. P. Potworowskiego w Poznaniu, nauczyciel Wawrzyniec Reichstein, 2023 r. / Fot. Antoni Augustyniak





Figury Ciała, Emilia Małecka, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. P. Potworowskiego w Poznaniu, nauczyciel Wawrzyniec Reichstein, 2024 r. / Fot. Emilia Małecka

nych twórczych realizacji. W czwartym roku edukacji uczniowie mogą sprawdzić swoje możliwości w Ogólnopolskim Konkursie Plastycznym CEA, którego pierwszy etap przypada mniej więcej na początek drugiego półrocza roku szkolnego i wymaga od uczestników prezentacji prac studyjnych przedstawiających martwą naturę i studium postaci. Zaraz po etapie szkolnym powyższego konkursu proponuję uczniom pracę nad tematami dyplomowymi. Uczniowie wybierają temat spośród moich propozycji lub zgłaszają własny. Tematy poddaje analizie grupowej i indywidualnej – umożliwiającą ich rozwinięcie i dopasowanie do osobistej wizji twórczej. To kluczowy moment, w którym rozpoczyna się wymagający i emocjonujący proces samodzielnych działań artystycznych. Uczniowie uczą się świadomego eksperymentowania, analizowania pomysłów oraz rozwijania autentyczności wypowiedzi plastycznej. Faza ta zawiera ewolucję pomysłów, rozwój umiejętności warsztatowych i intuicji, a także podejmowanie trudnych decyzji i zarządzanie momentami kryzysowymi. Organizacja pracy opiera się na cyklu obejmującym szkice, analizę pomysłów, eksperymenty, weryfikacje koncepcji, rozmowy polegające na analizie tekstów teoretycznych, doprecyzowywanie idei oraz systematyczne korekty. To czas, w którym wspieram uczniów w rozwijaniu ich własnej drogi twórczej, która ma prowadzić do finalnej akceptacji projektu dyplomowego.

Klasa 5: Kluczowy etap samodzielnych poszukiwań

Działania ucznia skupiające się na przygotowaniu pracy dyplomowej to moment intensywnego rozwoju, podczas którego tworzy on swój własny język artystyczny. Istotne jest rozwijanie indywidualnych metod twórczych oraz świadome planowanie procesu realizacji – aby wspomóc w tym moich podopiecznych, precyzyjnie wyznaczam im terminy konsultacji i cyklicznie oceniam etapy wykonania. Dyskusje nad rozwojem pracy obejmują analizę środków formalnych, odniesienia do filozofii, kultury oraz sztuki. Korekty mają wskazywać młodzieży możliwe ścieżki rozwoju koncepcji. Eksperymentowanie,

refleksja, redefinicja treści i otwartość na nowe rozwiązania kształtują finalny efekt pracy dyplomowej. Ale praca dyplomowa to nie tylko końcowy projekt edukacyjny – to wielowymiarowy proces, to świadome kształtowanie artystycznej tożsamości.

W tym pięcioletnim cyklu rozwoju w obszarze rysunku i malarstwa młody człowiek staje się zarówno odbiorcą, jak i twórcą. W celu wsparcia obu tych skomplikowanych procesów stosuje odpowiednie metody i organizację pracy. Wśród nich najważniejsze są rozmowy z uczniami i indywidualne korekty, właściwy rytm i dynamika pracy, stworzenie możliwości bezpośredniego doświadczenia sztuki.



Wystawa prac dyplomowych z malarstwa uczniów Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. P. Potworowskiego w Poznaniu na Uniwersytecie Artystycznym im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu / Fot. Wawrzyniec Reichstein

Dialog

Rozmowy oraz indywidualne korekty ukierunkowują uczniów. Nie tylko dostarczają im konstruktywnych wskazówek, różnych możliwości poradenia sobie z sytuacją problemową, ale też pozwalają im na świadome kształtowanie procesu twórczego oraz na refleksję nad stylem i metodami własnej pracy. Staram się, aby moja korekta była wspierająca i motywująca. Zawsze sugeruję, nigdy nie narzucam konkretnych rozwiązań. Proces nauki i twórczego rozwoju należy w ogromnej mierze do ucznia – mogę go wspierać, pomagać w dokonywaniu wyborów, ale decyzje muszą pozostawać po jego stronie. Kluczowe jest, aby jego wybory były autentyczne, żeby był do nich przekonany. Obdarzenie ucznia zaufaniem w kwestii decyzji sprawia, że łatwiej przyjmuje on

korekty i lepiej je rozumie. Ten sposób działania ugruntowuje w młodym człowieku motywację wewnętrzną do rozwoju w obszarze rysunkowo-malarskim – wierzy w swoje kompetencje, ufa swoim możliwościom i własnej intuicji, a za tym idzie odwaga, kreatywność i otwartość na eksperyment.

Wzajemny szacunek w relacji nauczyciel – uczeń ułatwia komunikację i pozwala na precyzyjne dostosowanie informacji oraz wyznaczanie celów adekwatnych do aktualnego poziomu wychowanka. W ten sposób powstaje przestrzeń do budowania analitycznego myślenia i rozwoju świadomości ucznia, która w konsekwencji ma prowadzić go również do twórczej samodzielności.

Odpowiedni rytm i dynamika pracy

Uważna obserwacja uczniów pozwala dostrzec ich potrzeby i w konsekwencji wypracować indywidualne podejście do każdego z osobna. Przebieg działań dostosowuję na bieżąco do możliwości i kompetencji młodych ludzi oraz aktualnych spostrzeżeń wobec sytuacji w pracowni.

Szczególne uwagę przykładam do analizy prac oraz rozmów podsumowujących, które nie dotyczą tylko aspektów technicznych, ale również dotyczą emocji towarzyszących procesowi twórczemu. Podczas omawiania ukończonych prac szczególnie istotna jest analiza napotkanych problemów oraz sposobu ich rozwiązania, a także zrozumienie, jakie umiejętności uczniów opanował, a które elementy wymagają dalszego rozwoju. Wspieram i zachęcam uczniów do konstruowania samodzielnej refleksji nad swoimi dokonaniem, ponieważ umiejętność werbalizowania procesu twórczego pozwala na bardziej świadome podejście do pracy.

Bezpośrednie doświadczanie sztuki

W edukacji artystycznej kluczową rolę, w moim przekonaniu, odgrywa bezpośrednie doświadczanie sztuki, które rozwija świadomość i wrażliwość. Zachęcam młodzież do uczestnictwa w wystawach, wykładach i warsztatach organizowanych przez różne instytucje kulturalne poza szkołą oraz do analizowania dzieł sztuki w kontekście historii i współczesnych trendów.

W miarę możliwości organizacyjnych szkoły inicjuję wyjazdy edukacyjne do Niemiec, Włoch i innych krajów europejskich – w celu zgłębiania sztuki dawnej i współczesnej. Takie wycieczki mają istotne znaczenie w rozwijaniu świadomości artystycznej uczniów. Kontakt z międzynarodową sztuką, analiza dzieł na żywo i poznawanie różnych rozwiązań artystycznych motywują młodzież do twórczych poszukiwań.

Takie doświadczenia poszerzają horyzonty, rozwijają umiejętność krytycznego myślenia, uruchamiają dialog oraz pomagają początkującym twórcom kształtować własny język artystyczny. W tym procesie ważne jest zachęcanie młodych ludzi do wyrażania swoich przemyśleń w odniesieniu do szeroko pojętej kultury i filozofii sztuki, gdyż to te refleksje oraz poszukiwania najbardziej kształtują artystyczną tożsamość ucznia.



Uczniowie Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. P. Potworowskiego w Poznaniu w muzeum Albertina Modern w Wiedniu, 2023 r. / Fot. Wawrzyniec Reichstein

Wsparcie zawodowe

W 2019 roku uruchomiłem w szkole projekt pod nazwą „Twórczy Dialog”. W jego ramach cyklicznie organizuję dla uczniów spotkania z artystami i wykładowcami związanymi z Uniwersytetem Artystycznym im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu. Wykłady i warsztaty prowadzone przez pedagogów ze środowiska akademickiego poszerzają wiedzę młodzieży o świecie sztuki i środowisku artystycznym. Mają również charakter spotkań z obszaru doradztwa zawodowego. Uczniowie zdobywają wiele cennych informacji bezpośrednio od profesjonalistów, co przybliża im realia ich potencjalnej kariery zawodowej. Tego rodzaju spotkania pomagają naszym wychowankom w podejmowaniu decyzji dotyczących przyszłości oraz ukierunkowują ich na dalsze działania twórcze i zawodowe.

Własna aktywność twórcza nauczyciela

Taka praktyka artystyczna ma duży wpływ na sposób, w jaki prowadzę zajęcia. Regularna aktywność twórcza przekłada się na wysoki poziom współpracy z uczniami, oparty na autentyczności i wiarygodności, co jednocześnie wpływa na motywowanie

ich do samodzielnych działań i kreatywności. Pasja do sztuki, chęć jej eksplorowania i dzielenia się nią są dla mnie kluczowymi wartościami, dzięki którym nie popadam w rutynę i z entuzjazmem planuję dalsze aktywności.

”

Uczniowie zdobywają wiele cennych informacji bezpośrednio od profesjonalistów, co przybliża im realia ich potencjalnej kariery zawodowej.

”

Moja osobista satysfakcja z pracy w szkole ma miejsce w tych nierzadkich momentach, w których uczeń wspierany przeze mnie emocjonalnie, technicznie i intelektualnie, rozwija się, widzi swoje postępy, czuje radość z własnych osiągnięć i nabiera pewności co do swoich umiejętności. To nasz wspólny sukces.

Wykład i warsztaty prowadzone przez Piotra Machę dla uczniów Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. P. Potworowskiego w Poznaniu w ramach projektu „Twórczy Dialog”, 2019 r. Fot. z archiwum PLSP w Poznaniu





Wystawa prac uczniów podczas 8. edycji „Sztuki6” w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. W. Gersona w Warszawie w 2023 r. / Fot. Maciej Jędrzejec

„SZTUKA6” JAKO PRZEJAW KREATYWNOŚCI SAMORZĄDU UCZNIOWSKIEGO

Michalina Pasierbska

Festiwal „Sztuka6” to nie tylko wydarzenie artystyczne, ale przede wszystkim manifestacja kreatywności i zaangażowania uczniów Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie. Łączy on wystawy, warsztaty, koncerty i spotkania z artystami, oferując młodym twórcom przestrzeń do prezentacji swojej sztuki i budowania pierwszych kroków na artystycznej ścieżce.

Szkoła artystyczna jest dla nas, młodych ludzi, miejscem, gdzie sztuka nieustannie nas otacza. Nauce stale towarzyszą wystawy prac uczniów i absolwentów. Rolą samorządu uczniowskiego w takiej szkole jest więc pielęgnowanie oraz propagowanie sztuki debiutujących twórców poprzez organizację konkursów oraz wydarzeń artystycznych dla szerszej publiczności.

Można powiedzieć, że pandemia COVID-19 zakłóciła poprawne działanie nie tylko samorządów, ale przede wszystkim całych społeczności uczniów, nauczycieli oraz pracowników. Po powrocie w szkolne mury panowała atmosfera jakby zbiorowego snu, niechęci do działań zespołowych, swoistej alienacji poszczególnych klas i ogólne poczucie wyobcowania.

W roku szkolnym 2022/2023 zostałam przewodniczącą samorządu uczniowskiego i postanowiłam przywrócić w naszej szkole kreatywną i pełną współpracy atmosferę. Postulowałam więc o reaktywację festiwalu artystycznego „Sztuka6”. Tytułowa szóstka pochodzi od numeru budynku przy ulicy Smoczej – siedziby Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Festiwal został zapoczątkowany w 2014 roku i odbywał się co roku, aż do 2021 – do czasów pandemii. Jest on w całości inicjatywą uczniów, a jego organizatorem jest samorząd uczniowski. Celem wydarzenia jest promocja młodych twórców oraz samej szkoły. Towarzyszą mu wystawy indywidualne i zbiorowe prac uczniów, zaaranżowane w całym budynku. Te prace nie powstały podczas zajęć szkolnych, lecz z potrzeby indywidualnej ekspresji twórczej. Często ujawniają pasje uczniów, realizowane w różnych dyscyplinach artystycznych. Podczas festiwalu, który zwykle trwa kilka dni, samorząd organizuje wykłady, odbywają się koncerty, warsztaty artystyczne, konkursy i spotkania z wybitnymi postaciami kultury, często z absolwentami szkoły.

Ponieważ kolejne edycje festiwalu przerwała pandemia, jako przewodnicząca samorządu chciałam ponownie zintegrować naszą społeczność oraz zainspirować do kontynuowania tradycji i podejmowania własnych inicjatyw. Pomysłodawcy festiwalu już dawno opuścili szkołę, więc zaczęliśmy wszystko od nowa, działając na własną rękę, metodą prób i błędów. Przygotowania trwały ponad pół roku. Skontaktowaliśmy się z absolwentami, żeby odzyskać dostęp do specjalnie utworzonego konta na Instagramie, co było kluczowe w promocji. Prowadziliśmy również rozmowy z dyrekcją i pracownikami placówki, aby ustalić, na jakich warunkach możemy zorganizować nasze wydarzenie. Nawiązaliśmy współpracę z nauczycielami plastykami, którzy pomogli nam w selekcji prac na wystawę oraz w aranżowaniu przestrzeni wystawienniczej.

Po raz pierwszy w naszej szkole zorganizowaliśmy wystawę na parterze, którego wnętrze jest względnie wyciszone i dobrze funkcjonuje jako okresowa galeria. Moim marzeniem była organizacja dużej warszawskiej imprezy z koncertem i warsztatami, więc w tym celu poszukiwałam funduszy zewnętrznych. Niestety to przedsięwzięcie nie powiodło się, ale postanowiłam się nie poddawać. Stworzyłam zespół ze wspólnych osób, bez których ósma edycja „Sztuki6” by się nie odbyła. Zaprojektowaliśmy nowe logo, które umieściliśmy na plakatach i naklejkach. Zaczęliśmy się udzielać na koncie instagramowym. Zgłoszenia do wystawy przyjmowaliśmy w formule open call, która pozwoliła dużej liczbie osób wysłać swoje propozycje i była stosunkowo prosta do reklamowania.

Festiwal był przekładany kilka razy, z czerwca na październik, ze względu na nieudaną próbę zdobycia dofinanso-



Projekcja filmu podczas 8. edycji „Sztuki6”
w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im.
W. Gersona w Warszawie w 2023 r.
Fot. Maciej Jędrzejec

wania z zewnątrz, ale i to nie stanęło nam na przeszkodzie. Ostateczną datę wyznaczyliśmy na 20–21 października 2023 roku. Ekspozycję zbudowaliśmy z tablic z wyposażenia pracowni fotograficznej, a na druk materiałów promocyjnych oraz poczęstunek na wernisaż dostaliśmy skromne dofinansowanie od rady rodziców PLSP.

Wykład pt. *Piękno mikroświata* poprowadził nauczyciel biologii Krzysztof Pochwicki. Na spotkanie z artystą zaprosiliśmy Natana Kryszka, absolwenta naszej szkoły, a dziś prężnie działającego artystę. Gościem specjalnym imprezy był reżyser Marcin Filipek, który opowiedział inspirującą historię, jak po „Szkołę Kenara”, czyli PLSP w Zakopanem, odnalazł swoją ścieżkę kariery. Na wernisaż przyszło prawie 150 osób, co uważamy za wielki sukces, mimo skromnego programu. Wystawę uświetniły prace 16 uczniów i cieszyła się ona żywym zainteresowaniem wśród odwiedzających.

Dziewiąta edycja „Sztuki6” odbyła się w dniach 25–27 października. Została zorganizowana z dużym rozmachem, pod przewodnictwem dwóch naszych koleżanek, uczennic PSLP: Mirosławy Znowenko i Barbary Neski. Tym razem udało się zdobyć dofinansowanie z m.st. Warszawy w ramach inicjatywy lokalnej. Główną część festiwalu zajmowała duża wystawa prac uczniów, zlokalizowana na parterze oraz na pierwszym piętrze, w połączeniu z wystawą prac nauczycieli PLSP. Takie zestawienie doskonale dopełniło, moim zdaniem, promocję szkoły. Dodatkowo odbyły się trzy koncerty: dwóch zespołów, Przebiśniewców oraz A.R.T. Trio, a podczas uroczystego zakończenia – koncert Pawła Dobrowolskiego – nauczyciela projektowania graficznego i multimedialnego z naszego liceum.

Wedle nieustannie trwającej tradycji festiwalu nie mogło zabraknąć wykładu Krzysztofa Pochwickiego, który opowiedział o swojej pasji, jaką są rzymskie legiony i ich historyczna rekonstrukcja. Te zainteresowania realizuje jako legionista Legio XXI Rapax. Wykład nosił tytuł: *Legiony rzymskie – błędy i mity*. Pan Pochwicki wygłosił prelekcję w pełnym wyposażeniu rzymskiego legionisty, miał odpowiedni oręż i sprzęt, co pozwoliło słuchaczom dobrze zobrazować sobie historię oraz stanowiło interesujący akcent całej opowieści.



Na „Sztukę6” zawitali również absolwenci naszej szkoły. Spotkania z nimi odbyły się w formie prowadzonych paneli dyskusyjnych. Opowiadali, jak wygląda studiowanie, o przeskoku między liceum plastycznym a uczelnią wyższą, o tym, co po studiach, oraz o swojej karierze artystycznej czy pracy. Miało to na celu przybliżenie młodym uczniom perspektyw na przyszłość. Spotkania zostały podzielone tematycznie, na dziedziny: grafikę, rzeźbę, malarstwo, wzornic-

Wystawa prac uczniów podczas 9. edycji „Sztuki6” w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. W. Gersona w Warszawie w 2024 r. / Fot. Hanna Badura

Wykład Krzysztofa Pochwickiego podczas 9. edycji „Sztuki6” w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. W. Gersona w Warszawie w 2024 r. / Fot. Wiktor Kasprzyk

two i film. Równolegle trwał konkurs na najkreatywniejsze zdjęcie z festiwalu, a nagrodą były warsztaty z sitodruku z Pawłem Dobrowolskim w Pracowni Wschodniej, czyli w niezależnym kolektynie artystycznym, tworzącym kulturę „artist-run space” w stolicy. Jest to oddolna inicjatywa artystek i artystów reprezentujących różne dziedziny sztuk wizualnych.

Podczas 9. edycji gościem festiwalu była też dr Grażyna Bastek, historyczka sztuki, publicystka, kustoszka Muzeum Narodowego w Warszawie. Pani doktor rozmawiała z naszą koleżanką Miroslawą Znowenko oraz z nauczycielką historii sztuki – panią Katarzyną Kawką – o tajemnicach pracy w kulturze. Pani Bastek wspomniała o tworzeniu wystaw w Muzeum Narodowym w Warszawie, gdzie pracuje, o pracy konserwatorów, swoich książkach oraz o jej nowym zainteresowaniu, czyli nagrywaniu podcastów.

Zapytałam panią Bastek, dlaczego zdecydowała się przyjąć nasze zaproszenie. Odpowiedziała: *Dostałam wiadomość na medium społecznościowym od Miroslawy Znowenko, czy zechciałabym do Was przyjść. Bardzo lubię takie zaproszenia i nigdy nie odmawiam. Byłam nie tak dawno w Białymstoku, gdzie dla VI LO wygłosiłam wykład. Mam również zaproszenie do szkoły z okolic Elbląga i jadę tam w przyszłym roku wiosną. To jest taka trochę misja. Wydaje mi się, że te spotkania z młodzieżą są moim obowiązkiem: chcecie mnie zobaczyć, zapytać o różne rzeczy, o moją pracę, wyciągnąć coś z wiedzy, którą posiadam. Nigdy nie odmawiam, bo uważam, że to jest trochę moja powinność.*

Na kolejne moje pytanie, co sądzi o wspieraniu takich inicjatyw, jak festiwal „Sztuka6”, odpowiedziała: *Jestem zachwycona, że sami to wymyśliliście, że to jest inicjatywa młodzieży, a nauczyciele Wam tak pomagają i że jest zgoda szkoły na to, żebyście tu przez weekend rozwalili wszystko i przewrócili to do góry nogami. To jest genialne! Bardzo Wam gratuluję tego pomysłu i oby Wam to wychodziło dalej.*

Z niecierpliwością czekam na kolejną, 10. edycję „Sztuki6”. Czuję, że moja idea reaktywacji tej wspaniałej inicjatywy znalazła kontynuatorów, w tym osoby z mojego zespołu, i osiągnęłam swój cel, jakim było przywrócenie naszej szkole jej dawnego artystycznego ducha. Na 9. edycję w 2024 roku udało się zdobyć dofinansowanie, więc moje marzenie o realizacji dużej imprezy się spełniło, a młodszy uczniowie dowiedzieli się, czym jest ten festiwal. Udział w nim buduje poczucie sprawczości, pewności siebie u młodych twórców, a przede wszystkim jest pierwszym krokiem na własnej drodze artystycznej. To jest jego misja.



Baletowe i cyrkowa



Wróżka – Lidia Pietrzak, uczennica klasy IX Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. R. Turczynowicza w Warszawie, Teatr Wielki-Opera Narodowa w Warszawie / Fot. P. Witkowski

UDANA REALIZACJA *KOPCIUSZKA*, CZYLI CO ZROBIĆ, ŻEBY POWSTAŁ PEŁNOWARTOŚCIOWY SPEKTAKL BALETOWY

Joanna Sibilska

W sezonie teatralnym 2023/2024 w ofercie programów edukacyjnych Teatru Wielkiego – Opery Narodowej znalazł się trzyaktowy balet *Kopciuszek*, którego premiera miała miejsce 7 grudnia 2024 roku na Scenie Kameralnej Teatru Wielkiego – Opery Narodowej, stając się zarazem prezentem mikołajkowym dla najmłodszej widowni.

Kopciuszek okazał się imponującym widowiskiem, który przypadł do gustu nie tylko dzieciom. Sukces przedsięwzięcia nie był łatwy do przewidzenia, ponieważ spektakl baletowy składa się z kilku ważnych elementów, jak odpowiednia treść, muzyka, choreografia i scenografia, które muszą posiadać nie tylko wysoką wartość artystyczną, ale także inscenizacyjną spójność. Równie ważni są wykonawcy, bowiem ich umiejętności techniczne i aktorskie mogą podnieść walory spektaklu.

Wybór tematu bajkowego był trafiony, ponieważ dziecięca widownia zna fabułę *Kopciuszka*, a jeżeli nawet myli postacie, to twórcy projektu na wszelki wypadek wprowadzili do przedstawienia narratora w osobie Marcela Zienkiewicza-Rokickiego, który ze swadą zaznajomił widzów z perypetiami Kopciuszka, opowiadając wdzięczny tekst autorstwa Moniki Chmurskiej. Narracji towarzyszyły efekty multimedialne, które w pomyślny sposób przeniosły odbiorców w baśniowy klimat baletu.

Autorem choreografii jest włoski tancerz, Antonio Lanzo, który po latach edukacji baletowej w ojczystym kraju wyjechał doskonalić swoje umiejętności do Szkoły Baletowej Opery Wiedeńskiej, gdzie równolegle brał udział w spektaklach Wiener Staatsballett. W 2016 roku ukończył szkołę i otrzymał angaż do zespołu baletowego Opery Wrocławskiej, skąd po przepracowanym sezonie zdał audycję (przesłuchanie) do Polskiego Baletu Narodowego, gdzie występuje po dziś dzień.

Od 2018 roku Antonio Lanzo bierze udział w corocznym projekcie choreograficznym Polskiego Baletu Narodowego pod nazwą *Kreacje*, w którym tancerze mogą próbować swoich sił w sferze choreografii. Na przestrzeni lat, w kolejnych edycjach *Kreacji* Lanzo przygotował kompozycje choreograficzne, takie jak: *Valse impériale* z opery *Eugeniusz Oniegin* Piotra Czajkowskiego, *Concerto For Piano And Seven Notes* do muzyki Wolfganga Amadeusa Mozarta, *Four Mazurkas* do utworów Fryderyka Chopina, *Eine kleine nacht music* Mozarta, *Adélaïde* do muzyki Maurice'a Ravela i *Rumänische Volkstänze* Béli Bartóka. Jego prace zostały zauważone i docenione przez publiczność. Po tych sukcesach Krzysztof Pastor, dyrektor Polskiego Baletu Narodowego, nie zawahał się zaproponować młodemu choreografowi opracowania baletu dla dzieci w ramach projektu edukacyjnego Teatru Wielkiego – Opery Narodowej.

Jak wspomina Antonio Lanzo w wywiadzie¹, sam nigdy nie miał okazji wystąpić w żadnej choreograficznej wersji baletu *Kopciuszek*, choć Polski Balet Narodowy miał od 2010 roku w swoim repertuarze znane opracowanie Fredericka Ashtona. Artysta nie zdążył jednak w nim zatańczyć, bowiem spektakl zszedł z afisza. Antonio, będąc chłopcem, oglądał *Kopciuszka* na DVD w autorskiej wersji choreograficznej Rudolfa Nuriejewa. Oba te spektakle były tańczone do muzyki trzyaktowego baletu Sergiusza Prokofiewa. Lanzo wybrał jednak inny materiał muzyczny i po przesłuchaniu opery *Kopciuszek* Gioacchina Rossiniego oraz zapoznaniu się z baletem Johanna Straussa II ostatecznie zdecydował się na muzykę baletową z opery Jules'a Masseneta pod tym samym tytułem. Minutaż nie był wystarczający, stąd Antonio postanowił dobrać fragmenty z innych utworów Masseneta, chcąc zachować jednorodność stylistyczną. Jego wybór padł między innymi na suity orkiestrowe: nr 4 – *Scènes Pittoresques* i nr 5 – *Scènes Napolitaines*, a także fragmenty z drugiego aktu opery *Manon* i wstawki baletowej z drugiego aktu opery *Thaïs*.

