

SZKOŁA ARTYSTYCZNA

seria wydawnicza Centrum Edukacji Artystycznej dla nauczycieli

WIOSNA 2026

Wspólny rytm

– szkoła jako przestrzeń relacji



SZKOŁA ARTYSTYCZNA

seria wydawnicza Centrum Edukacji Artystycznej dla nauczycieli

WIOSNA 2026

Wspólny rytm

– szkoła jako przestrzeń relacji



ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

dr Zdzisław Bujanowski – dyrektor CEA

Edyta Wyganowska – naczelnik Wydziału Promocji, Marketingu i Wydawnictw

Agnieszka Trojanowicz – redaktor naczelna

Marta Magdalena Lelek

Maria Kowalczyk

Elwira Krupa

dr Anna Antonina Nogaj

Karol Urbański

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

Joanna Ciólkowska – sekretarz redakcji

Magdalena Słomka – redaktor

Michał Wiśnicki – redakcja, korekta i adjustacja

Katarzyna Surma – projekt i opracowanie graficzne, skład i łamanie

Sofya Akhrymchuk – projekt i skład okładki

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2025
ul. Mikołaja Kopernika 36/40, 00-924 Warszawa

Wersja drukowana:
ISBN 978-83-62156-88-7
ISSN 2545-1707
Wersja elektroniczna online:
ISBN 978-83-62156-89-4
ISSN 3072-1105

Druk i oprawa:

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

Spis treści

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

Temat wydania

Wspólny rytm - szkoła jako przestrzeń relacji

Magdalena Słomka

80 lat szkół artystycznych: narodziny po wojnie, dziedzictwo dla przyszłych pokoleń	10
---	----

Ela Lamch

Trzy dni, jedna pasja i klasyka, która wymyka się schematom – „Szalone Dni Muzyki” 2025	27
---	----

Agnieszka Trojanowicz

„Muzyczna Jesień” – święto młodych talentów	36
---	----

Aleksandra Stanisławska

Projekty artystyczne realizowane w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi.....	48
---	----

Katarzyna Grelak

Szkolny Dzień Świadomości Autyzmu jako przykład dobrej praktyki w pracy specjalistów szkolnych	56
--	----

Muzyczne

Paweł Radziński, Michalina Radzińska

W poszukiwaniu mistrzostwa	64
----------------------------------	----

Piotr Rodowicz

Nowe wyzwania edukacyjne w cyfrowym świecie młodzieży.....	74
--	----

Uczeń szkoły muzycznej własnymi oczami – zespół Aspergera	84
---	----

Artur Dutkiewicz

„Próby...? Próby, panowie, to mogą być nuklearne...”, czyli paradoks życia jazzmana	92
---	----

Plastyczne

Łukasz Wiese

Cyfrowe portfolio ucznia szkoły plastycznej.....	102
--	-----

Jacek Pruski

Warsztaty Sztuki Dydaktycznej – czy zamiana tradycyjnych ról w klasie może być efektywną formą wymiany doświadczeń między nauczycielami?	114
--	-----



Baletowe i cyrkowa

Zofia Knetki-Oberemok

Transformacja i rozwój sztuki cyrkowej a nauczanie
w Państwowej Szkole Sztuki Cyrkowej w Julinku..... 124

Anna Gruszka-Kopeć

Rola technik uzupełniających w kształceniu uczniów szkoły baletowej
– ze szczególnym uwzględnieniem techniki *barre au sol*..... 130

Katarzyna Aleksander-Kmieć

Taniec współczesny – przestrzeń uczenia się ciała i siebie..... 138

Kształcenie ogólne

Elwira Krupa, Renata Dąbrowska

Lekcja muzealna w Muzeum Fryderyka Chopina w Warszawie
jako przestrzeń nauki angielskiej terminologii zawodowej..... 154

Rafał Drużdżel

Solowe występy i zgrana orkiestra. Debaty oksfordzkie w nauczaniu
historii i edukacji obywatelskiej w szkole artystycznej..... 160

Agnieszka Kasztelan-Kęska

Plastyka, która gra – o kształtowaniu wrażliwości poprzez malowanie
inspirowane muzyką i życiem artysty w edukacji wczesnoszkolnej..... 164

Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne

Anna Antonina Nogaj

Pola i potrzeby wychowawców internatów i burs szkolnictwa
artystycznego w świetle badań ogólnopolskich..... 172

Barbara Wojtanowska-Janusz

Wsparcie dzieci i młodzieży w kryzysie psychicznym w bursach i internatach..... 182

Magdalena Andrys

Jak rodzi się muzyczna ciekawość? O komunikacji, inspiracji
i obecności dorosłych w świecie młodych..... 193

Kariera

Magdalena Słomka

Fortepianmistrzowie wracają do szkół. O zawodzie, który sprawia,
że muzyka zaczyna oddychać..... 206

Młode talenty

Marta Magdalena Lelek

Szukając perfekcji – rozmowa z Mateuszem Dubielem..... 224

O sobie. Redaktorzy merytoryczni „Szkół Artystycznej” 234

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

Słowo od redakcji

„Wspólny rytm – szkoła jako przestrzeń relacji” to myśl przewodnia wiosennego wydania „Szkoły Artystycznej”. Stała się dla autorów artykułów inspiracją do przyjrzenia się szkole artystycznej jako miejscu spotkania – uczniów, nauczycieli, dyrektorów, rodziców i artystów – połączonych odpowiedzialnością, wrażliwością i codziennym wysiłkiem twórczym.

W tym wydaniu wracamy do historii szkół artystycznych, przypominając jubileusze i ważne momenty, które kształtowały ich tożsamość. Piszemy o projektach szkolnych, wspólnych inicjatywach, wydarzeniach muzycznych i artystycznych, ale także o wyzwaniach – rozwiązywaniu konfliktów, potrzebach nauczycieli i uczniów, edukacji włączającej czy budowaniu wrażliwości i poczucia bezpieczeństwa w szkole.

Jak zawsze, prezentujemy teksty z różnych obszarów szkolnictwa artystycznego – muzycznego, plastycznego, baletowego, cyrkowego, ogólnokształcącego i psychologicznego. Są wśród nich artykuły poświęcone psychologii twórczości, pracy z uczniem, nowym metodom nauczania, a także rozmowy z praktykami: artystami, pedagogami i specjalistami, którzy dzielą się swoim doświadczeniem i refleksją. Prezentujemy również nowy dział – *Młode talenty* – a w nim rozmowę z utalentowanym pianistą Mateuszem Dubielem.

Na łamach „Szkoły Artystycznej” niezmiennie oddajemy głos uczniom, publikując ich prace, zdjęcia i historie, aby zaprezentować, jak różnorodna, żywa i pełna potencjału jest twórczość rodząca się w szkołach artystycznych.

Wiosenne wydanie otwiera nowa okładka. Autorką jest Sofya Akhrymchuk – laureatka I miejsca Ogólnopolskiego Konkursu CEA na I, IV okładkę i grzbiet czterech wydań „Szkoły Artystycznej” w 2026 roku, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie. Oryginalność i wyraz artystyczny tej pracy harmonijnie współgrają z odświeżoną szatą graficzną.

Zapraszamy do lektury wiosennego wydania – przestrzeni refleksji, inspiracji i rozmowy o tym, jak wspólnie budować rytm szkolnego życia i relacje, które nadają sens edukacji artystycznej.

_____ Temat wydania _____

Wspólny rytm - szkoła jako przestrzeń relacji





Jubileusz 80-lecia Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych w Poznaniu / Fot. Oliwia Szygulska

80 LAT SZKÓŁ ARTYSTYCZNYCH: NARODZINY PO WOJNIE, DZIEDZICTWO DLA PRZYSZŁYCH POKOLEŃ

Magdalena Słomka

Lata 2025-2026 to wyjątkowy czas dla placówek artystycznych. To właśnie teraz swoje 80-lecia obchodzą instytucje założone tuż po II wojnie światowej w kraju naznaczonym zniszczeniem, stratą i ogromnym wysiłkiem odbudowy.

Pierwsze szkoły artystyczne nowej Polski powstawały nie tylko po to, by reaktywować życie kulturalne. Ich zadaniem było także odbudowanie wrażliwości, poczucia tożsamości i wiary w sens wspólnego tworzenia. Dla wielu młodych ludzi stały się pierwszym miejscem, w którym po wojennej traumie można było znów myśleć o przyszłości – poprzez sztukę.

Dziś, gdy patrzymy na ich rozwój, sukcesy i dorobek, łatwo zapomnieć, jak trudne i skromne miały początki. A były to początki wyjątkowe, budowane na nadziei, pasji i przekonaniu, że sztuka jest nieodłącznym elementem odbudowy życia społecznego.

W historii każdej z tych szkół powtarza się jeden motyw: nauczyciele. To oni, często pracując ponad siły, bez zaplecza i stabilizacji, dźwigali odpowiedzialność za rozwój młodych talentów. Ich postawa – cicha, konsekwentna i oddana – stała się fundamentem etosu szkolnictwa artystycznego. Wielu z nich miało za sobą doświadczenia wojenne; sami odbudowywali swoje życie, a mimo to potrafili nieść dalej sens i wartość sztuki.

Odbudowa poprzez sztukę

Wojna pozostawiła kraj w ruinie, również w wymiarze duchowym. 1945 rok był momentem, w którym Polska po ogromnych stratach wojennych musiała nie tylko odbudować ulice i budynki, ale również życie kulturalne. W tym trudnym czasie pojawiła się naturalna potrzeba kształcenia artystów, pedagogów, rzemieślników i twórców, którzy pomogliby odrodzić sztukę, zaczęto więc tworzyć szkoły artystyczne. W wielu miastach inicjatywa ta rodziła się oddolnie, z pasji i determinacji artystów, którzy rozumieli, że sztuka ma moc przywracania normalności i nadawania sensu codzienności.

Pierwsze placówki funkcjonowały w warunkach dalekich od ideału. Często nie miały własnych siedzib, lekcje odbywały się w nieogrzewanych salach lub prywatnych mieszkaniach. Nauczyciele i uczniowie korzystali z ocalałych po wojnie instrumentów i materiałów – pianin z powybijanymi klawiszami, skrzypiec reperowanych drutem, tekturowych skrawków zamiast papieru. Mimo trudności szkoły uczyły, wychowywały, inspirowały i dawały nadzieję na lepsze jutro. Dzięki wierze w sens edukacji artystycznej możliwe było odbudowanie wspólnoty po traumie wojny.

Pedagodzy Państwowego Liceum Muzycznego w Krakowie w roku 1967 / Fot. z archiwum POSM II st. im. F. Chopina w Krakowie



Przy fortepianie mgr Irena Rolanowska, od lewej stoją pianiści: mgr Barbara Kaszycka, mgr Krzysztof Chowaniec, mgr Ewa Klinczewska-Stachowicz [(kierownik sekcji)], mgr Bogusław Scheller, mgr Krystyna Suzin, mgr Irena Kluczkiewicz / Fot. z archiwum POSM II st. im. F. Chopina w Krakowie



Fotografia z archiwum POSM II st. im. F. Chopina w Krakowie





Prof. Leon Solecki podczas próby zespołu kameralnego
Fot. z archiwum POSM
II st. im. F. Chopina w Krakowie



Doc. Ludwik Lutak – kierownik Wydziału Instrumentalnego w latach 1972-78 oraz kierownik Sekcji Instrumentów Dętych w latach 1952-71, podczas lekcji trąbki z uczniem Czesławem Dołęgą / Fot. z archiwum POSM
II st. im. F. Chopina w Krakowie



Kraków - narodziny powojennej szkoły muzycznej

Wśród pierwszych powojennych placówek znalazła się Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia im. Fryderyka Chopina w Krakowie, początkowo funkcjonująca jako Liceum Humanistyczno-Muzyczne. Jej założyciel, profesor Artur Taube, we wspomnieniach oddał realia tamtego czasu – improwizację, brak zaplecza i ogromną determinację środowiska pedagogicznego.