Wdzięk i elegancja obecna w muzyce Masseneta znakomicie nadawały się do stworzenia baśniowej oprawy bajki Charles'a Perraulta. Scenografia i kostiumy zapewniły

¹ Wywiad: Amy Growcott chats with Antonio Lanzo, dancer/choreographer of Polish National Ballet about his new ballet Cinderella z dnia 2.02.2025, <https://www.youtube.com/watch?v=2xPys6H6dfM> [dostęp: 20.02.2025].



Od lewej stoją: Florinda, siostra Kopciuszka – Pola Stefańska, uczennica klasy IX, Macocha – Dominika Krysztoforowska, dyrektorka artystyczna Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. R. Turczynowicza w Warszawie, Lucinda, siostra Kopciuszka – Hanna Kauryha, uczennica klasy IX, siedzi Kopciuszek – Klaudia Sarna, uczennica klasy IX, Teatr Wielki – Opera Narodowa w Warszawie / Fot. P. Witkowski

przedstawieniu barokowy wymiar, zgodny z epoką, w której żył francuski bajkopisarz. Niełatwe było zadanie scenografki Aleksandry Kostulskiej, która miała do dyspozycji niewielką przestrzeń Sceny Kameralnej i musiała pozostawić dużo miejsca do tańca. Oba te warunki stały się wyzwaniem dla realizatorów, którzy dzięki współpracy zaskoczyli widzów kilkoma świetnymi pomysłami: scenografia zaznaczała miejsce akcji, nie przeciążając zbędnymi elementami, natomiast barokowy styl uwydatnił kostiumograf Emil Wysocki: charakterystyczny dla epoki przepych podkreślił szczególnie sukniami balowymi Macochy i Królowej, a stylowy szyk każdej z nich dopełnił ogromną peruką. Wszystkie stroje są adekwatne do granych postaci i cieszy fakt, że nie szczędzono na jakości materiałów. Dzięki odpowiedniej kolorystyce kostiumów i reżyserii światła (Maciej Igielski) udało się uzyskać pogłębioną plastyczność w ugrupowaniach tanecznych. Atrakcyjna była zmiana ubioru Kopciuszka, którego skromna sukienka w krótkiej chwili przeobrażała się w srebrzystą suknię balową, pozostając jednak przy prostym kroju, jako wyróżniku postaci. Widzowie z niecierpliwością wyczekiwali karocy, którą Kopciuszek udaje się na bal, i się nie rozczarowali: do lekkiej konstrukcji pojazdu zaprężnięte zostały Myszy, a wykorzystanie pomysłu panoramy rodem ze *Śpiącej królowej* sprawiło, że biegnące w miejscu zwierzęta pokonywały odległość dzięki przesuwającemu się w tle krajobrazowi, stworzonemu przy pomocy technik multimedialnych. Kostium Wróżki w otoczeniu Świty wyglądał, jakby pochodził z kolekcji haute couture, akcentując przynależność do innego, w tym wypadku fantastycznego świata.

Atuty scenografii znakomicie wykorzystał choreograf, który musiał stworzyć spójną koncepcję inscenizacyjną i wykazać się pomysłowością w doborze środków taneczno-aktorskich i rozwiązań przestrzennych w tańcach zbiorowych.

Antonio Lanzo jako choreograf wypełnił powierzone mu zadanie znakomicie – mając do dyspozycji uczniów Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie, mógł bez trudu obsadzić ich w odpowiednich rolach, nie zapominając o dostosowaniu poziomu trudności do wieku i zaawansowania edukacji baletowej tancerzy.

W roli tytułowej wystąpiła Klaudia Sarna, uczennica klasy maturalnej, która ma już za sobą kilka znaczących sukcesów. Między innymi w 2023 roku została finalistką konkursu Młody Tancerz Roku, a rok później za wybitne osiągnięcia została uhonorowana stypendium Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego. W roli Księcia wystąpił jej kolega z klasy, Mateusz Buszka, który jest nie tylko utalentowanym tancerzem, ale również początkującym choreografem, mającym na swoim koncie sukcesy. Zdobył drugie miejsce za choreografię zatytułowaną *Utopia* na V Warszawskim Konkursie Choreograficznym (zatańczył w duecie z Lidią Pietrzak, koleżanką z klasy) i drugie miejsce za kompozycję taneczną *Digressio*, wykonaną w duecie z Klaudią Sarną do muzyki Kaia Schumachera na tegorocznym, XIV Międzynarodowym Konkursie Choreograficznym im. Bożeny Kociołkowskiej w Bytomiu (*ex aequo* z Mathisem Cherrafem z Staatliche Ballettschule w Berlinie).

W rolach przyrodniczych siostr Kopciuszka wystąpiły Hanna Kauryha jako Lucinda i Pola Stefańska jako Florinda. Postać Wróżki kreowała Lidia Pietrzak, a w rolę Hrabiego, pomocnika Księcia, wcielił się Piotr Promiński – wszyscy wyżej wymienieni są uczniami tej samej, maturalnej klasy! W balecie wzięli udział także uczniowie z młodszych klas: najmłodsi odgrywają role Myszy, które mają swój pierwowzór baletowy w *Dziadku do orzechów* Piotra Czajkowskiego.

Kopciuszek – Klaudia Sarna, uczennica klasy IX Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. R. Turczynowicza w Warszawie, Teatr Wielki – Opera Narodowa w Warszawie / Fot. P. Witkowski



Dla trochę starszych uczennic były przeznaczone role Pazików, następnie pojawili się w Świcie Wróżki i jako Damy dworu. Były też dwie pary solowe, w których wystąpili wychowankowie z klasy ósmej i szóstej. Dzięki przemyślanej obsadzie w spektaklu wzięli udział również uczniowie od klasy trzeciej do dziewiątej (maturalnej), a zaskakującym pomysłem było obsadzenie ról Macochy i Królowej. Wcieliły się w nie dyrektorka artystyczna szkoły, Dominika Krysztoforska, absolwentka warszawskiej szkoły baletowej i pierwsza solistka baletu Teatru Wielkiego w Warszawie, oraz nauczycielka tańca klasycznego Milena Onufrowicz, która ma za sobą karierę solistyczną w tym samym teatrze i również uczy tańca klasycznego. Udział obu doświadczonych artystek w spektaklu tańczonym przez ich podopiecznych miał podwójny wymiar: wniósł walory dojrzałego arcyzmu i pięknie zintegrował wszystkich wykonawców, dając wzór do naśladowania nie tylko na scenie, ale także w codziennym życiu, gdy trzeba dostrzegać potrzeby innych i ze sobą współpracować.

Choć balet składa się z trzech aktów i trwa dwie godziny, widz nie odczuwa znużenia, ponieważ cała akcja toczy się wartko i została sprawnie opowiedziana przy pomocy różnych środków teatralnych. Narrator wprowadza w każdy akt, przekazując ciąg dalszy opowieści tancerzom – taki zabieg zapewnia zrozumienie treści najmłodszym widzom, a dzięki poetyckiemu tekstowi dodaje bajkowości. Poza tym utalentowany lektor Marcel Zienkiewicz-Rokicki – rówieśnik zarówno większości wykonawców, jak i widzów – zadbał o dobrą dykcję i odpowiedni sposób mówienia.

Kopciuszek w pierwszym i trzecim akcie tańczy bosy – jest to bardzo dobry pomysł, bowiem podkreśla ubóstwo dziewczyny, a baletowe obuwie w postaci puent stanie się dla niej pantofelkami wyczarowanymi przez Wróżkę na bal. Klaudia Sarna idealnie pasuje do tytułowej roli, posiada bowiem piękne linie ciała i delikatność zarówno

Kopciuszek – Klaudia Sarna, w otoczeniu Myszy – uczennic klasy III Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. R. Turczynowicza w Warszawie, Teatr Wielki – Opera Narodowa w Warszawie / Fot. P. Witkowski





Klaudia Sarna jako Kopciuszek i Mateusz Buszka jako Księżę – uczniowie klasy IX Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. R. Turczynowicza w Warszawie, Teatr Wielki – Opera Narodowa w Warszawie
Fot. P. Witkowski

w ruchu, jak i grze aktorskiej. Dla kontrastu Siostry od początku tańczą w puentach, okazując Kopciuszkowi wyższość i wyśmiewając jego położenie. Role Kopciuszka i Sióstr są dość trudne pod względem technicznym i wzbogacone bardzo dobrze opracowanymi scenkami z zastosowaniem szerokiej gamy środków aktorskich, w których nie brakuje współczesnych odniesień, łatwych do odczytania przez widza.

W postać jednej z sióstr – Lucindy – wcieliła się, jak wspomniano wyżej, Hanna Kauryha, pewnie pokonująca trudności techniczne i posiadająca zacięcie aktorskie, które stosuje z dużym wyczuciem. Z kolei Pola Stefańska jako Florinda dodała w tańcu nutę kokieterii i złośliwości. W całość doskonale wpisała się Macocha – w tej roli Dominika Krysztoforska, która dzieliła się na scenie swoim bogatym doświadczeniem, wspierając uczniów w aranżowanych sytuacjach widowiskowych i dodając wyrafinowanego humoru.

Znakomitym pomysłem było również obsadzenie w roli Królowej Mileny Onufrowicz, której swada sceniczna i stosowanie szerokiego gestu są niezbędne przy kreowaniu tego typu postaci.

W tradycyjnych realizacjach baletu *Kopciuszek* rola Księcia sprowadza się zazwyczaj do przedstawienia marzyciela znudzonego rozrywkami i pustotą życia dworskiego. Tak też odniósł się do tej roli Antonio Lanzo, który znalazł świetnego interpretatora w uczniu klasy maturalnej, Mateuszu Buszce, posiadającym doskonałe warunki fizyczne i dobrze się czującym w repertuarze lirycznym. W kontraście do niego zbudowana jest rola Hrabiego, jego powiernika, wspaniale zatańczona przez Piotra Promińskiego, który uchwycił zaproponowany przez choreografa przerysowany wizerunek



Na pierwszym planie Kopciuszek – Klaudia Sarna, uczennica klasy IX, w otoczeniu Wróżki – Lidii Pietrzak, uczennicy klasy IX, i jej Świty – uczennice z klasy V i VI Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. R. Turczynowicza w Warszawie, Teatr Wielki – Opera Narodowa w Warszawie / Fot. P. Witkowski

barokowego arystokraty okraszony elementami komizmu. Nie było to łatwe zadanie zarówno pod względem technicznym, jak i aktorskim, a Piotr Promiński nie tylko sprostał wymaganiom, ale też nadał indywidualny rys swojej postaci.

Bardzo pomysłowo zakomponował Antonio Lanzo scenę spotkania Kopciuszka z Księżciem w czasie balu: młodość wykonawców jest tutaj kluczowa i staje się atutem w budowaniu relacji między nimi. Rodzącemu się uczuciu towarzyszą delikatne i niepewne ruchy wynikające z ich niewinności i świeżości. Kopciuszek i Księżta tańczą otoczeni zdziwionymi dworzanami, czując pokrewieństwo duchowe, które łączy ich dzięki podobnej wrażliwości. Solowy taniec Kopciuszka jest pełen prostoty i wdzięku, natomiast popisy obu Sióstr są dla kontrastu ułożone tak, by pokazać ich minoderię, natarczywość i rywalizację między sobą o względy Księcia. Ten jednak nie zwraca na nie uwagi i wkrótce ma okazję znaleźć chwilę samotności, by móc zatańczyć w duecie z Kopciuszkiem. Gdy zegar wybija północ, Kopciuszek rzuca się do ucieczki i w otoczeniu Myszy wraca do rodzinnego domu. Powrót dziewczyny znów ukazany jest przy pomocy projekcji multimedialnej, która tym razem przedstawia przesuwającą się kolumnadę.

Drugi akt wieńczy prze zabawna tarantela w wykonaniu Dam dworu, które pragną przymierzyć pantofelek z nadzieją na otrzymanie korony królewskiej i zdobycie serca Księcia. W ostatnim akcie Księżta odnajduje prawdziwą właścicielkę pantofelka, Siostry tracą nadzieję na świetny mariaż, a Macocha na wyśniony los jednej ze swoich pociech. W finale scena przedstawia dwór z Królową, która błogosławi młodą parę. Kopciuszek i Księżta są szczęśliwi, bo połączyła ich wrażliwość i dobroć, a choreograf z wyczuciem zrezygnował z formy *pas de deux* na rzecz bezpretensjonalnego duetu.

Wielką ozdobą baletu jest gromadka Myszy – uczennic z klasy trzeciej, które od początku baletu towarzyszą Kopciuszkowi w jego smutkach, nadziejach i szczęściu. Choreografia została bardzo dobrze dopasowana do możliwości wykonawczyń, ale postawiła przed nimi spore wymagania aktorskie: Myszy mają różne zadania, także aktorskie, i nie zawsze polegają one na typowym tańczeniu równo. Muszą również reagować na przebieg akcji w zróżnicowany sposób. To wszystko sprawia, że i najmłodszy czują odpowiedzialność oraz potrzebę współpracy na scenie.

Cały balet, choć trwa dwie godziny, to dzięki wartkiej akcji, dobremu tempu i urozmaiconym tańcom nie nuży widzów. Tańce mają różny charakter – od stricte charakterystycznych, przez *semi-classique* (półklasyczne), aż do wymagających wyższych umiejętności baletowych, dzięki czemu choreograf daje okazję wykonawcom do pokazania ich talentu bez nadmiernego stresu.

Praca nad spektaklem przyniosła uczniom bezcenne doświadczenia: przygotowywali się pod kierunkiem choreografa Polskiego Baletu Narodowego i mogli ćwiczyć u boku pań pedagog, które uczą w szkole, a jednocześnie mają bogate doświadczenie sceniczne.

Ponadto Dominika Krysztofska jako wicedyrektorka nadaje szkole kierunek artystyczny. Warto przy tej okazji podkreślić, że takie tradycje placówka posiada już od wielu, wielu lat, a teraz do nich wraca, przypominając o sztafecie pokoleń, która uwia-

rygadnia pracę na scenie, przekazując szacunek do niej i przyspieszając rozwój artystyczny wychowanków szkoły.

W trakcie nauki historii tańca w szkołach baletowych uczy się między innymi podstaw analizy dzieła tanecznego, wskazując tajniki sukcesu polegające na spójności elementów wchodzących w skład przedstawienia. Należą do nich: treść, muzyka, scenografia, na którą składają się dekoracje, kostiumy, charakteryzacja, światło i rekwizyty, a także choreografia i oczywiście tancerze-wykonawcy. Sprawdźmy zatem, czy balet *Kopciuszek* spełnia te warunki. Zdaniem reformatora baletu, Jeana-Georges'a Noverre'a, jego treść powinna być zrozumiała, bez potrzeby czytania programu², i tak rzeczywiście jest w tym przypadku, ponieważ dla najmłodszej widowni wybrano znaną bajkę, wspartą w balecie fragmentami recytowanymi przez młodego lektora. Dodatkowo organizatorzy przedsięwzięcia, którego koordynatorką była Monika Rokicka, przygotowali drukowany program (dostępny również na stronie internetowej teatru), zawierający dodatkowe, edukacyjne walory.

Muzyka w przedstawieniach baletowych powinna podkreślać ich zalety, o czym świadczą partytury baletowe Piotra Czajkowskiego, Léo Delibes'a czy Sergiusza Prokofiewa. Choreograf Antonio Lanzo wybrał muzykę znanego kompozytora Jules'a Masseneta, przywracając pamięć o francuskiej tradycji wstawek baletowych w operach oraz zapewniając jednorodność stylistyczną i jednocześnie wygodną do tańca muzykę. Zdaniem Noverre'a *Muzyka [...] winna podtrzymywać i wspierać akcję*³ – dobór fragmentów dokonany przez choreografa jest tego przykładem.

Trzecim składnikiem spektaklu są dekoracje i kostiumy: *W jakimkolwiek rodzaju jest dekoracja, tworzy ona zawsze wielki obraz przygotowany na przyjęcie postaci [...] należy zachować właściwe proporcje we wszystkich jego częściach składowych*⁴ – pisał Noverre. Scenografka Aleksandra Kostulska, projektant kostiumów Emil Wysocki, reżyser światła Maciej Igielski, twórca projekcji multimedialnych Piotr Bednarczyk i charakteryzatorka Lidia Wajdyk-Szmańda wspólnie wykreowali przestrzeń sceniczną dla postaci, które w różnych rolach i kostiumach tworzyły żywe, harmonijne obrazy bez dominacji któregośkolwiek z elementów.

Pozostaje jeszcze ocenić dwa najważniejsze ogniwa w łańcuchu tworzącym udane dzieło taneczne: są to choreografia i tancerze. O pierwszej napisano już wyżej, ale warto w podsumowaniu zacytować ponownie Noverre'a: *Jedną z istotnych cech baletu jest niezaprzeczenie jego różnorodność, córka dobrego smaku i wyobraźni, a tworzące ją zdarzenia i sytuacje powinny szybko po sobie następować*⁵ – balet *Kopciuszek* odzwierciedla te postulaty. Odnośnie do tancerzy Noverre napisał między innymi: *Baletmistrz [choreograf] winien zatem starać się dać wszystkim tańczącym aktorom [tancerzom]*

2 Zob.: J.G. Noverre, *Teoria i praktyka tańca prostego i komponowanego, sztuki baletowej, muzyki, kostiumu i dekoracji*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1959, s. 49.

3 Tamże, s. 92.

4 Tamże, s. 86.

5 Tamże, s. 49.

6 Tamże, s. 77.

7 Tamże, s. 47.

odmienne działanie, wyraz i charakter, oni zaś ze swej strony powinni dążyć różnymi drogami do jednego celu oraz współdziałać zgodnie i jednomyślnie w odtwarzaniu za pomocą gestów i pełnego prostoty naśladownictwa akcji, jaką twórca starał się im nakreślić⁶. Odpowiedni dobór obsady, młodość i entuzjazm uczniów pragnących wystąpić na scenie, jak również wpływ choreografa, czynnego zawodowo tancerza współpracującego z dyrekcją szkoły w osobach Faustyny Gałązki (dyrektorki szkoły) i Dominiki Krysztoforskiej oraz z pedagogami przyniosły świetne rezultaty. Uczniowie bardzo dobrze wywiązali się ze swoich zadań i docenili znaczenie współpracy, która jest bardzo ważna bez względu na to, czy jest się solistą, czy tancerzem zespołowym.

Reasumując, gdy wszystkie elementy baletu są dobrze skomponowane i tworzą spójną całość, mówimy o dziele choreograficznym, takim, które może *poprzez wzrok przemawiać do duszy*⁷. Warto o tym pamiętać, bo recepta wypracowana przez Noverre'a w XVIII wieku sprawdza się mimo upływu czasu.

Scena zbiorowa z baletu *Kopciuszek* – w centrum Kopciuszek – Klaudia Sarna i Księżę – Mateusz Buszka w otoczeniu uczniów i uczennic Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. R. Turczynowicza w Warszawie, Teatr Wielki – Opera Narodowa w Warszawie / Fot. P. Witkowski





Finaliści konkursu Maciej Duda i Jakub Kiryk, uczniowie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku podczas tanecznej bitwy, archiwum Departamentu Szkolnictwa Artystycznego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego / Fot. Jan Bogacz

TANECZNA RYWALIZACJA W TELEWIZJI

Karolina Bilska

Młody Tancerz Roku to wyjątkowy konkurs, który daje młodym adeptom sztuki baletowej szansę na zaprezentowanie talentu przed szeroką publicznością. Dzięki telewizyjnej formule wydarzenie nie tylko wspiera rozwój uczestników, ale także popularyzuje taniec wśród widzów. Czas na podsumowanie jednego z najważniejszych konkursów tanecznych w Polsce.

Młody Tancerz Roku to konkurs, który wyróżnia się pośród innych – zresztą nielicznych – propozycji skierowanych do uczniów polskich szkół baletowych. Większości konkursowych zmagania publiczność nie może śledzić, a media rzadko przedstawiają przebieg wydarzenia, ograniczając się zwykle do przekazania informacji o laureatach. Młody Tancerz Roku to przedsięwzięcie telewizyjne, z założenia więc mające trafić do milionów widzów, którzy dzięki transmisjom mogą obserwować rywalizację na ekranach telewizorów. To wielki atut konkursu, który daje uczestnikom ogromną szansę zaprezentowania swoich talentów przed szeroką publicznością. Wyjątkowy prestiż wydarzenia wynika także z rangi organizatorów, którymi są Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa

Narodowego, Narodowy Instytut Muzyki i Tańca oraz Telewizja Polska. To wszystko powoduje, że środowisko sztuki tańca, a przede wszystkim utalentowana młodzież, z wielką nadzieją oczekuje kolejnych edycji konkursu, który odbywa się co dwa lata. O genezie Młodego Tancerza Roku i kolejnych jego odsłonach pisała na łamach „Szkoły Artystycznej” dr Joanna Sibilska w numerach 3(7)/2019 i 3(15)/2021. W roku 2025 kolejni uczestnicy zatańczą przed jurorami i telewidzami, ale zanim to nastąpi, warto podsumować edycję sprzed dwóch lat.

W 2023 roku do półfinałów organizatorzy wybrali szesnaścioro najbardziej utalentowanych uczniów ogólnokształcących szkół baletowych. Sześć osób reprezentowało Ogólnokształcącą Szkołę Baletową im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku, cztery – Ogólnokształcącą Szkołę Baletową im. Romana Turczynowicza w Warszawie, trzy – Ogólnokształcącą Szkołę Baletową im. Feliksa Parnella w Łodzi, dwie – Ogólnokształcącą Szkołę Baletową im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu i jedna – Ogólnokształcącą Szkołę Baletową im. Ludomira Różyckiego w Bytomiu. Półfinałiści zaprezentowali się jurorom w ramach dwóch ośmioosobowych tur w wariacji w technice tańca klasycznego oraz układzie dowolnym. Jury w składzie: Krzysztof Pastor (przewodniczący), Anna Nowak i Robert Bondara wyłoniło sześcioro finalistów, po trzy osoby z Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku i Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie: Macieja Dudę, Marię Grzymałę, Jakuba Kiryka, Klaudię Sarnę, Cezarego Szlachetę i Martę Wróbel.

W odcinku finałowym, który odbył się 4 czerwca 2023 roku, uczestnicy ponownie zaprezentowali przed jurorami swoje półfinałowe występy, ale tym razem już zgodnie z wyborem: albo wariację w technice tańca klasycznego, albo układ dowolny. Kolejny

Finaliści konkursu, archiwum Departamentu Szkolnictwa Artystycznego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego / Fot. Jan Bogacz



etap „tanecznych bitew” poprzedziły 90-minutowe warsztaty z Jackiem Przybyłowiczem, których zadaniem było przygotowanie uczestników do rywalizacji w ramach tanecznej improwizacji w duetach. Sędziowie wylosowali pary, które stoczyły pojedynki, prezentując jednocześnie swoje taneczne umiejętności. Po tej części jurorzy udali się na obrady, a widzowie mogli podziwiać występ Artema Rybalchenki – laureata z roku 2021, który wraz z Olgą Markari wykonał choreografię Jacka Przybyłowicza pt. *3 dla 13*. Tradycyjne zaproszenie do odcinka finałowego zwycięzcy poprzedniej edycji to nie tylko okazja, aby mógł się on przypomnieć publiczności, ale także możliwość zaprezentowania jego rozwoju artystycznego i zawodowego. Artem Rybalchenko nie krył zadowolenia z udziału w konkursie, gdyż po zwycięstwie w roku 2021 został przyjęty do zespołu baletowego Opery Nova w Bydgoszczy, a po roku awansował już na stanowisko solisty.

Po występie bydgoskich artystów nastąpiło uroczyste odczytanie werdyktu jury. Laureatem konkursu Młody Tancerz Roku 2023 został 17-letni Jakub Kiryk, uczeń Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku, który otrzymał nagrodę główną, ufundowaną przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego,

w wysokości 20 tysięcy złotych, wręczoną przez Dyrektora Departamentu Szkolnictwa Artystycznego MKiDN Agnieszkę Hejduk-Domańską. Kolejne dwie nagrody w wysokości 20 tysięcy złotych przekazali Dyrektor Narodowego Instytutu Muzyki i Tańca Paula Lis-Sołoduha i Dyrektor Centrum Edukacji Artystycznej Zdzisław Bujanowski. Dodatkowo Opera Nova w Bydgoszczy przyznała zwycięzcy pobyt rezydencyjny, zakończony udziałem w spektaklu repertuarowym w sezonie 2023/2024. Decyzją Redaktora Naczelnej TVP Kultura po rekomendacji jurorów jedna z finalistek, Klaudia Sarna, otrzymała nagrodę Prezesa Zarządu TVP S.A. w wysokości 20 tysięcy złotych, którą wręczyła Dyrektor TVP Kultura Kalina Cyz.