„Pamiętam dobrze ten dzień w roku 1946, kiedy to dostałem od ówczesnego dyrektora departamentu muzyki w Ministerstwie Kultury i Sztuki, Faustyna Kulczyckiego, polecenie założenia w Krakowie liceum muzycznego: szkoły średniej dla młodzieży, gdzie nauka muzyki pobierana byłaby równolegle z nauczaniem przedmiotów wykształcenia ogólnego. Ten pierwszy rok naszej pracy odbywał się w naprawdę bardzo szczególnych warunkach... Szkoła nie miała jeszcze w ogóle budżetu: utrzymywał ją Komitet Rodzicielski, który płacił pobory pedagogom, finansował najpilniejsze potrzeby nowo założonej placówki. [...] Mógłby ktoś zapytać, gdzie się wówczas szkoła mieściła. Otóż – nigdzie! Liceum już działało – oficjalnie i praktycznie – a nie mieliśmy jeszcze żadnego lokalu. Otrzymałem potem jeden pokój na kancelarię szkolną od Państwowej Wyższej Szkoły Muzycznej, która podówczas mieściła się przy ul. Basztowej. Później znów wypożyczyliśmy salę jednej z klas w I Liceum im. Nowodworskiego przy ul. Groble i w zakładzie Urszulanek przy ul. Starowiśnej. Tam zresztą odbywały się tylko lekcje przedmiotów ogólnokształcących i teoretyczno-muzycznych; lekcje gry na instrumentach organizowano w prywatnych mieszkaniach poszczególnych pedagogów – i zazwyczaj na ich własnych, prywatnych

Profesor Artur Taube, założyciel liceum
Fot. z archiwum szkoły

instrumentach. [...] A młodzież... Młodzież tego pierwszego u nas po wojnie rocznika szkolnego była ogromnie zapalona, chętna i utalentowana. Powiedzieć tu muszę, iż w czasie mej wieloletniej pracy pedagogicznej najbardziej uzdolnioną muzycznie młodzież uczniowską miałem w ogóle właśnie z Krakowa i województwa krakowskiego. Pamiętam, iż pierwsi maturanci naszego Liceum byli tak dobrze przygotowani, że dostaliśmy od władz szkolnych za tę maturę specjalne podziękowanie”¹.

Relacja dyrektora nie jest jedynie zapisem faktów, ale świadectwem emocji i determinacji, z którą budowano powojenne szkolnictwo artystyczne, często bez zaplecza, za to z ogromną wiarą w młodych ludzi.

W 1947 roku szkołę ukończyli pierwsi absolwenci, a trzy lata później placówka została przemianowana na Państwowe Liceum Muzyczne. W 1952 roku nadano jej imię Fryderyka Chopina. Historia krakowskiej szkoły dobrze oddaje realia, w których rodziły się powojenne instytucje artystyczne – pełne improwizacji, ale też ogromnej nadziei.



Pokaz mody uczniów łódzkiego plastyka / Fot. Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Łodzi

„Evviva l’arte!”, czyli 80 lat łódzkiego plastyka

Już trzy tygodnie po wyzwoleniu miasta w Dzienniku Łódzkim pojawiła się informacja o planach utworzenia szkoły artystycznej. We wrześniu 1945 roku ogłoszono pierwszy nabór do Państwowej Szkoły Przemysłu Artystycznego. Przyszli uczniowie mieli szansę dostać się do czteroletniego gimnazjum dla absolwentów szkoły powszechnej ze specjalizacjami: meblarską, ceramiczną, introligatorską i ślusarsko-kowalską. Młodzi posiadający świadectwo gimnazjalne mogli z kolei ubiegać się o miejsce w dwuletnim liceum ze specjalizacjami malarsko-dekoracyjnymi, tkacką, rzeźby dekoracyjnej i grafiki użytkowej.

¹ <https://www.gov.pl/web/posmkrakow/historia-szkoly>



Pokaz mody uczniów łódzkiego plastyka / Fot. Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Łodzi

Początki były skromne, a codzienność trudna – pierwszy dyrektor, Ludwik Tyrowicz, zamieszkał nawet w szkolnej kuchni, która w powojennej rzeczywistości była luksusem dzięki dostępowi do prądu i bieżącej wody².

Z czasem szkoła przekształciła się w Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych oraz Liceum Technik Plastycznych, kształcąc zarówno przyszłych pedagogów, jak i rzemieślników artystycznych.

80 lat później dyrektor Dorota Kłodzińska otworzyła uroczystość jubileuszowych obchodów istnienia szkoły słowami pełnymi wzruszenia i dumy: „Evviva l'arte!” – niech żyje sztuka!

„To hasło towarzyszy nam od wielu lat i jest jak płomień, który od wielu lat rozświetla drogę pokoleniom kolejnych twórców, inspirując wspaniałą społeczność. PLSP w Łodzi to nie tylko budynek – to żywioł – a właściwie cztery żywioły, które razem tworzą artystyczny świat niezwykle pasji i wrażliwości” – powiedziała dyrektor.