Jakub Kiryk, utalentowany uczeń gdańskiej szkoły baletowej, zyskał uznanie jurorów zarówno w wariacji Franza z baletu *Coppélia*, jak i we własnej choreografii. Dobrze wypadła także jego improwizacja w tanecznym po-

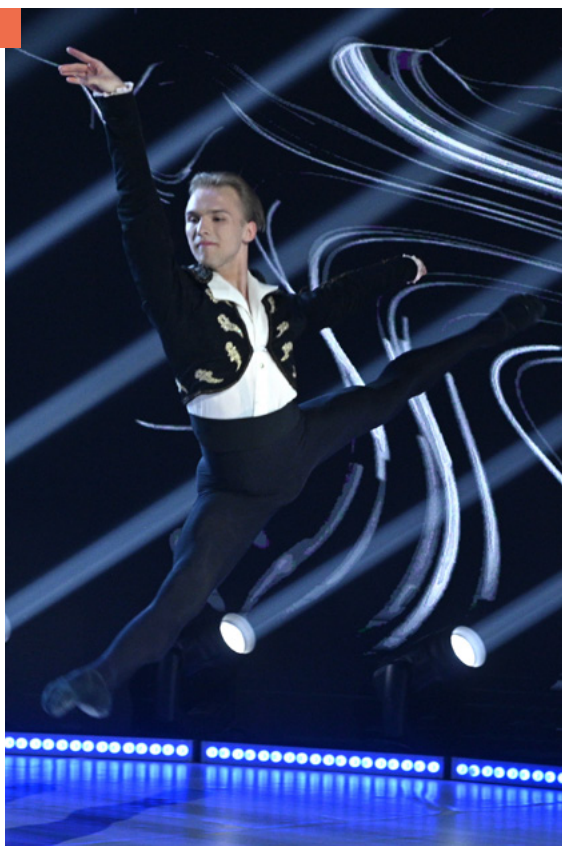


Finalistka konkursu Klaudia Sarna, uczennica Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza w Warszawie w wariacji z baletu *Paquita*, archiwum Departamentu Szkolnictwa Artystycznego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego / Fot. Jan Bogacz

Finalista konkursu Cezary Szlachta, uczeń Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczyńnicza w Warszawie w wariacji z baletu *Paquita*, archiwum Departamentu Szkolnictwa Artystycznego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego
Fot. Jan Bogacz

jedynku z kolegą ze szkoły Maciejem Dudą. Nie jest to jednak zaskoczenie, gdyż mamy do czynienia z wyjątkowo zdolnym młodym tancerzem i choreografem, który startując w Młodym Tancerzu Roku, miał już na koncie wiele nagród i wyróżnień. W 2022 roku zajął II miejsce w XII Międzynarodowym Konkursie Choreograficznym Uczniów Szkół Baletowych w Bytomiu im. Bożeny Kociołkowskiej oraz I miejsce w grupie średniej chłopców w kategorii taniec klasyczny podczas XXII Ogólnopolskiego Konkursu Tańca im. Wojciecha Wiesiołłowskiego w Gdańsku.

Jak podkreślał laureat w wywiadzie udzielonym portalowi [taniecPOLSKA.pl](https://taniecpolska.pl)¹, zwycięstwo w Młodym Tancerzu Roku było dla niego ważne, ale jednocześnie miał świadomość, że przed nim jeszcze dwa lata intensywnej nauki, zakończone egzaminem dyplomowym. W planach miał udział w licznych konkursach i rozwijanie swoich umiejętności choreograficznych. Z perspektywy tych mijających dwóch lat możemy potwierdzić, że Jakub Kiryk nie zmarnował szans, które przyniosła mu wygrana. W 2024 roku zajął I miejsce w grupie starszej chłopców w kategorii taniec klasyczny w XXIII Ogólnopolskim Konkursie Tańca im. Wojciecha Wiesiołłowskiego w Gdańsku. W tym samym roku jego choreografia została nagrodzona III miejscem w grupie starszej podczas XIII Międzynarodowego Konkursu Choreograficznego Uczniów Szkół Baletowych w Bytomiu im. Bożeny Kociołkowskiej. Jakub Kiryk odbył również miesięczny staż rezydencyjny w zespole baletowym Opery Nova, a następnie wystąpił w trzech spektaklach baletu *Sen nocy letniej* w choreografii Karola Urbańskiego. Uzyskał bardzo pozytywną ocenę kierowniczki baletu Małgorzaty Chojnackiej i – jak sam podsumował swoją pracę z bydgoskim zespołem – był to czas, w którym bardzo wiele się nauczył: *Tańczyć w profesjonalnym gronie to bardzo cenne doświadczenie, dlatego ten staż to dla mnie fantastyczna sprawa. Na pewno wiele dała mi praca w grupie. Kiedy tańczy się samemu, można podążać właściwie wszędzie, w grupie trzeba współpracować, trzymać usta-*



1 *Tańcząc słowem...*, rozmowa Bartosza Białowása z Jakubem Kirykiem, laureatem konkursu Młody Tancerz Roku 2023, portal [taniecPOLSKA.pl](https://taniecpolska.pl), <https://taniecpolska.pl/krytyka/tanczac-slowem-rozmowa-bartosza-bialowasa-z-jakubem-kirykiem-laureatem-konkursu-mlody-tancerz-roku-2023/> [dostęp: 13.01.2025].



W 2021 roku zwycięzcą konkursu został Artem Rybalchenko – uczeń Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku / Fot. Jan Bogacz

wienia i mieć oczy naokoło głowy. Podpatrywałem tutaj tancerzy, aby czerpać dla siebie jak najwięcej².

Biorąc pod uwagę, jak ważne w edukacji przyszłych tancerzy są praktyki sceniczne, i mając świadomość, że nie są realizowane zbyt często, to właśnie ta nagroda wydaje się nie do przecenienia. W tym roku Jakub Kiryk ukończy szkołę i będziemy mogli kibicować jego poczynaniom na wielkich scenach w świetnie zapowiadającej się karierze tancerza, ale i choreografa.

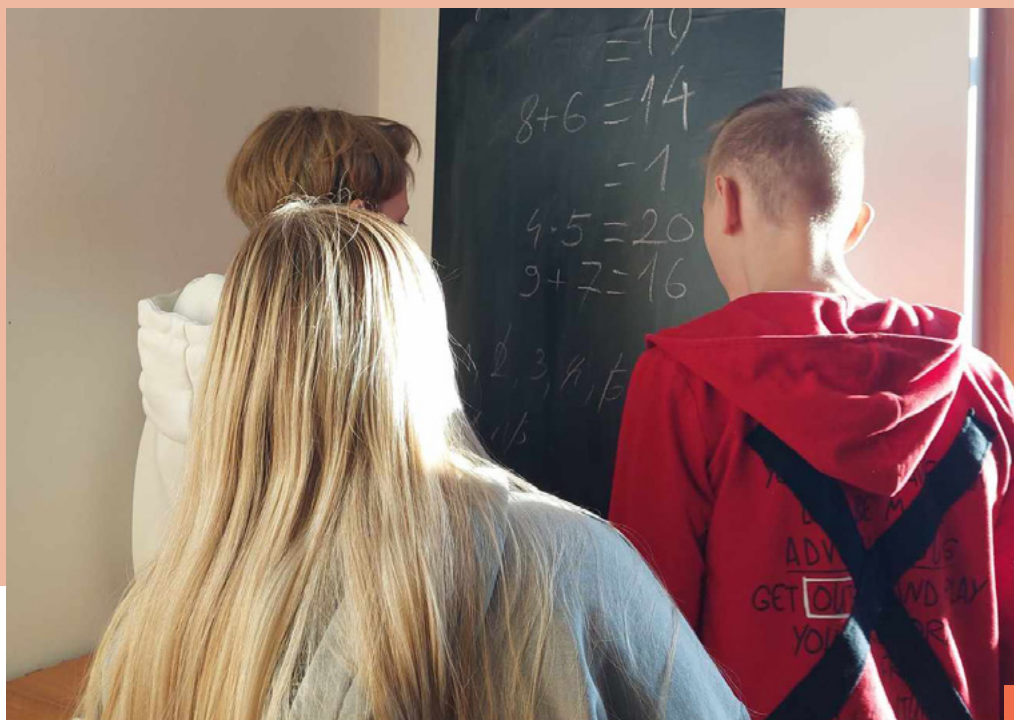
Zanim zasiądziemy przed telewizorami, aby z emocjami podziwiać uczestników tegorocznej edycji Młodego Tancerza Roku, warto podkreślić, że ten wyjątkowy konkurs to nie tylko wielkie szanse, które otwierają się przed uczniami i laureatami. Dzięki telewizyjnej formule taniec dociera do szerokiej publiczności, a nie wyłącznie do środowisk na co dzień uprawiających tę dziedzinę sztuki, czyli do uczniów szkół baletowych, tancerzy, pedagogów i choreografów. Telewizyjne transmisje konkursowe to nieczęsta sposobność, aby promować taniec i szkolnictwo taneczne. To również idealne narzędzie, aby przywrócić rangę i popularność zawodom tancerki i tancerza w Polsce.

2 *Młody Tancerz Roku 2023 w bydgoskim Śnie*, <https://www.opera.bydgoszcz.pl/aktualnosci/pisalismy-takze/mlody-tancerz-roku-2023-w-bydgoskim-snie.html> [dostęp: 13.01.2025].



Finalista konkursu Młody Tancerz Roku 2023 Jakub Kiryk, uczeń Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Janiny Jarzynówny-Sobczak w Gdańsku, odbiera nagrodę ufundowaną przez Dyrektora Centrum Edukacji Artystycznej Zdzisława Bujanowskiego. Archiwum Departamentu Szkolnictwa Artystycznego Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego / Fot. Jan Bogacz

Kształcenie ogólne



Uczniowie ósmej klasy OSM w Plocku pracujący metodą Myślącej Klasy
Fot. Monika Matusiak

LEKCJE MATEMATYKI DLA UCZNIÓW Z POKOLENIA iGEN

Monika Matusiak

Nie ma idealnej recepty na dobrą lekcję matematyki, która przyniesie satysfakcję nauczycielowi oraz wiedzę i umiejętności uczniom. Tradycyjne sposoby przekazywania wiedzy coraz częściej okazują się nieskuteczne. Jednym z rozwiązań może być metoda Myślącej Klasy, opracowana przez dr. Petera Liljedahla, która pobudza aktywność i kreatywność uczniów.

Dlaczego „stare” metody nie zawsze działają na pokolenie iGen (Z)? Dlaczego stojąc przed klasą, nauczyciel często ma wrażenie, jakby mówił w innym języku? Albo jakby był niewidzialny? Czy wręcz jakby dzieliły go lata świetlne od uczniów, przepaść, która jest niemożliwa do zasypania?

To pokolenie, które „urodziło się ze smartfonem w dłoni”, które ma dostęp do informacji na jeden „klik”, które jest przebudźcowane, niecierpliwe w swych dążeniach i zachciankach, oczekuje wiecznego „rollercoastera” – nawet na 45-minutowej lekcji matematyki. Nauczyciel przestał być jedynym źródłem wiedzy, został wręcz ogołcony z autorytetu. Podczas typowej lekcji tłumaczy, pokazuje, wyjaśnia, uczeń notuje infor-

macje i zadania, czasami przyjdzie do tablicy. Taki przebieg zajęć dla obecnego pokolenia to „zło konieczne”. I nie ma tu znaczenia, czy są to uczniowie ze szkół publicznych, prywatnych czy artystycznych... Chociaż chciałoby się powiedzieć (i nieraz spotykam się z taką opinią wśród nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących), że uczniowie szkół muzycznych „mają inaczej skonstruowany mózg”. Można u nich zauważyć bardziej rozwiniętą wyobraźnię i kreatywność, co często pomaga w rozwiązywaniu problemów matematycznych w bardziej innowacyjny sposób. Matematyka, jak i muzyka wymagają logicznego i analitycznego myślenia. Dzieci uczące się gry na instrumencie często lepiej sobie radzą z podstawowymi operacjami matematycznymi, łatwiej przyswajają pojęcia matematyczne. Godziny ćwiczeń na instrumencie, prób orkiestr, chórów, czy wreszcie regularne występy na scenach powodują, że uczniowie szkół artystycznych mają wyższy poziom koncentracji, skupienia na wykonywanych czynnościach, wytrwale dążą do celu, nawet za cenę popełnianych błędów. Oczywiście jest też druga strona medalu – brak czasu na utrwalanie materiału w domu z powodu wielogodzinnych prób, wyjazdów na konkursy, warsztatów, nieobecności w szkole.

Klasy w ogólnokształcących szkołach muzycznych są najczęściej mało liczne. Rewelacyjnie sprzyja to nawiązaniu relacji nauczyciel – uczeń. Zbudowanie dobrej relacji dla mnie jest podstawą efektywnej nauki. Nie na zasadzie: „ja każę – ty musisz”. Pozwólmy dzieciom mieć gorsze dni, popełniać błędy, odkrywać swój potencjał. Próbuje my wzmacniać ich motywację, wiarę we własne możliwości, w to, że matematyka nie jest trudna i nudna, że są w stanie się jej nauczyć i z nią zaprzyjaźnić (obalić często pokoleniowe błędne przekonanie, że nie jestem w stanie zrozumieć matematyki – „moja mama nie umiała, to i ja nie będę umiał”). A na koniec „odczarować” matematykę.

Świetnym sposobem na to jest wdrożenie na lekcjach matematyki metody Myślącej Klasy. To innowacyjna metoda prowadzenia zajęć, opracowana przez kanadyjskiego eksperta edukacji matematycznej, dr. Petera Liljedahla, polegająca na dokonaniu drobnych zmian w sposobie prowadzenia lekcji, które mogą w rewolucyjny sposób zmienić klasową rzeczywistość oraz pobudzić aktywność i kreatywność uczniów. Opiera się na prostym założeniu: dzieciom w klasie nie chce się myśleć, więc w większości tego nie robią. Jak więc sprawić, żeby im się chciało uczyć?

Na lekcjach tworzymy trzyosobowe grupy w losowy sposób i często zmieniamy ich skład – tak, by uczniowie naprawdę mieli poczucie, że o składzie zespołu decyduje ślepy traf. W przeciwnym wypadku młodzież będzie od razu przyjmować rolę, którą (naprawdę lub w ich przekonaniu) im narzucamy. Wykorzystujemy w tym celu np. karty do gry.

Drugim, bardzo ważnym elementem lekcji są pionowe, najlepiej zmywalne tablice, przy których trzeba stać, oraz tylko jeden pisak. Każda utworzona losowo grupa ma swoją powierzchnię. Nie w każdej klasie mam tablice, więc dobrze się sprawdza folia kwiatowa przyklejona na ścianie lub okleina w kolorze czarnym, po której można pisać kredą. Dzięki temu uczniowie będą bardziej skoncentrowani, będą pracować wspólnie, nie będą się bać popełniania błędów (bo w każdej chwili notatki można zmasać) i wszyscy będą mieli jednakowy dostęp do notatek (w odróżnieniu np. do plakatów tworzonych na stole – zawsze ktoś będzie je widział do góry nogami, co wpływa na utratę koncentracji).



Ważne są pionowe, zmywalne tablice
i jeden pisak na trzyosobową grupę
Fot. Monika Matusiak

Ważne jest, żeby zaczynać lekcje od dobrych zadań problemowych – czyli takich, które wymagają realnego myślenia, a nie wykorzystywania już znanych wzorów; takich, w których uczeń sam będzie chciał myśleć i w których poziom trudności będzie stopniowany. Znacznie większą uwagę uczniowie poświęcają poleceniom ustnym niż pisanim. Można już w internecie znaleźć coraz więcej propozycji i przykładów takich zadań problemowych, są grupy np. facebookowe Myślącej Klasy w Polsce. Jak uważa dr Peter Liljedahl: *dobrze zadania wymagają od uczniów, aby utknęli w martwym punkcie, następnie myśleli, eksperymentowali, próbowali i ponosili porażki oraz aby stosowali posiadaną wiedzę w nowy sposób, tak aby wybrnąć z problemu*¹.



Zeskanuj
telefonem

Przykładowe zadania problemowe

1. Jeśli 6 kotów może złapać 6 szczurów w ciągu 6 minut, to ile kotów potrzeba do złapania 100 szczurów w ciągu 50 minut?

Aby rozwiązać to zadanie, czyli wybrnąć z problemu, musimy myśleć o nim inaczej, niż zwykle myślimy o wielkościach proporcjonalnych. Musimy zdać sobie sprawę, że jeśli sześć kotów łapie sześć szczurów w ciągu sześciu minut, to albo sześć kotów łapie jednego szczura w jedną minutę, albo jeden kot łapie jednego szczura w sześć minut. Proces, który prowadzi do tego wniosku, to właśnie rozwiązywanie problemu.

2. Wybierz cztery dowolne liczby od 1 do 9. Używając tych czterech liczb i wykonując dowolne działania, uzyskaj wartości od 1 do 30.

Lub:

3. Wykorzystując każdą z liczb od 1 do 10 dokładnie raz oraz każde z działań (dodawanie, odejmowanie, mnożenie i dzielenie) co najmniej raz (czyli jedno działanie będzie użyte dwa razy), ułóż pięć wyrażeń, które dadzą wyniki: 5, 8, 13, 24 i 20. Wyrażenie w tym przypadku definiujemy jako dwie liczby i działanie.

¹ P. Liljedahl, *Budowanie myślących klas na lekcjach matematyki. 14 praktyk nauczycielskich wspierających uczenie się dla szkół podstawowych i średnich*, Fundacja Dobrej Edukacji, Warszawa 2023, s. 22.

$$\text{np. } 10 : 2 = 5$$

$$9 - 1 = 8$$

$$7 + 6 = 13$$

$$8 \times 3 = 24$$

$$5 \times 4 = 20$$

Kiedy uczniowie wykonają te zadania, można podawać dalej sekwencje (wyniki, które mają otrzymać, postępując według tych samych zasad):

17, 2, 21, 3, 2

2, 2, 2, 2, 9

3, 3, 3, 3, 24

2, 3, 7, 7, 7

10, 14, 1, 20, 16

Zadania typu problemowego pozwalają zaangażować większość uczniów, nie tylko klasowych prymusów, do podjęcia trudu, do wysiłku intelektualnego wymagającego odrobiny pomysłowości. Bowiem kiedy myślimy, to jesteśmy zaangażowani. A kiedy jesteśmy zaangażowani, to myślimy.

W Polsce są już organizowane warsztaty z budowania Myślących Klas na lekcjach matematyki.

Równie angażującą metodą aktywizującą uczniów są stacje zadaniowe. Metoda ta polega na rozwiązywaniu przez uczniów różnych zadań. Wynik poprawnie rozwiązanego odsyła ich do kolejnego zadania. Uczniowie pracują w parach lub trójkach, najlepiej losowo dobranych, na określonych stanowiskach, rozwiązując zadania o różnym stopniu trudności z danej partii materiału. Ostatnie poprawnie rozwiązane ćwiczenie powinno odesłać każdą grupę do problemu, od którego grupa zaczęła stację. Przykładowa stacja z wyrażeń algebraicznych została zaczerpnięta ze strony <https://sklep.przestraszenpozytywnejedukacji.pl>. Internet jest dziś źródłem ciekawych pomysłów i inspiracji.

W Rummikub można grać również na zastępstwach czy zajęciach świetlicowych / Fot. Monika Matusiak



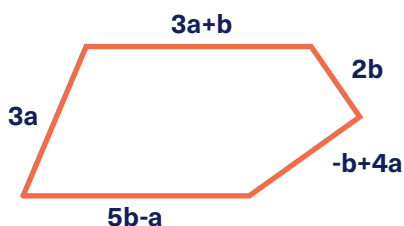
STACJA 1

Jednomianem nie jest wyrażenie:

$2xyz$	UDAJ SIĘ DO	stacja 6
$3a+b$	UDAJ SIĘ DO	stacja 4
matma	UDAJ SIĘ DO	stacja 11

STACJA 2

Wyrażeniem algebraicznym opisującym obwód figury obok jest:



$9a+7b$	UDAJ SIĘ DO	stacja 6
$9a+6b$	UDAJ SIĘ DO	stacja 5
$8a+7b$	UDAJ SIĘ DO	stacja 8

STACJA 3

Wynikiem działania $(3x-2)(2x+4)$ jest:

$6x^2+8x+8$	UDAJ SIĘ DO	stacja 9
$6x^2+16x+8$	UDAJ SIĘ DO	stacja 1
$6x^2+8x-8$	UDAJ SIĘ DO	stacja 5

STACJA 4

Wynikiem iloczynu $-4x(x-3)$ jest:

$-4x^2-3$  stacja 2

$-4x^2+12x$  stacja 7

$-4x^2-12x$  stacja 9

STACJA 5

Wartością wyrażenia $-2x^2-3(x+y)$, dla $x = -3$, $y = -2$ jest:

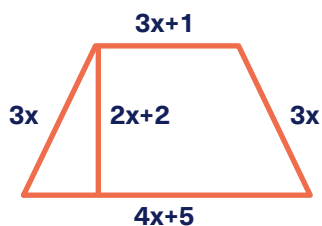
33  stacja 3

-3  stacja 11

-33  stacja 8

STACJA 6

Które wyrażenie
algebraiczne opisuje pole
przedstawionego trapezu?



$7x^2+6x+6$  stacja 4

$13x+6$  stacja 7

$7x^2+13x+6$  stacja 10

STACJA 7

Wynikiem działania $-(a+2b)-(3b-3)$ jest:

$-a-5b-3$  **UDAJ SIĘ DO** stacja 1

$-a-5b+3$  **UDAJ SIĘ DO** stacja 8

$-a-b+3$  **UDAJ SIĘ DO** stacja 5

STACJA 8

Pani Kwiatkova posadziła pięć rzędów róż po x róż w każdym, 3 rzędy po 18 tulipanów i y rzędów po 20 żonkili. Które wyrażenie algebraiczne opisuje, ile w sumie kwiatów posadziła pani Kwiatkova?

$x+y+18$  **UDAJ SIĘ DO** stacja 2

$5x+20y+18$  **UDAJ SIĘ DO** stacja 9

$5x+20y+54$  **UDAJ SIĘ DO** stacja 3

STACJA 9

Pani Kwiatkova posadziła x krzaków lawendy. Niestety 20% z nich nie przyjęła się. Które wyrażenie algebraiczne opisuje, ile krzaków lawendy przyjęło się?

$x-0,2x$  **UDAJ SIĘ DO** stacja 2

$0,2x$  **UDAJ SIĘ DO** stacja 10

$x-20\%$  **UDAJ SIĘ DO** stacja 7

STACJA 10

Wyrażenie $(a+1)(a-2)-(a-3)(a+4)$ można zapisać w postaci:

-14	UDAJ SIĘ DO	stacja 3
$2a^2-14$	UDAJ SIĘ DO	stacja 8
$-2a+10$	UDAJ SIĘ DO	stacja 1

STACJA 11

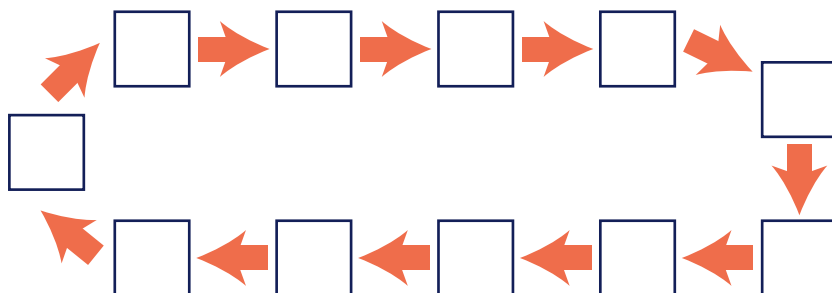
Po uporządkowaniu jednomianu

$$\frac{y \cdot (-x) \cdot 9x \cdot (-2y) \cdot (-\frac{1}{2}) \cdot (-4xy)}{3}$$

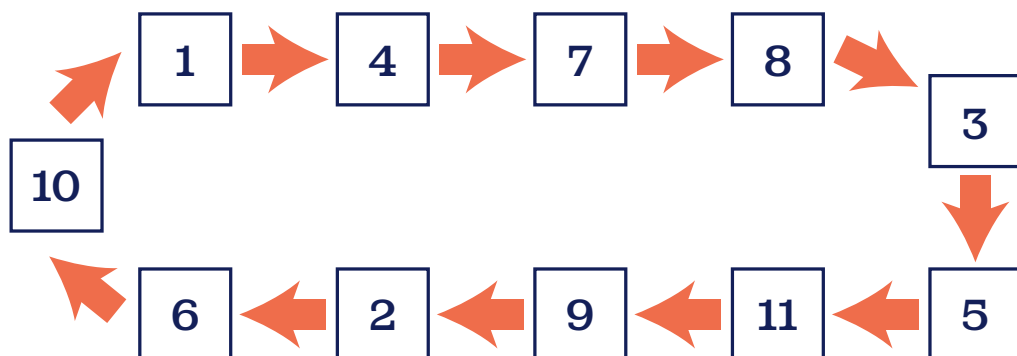
otrzymamy:

$-12x^3y^3$	UDAJ SIĘ DO	stacja 4
$12x^3y^3$	UDAJ SIĘ DO	stacja 9
$4x^3y^3$	UDAJ SIĘ DO	stacja 7

KARTA ODPOWIEDZI



ODPOWIEDZI



Podobnym sposobem zaangażowania uczniów jest sztafeta zadaniowa. Dzielimy uczniów na grupy dwu- lub trzyosobowe. Każdej grupie przekazujemy zestaw zadań. Można je wydrukować na małych karteczkach, które będą odrywane jak ogłoszenia. Zadania rozwieszamy w różnych miejscach w sali, dzięki czemu uczniowie mają szansę się poruszać, co dodaje im energii i ożywia lekcję. Z każdej grupy wyznaczony uczeń (lub uczniowie naprzemiennie) chodzi po kartki z zadaniami do momentu, aż grupa rozwiąże wszystkie zadania. Po zakończeniu można wspólnie sprawdzić rozwiązania lub grupy wymieniają się rozwiązaniami i sprawdzają swoje wyniki nawzajem. Sztafeta to dynamiczna metoda, która angażuje uczniów w sposób naturalny – każdy ma swoją rolę, a zadania realizowane są w tempie, które wprowadza element rywalizacji i zabawy. Pamiętajmy, że nasi uczniowie nauczą się czegoś tylko wtedy, gdy będą w to zaangażowani.

Pomysł stacji zadaniowych i sztafety zaczerpnięty ze strony: www.przestraszenpozytywnedukacji.pl.

Świetnym źródłem zadań do wykorzystania mogą być również zbiory zadań powtórzeniowych oferowanych przez Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe.

Grywalizacja w edukacji polega na świadomym wykorzystywaniu pewnych elementów gier i zasad ich projektowania w celu wzbudzenia i podtrzymywania motywacji wewnętrznej uczniów, zwiększenia ich zaangażowania w proces uczenia się, mobilizowania do działania i wykonywania nawet tych czynności, które czasami są nudne, monotonne, rutynowe i męczące².

Bardzo dobrze na lekcjach matematyki sprawdzają się rozgrywki z Rummikub. Sama gra pomaga rozwijać kluczowe umiejętności, wzmacnia pewność siebie, uczy współpracy

² J. Lee, J. Hammer, *Gamification in Education: What, How, Why Bother?*, Boise, ID 2011, w: Academic Exchange Quarterly

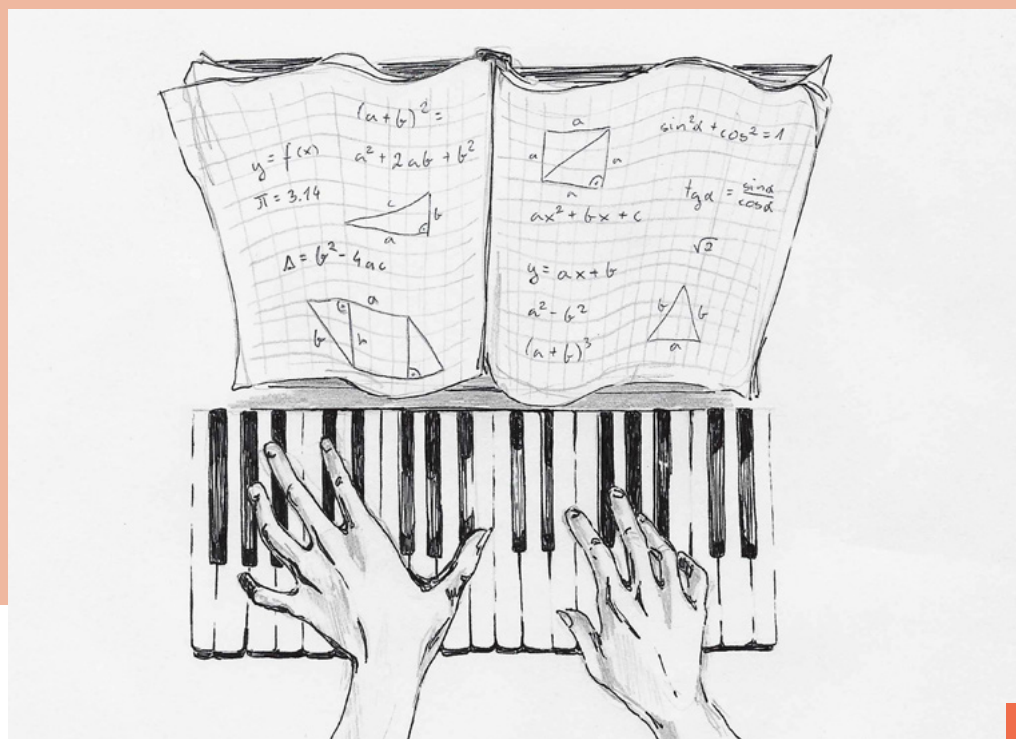
i strategii, a dla uczniów nie ma nic lepszego niż nauka poprzez zabawę. Organizowane są w Polsce warsztaty dla nauczycieli *Rummikub w szkole*, gdzie można uzyskać kwalifikacje trenera Rummikub, nauczyć się organizować ligi szkolne i międzyszkolne oraz doświadczyć korzyści płynących z innowacyjnego podejścia do nauczania matematyki i logiki poprzez grę Rummikub. Większość nauczycieli zada sobie pytanie: kiedy znaleźć na to czas? Podstawa programowa przecież sama się nie zrealizuje... Można robić to w ramach zajęć świetlicowych, zajęć dodatkowych (np. rozwijających uzdolnienia), na zastępstwach, na koniec roku szkolnego, kiedy oceny są już wystawione, a dzieci w takich sytuacjach często oczekują „wolnej” lekcji. Grywalizacja na lekcjach matematyki bardzo uczniów motywuje, stymuluje i angażuje, więc warto.

Nie ma oczywiście idealnej recepty na dobrą lekcję matematyki, taką, która przyniesie satysfakcję nauczycielowi oraz ogrom wiedzy i umiejętności dla uczniów. Czasami wystarczy praca w parach czy trójkach, czasami uczenie się od siebie nawzajem (uczniowie, którzy już opanowali materiał, pomagają kolegom, którzy mają jeszcze problem z zagadnieniem), niekiedy wprowadzenie zadań o różnym stopniu trudności, nieraz praca metodą Myślącej Klasy, a czasami planszówki na zajęciach, czyli praca nad podnoszeniem koncentracji i skupienia na zadaniu, uczenie współpracy. Najważniejsze jest, żeby nauczyciel w tych wszystkich aktywnościach był autentyczny i sam do nich przekonany, a to wymaga odejścia od sztywnych schematów i wyjścia poza swoją strefę komfortu.



Klasowy turniej Rummikuba
Fot. Monika Matusiak





MUZYKA I MATEMATYKA – HARMONIA EDUKACJI CZY PRZYPADKOWE WSPÓŁBRZMIENIA?

Magdalena Andrys

Muzyka i matematyka od wieków współbrzmiały w edukacji, tworząc harmonijną całość łączącą intuicję artystyczną z precyzją analityczną. Choć w powszechnym odbiorze wciąż funkcjonują jako odrębne dziedziny, coraz więcej badań naukowych i doświadczeń pedagogicznych potwierdza, że ich integracja może wzbogacić zarówno proces kształcenia, jak i rozwój zdolności poznawczych uczniów.

Muzyka i matematyka – na pozór dwie zupełnie odmienne dziedziny, jedna reprezentująca emocje i kreatywność, druga logikę i precyzję. Ich związek jest jednak niezwykle głęboki, a wspólne punkty przecięcia fascynują uczonych i praktyków od tysięcy lat. Już od czasów starożytnych muzykę traktowano ściśle matematycznie, taki sposób myślenia o tej dziedzinie prezentowali chociażby Arystoteles i Pitagoras¹. Ten drugi odkrył, że dźwięki wydawane przez struny instrumentów zależą od ich długości, a relacje między tymi długościami można opisać za pomocą prostych proporcji matematycznych. Jego

badania nie tylko ukształtowały podstawy teorii muzyki, ale również zainspirowały innych do rozważań na temat harmonii jako matematycznego porządku wszechświata².

Podobne rozważania prowadzono również w średniowieczu, kiedy muzyka, obok astronomii, geometrii i arytmetyki, była częścią *quadrivium* – jednej z dwóch głównych części sztuk wyzwolonych (obok *trivium* – obejmującego gramatykę, dialektykę i retorykę)^{3, 4}.

Matematyczne zależności są integralną częścią rytmu i melodii, a struktura matematyczna stanowi fundament, na którym opiera się urok utworu muzycznego. Skoro muzyka od wieków była analizowana przez pryzmat matematyki, warto zastanowić się, czy współczesne badania naukowe potwierdzają te teoretyczne założenia. Dzięki postępowi neurobiologii możemy dzisiaj lepiej zrozumieć, jak muzyka i matematyka oddziałują na ludzki mózg oraz jakie mechanizmy poznawcze są zaangażowane w ich przetwarzanie.

Kompozytorzy od wieków precyzyjnie konstruują formy swoich dzieł, dbając o ich logiczną organizację, co znajduje odzwierciedlenie w notacji muzycznej. Ta z kolei zawiera liczne odniesienia do pojęć związanych z czasem – takich jak długość nut, metrum i miara taktu – oraz rytmem, czyli układem uderzeń i grupowaniem dźwięków w różnych tempach. Matematyczna precyzja przejawia się również w wysokości dźwięku, dotyczy kluczy, pięciolinii oraz częstotliwości brzmień, a także w dynamice, określającej natężenie dźwięku. Wszystkie te elementy można powiązać nie tylko z podstawowymi działaniami arytmetycznymi, jak dodawanie, mnożenie czy dzielenie, ale również z bardziej zaawansowanymi koncepcjami matematycznymi, w tym funkcjami logarytmicznymi, trygonometrią i geometrią⁵.

Współczesne społeczeństwo stoi przed wyzwaniami wymagającymi zarówno zdolności analitycznych, jak i kreatywności. Kompetencje XXI wieku, takie jak umiejętność rozwiązywania problemów, myślenie krytyczne, współpraca i innowacyjność, wymagają nowatorskiego podejścia do edukacji⁶. Interdyscyplinarność, czyli integracja różnych dziedzin wiedzy w procesie nauczania, staje się kluczowym narzędziem, które pozwala lepiej przygotować uczniów na te wyzwania.

Muzyka i matematyka, jako dziedziny opierające się na logice, proporcjach i wzorcach, są doskonałym przykładem na to, jak interdyscyplinarne podejście może wzbogacić proces nauczania. Z jednej strony matematyka może pomóc uczniom zrozumieć teoretyczne podstawy muzyki. Z drugiej strony muzyka, dzięki swojemu intuicyjnemu i emocjonalnemu charakterowi, może uczynić naukę matematyki bardziej atrakcyjną i przystępną.

1 A. Papadopoulos, *Mathematics and Music Theory: from Pythagoras to Rameau*, „The Mathematical Intelligencer” 2002, nr 24(1), s. 65–73.

2 K. Dąbrowski, *Historia systemów dźwiękowych*, „Delta” 1981, nr 06.

3 W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

4 M. Beer, *How Do Mathematics and Music Relate To Each Other?*, East Coast College of English, Brisbane 1998.

5 J. Fauvel, R. Flood, R. Wilson, *Music and Mathematics. Pythagoras to Fractals*, Oxford University Press, Oxford 2006, s. 69–71.

6 F. Bereźnicki, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 472–482.

Celem artykułu jest analiza powiązań między muzyką a matematyką w kontekście edukacyjnym oraz wskazanie możliwości wykorzystania tych relacji w procesie nauczania. Czy edukacja muzyczna rzeczywiście wpływa na zdolności matematyczne, a jeśli tak, to w jaki sposób? Artykuł analizuje dostępne badania i sprawdza, na ile interdyscyplinarne podejście może wzbogacić współczesne modele nauczania. Przedstawia, w jaki sposób struktury matematyczne przenikają świat muzyki oraz jakie korzyści poznawcze i dydaktyczne może przynieść ich integracja. Jednocześnie skłania do refleksji nad nowoczesnymi strategiami nauczania, które łączą różne dziedziny wiedzy, wspierając rozwój zarówno kompetencji matematycznych, jak i muzycznych, tym samym przyczyniając się do bardziej holistycznego podejścia w edukacji.

Neurobiologiczne podstawy relacji między muzyką a matematyką

Współczesne badania neurobiologiczne dostarczają dowodów na to, że muzyka i matematyka angażują wspólne obszary mózgu. Dzięki postępowi technologii, takich jak funkcjonalny rezonans magnetyczny (fMRI) i elektroencefalografia (EEG), naukowcy mogą obserwować, jak różne aktywności umysłowe wpływają na strukturę i funkcjonowanie mózgu. Wyniki tych badań wskazują, że zarówno muzyka, jak i matematyka rozwijają umiejętności analizy, rozpoznawania wzorców, a także myślenia abstrakcyjnego, które są kluczowe w obu dziedzinach.

Zarówno muzyka, jak i matematyka aktywują korę przedczołową, która jest odpowiedzialna za funkcje wykonawcze, takie jak planowanie, koncentracja i rozwiązywanie problemów⁷. Badania Kristy L. Hyde i jej współpracowników wykazały, że trening muzyczny kształtuje rozwój ciała modelowanego – struktury mózgowej odpowiedzialnej za komunikację między lewą i prawą półkulą mózgową. To połączenie jest szczególnie ważne, ponieważ lewa półkula odpowiada za logiczne i analityczne myślenie (kluczowe w matematyce), a prawa – za kreatywność i intuicyjne przetwarzanie (ważne w muzyce). Dzięki poprawie komunikacji między tymi półkulami osoby uczące się muzyki mogą wykazywać lepsze zdolności poznawcze, w tym matematyczne⁸.

Zespół badaczy z Harvardu pod kierownictwem Gottfrieda Schlauga przeanalizował struktury mózgowe muzyków i osób niezajmujących się muzyką. Na podstawie zgromadzonych danych stwierdzono, że muzycy wykazują większą objętość ciała modelowanego – kluczowego spoiwa łączącego obie półkule – oraz większą ilość substancji szarej w obszarach kory mózgowej, odpowiadających za funkcje ruchowe, słuchowe i wzrokowo-przestrzenne, a także w mózdzku. Gdyby specjaliści medyczni mieli ocenić anatomię mózgu pod względem jego plastyczności i porównać struktury mózgowe osób zajmujących się różnymi dziedzinami, np. matematyką, sztukami plastycznymi czy literaturą,

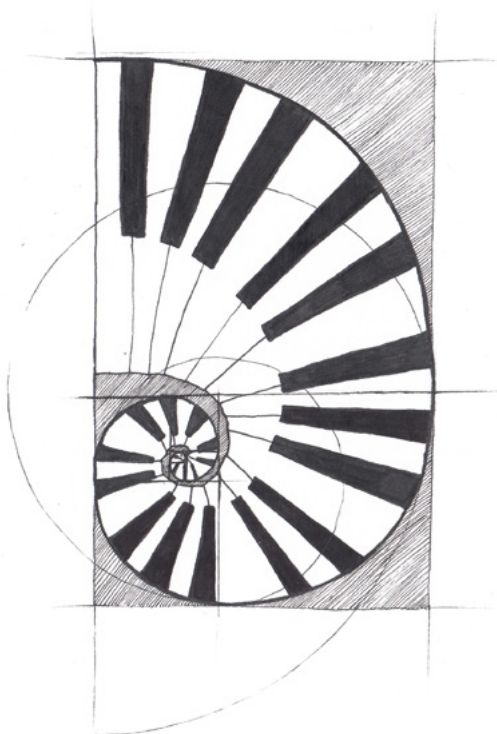
7 E.G. Schellenberg, K.A. Corrigall, S.P. Dys, T. Malti, *Group Music Training and Children's Prosocial Skills*, „PLoS ONE” 2015, nr 10:e0141449.

8 K.L. Hyde, J. Lerch, A. Norton, M. Forgeard, E. Winner, A.C. Evans, G. Schlaug, *Musical Training Shapes Structural Brain Development*, „Journal of Neuroscience” 2009, nr 29(10), s. 3019–3025.

prawdopodobnie trudno byłoby jednoznacznie przypisać mózg do konkretnej profesji. W przypadku muzyków taki podział jest znacznie łatwiejszy. Współczesne badania pozwalają nawet na identyfikację instrumentu, na którym gra dana osoba, na podstawie struktury jej mózgu. Istotnym odkryciem zespołu Schlauga było również stwierdzenie, że im wcześniej rozpocznie się naukę gry na instrumencie i im intensywniejszy jest trening muzyczny, tym wyraźniejsze są zmiany anatomiczne w mózgu⁹. W tym miejscu warto zaznaczyć, iż bardzo istotną rolę pełni satysfakcja z wykonywania muzyki, w tym z gry na instrumencie. Sprzyja to nie tylko uczeniu się, ale również wpływa na wzrost plastyczności mózgu¹⁰.

Szybkość reakcji mózgu na trening muzyczny potwierdziły również badania prowadzone przez neurologa Alvara Pascual-Leone z Bostonu. Wykazał on, że zmiany w korze ruchowej mogą zachodzić już po zaledwie kilku minutach ćwiczeń. Dodatkowo zaobserwowano, że efekty te obejmują także inne obszary kory mózgowej, co świadczy o szerokim wpływie aktywności muzycznej na strukturę i funkcjonowanie mózgu¹¹.

W badaniach porównujących muzyków i osoby niezajmujące się muzyką często wskazuje się na pominięcie czynników genetycznych oraz wpływu środowiska, poza analizą samej aktywności mózgu. To, że muzyka aktywuje różne obszary mózgu i wspomaga komunikację między półkulami, sugeruje, że może również wpływać na inne zdolności poznawcze. Jednym z obszarów, w którym ten transfer umiejętności wydaje się szczególnie widoczny, jest matematyka. W odpowiedzi na te wątpliwości Örjan de Manzano i Fredrik Ullén z Karolinska Institutet przeprowadzili eksperyment z udziałem bliźniąt jednojajowych, wśród których jedno z rodzeństwa grało na fortepianie, a drugie nie miało takiego doświadczenia. Uwzględniając te założenia, do badania zakwalifikowano 18 osób, czyli 9 par bliźniąt. Obrazowanie metodą rezonansu magnetycznego wyka-



Alicja Piątek, kl. IV c, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

9 G. Schlaug, A. Norton, K. Overy, E. Winner, *Effects of Music Training on the Child's Brain and Cognitive Development*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2005, nr 1060, s. 219–230.

10 V.B. Penhune, *Musical expertise and brain structure: the causes and consequences of training*, [w:] M.H. Thaut, D.A. Hodges (red.), *The Oxford Handbook of Music and the Brain*, Oxford University Press, Oxford 2019, s. 417–438.

11 A. Pascual-Leone, *The brain that plays music and is changed by it*, „Annals of the New York Academy of Sciences”, 930, 2001, s. 320–329.

zało, że bliźnięta grające na instrumencie charakteryzowały się większą grubością kory w obszarach neuronalnych związanych z koordynacją słuchowo-ruchową, a także lepiej rozwiniętą mikrostrukturą istoty białej w kluczowych szlakach neuronalnych obu półkul oraz w ciele modzelowatym. Dodatkowo u muzyków zaobserwowano zwiększoną objętość istoty szarej w lewej części mózdku¹².

Wspomniane powyżej badania dotyczyły funkcjonowania i struktury mózgu dorosłych. Nie sposób ich pominąć, gdy mówi się o dzieciach i młodzieży. Wyniki najnowszych badań nad mózgiem budują wiedzę o jego działaniu, którą w znaczący sposób można wykorzystać, by wspierać wieloraką aktywność uczniów w procesie szkolnego uczenia się¹³.

Muzyka jako narzędzie wspomagające myślenie matematyczne

Empiryczne badania nad wpływem muzyki na zdolności matematyczne przynoszą interesujące wyniki, które sugerują, że edukacja muzyczna może wspierać rozwój umiejętności logicznych, analitycznych i poznawczych, kluczowych w nauce matematyki¹⁴. Zdolność do rozpoznawania i analizowania wzorców to jeden z kluczowych elementów łączących muzykę i matematykę.

W muzyce wzorce są obecne w strukturach rytmicznych, melodycznych i harmonicznym, natomiast w matematyce występują w liczbach, figurach geometrycznych i algorytmach. Jak pokazały badania Marii G. Tosto i jej współpracowników, osoby z wykształceniem muzycznym wykazują większą zdolność do pracy z wzorcami wizualno-przestrzennymi, co koreluje z wyższymi wynikami w testach matematycznych¹⁵. Badania te opierały się na analizie genetycznej i testach zdolności liczbowych, co pozwoliło wykazać, że istnieje silny związek między rozwijaniem zmysłu liczbowego a nauką muzyki.

Związki między rozwojem umiejętności przestrzennych i muzyką stały się przedmiotem badań zespołu pod kierownictwem Lois Hetland (Massachusetts College of Art and Design, Boston). Uczona wywnioskowała, że zajęcia muzyczne przyczyniają się do wzrostu umiejętności przestrzenno-czasowych dzieci, ale czas pobieranych lekcji gry na instrumencie nie ma istotnego znaczenia, gdyż pozytywne skutki utrzymują się przez co najmniej dwa lata. Zwróciła także uwagę na tryb indywidualnych lekcji, które są zdecydowanie korzystniejsze niż zajęcia grupowe, również wyróżniające się pozytywnym walorem. Bardzo istotny jest też fakt rozpoczęcia edukacji muzycznej dzieci, które przypisuje się na okres od 3. do 5. roku życia. Według autorki dodatkową wartością jest, gdy w procesie nauki dzieci posługują się notacją muzyczną¹⁶.

12 Ö. de Manzano, F. Ullén, *Same Genes, Different Brains: Neuroanatomical Differences Between Monozygotic Twins Discordant for Musical Training*, „Cerebral Cortex” 2018, nr 28(1), s. 387–394.

13 S. Dylak, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013, s. 48.

14 V.J. Schmithorst, S.K. Holland, *The effect of musical training on the neural correlates of math processing: a functional magnetic resonance imaging study in humans*, „Neuroscience Letters” 2004, nr 354(3), s. 193–196.

15 M.G. Tosto, S.A. Petrill, J. Halberda i in., *Why do we differ in number sense? Evidence from a genetically sensitive investigation*, „Intelligence” 2014, nr 43, s. 35–46.

16 L. Hetland, *Learning to Make Music Enhances Spatial Reasoning*, „Journal of Aesthetic Education” 2000, nr 34 (3/4), s. 179–238.

Również francuscy naukowcy, Renuad Brochard, André Dufour i Olivier Després, na podstawie czasu reakcji na pojawiające się kropki, wywnioskowali, iż osoby grające na instrumentach mają większe zdolności przestrzenno-czasowe¹⁷.

Naukowcy z University of Wisconsin Oshkosh – Frances Rauscher i Mary Ann Zupan – prowadzili badania, w których dzieci w wieku przedszkolnym przez osiem miesięcy pobierały lekcje gry na keyboardzie. W rezultacie uzyskiwały lepsze wyniki w zadaniach czasowo-przestrzennych, choć nie stwierdzono różnic, w stosunku do grupy kontrolnej, w odniesieniu do pamięci wzrokowej¹⁸.

W badaniach prowadzonych przez Terry'ego Bilharza, Ricka A. Bruhna i Judith E. Olson dzieci w wieku 4–6 lat uczęszczały na zajęcia muzyczne przez 30 tygodni. Pozytywne wyniki testów odnotowano w zakresie pamięci¹⁹. W innych badaniach z udziałem dzieci regularnie pobierających lekcje gry na instrumencie zauważono pozytywny wpływ na umiejętności czytania²⁰, na umiejętności matematyczne²¹ i czasowo-przestrzenne²².



Alicja Piątek, kl. IV c, Państwowe Liceum
Sztuk Plastycznych im. Józefa
Pankiewicza w Katowicach

Grupa włoskich naukowców w celu zbadania wpływu treningu muzycznego na zdolności poznawcze i wzrokowo-motoryczne nastolatków przeprowadziła długoterminowe badania wśród 128 uczniów mediolańskiego gimnazjum – 56 realizujących standardowe zajęcia muzyczne (dwie godziny w tygodniu z uwzględnieniem gry na flecie prostym – włoskim fluto dolce) oraz 72 uczniów realizujących rozszerzony program muzyki (z dodatkowymi dwiema godzinami zajęć w zespołach oraz indywidualną godziną nauki gry na wybranym instrumencie, np. gitarze, wiolonczeli, skrzypcach, fortepianie, saksofonie, perkusji). Uczestnicy rozwiązywali standaryzowane testy i zadania poznawcze (m.in. z zakresu rozumowania niewerbal-

17 R. Brochard, A. Dufour, O. Després, *Effect of musical expertise on visuospatial abilities: Evidence from reaction times and mental imagery*, „Brain & Cognition” 2004, nr 54, s. 103–109.

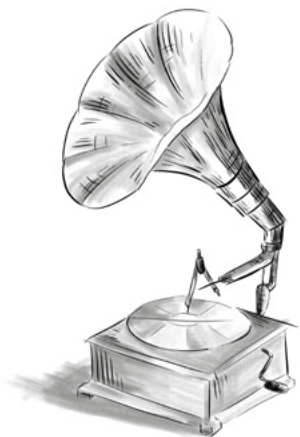
18 F.H. Rauscher, M.A. Zupan, *Classroom keyboard instruction improves kindergarten children's spatial-temporal performance: A field experiment*, „Early Childhood Research Quarterly” 2000, nr 15, s. 215–228.

19 T.D. Bilharz, R.A. Bruhn, J.E. Olson, *The effect of early music training on child cognitive development*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 2000, nr 20(4), s. 615–636.

20 R. Butzlaff, *Can Music Be Used to Teach Reading?*, „Journal of Aesthetic Education” 2000, nr 34(3/4), s. 167–178.

21 K. Vaughn, *Music and mathematics: Modest support of the oft-claimed relationship*, „Journal of Aesthetic Education” 2000, nr 34(3/4), s. 149–166.

22 F.H. Rauscher, S.C. Hilton, *The Mozart effect: music listening is not music instruction*, „Educational Psychologist” 2006, nr 41, s. 233–238.



Dominika Jagielska, kl. IV c, Państwowe
Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa
Pankiewicza w Katowicach

nego, szybkości przetwarzania, werbalnej pamięci długotrwałej, pamięci krótkotrwałej i roboczej, umiejętności czytania, zdolności obliczeniowych) na początku pierwszej klasy, a następnie rok później, na początku drugiej klasy. Analiza wyników pokazała, że uczniowie realizujący rozszerzone zajęcia muzyki osiągnęli lepsze rezultaty w zakresie ogólnych zdolności poznawczych, umiejętności wzrokowo-przestrzennych oraz dokładności w testach czytania i pamięci²³.

Zebrane dane pokazują, że umiejętności matematyczne i muzyczne są silnie skorelowane, nawet po kontrolowaniu innych czynników, takich jak inteligencja ogólna i zdolności uczenia się^{24, 25}. W szczególności

umiejętności przetwarzania wzorców rytmicznych oraz zdolności do wyobrażenia sobie przestrzennych struktur muzycznych pozostają w silnym związku z umiejętnościami matematycznymi²⁶.

Prace nad tematem potwierdzają, że osoby uczące się gry na instrumencie osiągają lepsze wyniki w określonych testach poznawczych, takich jak test selektywnej uwagi²⁷, test wizualno-motoryczny²⁸, test pamięci werbalnej^{29, 30} czy test pamięci operacyjnej³¹.

Gra na instrumencie to niezwykle złożona czynność, angażująca jednocześnie precyzyjną koordynację ruchową, rozwój umiejętności słuchowych, operowanie symbolami, przyswajanie zasad harmonii oraz analizowanie zależności między dźwiękami. Proces ten wymaga zaangażowania wielu obszarów mózgu³², a co za tym idzie, może mieć to przełożenie na wyższe osiągnięcia w innych dziedzinach weryfikowanych za pomocą wszelkiego rodzaju testów.