Za scenariusz i organizację wydarzenia odpowiadała Karolina Zaorska, nauczycielka języka polskiego w PLSP w Łodzi, której wzruszenie po ceremonii chwytало za serce. Motyw czterech żywiołów stał się nie tylko estetyczną osią uroczystości, lecz przede wszystkim symboliczną opowieścią o tożsamości szkoły:

- Ogień – symbol pasji i intensywności twórczego procesu,
- Woda – wyobraźnia płynąca bez ograniczeń,
- Ziemia – tradycja, głęboko zakorzeniona w historii szkoły,
- Powietrze – wolność, bez której sztuka nie może istnieć.

² <https://www.gov.pl/web/plastyklodz/w-aurze-strzeminskiego>

„Cztery żywioły splatają się tu każdego dnia, tworząc żywą tkankę szkoły w pracowniach, w galeriach, na korytarzach i dzisiaj – na tej scenie. To z nich rodzi się sztuka, która jest istotą naszej przeszłości i przyszłości. Mogę wręcz stwierdzić, że po ośmiu dekadach istnienia nasza szkoła przypomina feniksa, bo z popiołów historii odradzamy się wciąż na nowo, czerpiemy moc minionych czasów, by wznieść się ku lepszym i piękniejszym perspektywom” – dodała Dorota Kłodzińska.

Podczas jubileuszu kolory były wszędzie – w pracach młodych twórców, w kostiumach wykonawców, na korytarzach i w salach wystawowych. Jednak najwięcej barw wносиły same osoby: uczniowie, absolwenci i nauczyciele, którzy przez dekady tworzyli to miejsce. Właśnie oni sprawili, że jubileusz nie był jedynie oficjalną uroczystością, lecz żywym spotkaniem pokoleń, pełnym emocji, wzruszeń i dumy z bycia częścią wyjątkowej artystycznej wspólnoty.

Trzy dni święta muzyki w Poznaniu

Zapisy do Państwowego Konserwatorium Muzycznego odbyły się już w marcu 1945 roku. Młodzież przystąpiła do egzaminów trzy miesiące później w budynku dzisiejszej Akademii Muzycznej w Poznaniu. I to właśnie w tym wyjątkowym dla historii placówki miejscu Zespół Państwowych Szkół Muzycznych w Poznaniu świętował w listopadzie 2025 roku swoje 80-lecie.

Były to trzy dni celebracji najróżniejszych brzmień. W trakcie pierwszego na scenie w Auli Stefana Stuligrosza zaprezentowali swoje umiejętności uczniowie i absolwenci PSM I stopnia im. Karola Kurpińskiego. W programie połączono różnorodne epoki muzyczne, od klasyki po nowoczesność, a każda interpretacja okazała się dowodem na zaangażowanie młodych artystów i ich pedagogów.

Jubileusz 80-lecia Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych w Poznaniu / Fot. Oliwia Szygulska



Drugi koncert poświęcono uczniom i absolwentom PSM II stopnia im. Fryderyka Chopina. Wieczór rozpoczął się od klasycznych interpretacji fortepianowych i wokalnych. Obfitował także w różnorodne zespoły, od chóru po orkiestrę akordeonową i zespoły jazzowe uczniów i absolwentów. Publiczność mogła poczuć magię współbrzmienia instrumentów, rytm perkusji i ekspresję jazzu w wykonaniu młodych talentów.

Gala Jubileuszowa odbyła się w Auli Nova Akademii Muzycznej, zamykając obchody. Program łączył elementy musicalu, muzyki klasycznej i symfonicznej, ukazując wszechstronność artystyczną uczniów, absolwentów i pedagogów. Fragmenty polsko-niemieckiego musicalu *Wasza wolność jest naszą wolnością* z udziałem solistów, zespołu wokально-tanecznego i chóru PSM II stopnia wprowadziły widzów w wyjątkowy, teatralny nastrój.

„Trzeci z koncertów to pokaz tego, w czym jesteśmy najmocniejsi, tego, co nas wyróżnia – mamy bardzo silną współpracę międzynarodową. W pierwszej części usłyszymy fragment musicalu, który powstał specjalnie dla nas, napisał go niemiecki kompozytor Stefan Daubner, i został wykonany we współudziale z Schyren-Gymnasium w Pfaffenhofen an der Ilm w Niemczech. Musical miał premierę na przełomie września i października 2025 roku” – powiedziała z dumą Joanna Karpacz, dyrektor ZSM w Poznaniu.

Trzydniowe obchody jubileuszu były nie tylko świętem szkoły, ale także symbolicznym spotkaniem pokoleń – uczniów, absolwentów i pedagogów, których łączy wspólne doświadczenie edukacji muzycznej.

Uczniowie zarażali publiczność swoim entuzjazmem! / Fot. Oliwia Szygulska





Gala Jubileuszowa w Auli Nova Akademii Muzycznej w Poznaniu / Fot. Oliwia Szygulska

Częstochowa – szkoła jako wspólna sprawa

Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie to kolejny przykład szkoły artystycznej, której historia sięga aż do 1945 roku, a dokładniej do 10 października 1945, czyli momentu powstania Wolnej Akademii Sztuk Pięknych. Mowa o pierwszej artystyczno-edukacyjnej instytucji w mieście, powołanej w czasie, gdy odbudowa życia kulturalnego dopiero się rozpoczynała, a potrzeba tworzenia i kształcenia artystów była równie pilna jak odbudowa materialna.

Program nauczania opracowała specjalna komisja, złożona z artystów-pedagogów, którzy od początku zakładali połączenie solidnego rzemiosła z wrażliwością artystyczną. Już po kilku miesiącach działalności placówka została przekształcona w Prywatne Liceum Technik Plastycznych, a od 1949 roku funkcjonowała jako instytucja państwowa, podległa Ministerstwu Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Lata powojenne były dla szkoły okresem szczególnie trudnym. Priorytetem stało się zapewnienie minimum warunków lokalowych oraz środków niezbędnych do prowadzenia zajęć. W momentach krytycznych nauczyciele decydowali się nawet na rezygnację z należnego im wynagrodzenia, chcąc w ten sposób uchronić szkołę przed grożącą jej likwidacją. Te decyzje pokazują skalę zaangażowania i poczucia odpowiedzialności za wspólne dzieło, którym była szkoła.