23 D. Carioti, L. Danelli, M.T. Guasti i in., *Music Education at School: Too Little and Too Late? Evidence From a Longitudinal Study on Music Training in Preadolescents*, „Frontiers in Psychology” 2019, nr 10:2704.

24 N. Bahr, C.A. Christensen, *Inter-domain transfer between mathematical skill and musicianship*, „Journal of Structural Learning and Intelligence Systems” 2000, nr 14, s. 187–197.

25 N. Rogers, J.P. Clendinning, S. Hart, C. Ganley, *Specific correlations between abilities in mathematics and music theory*, „Society for Music Theory”, Fortieth Annual Meeting, Arlington, VA, US (November 2017).

26 R. Brochard, A. Dufour, O. Després, dz. cyt., s. 103–109.

27 L. Hetland, dz. cyt., s. 179–238.

28 G.I. Orsmond, L.K. Miller, *Cognitive, Musical and Environmental Correlates of Early Music Introduction*, „Psychology of Music” 1999, nr 27, s. 18–37.

29 Y.C. Ho, M.C. Cheung, A.S. Chan, *Music Training Improves Verbal but Not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children*, „Neuropsychology” 2003, nr 17, s. 439–450.

30 M. Hassler, N. Birbaumer, A. Feil, *Musical Talent and Visual-Spatial Abilities: A Longitudinal Study*, „Psychology of Music” 1985, nr 13, s. 141–151.

31 L. Thomas, *Musical training improves brain development in children*, „Neurology” 2006, nr 5, s. 905.

32 V. Williamson, *You Are the Music. How Music Reveals What It Means to Be Human*, Icon Books Ltd, London 2014, s. 85–87.

Elizabeth Spelke z Uniwersytetu Harvarda przeprowadziła badania potwierdzające istnienie zależności między edukacją muzyczną a procesami poznawczymi związanymi z matematyką³³. Wraz z zespołem postawiła hipotezę, że dzieci zajmujące się tworzeniem muzyki – w tym komponowaniem melodii, harmonii i rytmów – aktywują te same sieci neuronalne, które odpowiadają za rozumienie liczb i geometrii. Wyniki tych badań mają szczególne znaczenie dla edukacji muzycznej.

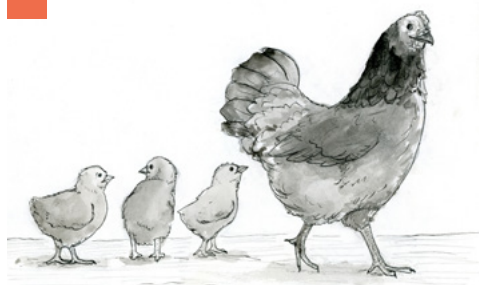
Podstawy matematycznego rozumowania opierają się na trzech kluczowych systemach poznawczych: systemie reprezentującym niewielkie, dokładnie określone ilości obiektów (do trzech), systemie pozwalającym na szacowanie dużych i przybliżonych wartości liczbowych oraz systemie odpowiedzialnym za analizę właściwości geometrycznych i relacji przestrzennych. Wszystkie te mechanizmy rozwijają się od dzieciństwa i kształtują pod wpływem zdobywanych doświadczeń.

Spelke sugeruje, że jeśli nauka gry na instrumencie wpływa na zdolności matematyczne, to dzieje się tak poprzez aktywację lub udoskonalenie jednego bądź kilku z tych systemów, a także poprzez poprawę interakcji między nimi. W celu weryfikacji tej hipotezy przeprowadzono eksperyment mający na celu ocenę wpływu treningu muzycznego na zdolności matematyczne oraz wyniki osiągane w zadaniach wymagających ich wykorzystania.

W badaniu wzięło udział 80 uczestników reprezentujących różne dziedziny artystyczne: muzykę, taniec, teatr, twórczość literacką i sztuki wizualne. Wyniki jednoznacznie potwierdziły, że edukacja muzyczna pozytywnie wpływa na zdolności geometryczne we wszystkich trzech analizowanych aspektach. Uczestnicy z doświadczeniem w nauce muzyki znacznie lepiej radzili sobie z zadaniami wymagającymi rozumowania geometrycznego niż osoby związane z innymi dziedzinami sztuki. Spelke podkreśla, że ten związek staje się wyraźny jedynie przy intensywnym treningu muzycznym, co stanowi istotną wskazówkę dla dalszego rozwoju edukacji muzycznej.

Mimo licznych badań wskazujących na pozytywny wpływ muzyki na naukę matematyki, niektóre analizy sugerują, że efekt ten może być przeceniany. Brock i Lambeth nie zaobserwowali istotnej poprawy wyników matematycznych u uczniów uczących się z wykorzystaniem muzyki³⁴, choć odnotowali wzrost ich motywacji. Z kolei Altenmuller zwraca uwagę na znaczenie indywidualnych predyspozycji mózgowych, które mogą wpływać na transfer umiejętności między różnymi dziedzinami³⁵.

Veronika Pelovina, kl. III a, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach



33 E.S. Spelke, *Effects of Music Instruction on Developing Cognitive Systems at the Foundations of Mathematics and Science*, [w:] *Learning, arts, and the brain*, New York/Washington 2008.

34 D. Brock, D.T. Lambeth, *The Effects of Music on Basic Mathematics Fact Fluency for Third Grade Students*, „Cumhuriyet International Journal of Education” 2013, nr 2, s. 43–60.

35 E.O. Altenmuller, *How Many Music Centres Are in the Brain?*, [w:] I. Peretz, R. Zatorre (red.), *The Cognitive Neuroscience of Music*, Oxford University Press, Oxford 2003, s. 346–356.

Integracja muzyki w procesie nauczania matematyki

Edukacja artystyczna szkół muzycznych koncentruje się przede wszystkim na rozwijaniu umiejętności muzycznych uczniów oraz ich wrażliwości artystycznej. W tym kontekście matematyka, mimo że obecna w wielu aspektach muzyki, jest traktowana jako odrębna dziedzina, rzadko integrowana z przedmiotami muzycznymi. Tymczasem badania pokazują, że połączenie tych dwóch dziedzin może przynieść korzyści zarówno w sferze artystycznej, jak i analitycznej oraz dydaktycznej³⁶. Wykorzystanie muzyki jako narzędzia dydaktycznego może przyczynić się do lepszego przyswajania pojęć matematycznych oraz zwiększenia zaangażowania uczniów w naukę³⁷.

Interdyscyplinarne projekty, które łączą muzykę i matematykę, mogą pełnić istotną rolę w rozwoju zarówno umiejętności artystycznych, jak i analitycznych uczniów szkół muzycznych. Ich zastosowanie wykracza poza tradycyjne podejście do nauki i stwarza możliwość angażowania uczniów w kreatywne, praktyczne działania, które rozwijają zdolności logiczne i matematyczne w naturalnym kontekście muzycznym.

W Anglii istotnym krokiem w stronę integracji muzyki i matematyki było wprowadzenie rządowego programu Numeracy Across the Curriculum³⁸, który miał na celu zwiększenie liczby połączeń między przedmiotami. Szczególny nacisk położono na poszukiwanie analogii pomiędzy strukturami matematycznymi a formami muzycznymi. Program ten zachęcał nauczycieli do eksperymentowania z metodami dydaktycznymi, które mogłyby jednocześnie rozwijać umiejętności matematyczne i muzyczne uczniów. Podobne założenia towarzyszyły późniejszej inicjatywie Excellence and Enjoyment Agenda³⁹, która promowała nauczanie przedmiotów w sposób interdyscyplinarny, zwiększając tym samym efektywność edukacji.

Warto także wspomnieć o licznych zasobach edukacyjnych opracowanych w Wielkiej Brytanii, takich jak Sing Up⁴⁰ – organizacja wspierająca integrację muzyki z innymi przedmiotami, w tym matematyką, oraz NRICH – platforma stworzona przez Uniwersytet Cambridge, dostarczająca nauczycielom gotowych ćwiczeń łączących zagadnienia matematyczne i muzyczne.

W Katalonii, mimo mniejszych zasobów edukacyjnych niż w Anglii, w ostatnich latach również obserwuje się wzrost zainteresowania tym podejściem. W ramach lokalnych inicjatyw powstają kursy doskonalące dla nauczycieli oraz interdyscyplinarne warsztaty organizowane przez Universitat Autònoma de Barcelona. Przykładem są takie

36 L. Hoch, B. Tillmann, *Shared structural and temporal integration resources for music and arithmetic processing*, „Acta Psychologica” 2012, nr 140(3), s. 230–235.

37 H.A. Cox, L.J. Stephens, *The effect of music participation on mathematical achievement and overall academic achievement of high school students*, „International Journal of Mathematical Education in Science & Technology” 2006, nr 37(7), s. 757.

38 L. Viladot, C. Hilton, A. Casals, J. Saunders, C. Carrillo, J. Henley, C. González-Martín, M. Prat, G. Welch, *The integration of music and mathematics education in Catalonia and England: Perspectives on theory and practice*, „Music Education Research” 2018, nr 20, s. 71–82.

39 Tamże.

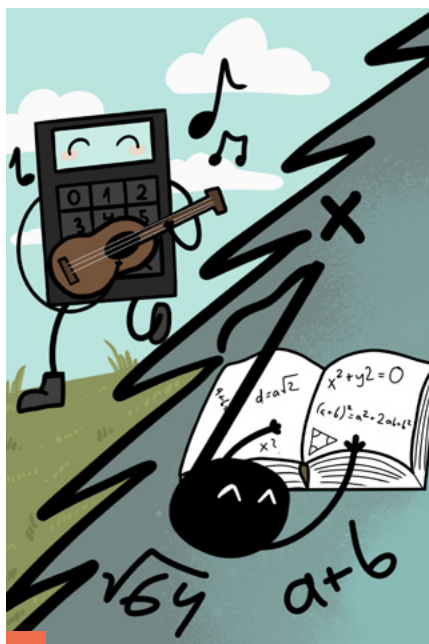
40 Tamże.

projekty, jak: *Matemusicant*, *Sumado* i *Musicomàtics*⁴¹ – blogi prowadzone przez edukatorów, zawierające propozycje praktycznych działań łączących muzykę i matematykę. Dodatkowo w katońskich szkołach organizowane są specjalne wystawy i warsztaty edukacyjne, które umożliwiają uczniom doświadczanie tych powiązań w praktyce.

Jednym z przykładów takich badań jest eksperyment przeprowadzony przez naukowców z Uniwersytetu w Teksasie, w którym wzięło udział 46 uczniów klas pierwszej i trzeciej szkoły podstawowej. W trakcie pięciodniowego programu nauczyciele integrowali elementy muzyczne z lekcjami matematyki, angażując uczniów w komponowanie muzyki, grę na instrumentach oraz analizowanie wzorców rytmicznych i kolorystycznych. Wyniki badania wykazały znaczącą poprawę zdolności matematycznych uczestników w trzech kluczowych obszarach: modelowania, stosowania strategii oraz praktycznego zastosowania umiejętności matematycznych⁴².

Podczas eksperymentu nauczyciele sięgnęli po modele interdyscyplinarne, które pozwoliły uczniom na eksplorację matematyki w kontekście praktycznych i artystycznych działań muzycznych. Na przykład podczas jednej z lekcji uczniowie komponowali własne utwory muzyczne, korzystając z kart z kolorowymi oznaczeniami nut, a następnie analizowali wzorce matematyczne wynikające z tych kompozycji. Zastosowanie muzyki pozwoliło na stworzenie angażującego środowiska nauki, w którym uczniowie mogli łączyć abstrakcyjne pojęcia matematyczne z konkretnymi działaniami artystycznymi.

Jednym z przedsięwzięć w tej integracji muzyki i matematyki był projekt badawczo-wdrożeniowy prowadzony przez Milne'a i Calilhanę – *Teaching Mathematics with Music and Music with Mathematics*. W ramach programu wykorzystano oprogramowanie XronoBeat, które wizualizowało struktury rytmiczne w formie geometrycznej, co umożliwiło uczniom manipulowanie nimi oraz łatwiejsze ich przyswajanie. Badanie przeprowadzone w Sydney Grammar School potwierdziło, że uczniowie, którzy uczestniczyli w lekcjach matematyki wzbogaconych o elementy muzyczne, osiągnęli wyższe



Wiktor Pałasz, kl. III a, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

⁴¹ Tamże.

⁴² S. An, M.M. Capraro, D.A. Tillman, *Elementary Teachers Integrate Music Activities into Regular Mathematics Lessons: Effects on Students' Mathematical Abilities*, „Journal for Learning through the Arts” 2013, nr 9(1).

wyniki w testach matematycznych i mieli większą motywację do nauki⁴³.

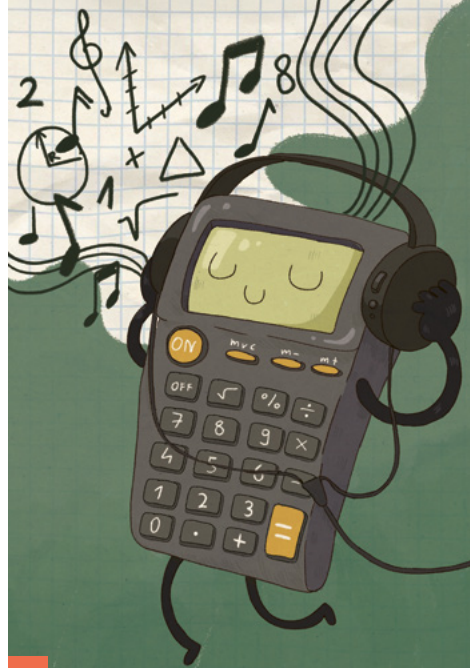
Kolejnym przykładem interdyscyplinarnego projektu edukacyjnego jest *European Music Portfolio-Maths* (EMP-M). Projekt ten realizowano w kilku krajach europejskich w ramach programu Erasmus+, aby stworzyć narzędzia dydaktyczne dla nauczycieli umożliwiające łączenie nauczania muzyki i matematyki⁴⁴.

W ramach EMP-M opracowano materiały edukacyjne dla dzieci w wieku 6–12 lat, jednak ich założenia można z powodzeniem zaadaptować w szkołach muzycznych. Przykładowe działania z EMP-M obejmują:

- rytm i ułamki – uczniowie badają podziały rytmiczne, analizując długości nut i takty w odniesieniu do ułamków i proporcji;
- skale muzyczne i liczby – nauczyciele wprowadzają pojęcia matematyczne, takie jak ciągi liczbowe czy proporcje, na przykładzie skali diatonicznej czy pentatonicznej;
- geometria w muzyce – tworzenie wizualnych reprezentacji rytmów i harmonii, takich jak diagramy kołowe dla akordów czy wzory graficzne dla rytmów.

Rezultaty projektu EMP-M wskazują, że takie podejście zwiększa zaangażowanie uczniów, ułatwia przyswajanie abstrakcyjnych pojęć matematycznych i rozwija umiejętności logicznego myślenia. W polskich szkołach muzycznych podobne działania mogłyby być wprowadzone jako część zajęć z teorii muzyki lub kompozycji.

Z badania wynika, że interdyscyplinarne podejście wymaga odpowiedniego przygotowania nauczycieli oraz dostępu do specjalistycznych zasobów, co może znacząco poprawić skuteczność nauczania zarówno muzyki, jak i matematyki. Dalsze badania i rozwój nowych narzędzi dydaktycznych są kluczowe dla wzmocnienia tej integracji w różnych systemach edukacyjnych. Integracja muzyki i matematyki w edukacji może być skutecznym narzędziem dydaktycznym, szczególnie w szkolnictwie artystycznym. Stworzenie interdyscyplinarnych programów nauczania przyczyniłoby się do lepszego zrozumienia struktur matematycznych oraz rozwijania zdolności kreatywnych uczniów. Jak wskazują badania, metody oparte na wykorzystaniu muzyki w nauczaniu matematyki mogą skutecznie wspierać proces edukacyjny i poprawiać wyniki uczniów, a także wzmocnić ich pewność siebie i motywację do nauki⁴⁵.



Oliwia Mazurek, klasa IV a, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

43 A. Milne, A. Calilhanna, *Teaching Music with Mathematics: A Pilot Study*, Springer, 2019. DOI: 10.1007/978-3-030-21392-3_34.

44 P. Mall, M. Spsychiger, R. Vogel, J. Zerlik, *European Music Portfolio (EMP) – Maths: 'Sounding Ways into Mathematics' – Teacher's Handbook*, 2016.

45 R.J. Edelson, G. Johnson, *Music Makes Math Meaningful*, „Childhood Education” 2003, nr 80(2), s. 65–70.

Interdyscyplinarność w szkołach muzycznych – wyzwania i ograniczenia

Jednym z największych wyzwań związanych z wdrażaniem interdyscyplinarności w szkołach muzycznych jest napięty harmonogram zajęć. Uczniowie szkół muzycznych poświęcają znaczną ilość czasu na naukę gry na instrumencie, zajęcia ogólnomuzyczne i inne przedmioty. Z tego powodu często brakuje przestrzeni na dodatkowe lekcje lub projekty integrujące muzykę i matematykę.

Proponowane rozwiązania:

1. Wprowadzanie interdyscyplinarnych elementów w ramach istniejących przedmiotów, takich jak teoria muzyki, harmonia czy rytmika.
2. Organizowanie projektów semestralnych, które uczniowie mogliby realizować w trybie indywidualnym lub grupowym.
3. Zajęcia dodatkowe, np. w formie warsztatów interdyscyplinarnych, realizowane w ramach pozalekcyjnych godzin edukacyjnych.

W polskich szkołach muzycznych materiały dydaktyczne są w dużej mierze skoncentrowane na rozwijaniu umiejętności muzycznych i artystycznych, podczas gdy powiązania z innymi dziedzinami, takimi jak matematyka, są rzadko uwzględniane. Brakuje podręczników, ćwiczeń i zadań, które w naturalny sposób łączyłyby treści matematyczne z muzycznymi.

Chcąc temu zaradzić, należałoby:

1. Opracować nowe materiały dydaktyczne, które uwzględniałyby interdyscyplinarne podejście. Przykładem mogłyby być zestawy ćwiczeń z teorii muzyki, które jednocześnie wprowadzałyby pojęcia matematyczne, takie jak ułamki czy proporcje.

Nadia Sawodni, kl. III a, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach



2. Zaadaptować do polskiego systemu szkolnictwa artystycznego międzynarodowe projekty, takie jak wspomniane *European Music Portfolio-Maths*, *Numeracy across the Curriculum* czy *Sing Up*.

3. Zorganizować konkursy dla nauczycieli i uczniów na tworzenie własnych projektów dydaktycznych, które łączyłyby muzykę i matematykę.

Choć badania wskazują na liczne powiązania między muzyką a matematyką, potrzeba dalszych analiz, aby lepiej zrozumieć mechanizmy wpływu edukacji muzycznej na rozwój zdolności matematycznych oraz skuteczność interdyscyplinarnych metod nauczania. Rozwój nowoczesnej edukacji wymaga elastyczności i otwartości na interdyscyplinarne rozwiązania. Warto zastano-

wić się, jakie działania mogłyby wspierać wdrażanie tych innowacji w szkołach artystycznych i ogólnokształcących.

Zakończenie

Muzyka i matematyka od wieków współbrzmiały w edukacji, tworząc harmonijną całość łączącą intuicję artystyczną z precyzją analityczną. Choć w powszechnym odbiorze wciąż funkcjonują jako odrębne dziedziny, coraz więcej badań naukowych i doświadczeń pedagogicznych potwierdza, że ich integracja może wzbogacić zarówno proces kształcenia, jak i rozwój zdolności poznawczych uczniów.

Szkoły muzyczne mają potencjał, by stać się miejscem nowoczesnej, interdyscyplinarnej edukacji, w której teoria muzyki i matematyka wzajemnie się przenikają, rozwijając kompetencje logiczne, kreatywność i umiejętność dostrzegania wzorców. Kluczowe jest jednak odpowiednie wsparcie nauczycieli, opracowanie dostosowanych materiałów dydaktycznych oraz wdrażanie nowatorskich metod nauczania, które pozwolą uczniom czerpać korzyści z tej symbiozy.

Przyszłość edukacji artystycznej może leżeć w przełamywaniu tradycyjnych podziałów między przedmiotami i poszukiwaniu nowych, inspirujących metod nauczania. Interdyscyplinarność nie tylko wzbogaca proces kształcenia, ale także przygotowuje uczniów do świata, w którym liczy się umiejętność łączenia różnych perspektyw i rozwiązywania złożonych problemów. Jeśli muzyka i matematyka rzeczywiście są różnymi językami tej samej harmonii, to ich połączenie może stać się kluczem do bardziej efektywnej, wszechstronnej i angażującej edukacji – zarówno w szkołach artystycznych, jak i w ogólnokształcących.

Daria Kowalewska, kl. IV c, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych
im. Józefa Pankiewicza w Katowicach



Wykorzystane źródła i opracowania

1. Bahr Nadine, Christensen Carol A., *Inter-domain transfer between mathematical skill and musicianship*, „Journal of Structural Learning and Intelligence Systems” 2000, nr 14.
2. Beer Michael, *How do Mathematics and Music Relate to Each Other?*, East Coast College of English, Brisbane 1998.
3. Bereźnicki Franciszek, *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
4. Brochard Robert, Dufour André, Després Olivier, *Effect of musical expertise on visuospatial abilities: evidence from reaction times and mental imagery*, „Brain & Cognition” 2004, nr 54.
5. Carioti Davide, Danelli Laura, Guasti Maria Teresa i in., *Music Education at School: Too Little and Too Late? Evidence From a Longitudinal Study on Music Training in Preadolescents*, „Frontiers in Psychology” 2019, nr 10:2704. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02704.
6. Cox Heather A., Stephens Linda J., *The effect of music participation on mathematical achievement and overall academic achievement of high school students*, „International Journal of Mathematical Education in Science & Technology” 2006, nr 37(7), s. 757.
7. Dąbrowski Krzysztof, *Historia systemów dźwiękowych*, „Delta”, 1981, nr 06.
8. Dylak Stanisław, *Architektura wiedzy w szkole*, Difin, Warszawa 2013.
9. Edelson Richard J., Johnson Gregory, *Music Makes Math Meaningful*, „Childhood Education” 2003, nr 80(2).
10. Fauvel John, Flood Raymond, Wilson Robin, *Music and Mathematics. Pythagoras to Fractals*, Oxford University Press, Oxford 2006.
11. Hetland Lois, *Learning to Make Music Enhances Spatial Reasoning*, „Journal of Aesthetic Education” 2000, nr 34 (3/4).
12. Ho Yim-Chi, Cheung Mei-Chun, Chan Agnes S., *Music Training Improves Verbal but Not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children*, „Neuropsychology” 2003, nr 17.
13. Hyde Krista L., Lerch Jason, Norton Andrea, Forgeard Marie, Winner Ellen, Evans Allan C., Schlaug Gottfried, *Musical training shapes structural brain development*, „Journal of Neuroscience” 2009, nr 29(10), s. 3019–3025. DOI: 10.1523/JNEUROSCI.5118-08.2009.
14. Milne Andrew, Calilhanna Andrea, *Teaching Music with Mathematics: A Pilot Study*, Springer, 2019. DOI: 10.1007/978-3-030-21392-3_34.
15. Papadopoulos Athanase, *Mathematics and Music Theory: From Pythagoras to Rameau*, „The Mathematical Intelligencer” 2002, nr 24(1).
16. Pascual-Leone, Alvaro, *The brain that plays music and is changed by it*, „Annals of the New York Academy of Sciences” 2001, nr 930, s. 315–329.
17. Penhune Virginia B., *Musical Expertise and Brain Structure: The Causes and Consequences of Training*, [w:] Thaut, Michael H., Hodges, Donald A. (red.), *The Oxford Handbook of Music and the Brain*, Oxford University Press, Oxford 2019, s. 417–438. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780198804123.013.17.
18. Rauscher Frances H., Hilton Shawn C., *The Mozart effect: music listening is not music instruction*, „Educational Psychologist” 2006, nr 41.
19. Schellenberg E. Glenn, Corrigall Kathleen A., Dys Sarah P., Malti Tina, *Group Music Training and Children's Prosocial Skills*, „PLoS ONE” 2015, nr 10:e0141449.
20. Schmithorst Vincent J., Holland Scott K., *The effect of musical training on the neural correlates of math processing: a functional magnetic resonance imaging study in humans*, „Neuroscience Letters” 2004, nr 354(3).
21. Spelke Elizabeth S., *Effects of Music Instruction on Developing Cognitive Systems at the Foundations of Mathematics and Science*, [w:] *Learning, arts, and the brain*, New York/Washington 2008.
22. Tatarkiewicz Władysław, *Historia filozofii*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
23. Thomas Leonie, *Musical training improves brain development in children*, „Neurology” 2006, nr 5.
24. Tosto Maria G., Petrill Stephen A., Halberda Justin i in., *Why do we differ in number sense? Evidence from a genetically sensitive investigation*, „Intelligence” 2014, nr 43.
25. Viladot Laia, Hilton Caroline, Casals Albert, Saunders Jo, Carrillo Carmen, Henley Jennie, González-Martín Cristina, Prat Montserrat, Welch Graham, *The integration of music and mathematics education in Catalonia and England: Perspectives on theory and practice*, „Music Education Research” 2018, nr 20.
26. Williamson Victoria, *You Are the Music: How Music Reveals What It Means to Be Human*, Icon Books Ltd, London 2014.

Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne

PROJEKT INTERDYSCYPLINARNY „EMOCJE W SZTUCE”: JAK WYRAZIĆ SIEBIE?