Występ uczniów w Teatrze Adama Mickiewicza w Częstochowie / Fot. Elżbieta Siwik

Były dyrektor placówki, Gabriel Hajdas, tak wspominał tamten czas:

„W pomieszczeniach o nieotynkowanych ścianach i bez podłogi ustawiono kuźnię, kilka płyt traserskich, kowadło kowalskie i inne potrzebne narzędzia. Tak uczył kowalstwa artystycznego i metaloplastyki Zygmunt Cichy, główny organizator i nauczyciel przedmiotu”.

Jerzy „Jotka” Kędziora, artysta, absolwent i profesor PLSP w Częstochowie, opowiadał o sprytnym sposobie pozyskiwania funduszy:

„W szkole brakowało wszystkiego, dlatego profesor Wielgut mianował mnie dyrektorem Komitetu Butelkowego, którego zadaniem było odnajdywanie porzuconych butelek oraz oddawanie ich do skupu. Za uzyskane pieniądze kupowaliśmy papier, farby, a raz zdarzyło się, że profesor zakupił głośnik zwany kołchoźnikiem”³.

Te drobne, improwizowane działania pokazują, że szkoła była czymś znacznie więcej niż instytucją edukacyjną – była wspólną sprawą nauczycieli i uczniów, opartą na solidarności, pomysłowości i przekonaniu, że sztuka zasługuje na przetrwanie nawet w najtrudniejszych warunkach.



zeskanuj telefonem

Historię szkoły w wyjątkowy sposób dokumentuje ilustrowane opracowanie, przywołujące zarówno pierwsze pracownice, jak i sylwetki pedagogów oraz uczniów, którzy tworzyli jej fundamenty, dostępne po zeskanowaniu kodu QR.

3 <http://www.zpapczestochowa.eu/2-o-zwiazku>

O jubileuszowym charakterze obecnych obchodów mówił Paweł Kolmas, dyrektor Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie:

„Ten okres jubileuszowy, bo trudno powiedzieć, że to tylko rok, raczej nieco więcej niż rok kalendarzowy, jest związany z Erykiem Lipińskim i artystami, którzy przywędrowali do Częstochowy po Powstaniu Warszawskim, z założeniem Związku Artystów oraz inicjatywą związaną z Wolną Akademią Sztuk Pięknych”.

Świętowanie jubileuszu szkoła rozpoczęła już 25 lutego 2025 roku wernisażem wystawy ogólnopolskiego konkursu „Mała forma ceramiczna”. Główne wydarzenia zaplanowano na jesień. 9 października odbył się wernisaż wystawy ogólnopolskiego konkursu „Wariacje na temat twórczości Jacka Malczewskiego”, 10 października – główne uroczystości w Teatrze Adama Mickiewicza i bal absolwenta, a 11 października zorganizowano wystawę absolwentów z rocznika 1972.

Byliśmy tam razem z uczniami, nauczycielami i absolwentami. Obserwowaliśmy ich zaangażowanie, zachwyt nad twórczością oraz dumę z bycia częścią tej wielkiej artystycznej społeczności. To było jak podróż przez 80 lat historii – pełna kolorów, emocji i niezapomnianych momentów! Z pewnością jedną z najwspanialszych pamiątek po tym wydarzeniu jest złota księga wykonana przez absolwenta szkoły – Włodzimierza Karankiewicza, którą można zobaczyć w naszym materiale wideo dostępnym po zeskanowaniu kodu QR.



zeskanuj telefonem

W trakcie koncertu publiczność mogła oglądać wyjątkowe zdjęcia z archiwum szkoły
Fot. Elżbieta Siwik



Plastyk w odbudowującej się Warszawie

Historia warszawskich szkół artystycznych po II wojnie światowej jest nierozzerwalnie związana z losem miasta – zniszczonego niemal doszczętnie, a jednocześnie natychmiast podejmującego wysiłek odbudowy życia kulturalnego i edukacyjnego. Już w 1945 roku, w realiach ruin, braku podstawowej infrastruktury i dramatycznych warunków bytowych, zaczęły powstawać pierwsze państwowe szkoły artystyczne, które miały kształcić nowe pokolenie muzyków i plastyków.

Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona powstało w 1945 roku jako Państwowe Liceum Artystyczne. Początkowo wraz z Wyższą Szkołą Sztuk Plastycznych mieściło się przy ulicy Myśliwieckiej 8. Szkoła od samego początku współpracowała z Centralnym Ośrodkiem Pedagogicznym oraz Międzynarodowym Stowarzyszeniem Wychowania przez Sztukę, realizując ideę wychowania poprzez sztukę, która przyświecała jej pierwszemu dyrektorowi i założycielowi Antoniemu Mączakowi.

W kolejnych latach placówka przekształciła się w Ogólnokształcącą Szkołę Sztuk Pięknych, wprowadzając pełny program nauczania szkoły średniej. Od 1953 roku zniesiono ograniczenia w wyborze dalszej ścieżki edukacyjnej, umożliwiając absolwentom podejmowanie studiów na różnych kierunkach.

W 1957 roku szkoła została przeniesiona do budynku dawnej Podchorążówki w Łazienkach Królewskich, w którym funkcjonowała przez kolejne dwadzieścia lat, kontynuując rozwój programów artystycznych i kształcąc kolejne pokolenia młodych twórców. To właśnie w tym miejscu odbyła się czasowa wystawa malarstwa związana z jubileuszem. Prace zaprezentowano na parkanie Łazienek Królewskich. Paweł Kasprzak, dyrektor PLSP w Warszawie, opowiedział o przedsięwzięciu:

Dyrektor PLSP im. W. Gersona w Warszawie, Paweł Kasprzak, powitał licznie przybyłych gości
Fot. Wiktor Kasprzyk





Uczniowie w trakcie występu podczas Gali Jubileuszowej / Fot. Wiktor Kasprzyk

„Skupiliśmy się na tej wystawie na pracach malarskich zrealizowanych w pracowniach naszej szkoły. Nasi absolwenci w czasach Podchorążówki mieli dojsie do szkoły przez park. Absolwenci bardzo ciepło wypowiadają się o tamtych czasach i tym miejscu, które wywarło na nich ogromny wpływ”.

Odwiedziliśmy to miejsce, by uwiecznić atmosferę wystawy i wyjątkowe prace absolwentów. Efektem naszej wizyty jest wideo, które można obejrzeć po zeskanowaniu kodu QR. Materiał pozwala przenieść się w czasie i poczuć klimat tamtych lat, a jednocześnie docenić kunszt młodych artystów kontynuujących tradycje szkoły.



zeskanuj telefonem

Spotkanie pokoleń w Kielcach

Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach ma korzenie w Wojewódzkiej Szkole Rzemiosł Artystycznych, założonej jesienią 1945 roku dzięki staraniom Henryka Czarneckiego, jej długoletniego dyrektora. Początkowo placówka funkcjonowała w kilku budynkach rozrzuconych po mieście, nieprzystosowanych do nauki, a brak wyposażenia dodatkowo utrudniał prowadzenie zajęć artystycznych.

Z niewielkich pracowni przy ulicy Radiowej wyrosła szkoła, która wykształciła artystów rozpoznawalnych na całym świecie. Właśnie tutaj pierwsze kroki stawiali między innymi Leszek Mądzik, Marian Czapla i Wincenty Kućma, którzy później zdobyli uznanie w kraju i za granicą.



Drzewko jubileuszowe z ceramicznymi dekoracjami przygotowane przez uczniów i nauczycieli
Fot. Andrzej Rębosz



Rajd absolwentów
Fot. Andrzej Rębosz

Lucjan Sadłós - pierwszy
absolwent PLSP w Kielcach
Fot. Andrzej Rębosz



Dziś dyrektorką liceum jest Maria Kowalczyk, sama będąca absolwentką kieleckiego plastyka. To pod jej kierownictwem szkoła świętowała jubileusz 80-lecia, rozpoczynając obchody dzień przed oficjalną datą wyjątkowym Rajdem Absolwentów. Głównym punktem obchodów była uroczysta gala w Filharmonii Świętokrzyskiej, która stała się symbolicznym zwieńczeniem wielomiesięcznych przygotowań. Uświetnił ją spektakl Szkolnego Teatru „Antrakt”. Po gali absolwenci mieli okazję spacerować się po szkole, odwiedzając sale i pracownie, w których kiedyś spędzali długie godziny na nauce i tworzeniu. Dla wielu był to powrót do wspomnień z młodości i okazja do refleksji nad tym, jakie przemiany zaszły w ciągu dekad.

W ramach jubileuszu przygotowano również wystawę „Nauczyciele i absolwenci na 80-lecie szkoły”. Uświadomiła uczestnikom, jak szerokie spektrum talentów wykształciła szkoła na przestrzeni lat.

Swoją obecnością zaszczycił gości absolwent pierwszego rocznika w historii szkoły – Lucjan Sadłós, który ukończył naukę w PLSP w 1951 roku. Jak powiedział, atmosfera życzliwości i zaangażowania pedagogów sprawiała, że edukacja była czymś naturalnym i wspólnym.

„Naukę bardzo dobrze wspominam, tak jak i samą szkołę. Pamiętam, jak życzliwi i mili byli nasi profesorowie. Czy nauka była ciężka? Raczej było normalnie, a nas nie trzeba było do niej przymuszać, bo byliśmy pierwszą grupą, która po niewoli i wszystkich wojennych perypetiach nagle stała się wolna. Dobrze czułem się w tej szkole. W dużej mierze była to zasługa właśnie naszych pedagogów”⁴.

Jubileusz stał się okazją do spotkania ludzi, których połączyła nie tylko edukacja, ale i przyjaźnie na całe życie.

⁴ <https://radiokielce.pl/1345019/kielecka-szkola-chwali-sie-swoja-historia-ale-nie-zamierza-spozacz-na-laurach/>



Na zdjęciu gdyńska szkoła doliczyła się 561 osób! / Fot. Tomasz Zerek

Wybrzeże i nowy początek w Gdyni

W podobnym duchu rodziły się szkoły artystyczne na Wybrzeżu. Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Magdaleny Abakanowicz w Gdyni, powołane w 1945 roku, stanowiło odpowiedź na potrzebę odbudowy życia kulturalnego w dynamicznie rozwijającym się mieście portowym. Jego początki, podobnie jak w innych częściach kraju, naznaczone były prowizorycznością i brakami lokalowymi, lecz także ogromnym zaangażowaniem kadry pedagogicznej. Szkoła od początku pełniła funkcję nie tylko edukacyjną, ale również integrującą lokalną społeczność. Stała się ważnym ośrodkiem kultury plastycznej regionu. Przez kolejne dekady kształciła pokolenia plastyków, którzy współtworzyli artystyczny pejzaż Wybrzeża, a jej historia wpisuje się w szerszą opowieść o powojennej odbudowie szkolnictwa artystycznego w Polsce.