Alina Sitkowska

*Najbardziej niebezpieczne są emocje,
ponieważ one obsesyjnie szukają
jakiegokolwiek formy ekspresji, są niecierpliwe,
nie mogą czekać, żeby stworzyć coś nowego,
swoistego – wpadają więc z rozpędu w utarte formy.*
Olga Tokarczuk, *Ostatnie historie*

**W świecie pełnym bodźców i wyzwań emocje młodzieży odgrywają
kluczową rolę. Projekt interdyscyplinarny „Emocje w sztuce”,
zrealizowany w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych
im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy, stworzył uczniom
przestrzeń do wyrażania emocji – poprzez działania plastyczne.**

Sytuacja, z którą miałam do czynienia w swojej pracy wielokrotnie: otwierają się drzwi, a do gabinetu wchodzi zapłakany młody człowiek i pyta, czy mogę poświęcić mu chwilę. Kolejne niepowodzenie (czasem tylko w jego własnej ocenie), zbyt surowa, niekonstruktywna krytyka (też w subiektywnej ocenie ucznia) obudziły w nim burzę emocji, z którymi nie potrafił sobie poradzić.

Skala tego problemu bywa różna, ale nieumiejętność radzenia sobie z napływem skrajnych uczuć jest faktem. Świadczą o tym wyniki dokonywanej w szkole corocznie diagnozy czynników ryzyka i czynników chroniących. Uczniowie, ich rodzice oraz nauczyciele – wszyscy zgodnie wskazują na brak pożądanych umiejętności u młodzieży.

Według innego badania (przeprowadzonego w 2021 roku na zlecenie Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom) najczęściej doświadczanymi trudnymi emocjami wymienianymi przez uczniów szkół ponadpodstawowych były: zdenerwowanie i rozdrażnienie (72%), zniechęcenie i znużenie (62%) oraz bezradność (57%)¹.

¹ <https://www.gov.pl/web/cyfryzacja-badania-i-projektowanie/zdrowie-psyamiczne-dzieci-i-mlodziezy> [dostęp: 1.02.2025].

Emocje – kim bylibyśmy bez nich?

Historii naszego gatunku nie da się sprowadzić do kolejnych etapów rozwoju zdolności poznawczych, wspinania się na coraz wyższe szczeble na drabinie intelektu. To przede wszystkim historia powstawania coraz bardziej złożonych mechanizmów emocjonalnych, bez których nie bylibyśmy w stanie poznawać świata, budować struktur społecznych ani uprawiać nauki i sztuki. Nawet wyobrażenia nawiąta do wypraw w świat science fiction i fantasy nie jest zdolna w pełni pojąć, czym byłby świat bez emocji².

Bez większego problemu można by podać kilka tytułów książek czy filmów, które kreują świat pozbawiony emocji. Obraz w nich malowany nie przypada jednak do gustu. Obarczy, „malowany”... Dlatego, zastanawiając się, jak pomóc młodzieży odnaleźć się w trudnym mikroświecie własnej psychiki, wpadłam na pomysł, że należy wykorzystać ich talenty.

Przecież każdy z nas doświadczył sytuacji, w której musiał skonkretyzować jakąś myśl, nadać jej formę (np. napisać artykuł). Dzięki takim próbom skupiamy się na tym, co robimy, by ostatecznie stwierdzić, czy nasze działanie ma sens. W sposób naturalny zadajemy sobie wówczas szereg pytań. Czy to, co nas martwi, widzimy we właściwych proporcjach? Może to tylko strach, który ma wielkie oczy? Ostatecznie łatwiej po takiej autoanalizie znaleźć właściwe rozwiązanie!

Tak, postanowiłam zafundować uczniom taki osobisty SWOT³, którego wynikiem podzielią się z nami. Pokażą siłę emocji nimi targających, pokażą ich kształt i kolor. Być może my – nauczyciele – patrząc na prace naszych wychowanków, bardziej się do nich zbliżymy. Lepiej zrozumiemy. Czasem odpu-

² <https://www.wielkiepytania.pl/article/swiat-bez-emocji/> [dostęp: 1.02.2025].

³ Nazwa jest akronimem od angielskich słów określających cztery elementy składowe analizy (*Strengths* – mocne strony, *Weaknesses* – słabe strony, *Opportunities* – szanse, okazje, możliwości i *Threats* – zagrożenia), za: *Analiza SWOT [SWOT Analysis]*, [w:] K.B. Matusiak, *Innowacje i transfer technologii. Słownik pojęć*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2011, s. 16–17.



Materiały pochodzą z archiwum PLSP w Bydgoszczy, prace zrealizowane podczas II edycji projektu „Emocje w sztuce”. Reprodukacja prac: Viola Kuś



ścimy... A innym razem chętniej wyciągniemy pomocną dłoń. Być może dane nam będzie kiedyś zobaczyć dzieło byłego ucznia, już artysty, i pomyśleć: tak, wtedy, patrząc na tę mroczną pracę, poczułam, że coś mnie w środku ścisnęło, i postanowiłam wspierać tego młodego człowieka, a teraz – proszę, tworzy takie piękne rzeczy. Może jednocześnie któryś rodzic postanowi zweryfikować swoje podejście do własnego dziecka?

Emocje w pracach plastycznych uczniów

W taki oto sposób narodził się pomysł zrobienia projektu interdyscyplinarnego „Emocje w sztuce” dla uczniów klas pierwszych. Jego celem było pokazanie w pracach własnych emocji. Ponieważ niektórym z uczniów zależało na tym, żeby nie być identyfikowanym z pracą, co świadczyło według mnie o tym, jak głęboko prawdziwie się poprzez nie wypowiadali, umówiłam się z nimi, że ich dzieła będą prezentowane anonimowo.

Zależało mi na tym, żeby wszyscy autorzy prac czuli się bezpiecznie i komfortowo. Był to dla mnie istotny moment, w którym wzmacniałam zaufanie uczniów do siebie, a trudno w pracy pedagoga o coś cenniejszego niż zaufanie ucznia, jeżeli podejmowane działania mają przynosić pożądane efekty. Poza tym oczekiwałam przecież szczerego pokazania bardzo osobistej sfery – ich własnych emocji.

Teraz trzeba było wdrożyć pomysł w życie. Do współpracy zaprosiłam nauczycieli, którzy po zapoznaniu się z projektem entuzjastycznie go przyjęli i chętnie do niego przystąpili. Pozyskanie ich było kolejnym ważnym krokiem w realizacji przedsięwzięcia. Dzięki temu mogłam założyć, że oprócz analizy własnych emocji, uczniowie będą mieli profesjonalne wsparcie w kwestii rozwijania swoich czysto zawodowych umiejętności.

Materiały pochodzą z archiwum PLSP w Bydgoszczy, prace zrealizowane podczas II edycji projektu „Emocje w sztuce” / Reprodukacja prac: Viola Kuś



Projekt rozpoczął się w marcu 2024 roku. Moimi partnerami byli: Magdalena Wełna-Sierakowska – nauczycielka historii sztuki, a także Anna Drejas, Agnieszka Elwertowska-Komuniewska i Małgorzata Maciejewska – nauczycielki rysunku i malarstwa.

Pierwszy etap stanowiły prowadzone przeze mnie zajęcia. Przeprowadziłam w klasach pierwszych lekcje wychowawcze: *Poczuj emocje*. Głównym ich celem było uświadomienie młodzieży, jak ważne jest zidentyfikowanie, a następnie nazwanie emocji. Lekcję rozpoczęłam pytaniem: „Czy czujecie swobodę w wyrażaniu emocji w szkole?”. Zdania były podzielone. Wielu uczniów uważa, że rówieśnicy dają im taką możliwość. Natomiast doświadczenia ze szkoły podstawowej pokazują, że osoby, które były powołane do tego, aby pracować z emocjami (pedagodzy, wychowawcy), niestety często zawodziły.

Następnie młodzież pracowała w trzyosobowych grupach. Zadanie polegało na udzieleniu odpowiedzi na trzy pytania: „Czym są emocje?”, „Jakie znacie emocje?”, „Po co są emocje?”. Wyniki uświadomiły mi, że młodzież nie radzi sobie z emocjami, z ich przeżywaniem, ale to nie wszystko – ma dużą trudność rozmawiania o nich. Nabierałam przekonania, że wybór pracy plastycznej do opowiedzenia o osobistych uczuciach był trafny. Liczyłam na to, że będzie zdecydowanie skuteczniejszy niż rozmowa.

Wyciągając te wnioski, wzięłam pod uwagę to, że warunki lekcyjne, w których uczniowie mieli się wypowiadać, były mniej sprzyjające niż zacisze gabinetu, jednak podczas rundki kończącej zajęcia usłyszałam: „Mam prawo czuć to, co czuję”, „Mówienie o uczuciach nie świadczy o słabości”, „Kiedy nie radzę sobie z przeżywaniem emocji, powinnam poprosić o pomoc”.

W dalszej kolejności przytoczyłam definicję pojęcia emocji psychoterapeutki Doroty Kurpas: *Emocja to stan wewnętrzny warunkujący działanie, system obejmujący subiektywne uczucia, pobudzenie fizjologiczne, związane z nimi reakcje i zmiany zachowania. Emocja to subiektywne doświadczenie wewnętrzne obejmujące zarówno sferę psychiczną (np. wzruszenie, podniecenie, niepokój), jak i ciała (np. przyspieszona akcja serca, wzmożone ocieplenie, drżenie mięśni). Emocje bezwarunkowo występują, gdy coś jest dla nas ważne. To one pomagają zapamiętywać, kreować, trwać w naszych działaniach, nadają poczucie sensu, sprawiają, że nasze życie odczuwane jest jako spełnione*⁴. Zamyślenie i kiwanie głowami uczniów potraktowałam jako próbę cytowanych słów.

Do podsumowania zajęć wykorzystałam kolejny cytat, tym razem z artykułu *Emocje, czy warto je rozpoznawać, nazywać?: Znając swoje emocje, możemy zrozumieć lepiej siebie. Otwarte mówienie o uczuciach pozwala nawiązać głęboki i szczery kontakt z ludźmi. Ci, którzy wiedzą, co czują i mówią o emocjach, są lepiej rozumiani, potrafią szybciej dojść do porozumienia. Znając swoje uczucia, możemy nad nimi zapanować. [...] Bo nazwać emocje, to jakby złapać je w garść i przytrzymać. Kiedy już się je schwyta, można je obejrzeć z dystansu, zastanowić się, czy mamy ochotę pokazać je innym. Im sprawniej człowiek potrafi to robić, tym lepiej radzi sobie nawet*

4 <https://donatakurpas.pl/po-co-sa-emocje/> [dostęp: 1.02.2025].

z groźnymi uczuciowymi burzami. A to daje poczucie siły i zadowolenia z samego siebie⁵. Byłam ciekawa, czy może w głowach uczniów właśnie teraz rodzą się pomysły na pokazanie własnych emocji.

Jak emocje są pokazywane przez artystów?

Kolejnym etapem prac projektowych były zajęcia historii sztuki przeprowadzone przez panią Magdalenę Wełnę-Sierakowską. Nauczycielka starała się pomóc uczniom dobrać takie środki wyrazu, które są wykorzystywane do wyrażania i wywoływania emocji przez wybitnych artystów od wielu lat.

Uczniowie poznawali wybrane pojęcia w sposób kompleksowy, z perspektywy różnych dziedzin wiedzy. Dowiedzieli się, jak zastosowane formalne środki oddziałują na widza. Obraz, który jest idealizowany, budzi przecież poczucie harmonii, spokoju. Dla kontrastu, zastosowanie realizmu, brutalnych scen wzbudza strach, poczucie dyskomfortu, grozy. Kontrastowość, odpowiednio dobrane kolory oraz karykaturalna postać mogą wywoływać w odbiorcy przerażenie. Na zajęciach analizowano między innymi obraz ekspresjonistycznego norweskiego artysty Edwarda Muncha *Krzyk*.

Uczniowie mieli okazję przekonać się, że nie zawsze przekaz i odbiór emocji w sztukach wizualnych jest prosty i jednoznaczny. Ich spostrzeżenia potwierdza wypowiedź autora omawianego obrazu na jego temat: *Szedłem ścieżką z dwójgiem przyjaciół – słońce miało się ku zachodowi – nagle niebo wypełniła krwista czerwień – zatrzymałem się, czując wyczerpanie, i oparłem się na barierce – nad czarno-błękitnym fiordem było widać krew oraz języki ognia; moi przyjaciele szli dalej, a ja stałem tam i trząśłem się z wrażenia – poczułem nieskończony krzyk przepływający przez naturę*. Według niektórych krytyków osoba na obrazie nie krzyczy, lecz otwiera usta w reakcji na krzyk przepływający przez naturę⁶.

Bardzo ucieszyło mnie, że uczniowie, koncentrując się na temacie emocji, mieli okazję równocześnie powiększać zasób przedmiotowych wiadomości. Tak teoretycznie przygotowana młodzież zaczęła realizować swoje prace. Do ich działań odniosła się pani Małgorzata Maciejewska, nauczycielka rysunku i malarstwa, która prowadziła te zajęcia również w ramach projektu:



Materiały pochodzą z archiwum PLSP w Bydgoszczy, prace zrealizowane podczas II edycji projektu „Emocje w sztuce”
Reprodukcja prac: Viola Kuś

5 <https://psychoterapiapomaga.pl/emocje-czy-warto-je-rozpoznawac-nazywac/> [dostęp: 1.02.2025].

6 [https://pl.wikipedia.org/wiki/Krzyk_\(obraz\)](https://pl.wikipedia.org/wiki/Krzyk_(obraz)) [dostęp: 1.02.2025].

Uczniom przychodzącym do liceum sztuk plastycznych od samego początku towarzyszą nieznane wcześniej emocje, są one bliskie właściwie każdemu człowiekowi. Pomijając te najbardziej ludzkie, jak lęk przed nieznanym środowiskiem, nowymi wymaganiami, ilością zadań i przedmiotów, będą musieli również nauczyć się mówić o swoich odczuciach oraz poznać środki wyrazu artystycznego, którymi będą mogli je wyrażać. Będą szukali przejścia z etapu malarstwa intuicyjnego do umiejętności skanowania natury i podporządkowania jej wyrażaniu stanów emocjonalnych.

Jest to wyjątkowa umiejętność czarowania odbiorców i wpływania na ich emocje. Inspiruje do przemyśleń, jest siłą napędową rozmaitych działań. Uczniowie klas pierwszych nie mają jeszcze tej wiedzy, którą dysponują starsi uczniowie, ale mają wyobraźnię i w miarę swoich możliwości kreacyjnych i manualnych interpretują swoje emocje. Historycy sztuki odwołują się nawet do konkretnych etapów w życiu artysty, analizując wpływ jego życiowych losów na formę i barwy, jakich używał w konkretnym obrazie i jakimi emocjami obdarzał oglądających.

To jest właśnie potęga sztuki, przeżywanie malującego i odbiorcy. Prace powstałe w naszym projekcie ukazują różne stany emocjonalne: pozytywne, negatywne oraz te niekoniecznie zidentyfikowane, wyrażające niepewność, wahanie. Rozmaite są też formy wypowiedzi. Podzieliłabym je na dwie kategorie: pierwsza to grupa prac abstrakcyjnych, wywodzących się z nurtu abstrakcji organicznej i geometrycznej, oraz druga – to ogólnie pojęta figuracja. W pierwszej odwołujemy się do operowania odpowiednią barwą i formą, którą możemy przypisać konkretnemu stanowi emocjonalnemu. I tak na przykład radość wyrażamy w barwach ciepłych, w żywych mocnych nasyceniach, miłość w odcieniach różu, czerwieni,

a smutek w barwach zimnych, szarościach, złamanych bielach, czerniach.

Również operowanie różnymi kształtami, formami umożliwia nam identyfikację odczuć. Od łagodnych uderzeń pędzla, miękkich połączeń barwnych, aż do uzyskania wibrującej materii malarskiej, do ostrych geometrycznych form i figur.

Oglądamy też prace łączące w sobie totalne przeciwieństwa – miłość i nienawiść, spokój i strach – i próbę połączenia w jednej pracy tak kontrastowych elementów. W kontrpropozycji do abstraktu mamy figurację i jej przeróżne odcienie. Od tej, gdzie fotografia była podstawą i punktem wyjścia do obrazu, przez rozmaite formy naturalizmu, syntezę formy, stylizację, do obrazów malowanych w oparciu o naturę, ale z dużą dawką elementów kreacyjnych. W tej grupie jest też sporo prac dosłownie ilustrujących poszczególne stany emo-

Materiały pochodzą z archiwum PLSP w Bydgoszczy, prace zrealizowane podczas II edycji projektu „Emocje w sztuce” / Reprodukacja prac: Viola Kuś





Materiały pochodzą z archiwum PLSP w Bydgoszczy, prace zrealizowane podczas II edycji projektu „Emocje w sztuce” / Reprodukacja prac: Viola Kuś

cjonalne. Są przedmioty, pejzaże, zwierzęta czy wnętrza, kojarzące się malującemu z emocjami. Czyli dobór środków dopasowany jest do wyrażenia przekazu.

Są prace bardzo realistycznie wykonane, są też wykonane z mniejszą dbałością o detal, ekspresyjne i te na pograniczu abstrakcji i figuracji.

Podsumowując, emocje od zawsze towarzyszyły sztuce, a najpiękniejsze jest w tym wszystkim to, że swoimi przemyśleniami i tym, co w sobie nosimy, możemy podzielić się z drugim człowiekiem.

Jakże głębokie, prawdziwe i profesjonalne są te słowa. Tak je osobiście odbieram. Z tego powodu postanowiłam zamieścić je w tym opracowaniu w formie cytatu. Dzięki pani Małgorzacie Maciejewskiej – artystce malarce, młodzież otrzymała podpowiedź nacechowaną zawodowym znawstwem, jak w sposób artystyczny wyrazić się w swojej pracy.

Emocje na sztalugach

Zwieńczeniem wysiłku wszystkich osób zaangażowanych w realizację projektu była wystawa czterdziestu dwóch prac. Zostały one wyeksponowane w holu głównym szkoły. Oficjalnego otwarcia wystawy dokonała dyrektor szkoły pani Joanna Wiśniewska-Kośmider w dniu 4 czerwca 2024 roku.

Prace podziwiać mogli nie tylko uczniowie i nauczyciele, ale także rodzice uczniów, którzy odwiedzili szkołę w ramach drzwi otwartych dla kandydatów ubiegających się o przyjęcie do naszego plastyka. Miałam okazję rozmawiać z nimi. Bardzo ciekawiło mnie ich zdanie na temat wystawy. Rodziców ujęła wrażliwość i różnorodny sposób przedstawienia tak osobistego tematu. Padło wiele miłych słów pod adresem autorów prac.

■ *Każda emocja jest jak barwa w paletterze malarza. Barwy dodają spektrum możliwości artyście, a emocje sprawiają, że życie staje się charakterystyczne, nasycone i pasjonujące...* (Rafał Ohme). Ten cytat znajdował się na tablicach obok wystawianych prac.

W mojej ocenie prawdziwość słów w nim zawartych potwierdzili uczniowie. Przekrój ukazanych emocji – od radości przez obojętność po strach czy przerażenie – przedstawiony był za pomocą dużej ilości barw, przeróżnych kształtów i symboli.

Ekspresja artystyczna jest dobrym pomysłem na pracę z emocjami w każdym wieku. W okresie adolescencji jest szczególnie ważna. To czas rozwojowego kryzysu, w którym występuje największe nasilenie neurotyczności. Młodzi ludzie mocniej doświadczają napięć, lęku oraz stresu. Ambiwalentność doświadczeń emocjonalnych spowodowana zmianami biologicznymi powoduje często brak zrozumienia, dlaczego uczucia są tak silne i tak szybko się zmieniają.

■ *Ekspresja plastyczna posiada więc liczne walory edukacyjne i emocjonalne. Jest jednym ze sposobów osiągnięcia równowagi emocjonalnej. Proces twórczy umożliwia bowiem uwolnienie się od negatywnych emocji, które ujawnia się w tzw. przekształcaniu afektywnym, czyli pozapoznawczym wyrażaniu treści wewnętrznych⁷.*

■ *Ekspresja plastyczna, będąca jedną z form twórczości, pozwala na realizację następujących funkcji rozwoju:*

- *poznawanie, przeżywanie i działanie;*
- *motywacja do działania;*
- *wartościowanie i samoocena;*
- *samodzielność, samorealizacja, kreacja;*
- *terapia i dynamiczna harmonia osobowości;*
- *uspołecznianie⁸.*

Efekty realizacji projektu

Udział w projekcie pozwolił uczniom lepiej poznać siebie, zrozumieć swoje emocje, ośwoić je i podzielić się nimi z odbiorcami. Był okazją do aktywnego poszerzenia konfucjańskiej maksymy dydaktycznej o wyzwalamy emocji przez sztukę: *Powiedz mi, a zapomnę, pokaż mi, a zapamiętam, pozwól mi zrobić, a zrozumiem⁹.*

Co dał mi osobiście? Możliwość poznania wiedzy z różnych dziedzin: historii sztuki, rysunku i malarstwa, psychologii. Współpartnerstwo okazało się ciekawym sposobem pracy zespołowej, co przełożyło się na większą integrację osób zaangażowanych w projekt. Dla mnie to wartość szczególna, ponieważ pracuję w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy od 2020 roku, a roz-

7 S. Popek, *Twórczość plastyczna dzieci i młodzieży*, [w:] *Aktywność twórcza...*, s. 48.

8 M. Przetacznik-Gierowska, G. Makiełto-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, WSiP, Warszawa 1985, s. 240–241.

9 https://euphire.pl/cytat/66-konfucjusz_cytaty_psychologiczne/?srsltid=AfmBOoqij1FUNpNfoMO6MLJ-NMFz9h8lyOQasyW1gkuwzzEZoFPRz2vP3 [dostęp: 1.02.2025].

poczęcie pracy zbiegło się z wybuchem pandemii COVID-19, co przesunęło w czasie możliwość współpracy twarzą w twarz zarówno z uczniami, jak nauczycielami.

Mówi się, że podróżując samotnie, można szybciej dotrzeć do celu, ale jeśli podróżuje się w większym gronie, można dotrzeć dalej. Coś w tym jest, jeśli odwodiliśmy się do wspólnej pracy ludzi w zespole, porównując ją ze wspólną podróżą. Pracując indywidualnie, z reguły osiągamy cel szybciej, ponieważ nie musimy czekać na innych, nie musimy dyskutować nad propozycjami i pomysłami, nie musimy uzgadniać decyzji, interpretować opinii i poglądów, dostosowywać się do innych. W pracy zespołowej być może działa się wolniej, ale osiąga się więcej (w znaczeniu podróży dociera się dalej). Praca zespołowa sprzyja powstawaniu efektu synergii, czyli lepszej skuteczności działań jednostek w grupie niż sumy wyników pojedynczych osób pracujących indywidualnie. Píše o tym Małgorzata Osińska: Umiejętności i wiedza członków grupy, sumując się i wzmacniając, powodują efekt synergii umożliwiający wykorzystanie potencjału zespołu dla poprawy jakości nauczania, wychowania, organizacji pracy¹⁰.

Aktywność twórcza jest niezbędnym warunkiem funkcjonowania we współczesnym świecie – ze względu na ciągłe zmiany, duże tempo życia młody człowiek musi wykazywać się dużą kreatywnością i oryginalnością myślenia. W świetle nowych osiągnięć neurodydaktyki działania artystyczne powinny być ścieżką, dzięki której wdrażane są inne zadania edukacyjne. Na istotną rolę sztuki w edukacji wskazują współcześni naukowcy. Komplementarna edukacja przez sztukę jest efektywna, ponieważ:

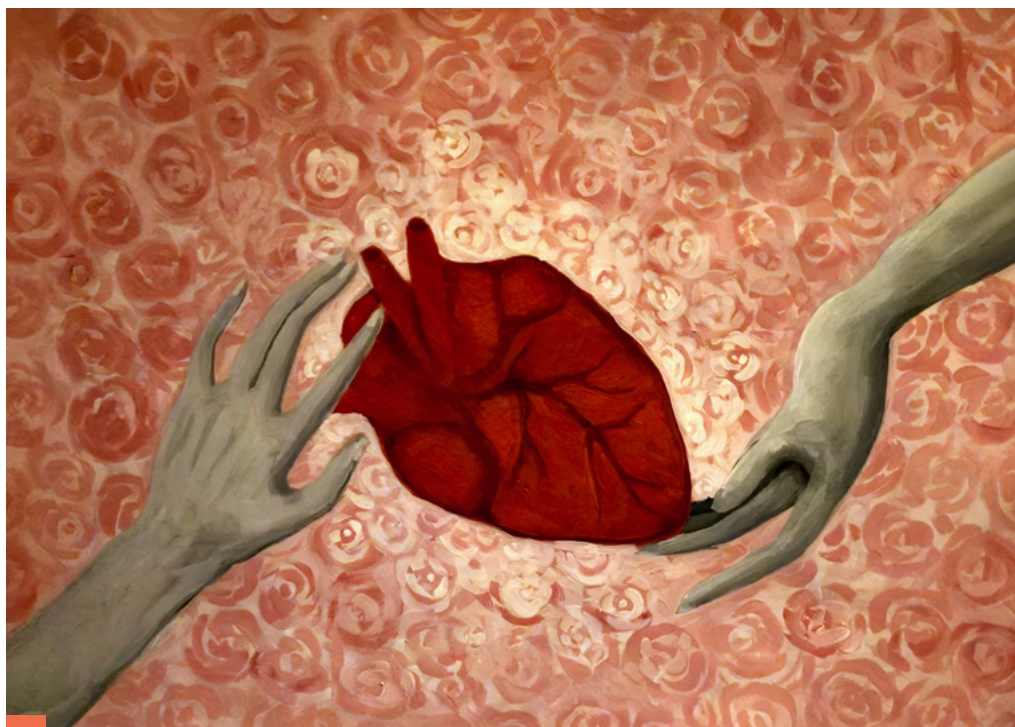
- *przez moc sztuki sięga do emocji i głębokich uczuć, przez co pozostawia trwałe efekty;*
- *współpracujące ze sobą symultanicznie zmysły wzmacniają się wzajemnie, pozostawiając trwałe efekty;*
- *sztuka umożliwia dogłębne przeżywanie, aktywizuje zmysły, ułatwia efektywną realizację procesów edukacyjnych.*

Szereg badań z zakresu wychowania przez sztukę (I. Wojnar, R. Bartel) oraz arteterapii (P. Baron, A. Chmielnicka-Plaskota, G. Borowik) potwierdza tę tezę: Sztuka to naturalne środowisko człowieka wrażliwego, otwartego, empatycznego, kontestującego, dokonującego mądrych wyborów. Poszerzone pole widzenia, dzięki twórczości i emocjonalnej mocy sztuki, niezaprzeczalnie przyczynia się do wspierania procesów holistycznego rozwoju i dorastania¹¹.