Początki szkoły sięgają 15 czerwca 1945 roku, kiedy Wydział Kultury i Sztuki Zarządu Miejskiego w Gdyni powierzył Józefowi Bodzińskiemu, absolwentowi Wydziału Sztuk Pięknych Uniwersytetu im. Stefana Batorego w Wilnie, zadanie założenia Liceum Sztuk Zdobniczych Przemysłu Artystycznego. Równolegle rozpoczęło działalność Liceum Fotografiki Towarzystwa Uniwersytetów Robotniczych, którego inicjatorem był również Józef Bodziński, a współtwórcami małżeństwo artystów fotografików – Bolestawa i Edmund Zdanowscy.

W latach 1945-1952 szkoły funkcjonowały niezależnie od siebie. Pierwszą siedzibą Liceum Sztuk Zdobniczych Przemysłu Artystycznego był budynek przy ulicy Korzeniowskiego 28 (obecnie A. Fredry 4) na Kamiennej Górze. W 1952 roku szkołę przeniesiono do Orłowa, gdzie doszło do połączenia obu instytucji w jedną – Państwowe Liceum Technik Plastycznych, w którego strukturze znalazły się działy Liternictwa i Reklamy oraz Fotografiki.



Goście podziwiają pamiątkowe zdjęcia PLSP w Gdyni / Fot. Tomasz Zerek

Obchody 80-lecia szkoły zgromadziły około tysiąca osób! „Jesteśmy bardzo zaskoczeni, oczywiście pozytywnie, tak szerokim odzewem w środowisku absolwentów plastyka. Pamiętajcie! Nie musicie czekać do kolejnej okrągłej rocznicy, żeby nas odwiedzić – zawsze jesteście mile widziani” – podkreślali organizatorzy⁵.

Świętowanie upłynęło przede wszystkim pod znakiem uroczystego Zjazdu Absolwentów, Uczniów, Nauczycieli i Pracowników szkoły. Goście mogli obejrzeć dwie wystawy poświęcone historii gdyńskiego plastyka, wysłuchać występów muzycznych absolwentów i obecnych uczniów, a także zobaczyć film przedstawiający dzieje szkoły. „Orłowski plastyk zostaje w ludziach na zawsze!” – mówił wicedyrektor placówki Adrian Kołtoniak. Jej historia to setki talentów, tysiące godzin twórczej pracy i niezliczone przyjaźnie.



zeskanuj telefonem

Mieliśmy możliwość uwiecznienia jubileuszowych obchodów i wyjątkowej atmosfery szkoły. Tutaj też efektem naszej wizyty jest materiał wideo, który można obejrzeć po zeskanowaniu kodu QR.

Lata rozwoju - od oddolnych inicjatyw do ogólnopolskiej sieci

Kolejne dekady przyniosły dynamiczny rozwój w szkolnictwie artystycznym. W latach 50. i 60. tworzone nowe szkoły i poszerzano programy nauczania. W latach 70. i 80. umacniano rangę egzaminów i wprowadzano standaryzację nauczania. Po 1989 roku otwierano się na świat i łączono tradycję z nowoczesnością.

Wiele placówek powstałych w i po 1945 roku stało się dziś uznanymi „markami edukacyjnymi”. To szkoły, które wykształciły pokolenia muzyków, malarzy, rzeźbiarzy, grafików, tancerzy... Ich absolwenci zdobywają laury na konkursach krajowych i międzynarodowych, współtworząc prestiż polskiej kultury.

⁵ <https://www.gov.pl/web/plastykgdynia/jubileusz-80-lecia-szkoly-plastycznej-w-gdyni2>

80 lat później: ciągłość i zmiana

Obchody jubileuszowe to moment zadumy nad przeszłością i dumy z osiągnięć. Dzisiejsze szkoły artystyczne działają w zupełnie innym świecie, ale ich misja pozostaje niezmienna. Nadal uczą odwagi twórczej, otwartości, wytrwałości i wrażliwości – wartości, które były fundamentem pierwszych powojennych placówek.

Nowoczesne pracownie i sale, dostęp do technologii cyfrowych, międzynarodowe projekty i interdyscyplinarność stały się codziennością. Jednocześnie każda z tych szkół pielęgnuje historię – czasem trudną, często heroiczną, ale zawsze inspirującą.

80-lecie to nie tylko święto tradycji – to również zobowiązanie, by nadal tworzyć przestrzeń, w której młodzi artyści mogą rozwijać swój talent, eksperymentować i odnajdywać własny twórczy język. Jubileusz jest także okazją do przypomnienia roli nauczycieli, którzy przez te wszystkie lata przekazywali wiedzę i pasję, często ponad własne siły, wierząc w sens edukacji artystycznej.

Znaczenie szkół po ośmiu dekadach

Jedną z najważniejszych wartości szkół obchodzących swoje osiemdziesięciolecie jest tworzenie kultury lokalnej i regionalnej.

Szkoły artystyczne były często jedynymi ośrodkami kultury w powojennych miastach. Organizowały koncerty, wystawy, przedstawienia, wernisaże i konkursy – często zanim odbudowano filharmonie, galerie sztuk czy opery.

Goście podziwiają pamiątkowe zdjęcia PLSP w Gdyni / Fot. Tomasz Zerek



Placówki te wychowały tysiące twórców – młodzi ludzie otrzymali szansę na rozwój talentów, odkrywanie predyspozycji artystycznych, angażowanie się w projekty twórcze, kontynuację nauki w szkołach II stopnia czy akademiach. Wielu z nich to pedagodzy, muzycy, plastycy, realizatorzy kultury, architekci, tancerze czy projektanci.

Edukacja artystyczna przeszła ogromną rewolucję: od nauczania klasycznego przez okres standaryzacji po współczesne metody, łączące klasykę z nowymi trendami, analogowe rzemiosło z technologią czy sztukę tradycyjną z cyfrową.