Kolejna, nowa odsłona „Emocji w sztuce” w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy miała miejsce w grudniu 2024 roku.

10 M. Kamińska, I. Szczęsna, A. Wielgus, R. Żak, *Praca zespołowa jako kompetencja XXI wieku*, NOVUM, Płock 2021, s. 6.

11 <https://polesztuki.pl/2019/03/06/edukacja-przez-sztuke-artysta-w-szkole/> [dostęp: 1.02.2025].



Materiały pochodzą z archiwum PLSP w Bydgoszczy, prace zrealizowane podczas II edycji projektu „Emocje w sztuce” / Reprodukacja prac: Viola Kuś



METODY COACHINGOWE W PRACY PEDAGOGA W SZKOLE ARTYSTYCZNEJ

Małgorzata Ostrowska



Zeskanuj
telefonem

*Coaching koncentruje się
na przyszłych możliwościach,
a nie na minionych błędach¹.*
John Whitmore

**Coaching jest procesem umożliwiającym odkrycie rozwiązań
najbardziej odpowiednich dla podmiotu i pracy nad nimi.
Metoda ta stosowana przez pedagoga pozwala uczniowi dostrzec
nowe perspektywy i lepiej zrozumieć swoje myśli, emocje i działania.
Przekłada się to w istotny sposób na budowanie motywacji wewnętrznej.**

Ze szkolnictwem artystycznym jestem związana od ponad 40 lat jako nauczyciel, przez 25 lat wicedyrektor w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Artura Maławskiego w Przemyśle i pedagog w Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie. To wspaniały obszar mojej pracy zawodowej i badawczej². Nieustannie poszukuję nowych metod i skutecznych rozwiązań w procesie diagnozy i wsparcia rozwoju uczniów. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie użyteczności metod coachingowych w pracy z uczniem szkoły artystycznej.

Bliska jest mi myśl Johna Whitmore'a, którą umieściłam jako motto do mego artykułu. Właściwie w każdej sytuacji i rozmowie z dzieckiem lub osobą dorosłą koncentruję się na możliwościach, przyszłości oraz budowaniu ścieżki działań. Jak chcesz, żeby było? Co teraz z tym zrobimy? Jakie działania możesz podjąć? Jaki będzie twój pierwszy krok? Czym dysponujesz? Czego próbowałeś? To tylko niektóre pytania wykorzystywane w rozmowie. Przytaczam je po to, żeby pokazać kierunek podejmowanych działań – nastawienie na przyszłość, oderwanie się od problemu i generowanie rozwią-

1 J. Whitmore, *Coaching. Trening efektywności. Najbardziej znany podręcznik coachingu na świecie!*, Wyd. G+J, Warszawa 2009.

2 M. Ostrowska, *Spółeczne postrzeganie pracy szkół muzycznych w województwie podkarpackim*, IBE, Warszawa 2007.

zań. Istotne jest również wskazanie potencjału rozmówcy i budowanie jego autonomii. Ma to fundamentalne znaczenie w pracy pedagogicznej. Dziecko, które przychodzi do gabinetu pedagoga, nie chce mówić o błędach, ma dość słuchania o sobie, że źle postępuje, jest gorsze od innych i że się nie postarało. Może nawet nie zdaje sobie z tego sprawy, ale chce być wysłuchane bez oceniania, znaleźć sposób na rozwiązanie problemu i uwierzyć w siebie. Potrzebuje uwierzyć, że da radę, że dysponuje potencjałem potrzebnym do rozwiązania problemu i chce wiedzieć, jakie działania może podjąć.

W moim gabinecie słowo „problem” szybko zamieniamy na „wyzwanie”. To bardzo ważne, ponieważ rozmawiamy na płaszczyźnie możliwości i działań. Błędy są wpisane w rozwój i wykorzystujemy je w procesie dochodzenia do sukcesu. Metaforycznie – po drabinie błędów wspinamy się do sukcesu. Warunkiem jest jednak wyciągnięcie z tych pomyłek wniosków. Rozmowa ukierunkowana na przyszłość „uskrzydla”. Doświadczyłam tego wielokrotnie podczas prowadzenia dialogu z dziećmi. Widzę to w ich postawie, oczach, energii. To tak, jak gdyby ich ciało wołało: „Naprawdę mogę?”, „Wierzysz, że dam radę?”. Ta wiara w sprawczość drugiego człowieka jest bezcenna. Uwielbiam ten moment. Również dla mnie jest on motywujący do działania. I tak dziecko „wchodzi na ścieżkę sukcesu” na miarę swoich możliwości i potrzeb. Na niej nabiera wiary w siebie i nie chodzi tu o ścieżkę sukcesu w obszarze „dogonić najlepszych”, lecz o budowanie motywacji wewnętrznej.

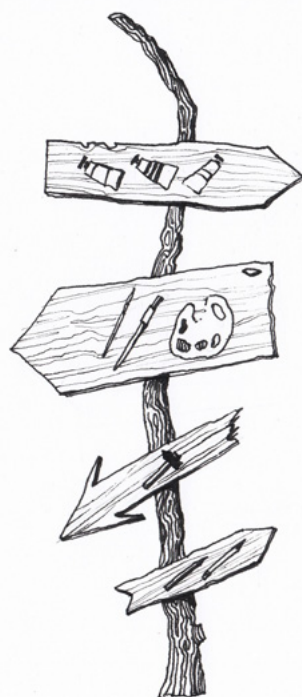
Pomagają mi w tym właśnie metody coachingowe. Zgodnie z definicją międzynarodowej instytucji International Coaching Federation, coaching to *towarzystwo klientowi w kreatywnym procesie, który skłania do myślenia i inspirowanie do maksymalizacji zawodowego i osobistego potencjału*³.

³ J. Whitmore, dz. cyt.



Aleksandra Piasny, kl. IV b,
Państwowe Liceum Sztuk
Plastycznych im. Józefa
Pankiewicza w Katowicach

Alicja Piątek, kl. IV c,
Państwowe Liceum Sztuk
Plastycznych im. Józefa
Pankiewicza w Katowicach





Oliwia Mazurek, kl. IV a, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach



Nadia Sawodni, kl. III a, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

W pracy pedagogicznej koncentruję się na potencjale każdego dziecka. Każde takim dysponuje, ale nie zawsze ono i jego środowisko jest go świadome. Niestety, w pogoni za realizacją treści programowych gubimy potencjał ucznia i jego mocne strony. Wszyscy w tym samym czasie, w jednakowym tempie mają osiągnąć wiedzę i umiejętności. Na drugi plan, a może nawet na kolejny przesuwa się wiedza na temat potrzeb i możliwości dziecka oraz świadomość jego mocnych stron. A przecież to jest fundamentem jego rozwoju. Wykorzystywanie różnorodności, docenianie jej i czynienie z niej wartości jest szansą dla ucznia, środowiska i świata. Wystarczy tylko należycie to wykorzystać.

Z przywołanej definicji do pracy pedagogicznej zabieram również „towarzyszenie klientowi”. W stwierdzeniu tym zawarte jest miejsce pedagoga w rozmowie, a w konsekwencji w procesie rozwoju dziecka. Nie jestem więc osobą wszechwiedzącą, dającą rady i mówiącą, jak ma być, lecz towarzyszę dziecku w jego poznawaniu i uczeniu się życia, w procesie generowania rozwiązań i realizacji zadań. Jestem z dzieckiem w procesie jego rozwoju, a nie tylko w incydentalnej pomocy w poradzeniu sobie z problemem.

Inna definicja coachingu to: *Coaching jest procesem umożliwiającym ludziom odkrycie rozwiązań najbardziej odpowiednich dla nich i pracy nad nimi. Możliwe jest to przez dialog oparty na zadawaniu pytań, dzięki czemu coachowany dostrzega nowe perspektywy i zaczyna lepiej rozumieć własne myśli, emocje i działania, jak również ludzi i sytuacje wokół⁴.*

Istotą moich spotkań z dzieckiem/osobą dorosłą z wykorzystaniem technik coachingowych jest dialog oparty na empatii, stawianie pytań, dzięki którym rozmówca zanalizuje sytuację z własnej perspektywy, zrozumie siebie, swoje zachowania, emocje i sam dojdzie do tego, co jest dla niego najlepsze.

Dla potrzeb pracy z dzieckiem w gabinecie odrzucam słowo „coaching”, ponieważ dziecko nie jest w świadomym procesie coachingowym, lecz w procesie rozwoju, pracy nad sobą z wykorzystaniem metod i technik coachingowych. Z przywołanej definicji coachingu wykorzystuję w pracy pedagoga:



Dominika Jagielska, kl. IV c, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

1. Dialog: jestem w dialogu z rozmówcą, dialogu opartym na empatii. Jestem obok rozmówcy i podążam za jego potrzebami i możliwościami, bez wskazywania rozwiązań, pouczania i moralizowania. Jestem słuchającym i słyszącym rozmówcę, który kieruje rozmową z wykorzystaniem pytań.

2. Proces: rozmówca jest w procesie zmiany i to jest działanie procesowe.

3. Odkrywanie rozwiązań najbardziej odpowiednich: to bardzo ważne, żeby to były rozwiązania „szyte na miarę”, z wykorzystaniem potencjału i możliwości rozmówcy.

4. Analiza sytuacji z własnej perspektywy (perspektywy rozmówcy): to ważne, że rozmówca kierowany pytaniami zanalizuje sytuację z własnej perspektywy, ponieważ jest ona dla niego najważniejsza.

5. Szukanie rozwiązań: to wychodzenie w przyszłość, budowanie wiary w możliwości i świadomość tego, co trzeba zrobić.

Najprostsze, a zarazem najbardziej trafne dla potrzeb pracy pedagoga określenie coachingu to – trening rozwoju osobistego, a w przypadku trenowania grupy – trening rozwoju zespołowego⁵.

Coaching jest więc formą pracy z drugim człowiekiem polegającą na towarzyszeniu mu w rozwoju, w procesie poznawania samego siebie, odkrywania własnego potencjału, wykorzystywania zdobytej wiedzy i dla wyznaczania celów, projektowania sposobów ich osiągania oraz skutecznej realizacji. To poszukiwanie przez rozmówcę rozwiązań zaistniałych problemów i wyzwań. Celem każdej rozmowy w gabinecie pedagoga

4 C. Wilson, *Coaching biznesowy. Praktyczny podręcznik dla coachów, menedżerów i specjalistów HR*, Wyd. MT Biznes, Warszawa 2015.

5 M. Bennewicz, *Coaching. Złote zasady*, Helion, Gliwice 2018.

jest budowanie świadomości, odpowiedzialności, pewności oraz wiary w siebie, bez komentowania, opiniowania, oceniania i osadzania w przeszłości.

Takie możliwości daje mi wykorzystanie metod, technik i narzędzi coachingowych. Z perspektywy czasu i doświadczeń wiem, że dzięki nim dokonuje się rozwój osobowości wychowanków, a mnie daje motywację i radość.

Coaching to moja codzienność w pracy pedagoga i zmiana optyki patrzenia na rozmówcę. Jestem świadoma, że uczeń przychodzi po pomoc – PO – MOC. Moim zadaniem jest więc taki dobór metod, technik i narzędzi, w tym również coachingowych, dzięki wykorzystaniu których taką MOC uzyska. Jest to ważne nie tylko w rozwiązaniu pojedynczego problemu, lecz także w rozwoju osobowości, budowaniu wiary w siebie i motywacji wewnętrznej.

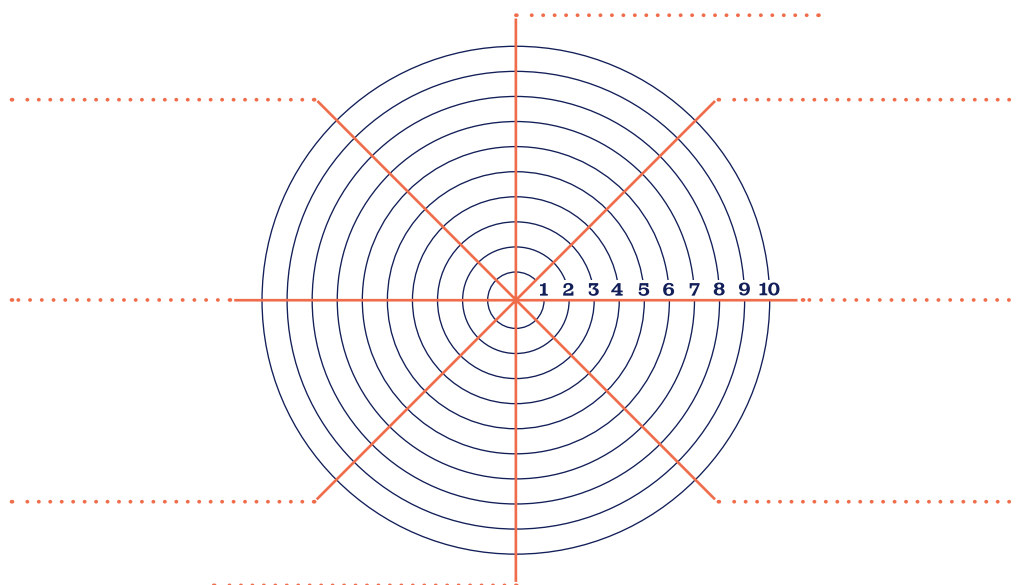
Czy każdy nauczyciel/pedagog może wykorzystywać metody, techniki coachingowe? Co różni coacha od nauczyciela?

Coach nie stawia się w pozycji eksperta, osoby, która wie lepiej, nie narzuca celu, podąża za rozmówcą, wspiera jego rozwój. Umożliwia samopoznanie, otwiera potencjał i pomaga w uświadomieniu mocnych stron. To rozmówca podejmuje decyzję i taką aktywność, na jaką w danej chwili go stać. Wykorzystanie coachingu w pracy z uczniem wymaga zmian nie tylko w relacjach nauczyciel – uczeń, ale w samej postawie zawodowej nauczyciela. Potrzeba porzucenia formalnego autorytetu na rzecz partnerstwa i dialogu opartego na przekonaniu, że każdy uczeń to człowiek z określonymi niepowtarzalnymi zasobami talentu i kreatywności. Nauczyciel sięgający po metody i narzędzia coachingowe powinien przestawić się z mówienia na aktywne słuchanie, z przekazywania treści na tworzenie przestrzeni do dialogu. Powinien zrezygnować z podawania gotowych rozwiązań i schematów na rzecz zachęcania dziecka do szukania odpowiedzi... w sobie. Powinien wreszcie zrezygnować z kuszącej roli „wiedzącego wszystko” i mającego gotowe recepty na wszelkie problemy, ale konsekwentnie budować u ucznia poczucie samodzielności w myśleniu i działaniu oraz odpowiedzialności za własne decyzje. Dlatego po metody i narzędzia coachingowe z sukcesem sięgnie nauczyciel, którego cechami są: otwartość, szczere zainteresowanie uczniem, posiadający umiejętność słuchania, bez oceniania, moralizowania i dawania rad.

Oparcie pracy nauczyciela na modelu coachingowym wymaga więc innego podejścia do ucznia, ponieważ wiąże się to z likwidacją ugruntowanej hierarchii, zniesieniem dominacji, pozbyciem się stosunku władzy, wydawania poleceń i zastąpienia ich relacjami opartymi na współdziałaniu, wzajemnym szacunku, zaufaniu i akceptacji. W takim ujęciu rola nauczyciela wciąż pozostaje kluczowa, ale nie jako uprawnomocnionego zewnątrznie decydenta rozwoju ucznia, lecz jako organizatora procesu kształcenia/wychowania odpowiedzialnego za jego przebieg i strukturę (w mniejszym stopniu za efekty), projektanta środowiska rozwojowego, samodzielnie wybranego przez ucznia.

Nie jest to proste, by porzucić pewne rutyny nauczycielskie i nawyki myślenia, ale warto to zrobić, ponieważ efekty są wspaniałe.

Przykładowe metody i narzędzia coachingowe wykorzystywane w pracy pedagoga w szkole artystycznej:



Koło wartości/czasu/kompetencji

Koło wykorzystuję w różnych obszarach pracy z dzieckiem lub rodzicem. W zależności od obszaru pracy, koło jest kołem wartości, kompetencji, czasu lub celu.

Dla potrzeb artykułu skoncentruję się na kole wartości. Pracę z kołem poprzedza rozmowa na temat wartości. Co jest dla ciebie wartością? Rodzina, znajomi, gra na instrumencie, rozwój zainteresowań/pasji, rozwój osobisty, zdrowie, wiara... Pokróćce je omawiamy, na przykład: co mieści się w pojęciu zdrowie? Odżywianie, sen, kondycja fizyczna. Można też te obszary umieścić osobno na poszczególnych liniach koła. Rozmówca zaznacza na skalach od 1 do 10 stopień zaangażowania w te wartości. Jest to indywidualna praca w ciszy. Nie krytykuję, nie oceniam, nie dziwię się. Łączymy kropki i uzmysławiamy sobie, że to koło nie pojedzie dalej, ponieważ nie jest stabilne. W rozmowie z młodszym wiekowo dzieckiem dorysowuję do tego koła rower, dla lepszej wizualizacji. Pada pytanie: Co możesz z tym zrobić, skoro dalej to koło/rower nie pojedzie? Nad którą wartością chcesz popracować w pierwszej kolejności? Często wybór pada na ten obszar, który ma najniższą ocenę, ale bywa też, że rozmówca wybiera to, co jest dla niego w danej chwili najważniejsze. Zdarza się, że gdy pracujemy nad jednym obszarem, w innych również poziom zaangażowania się podnosi.

Po dokonaniu wyboru obszaru pracy pojawiają się pytania pomocnicze: Jak chcesz, żeby było? Jakie działania możesz podjąć? Czego już próbowałeś w tym zakresie? Generujemy pomysły. Ważne jest to, żeby wypisywać je na kartce. Spośród wielu koncepcji rozmówca wybiera, jakie działania podejmie na początek. Budujemy ścieżkę zadań

i sposobów realizacji. Istotne jest też zatrzymanie nad ewentualnym niepowodzeniem. Co może ci przeszkodzić w realizacji tego zadania? Co wtedy zrobisz? Jakie działania podejmiesz? Na czyją pomoc możesz liczyć? To ważne pytania.

Rozmowa z wykorzystaniem koła trwa około 60 minut, ale jest to wartościowo spędzony czas. Rozmówca wie, nad czym będzie pracować, jest zmotywowany i wierzy, że sobie poradzi. Praca nad jedną wybraną wartością/obszarem jest czymś więcej niż realizacją postawionych zadań. To czas realizacji celu, rozwoju osobowości, budowania motywacji wewnętrznej, wiary w siebie i swoje możliwości. Po tygodniu (maksymalnie dwóch) wracamy do koła i analizujemy, co się wydarzyło, czy coś poszło nie tak, i generujemy nowe zadania.

Spotkanie najczęściej kończę analizą poziomu motywacji rozmówcy. Wykorzystuję do tego oś liczbową w zakresie od 1 do 10. Na osi rozmówca zaznacza obecny poziom motywacji do podjęcia działań. Po wyznaczeniu na przykład 4 stawiam pytanie: Co zdecydowało, że jest 4? Co podniesie motywację do 5? Padają odpowiedzi, które rozmówcy uzmysławiają, że to, jak będzie, zależy od niego, jego aktywności, ale również to, że może coś osiągnąć i że jest ktoś, kto wierzy, że to osiągnie. Do osi tej powracam podczas każdej następnej rozmowy. Najczęściej nasza kropka na skali przesuwa się w prawo i wskazuje na wzrost motywacji – to ważny moment rozmowy, kiedy to rozmówca dokonuje tak istotnej dla siebie autorefleksji, która wzmacnia i pobudza go do działania.

Zdarza się, że kropka na osi wędruje w lewo, co oznacza spadek motywacji. Tak bywa w procesie, to jest też potrzebne i twórcze. Szukamy wtedy przyczyn, dlaczego tak jest. Sięgam do techniki „5 x dlaczego” (5Why's, 5W). Technika ta pozwala na dogłębne wykrywanie przyczyn danego zjawiska. Coś, co rozmówca stawia za pewnik, dzięki odpowiedzi na kolejne – dlaczego? – przestaje być pewnikiem i pokazuje, że przyczyna jest zupełnie gdzieś indziej.



Daria Kowalewska, klasa IV c, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

Przeanalizujmy to na przykładzie:

Problem? – Spadek motywacji.

– Dlaczego? – Bo nie poprawiłem oceny z matematyki.

– Dlaczego? nie poprawiłeś tej oceny?

– Bo kompletnie nie mogłem się skoncentrować.

– Dlaczego? nie mogłeś się skoncentrować?

– Byłem wściekły na kolegę, bo pokłóciłem się na przerwie i inni przyznali rację właśnie jemu. Cały czas myślałem, co zrobię po lekcji.

– Dlaczego? o tym myślałeś? – Bo chciałem być z nimi, a oni mnie odrzucili.

Już po czwartym „dlaczego?” widzę, gdzie jest problem. Być może nauczyciel matematyki powie: „Znowu się nie nauczyłeś”,

a może jeszcze gorzej: „Jak tak dalej pójdzie, to będziesz miał poprawkę”. Tak młody człowiek traci wiarę w siebie i motywację do działania. Wie, że jest do niczego, bo go koledzy odrzucają i nauczyciel to stwierdza. Nam, w gabinecie, otwiera się kolejny obszar do analizy i pracy – relacje w grupie.

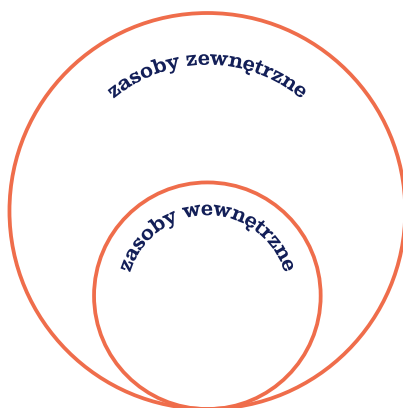
Mapowanie klasy

Do tej metody sięgam, kiedy rozmawiamy o relacjach w klasie i samopoczuciu rozmówcy. Na małych karteczkach rozmówca wpisuje inicjały kolegów i koleżanek z klasy, następnie układa je zgodnie z tym, jakie są więzi pomiędzy nimi. Wskazuje również swoje miejsce na tej mapie. Zawsze obserwuję duże zaangażowanie podczas tworzenia mapy. Karteczki są przesuwane wielokrotnie. Pojawiają się moje pytania pomocnicze: Jakie są twoje odczucia, gdy widzisz mapę? W którym miejscu poczułbyś się komfortowo? Opowiedz o swoim samopoczuciu w tym miejscu, gdzie jesteś teraz. Jak chciałbyś, żeby było? Dlaczego nie jest tak, jak chciałbyś, żeby było? Co możesz zrobić? (Generowanie wielu pomysłów; im więcej, tym lepiej). Kto mógłby ci w tym pomóc? Od czego zaczniesz? Kiedy to zrobisz? Co będzie dla ciebie sukcesem? Czego ode mnie oczekujesz w tym zakresie?

Mapę klasy wykorzystuję w różnych momentach wychowawczych. Pamiętam chłopca w klasie licealnej – przewodniczący klasy. Kiedy z nim robiłam mapę – było przy tym sporo emocji – chłopiec zdał sobie sprawę z tego, jak jest w jego klasie. Zobaczył, że jest koleżanka całkiem na poboczu, że są, jak to sam nazwał, trzy obozy. Postawiłam pytanie dotyczące atmosfery w tej klasie. Generowaliśmy pomysły, co można zrobić, żeby było lepiej. To był temat na kilka sesji – od ogółu do szczegółu. Sporo aktywności chłopiec podjął poza spotkaniami. Widziałam jego radość i entuzjazm. Dużo miał mi do powiedzenia na kolejnych spotkaniach. Stwierdził też: „Już teraz wiem, na czym polega funkcja przewodniczącego”. Ten młody człowiek wykonał wspaniałą pracę dla siebie i dla zespołu, a ja otrzymałam ogromną dawkę energii i motywacji.

Moje zasoby są moje – tworzenie listy zasobów

Do tworzenia listy zasobów sięgam, gdy potrzebne jest wzmocnienie motywacji wewnętrznej. Po sprecyzowaniu celu przez rozmówcę szukamy zasobów – wewnętrznych i zewnętrznych. Zazwyczaj jest to duży schemat na kartce A4. Często z odwróconymi proporcjami, tych wewnętrznych jest więcej. Uczestnik spotkania wpisuje swoje zasoby. To wartościowy czas, kiedy odkrywa swój potencjał i jest świadomy, że ma wszystko, co jest mu potrzebne do realizacji celu.



Schemat: tworzenie zasobów zewnętrznych i wewnętrznych

Mam tę MOC. W poszukiwaniu MOCY sięgamy do SUKCESU

Brak wiary w siebie i niska samoocena to częste problemy dzieci. Mówią o tym wprost, wyrażając się m.in. słowami: „nie będę tego robić”, „nie potrafię”, „to mnie przerasta”, „to nie dla mnie”, „nie poradzę sobie z tym”. Rodzice i nauczyciele sięgają wtedy do zachęty typu: „spróbuj”, „to nie jest trudne, poradzisz sobie”. To niestety nie pomaga. W chwili gdy dziecko próbuje i nie radzi sobie, buduje wewnętrzne potwierdzenie, że jest słabe, ponieważ nawet z łatwym zadaniem sobie nie radzi.

Co więc z tym zrobić? Jak wspierać dziecko, które przychodzi do gabinetu z wieloma niepowodzeniami?

Nie koncentruję się na problemie, lecz proszę dziecko, aby opowiedziało o swoim sukcesie. Zazwyczaj obserwuję zdziwienie: Jak to o sukcesie? Mam problem, jestem do niczego, a mam mówić o sukcesie? Często też jest cisza, poszukiwanie w pamięci czegoś, co dziecko uznaje za sukces. Kiedy uczeń opowiada, obserwuję, jak zmieniają się jego oczy, sylwetka, jak zmienia się atmosfera spotkania. Lubię ten moment i razem z dzieckiem zanurzam się w ten sukces. Podczas wypowiedzi notuję cechy, jego zasoby, które ma w sobie i które doprowadziły je do tego sukcesu. Powstaje długa lista. Pytaniami uszczegóławiam wypowiedź, tak żeby cecha się pojawiła. Gratuluję powodzenia, podkreślając, że nie znałam ucznia od tej strony. Czytam listę cech, jego cech, na przykład: systematyczny, sprawiedliwy, zaradny, potrafi pracować w zespole. Polecam, by dziecko samo głośno je przeczytało. Są opory, czasem brak wiary, że to na pewno jego cecha. Wskazuję wtedy na fragment wypowiedzi, skąd wnioskuję, że ma tę cechę w sobie. Polecam, aby dziecko zaznaczyło kolorem to, co zabiera ze sobą, aby rozwiązać problem, z jakim przychodzi. Podczas tej aktywności uzmysławia ono sobie, że ma potrzebne do rozwiązania problemu zasoby. Ustalamy więc, co teraz zrobimy,

Aleksandra Piasny, kl. IV b, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

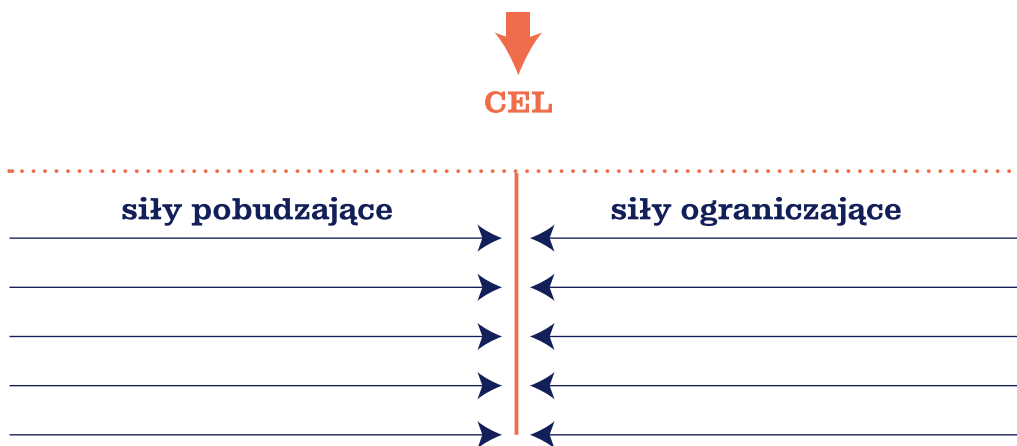


generujemy pomysły, zadania. Rozmawiamy o tym, co może pójść nie tak, jak powinno. Dziecko zabiera listę zasobów ze sobą. Dopisujemy jeszcze to, o czym wie, ale nie pojawiło się na kartce.

Lubię sięgać po tę metodę. W przyjaznej atmosferze dziecko uruchamia swój potencjał, zmienia perspektywę, nabiera wiary w siebie i w swoje możliwości.

Analiza pola sił

Bardzo przydatne narzędzie, które ma zastosowanie, gdy rozmówca wyznacza sobie cel do realizacji. Na górze schematu wpisujemy ten cel. Z prawej strony to wszystko, co przeszkadza w jego realizacji, a z lewej siły pobudzające, czyli to, co pomaga. Po wypełnieniu obu stron rozmówca dokonuje analizy w skali od 1 do 5, na ile to ograniczenie lub siła pobudzająca mają znaczenie. Sumujemy punkty z prawej i lewej strony. Otrzymany wynik uwidacznia realne możliwości realizacji celu. Jeżeli wynik potwierdza możliwości, daje to motywację do działania. To ważny moment rozmowy. Jeżeli wynik równowazy się lub wskazuje na małe możliwości realizacji celu, dokonujemy analizy utrudnień. Wybieramy jedno, nad którym będziemy pracować. Jak zlikwidujesz tę barierę? Co możesz z tym zrobić? Jakie działania podejmiesz? Od czego zaczniesz? Co może być najtrudniejsze? Kto może ci w tym pomóc? Czasami z rozmowy wynika, że najpierw powinniśmy zająć się czymś innym, ważniejszym, o czym rozmówca na początku rozmowy nawet nie myślał, ale to było w nim i wymaga zaopiekowania.



Lubię to narzędzie. Można je wykorzystać w procesie realizacji własnego celu. Wielokrotnie korzystałam. Uświadamia zasoby i możliwość sięgania do nich, co przekłada się na budowanie motywacji wewnętrznej, ale też daje świadomość potencjalnych trudności. Siły ograniczające również motywują. Motywuje świadomość przezwyciężenia ich, a to przecież jest rozwój.

Kiedy pracuję z rozmówcą dłużej i generujemy kolejne cele, to odwołuję się do poprzedniej analizy pola sił. Widoczny jest wtedy postęp w radzeniu sobie i rozwoju.

Motywacja – zamiana „muszę” na „chcę”

Słowa mają moc, dają moc albo ją odbierają. Odpowiednie słownictwo może dodawać skrzydeł lub je skutecznie podcinać. Język może ograniczać nas jak rama albo otwierać nas na nowe możliwości jak wrota.

Wszechobecne „muszę” – słowo wdrukowane w nas w dzieciństwie najpierw jako „musisz” – pozostało w nas i niestety odbiera motywację do działania. Na drugim biegunie jest „chcę”, „zrobię to, bo chcę” – które pobudza naszą motywację. Nastawienie do podjęcia aktywności jest bardzo ważne. Tak więc w tym przypadku niewiele trzeba, żeby motywacja była większa.

Zamianę tych słów trenuję na sobie i też w moim gabinecie z dziećmi, na przykład:

- Muszę jeszcze pograć na instrumencie.
- Chcę jeszcze pograć na instrumencie, ponieważ...
- Muszę jeszcze odrobić zadanie z matematyki.
- Chcę odrobić zadanie z matematyki, ponieważ...

Trening z dzieckiem zaczynam od zamiany „muszę” na „chcę” w codziennych czynnościach.

Wykorzystuję do tego celu tabelkę:

Muszę zrobić...	Bo chcę...	Bo zależy mi...	Bo dzięki temu...	Bo jest to dla mnie ważne...

Rozmowa trójkonna: dziecko – rodzic – pedagog

O braku osiągnięć dziecka rozmawiam z rodzicem w obecności dziecka. Celem takiej rozmowy jest:

- poinformowanie o braku efektów dydaktycznych/wychowawczych;
- wygenerowanie rozwiązań i zadań;
- wzbudzenie motywacji do działania.

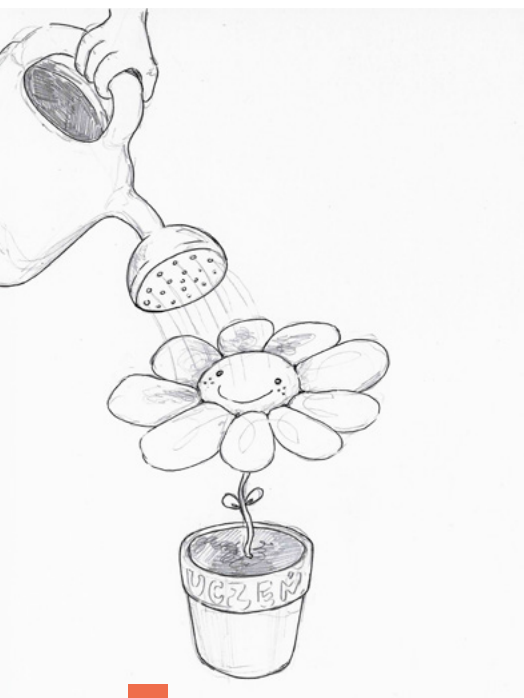
Rodzic po spotkaniu ma być:

- poinformowany;
- uspokojony;
- świadomy, jak pomóc dziecku;
- świadomy, że ma wsparcie.

Dziecko po rozmowie:

- wykazuje gotowość do współpracy i działania;
- jest zmotywowane;
- wie, co ma robić.

Najpierw rozmawiam tylko z rodzicem, żeby dowiedzieć się, co wydarzyło się w domu lub w najbliższym otoczeniu dziecka i być może ma wpływ na brak jego osiągnięć. Od tej rozmowy zależy, na ile mogę zaangażować rodzica w proces. Potem rozmawiam z dzieckiem w obecności rodzica. Rozmowa zaczyna się od stwierdzenia: „Jestem zaniepokojona brakiem twoich osiągnięć”. To ważne stwierdzenie o pozytywnym brzmieniu. Wyraża niepokój z powodu braku sukcesów oraz wiarę w możliwości dziecka. Podczas rozmowy nie koncentruję się na tym, jak jest, lecz na tym, co zrobimy, żeby było inaczej. Jest to głównie rozmowa z dzieckiem, ponieważ to ono ma podejmować działania i ma być zmotywowane. Stawiam pytania typu:



- Jak chcesz, żeby było?
- Co chcesz osiągnąć/uzyskać?
- Co powinieneś zrobić, żeby to uzyskać?
- Jakie działania podejmiesz?
- Jaki będzie twój pierwszy krok?
- Co może ci przeszkodzić w realizacji zadania?
- Co wtedy zrobisz?
- Na czyją pomoc możesz liczyć?
- Czego już próbowałeś?
- Od czego zaczniesz?
- Kiedy zaczniesz?

Wszelkie ustalenia spisuję na kartce i pod koniec rozmowy podsumowuję.

Wyznaczamy też płaszczyznę aktywności dla rodzica:

- W czym pani/pan może pomóc dziecku?
- Do dziecka natomiast zwracam się z zapytaniem:
- Czy przyjmujesz taką pomoc rodzica?
 - Czego oczekujesz od rodzica?
 - Czy jest coś, w czym mogę ci pomóc?

Katarzyna Gościńiewicz, kl. IV c,
Państwowe Liceum Sztuk
Plastycznych im. Józefa
Pankiewicza w Katowicach

Rozmowę kończę prośbą o zaznaczenie w skali od 1 do 10 poziomu motywacji dziecka do podjęcia działań.

Na zakończenie spotkania umawiamy się na kolejne, najpóźniej za dwa tygodnie.

Ważne jest, żeby podczas sesji pamiętać o jej celu. Nie zapominajmy, że to my jesteśmy profesjonalistami na ścieżce rozwoju dziecka. Po takiej rozmowie dziecko wie, że jest ważne, że może osiągnąć sukces i wie, co ma zrobić. Po wielu latach pracy z wykorzystaniem tej metody nie zdarzyło mi się, żeby dziecko sukcesu nie osiągnęło.

Nie sposób w krótkim artykule zaprezentować wszystkie stosowane przeze mnie metody z elementami coachingu. Zachęcam do poszukiwania pomysłów również w prezentowanej literaturze.

Wybrane źródła i opracowania

1. Bennewicz Maciej, *Coaching, czyli restauracja osobowości*, Wyd. G+J, Warszawa 2008.
2. Bennewicz Maciej, *Coaching, kreatywność, zabawa. Narzędzia rozwoju dla pasjonatów i profesjonalistów*, Helion, Gliwice 2014.
3. Bennewicz Maciej, *Coaching. Złote zasady*, Helion, Gliwice 2018.
4. Bennewicz Maciej, *Rozmowy z Karolcią, czyli coaching przy herbatce*, Studio Emka, 2013.
5. Bennewicz Maciej, Prelewicz Anna, *Coaching. Zestaw narzędzi*, Helion, Gliwice 2018.
6. Bird Jenny, Gornall Sarah, *Sztuka coachingu. Zbiór narzędzi i wskazówek*, Galaktyka, Łódź 2017.
7. Dyer Wayn W., *Kieruj swoim życiem*, Czarna Owca, Warszawa 2013.
8. Kupaj Lilianna, *Coaching przy kuchennym stole. Dobre rozmowy, które scalą i zharmonizują Twoją rodzinę*, Szkoła Coachingu, Toruń 2019.
9. Kupaj Lilianna, *Twój podręczny mentor. 77 narzędzi rozwojowych dla coachów, mentorów, terapeutów, psychologów, menadżerów i nauczycieli*, Szkoła Coachingu, Toruń 2023.
10. Kupaj Lilianna, Krysa Wiesława, *Kompetencje coachingowe nauczycieli. Jak rozwijać potencjał ucznia w szkole*, Wolters Kluwer, Warszawa 2014.
11. Kupaj Lilianna, Krysa Wiesława, *Kompetencje trenerskie w pracy nauczyciela. Jak zmotywować ucznia do nauki*, Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
12. Kupaj Lilianna (red.), *Jak pomóc młodym ludziom wejść w dorosłość. 75 coachingowych lekcji wychowawczych*, Szkoła Coachingu, Toruń 2021.
13. Lech Barbara, *Kiedy odwołasz i narzekasz... 102 sposoby na pokonanie prokrastynacji. Zwalcz pokusy. Pokonaj wymówki. Raz na zawsze skończ ze stresem*, Onepress, Gliwice 2021.
14. Lech Barbara, *Żółta książka o pewności siebie. 16,5 sposobu na zbudowanie wiary w siebie i życia na własnych warunkach*, Barbara Lech Coaching i Szkolenia, 2019.
15. Rogers Sally J., Vismara Laurie A., Dawson Geraldine, *Coaching rodziców małych dzieci z autyzmem. Jak wspierać rozwój więzi, komunikację i uczenie się*, Harmonia, Gdańsk 2024.
16. Stoltzfus Tony, *Sztuka zadawania pytań w coachingu. Jak opanować najważniejszą umiejętność coacha?*, Aetos Media, Wrocław 2012.
17. Tracy Brian, *Zjedz tę żabę. 21 metod podnoszenia wydajności w pracy i zwalczania skłonności do zwlekania*, MT Biznes, Warszawa 2020.
18. Whitmore John, *Coaching. Trening efektywności. Najbardziej znany podręcznik coachingu na świecie*, Wyd. G+J, Warszawa 2009.
19. Wilson Carol, *Coaching biznesowy. Praktyczny podręcznik dla coachów, menadżerów i specjalistów HR*, MT Biznes, Warszawa 2015.



Alicja Smył, kl. IV c, Państwowe
Liceum Sztuk Plastycznych
im. Józefa Pankiewicza w Katowicach

Noty o autorach

Magdalena Andrys – doktor nauk społecznych (pedagogika), adiunkt w Akademii Muzycznej im. Ignacego Jana Paderewskiego w Poznaniu. Nauczyciel dyplomowany, dyrygent chóru i kierownik artystyczny zespołu instrumentalnego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Generałowej Zamoyskiej i Heleny Modrzejewskiej w Poznaniu.

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

Krzysztof Dąbek – ukończył historię sztuki na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Od wielu lat związany jest z Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Cypriana Kamila Norwida w Lublinie, którego jest też absolwentem. Obecnie jest dyrektorem tej placówki oraz nauczycielem historii sztuki.

Julia Górczak – uczennica VII klasy Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi. Od dziesięciu lat zgodnie z programem kształcenia doskonali swoje umiejętności zarówno w tańcu klasycznym, jak i współczesnym, charakterystycznym i ludowym, a dodatkowo także w towarzyskim. Uzyskała liczne nagrody w międzynarodowych i ogólnopolskich turniejach i została powołana do Kadry Polski w Sportowym Tańcu Towarzyskim.

Łukasz Konieczko – profesor, doktor habilitowany, artysta malarz. Absolwent Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Krakowie oraz studiów na Wydziale Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Pracuje na macierzystej uczelni na Wydziale Konserwacji i Restauracji Dzieł Sztuki. Pełnił liczne funkcje – prodziekana, prorektora, kierownika Katedry Sztuk Pięknych, członka Komisji Ewaluacji Jednostek Naukowych, kuratora wystaw, animatora projektów artystycznych. Autor 18 wystaw indywidualnych, uczestnik przeszło 140 wystaw zbiorowych krajowych i zagranicznych.

Monika Matusiak – ukończyła Wydział Pedagogiczno-Artystyczny na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jest nauczycielką w Szkole Podstawowej z Oddziałami Dwujęzycznymi nr 3 w Płocku i w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej w Płocku.

Małgorzata Ostrowska – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; wykładowca, trener, edukator, ekspert ds. edukacji włączającej. Pedagog Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej w Przemyślu. Przez 25 lat wicedyrektor w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych w Przemyślu. Jest trenerem myślenia krytycznego, a także w obszarze edukacji włączającej i w obszarze kompetencji kluczowych. Trener, konsultant i ekspert w projektach. Jest doradcą, moderatorem w procesie wspomagania dyrektorów i nauczycieli w obszarze kompetencji kluczowych.

Michalina Pasierbska – absolwentka Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie, gdzie uzyskała dyplom z wyróżnieniem z technik rzeźbiarskich. Obecnie debiutująca artystka wizualna oraz studentka Wydziału Rzeźby warszawskiej Akademii Sztuk Pięknych. Interesuje się rzeźbą, tkaniną artystyczną, instalacją, rysunkiem, wideo oraz tworzeniem muzyki.

Wawrzyniec Reichstein – magister sztuki, uzyskał dyplom z malarstwa sztalugowego. Absolwent Akademii Sztuk Pięknych w Poznaniu. Jest nauczycielem rysunku i malarstwa w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu i wykładowcą Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu na Wydziale Grafiki Projektowej. Brał udział w wielu wystawach zbiorowych, jest autorem kilkunastu wystaw indywidualnych.

Piotr Rodowicz – doktor, muzyk jazzowy, kontrabasista, kompozytor oraz znawca historii muzyki jazzowej. Ukończył Berklee College of Music w Bostonie oraz Akademię Muzyczną w Katowicach. Tytuł doktora uzyskał w Akademii Muzycznej we Wrocławiu. Odbył też studia na Wydziale Filozofii Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie. Od roku 1992 jest pedagogiem Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Fryderyka Chopina w Warszawie przy ul. Bednarskiej, gdzie współtworzył Wydział Jazzu. Jest wiceprezesem Polskiego Stowarzyszenia Jazzowego.

Joanna Sibilska – doktor w dziedzinie nauk humanistycznych w dyscyplinie nauki o sztuce, absolwentka szkoły baletowej w Poznaniu i Konserwatorium im. Mikołaja Rimskiego-Korsakowa w Petersburgu. Uczy historii tańca na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie i w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Romana Turczynowicza. Obecnie piastuje stanowisko dziekana Wydziału Tańca Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina w Warszawie.

Alina Sitkowska – pedagog, pedagog specjalny, socjoterapeuta, terapeuta pedagogiczny. Pracuje jako pedagog w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Leona Wyczółkowskiego w Bydgoszczy. Jej pasje to psychologia i literatura.

Katarzyna Sokołowska – profesor zwyczajny, doktor habilitowany, pracuje na Wydziale Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. W Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie prowadzi chór i zajęcia propedeutyka dyrygowania. Jest jurorem w międzynarodowych i ogólnopolskich konkursach chóralnych.

Joanna Tokarewicz – polonistka w państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy. Jest weryfikatorką egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym, przewodniczącą zespołu egzaminacyjnego na poziomie podstawowym i egzaminatorką państwowego egzaminu certyfikatowego z języka polskiego jako obcego. Napisała wiele artykułów metodycznych dla nauczycieli w ramach programu „Dyskurs z teatrem”, realizowanego we współpracy z Teatrem Polskim w Bydgoszczy.

Magdalena Zdražil – doktor nauk o sztuce. Ukończyła krakowską Akademię Sztuk Pięknych. Doktoryzowała się na Wydziale Artystycznym Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Pełni funkcję adiunkta w Polsko-Japońskiej Akademii Technik Komputerowych w Warszawie. Jest też nauczycielką dyplomowaną przedmiotów zawodowych: projektowanie graficzne i projektowanie publikacji w Zespole Szkół nr 14 w Warszawie. Jest autorką książek i opracowań, w tym książki *Zrozumieć kreatywność*. Pełni funkcję konsultantki Centrum Edukacji Artystycznej.

Redakcja poleca

Z biblioteki CEA

W zbiorach Biblioteki Centrum Edukacji Artystycznej zarówno nauczyciele, jak i uczniowie znajdą ciekawe pozycje, które stanowią istotną pomoc w rozwoju osobistym i zawodowym.

Charles Duhigg jest znanym amerykańskim dziennikarzem i autorem książek popularno-naukowych, które podejmują problemy psychologiczne, zarządzania i efektywności. Napisane są w przystępny sposób, dlatego mogą być adresowane do szerokiego grona odbiorców, w tym nauczycieli i uczniów. Wydawnictwo PWN opublikowało trzy jego książki.

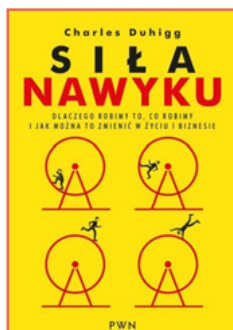
W wydaniu wiosennym „Szkoly Artystycznej” zainteresowaliśmy Państwa publikacją *Siła komunikacji*, w której autor przeprowadził analizę wpływu na życie skutecznej komunikacji. Do serii tej, autorstwa Duhigga, należą też dwa inne tytuły: *Siła nawyku. Dlaczego robimy to, co robimy i jak można to zmienić w życiu i w biznesie* oraz *Mądrzej, szybciej, lepiej. Sekret efektywności*. Pierwszy z nich to bestseller dotyczący mechanizmów powstawania nawyków i ich zmiany. Czytelnicy dowiedzą się, jak nawyki kształtują nasze życie prywatne i zawodowe oraz jak możemy je świadomie i skutecznie modyfikować, by osiągnąć lepsze rezultaty.

Z tematem przewodnim tego wydania wiąże się ostatnia z wymienionych pozycji, w której autor skupia się na efektywności i produktywności. Duhigg analizuje historie ludzi i organizacji, które osiągnęły spektakularne sukcesy. Na ich podstawie formułuje uniwersalne zasady pomagające zarządzać czasem, podejmować trafne decyzje i maksymalizować wyniki. Dla przyszłych artystów książka ta może być cennym poradnikiem, jak zwiększyć swoją kreatywność i unikać blokad twórczych.

Uczniom i nauczycielom, którzy chcą poszerzyć wiedzę o kulisach działania opery i zarządzaniu jednym z najświetniejszych teatrów operowych świata, polecamy książkę *5000 wieczorów w Operze* Rudolfa Binga, autora, który w latach 1950–1972 pełnił funkcję dyrektora Metropolitan Opera w Nowym Jorku. Bing dzieli się anegdotami oraz swoimi doświadczeniami i przemyśleniami na temat artystów, repertuaru oraz organizacji wielkich spektakli.

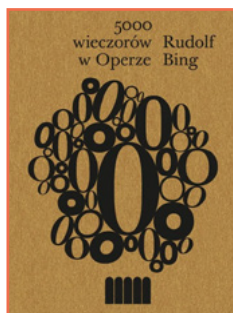
Nauczycielom historii sztuki i uczniom liceów sztuk plastycznych redakcja poleca dwie pozycje: *Ilustrownik. Przewodnik po sztuce malarskiej* Grażyny Bastek oraz *Polki na Montparnassie* Sylwii Zientek. Pierwsza z nich w przystępny sposób tłumaczy najważniejsze zagadnienia związane z tytułową dziedziną. Dzięki licznym ilustrowanym przykładom wprowadza w świat technik malarskich, stylów, kierunków i historii poszczególnych dzieł. Druga natomiast jest fascynującą opowieścią o utalentowanych polskich artystkach, takich jak: Olga Boznańska, Alicja Halicka, Tamara Łempicka i Mela Muter, które w pierwszej połowie XX wieku podbiły paryskie środowisko artystyczne. To inspirująca lektura, szczególnie dla osób zainteresowanych sztuką i rolą kobiet w historii kultury.

Biblioteka Centrum Edukacji Artystycznej oferuje bogaty zbiór materiałów nutowych, które są cennym źródłem dla nauczycieli i uczniów szkół muzycznych. Wśród nowości pojawiły się utwory na waltornię i fortepian: *The Enchanted Horn: for Horn and Piano* Allena Vizzuttiego – amerykańskiego trębacza, kompozytora i pedagoga muzycznego, oraz *Moorea* Pascala Prousta – francuskiego kompozytora współczesnego, który ponad 30 lat był jednym z waltornistów w Operze Narodowej w Paryżu.



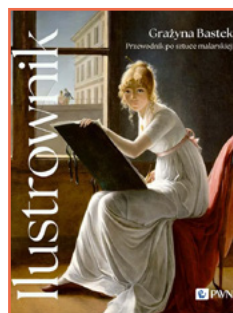
■ Duhigg Charles, *Siła nawyku. Dlaczego robimy to, co robimy i jak można to zmienić w życiu i biznesie*, PWN, Warszawa 2022.

■ Duhigg Charles, *Mądrzej, szybciej, lepiej. Sekret efektywności*, PWN, Warszawa 2024.



■ Bing Rudolf, *5000 wieczorów w Operze*, Teatr Studio, Warszawa 2024.

■ Bastek Grażyna, *Ilustrownik. Przewodnik po sztuce malarskiej*, PWN, Warszawa 2024.



■ Zientek Sylwia, *Polki na Montparnassie*, Wydawnictwo Agora, Warszawa 2024.

Sprawdź nasz
katalog online!