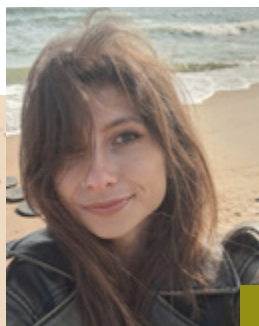
To dzięki tym szkołom polska edukacja artystyczna zachowała ciągłość, mimo dramatycznych zmian politycznych, społecznych i kulturowych. Choć każda ma inną historię, specjalizację i tradycję, wszystkie łączy wspólne doświadczenie narodzin w czasie próby i przekonanie, że sztuka jest formą odbudowy człowieka.

Jednym z najbardziej poruszających aspektów historii szkół artystycznych jest ich pokoleniowy charakter. Przez dekady te same korytarze przemierzały kolejne roczniki uczniów, niosąc ze sobą różne doświadczenia epok, ale ucząc się tych samych podstaw rzemiosła, wrażliwości i odpowiedzialności za sztukę. W wielu rodzinach edukacja artystyczna stawała się naturalną kontynuacją tradycji – dzieci i wnuki absolwentów siadały przy tych samych instrumentach, korzystały z tych samych pracowni, słuchały podobnych rad pedagogów.

Szczególne świadectwo trwałości tych szkół dają absolwenci, którzy po latach powracają do nich w roli nauczycieli czy dyrektorów. Dla wielu z nich jest to nie tylko wybór zawodowy, lecz także gest wdzięczności wobec miejsca, które ukształtowało ich artystycznie i życiowo. To oni stają się dziś ogniwem łączącym przeszłość z teraźniejszością – przekazując młodszym uczniom nie tylko wiedzę i umiejętności, ale również etos pracy, szacunek do tradycji i przekonanie o sensie kształcenia artystycznego.

Osiemdziesiąt lat to czas, w którym zmieniają się systemy, programy i narzędzia, ale sens edukacji artystycznej pozostaje ten sam. To opowieść o ciągłości, odpowiedzialności i przekazywaniu wartości, które nie starzeją się wraz z kolejnymi rocznikami uczniów.

Jubileuszy było w tym roku znacznie więcej. Wszystkim szkołom świętującym swoje 80-lecie składamy gratulacje i podziękowania – za konsekwencję, odwagę i wiarę w sens edukacji artystycznej. To dzięki Wam historia ta wciąż się pisze.



Autorka:

Magdalena Słomka

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



Namiot przed Operą wypełniony po brzegi słuchaczami / Fot. Patrycja Chęcińska

TRZY DNI, JEDNA PASJA I KLASYKA, KTÓRA WYMYKA SIĘ SCHEMATOM

Ela Lamch

O „Szalonych Dniach Muzyki” – polskim wydaniu festiwalu „La Folle Journée”, słyszałam już nieraz. Nic dziwnego – tegoroczna impreza w dniach 26-28.09 w gmachu Opery Narodowej miała już swoją 15. odsłonę, ale nigdy nie dane mi było uczestniczyć w festiwalu, aż do ostatniej, zeszłorocznej edycji.

Ogromnie byłam ciekawa, jak wyglądają owe szalone dni, czy faktycznie od rana do zmierzchu korytarze Teatru Wielkiego wypełnione są nie tylko muzyką klasyczną, ale także podekscytowanymi melomanami w różnym wieku, omawiającymi widowiska i poszukującymi w programie festiwalu kolejnych koncertów. Teraz jestem już w stanie to wszystko potwierdzić.

Z pełnym przekonaniem mogę stwierdzić, że kto raz uczestniczył w „Szalonych Dniach Muzyki”, nie zapomni ich nigdy. Dokładnie tak było ze mną. To wyjątkowy format festiwalu, w ramach którego łącznie na 6 scenach w Teatrze Wielkim – Operze Narodowej, Kościele Środowisk Twórczych i w namiocie na Placu Teatralnym odbyło się 57 koncertów z udziałem prawie tysiąca wykonawców! Wystąpiło 15 zespołów kameralnych, 18 dyrygentów, 14 orkiestr, w tym 9 orkiestr z polskich szkół muzycznych. Trzy dni festiwalu zgromadziły prawie 29 tysięcy¹ melomanów! Liczby mówią same za siebie – Warszawa na trzy dni została wciągnięta w muzyczną historię miast, bo taki właśnie był motyw przewodni tegorocznej edycji festiwalu, wyrażony hasłem „Wibracje miast”.

Wakacyjna bryza i nuty w pulpitach

Zanim opowiem o samych koncertach, przeniesiemy się w czasie o parę miesięcy wstecz, ponieważ w czerwcu i na początku września 2025 roku miałam okazję odwiedzić kilka szkół, których orkiestry przygotowywały się do występów właśnie na „Szalonych Dniach Muzyki”. Wspaniałe były to wizyty, chociażby dlatego, że pora letnia umożliwia nagrywanie muzyków w otoczeniu pięknej przyrody, a dodatkowo wyczuwalny już był wakacyjny luz, towarzyszący uczniom i nauczycielom po wystawieniu ocen końcoworocznych. Kiedy jednak wchodziłam na sale prób, zawsze towarzyszyła mi pewna obawa, czy właśnie ta wakacyjna swoboda nie spowoduje, że uczniowie raczej niechętnie będą udzielać wywiadów, a na harmonijne zgranie orkiestry będzie można liczyć, owszem, ale już we wrześniu... Myślałam tak: świadectwa wypisane lub w trakcie wypisywania, słońce zachęcająco zaprasza na zewnątrz, a tu jeszcze trzeba zasiąść do nauki za pulpit i rozczytywać nuty nowych utworów. Do tego przyjeżdża social managerka z Centrum Edukacji Artystycznej, która będzie o coś pytać i nagrywać... Jak bardzo się dziwiłam za każdym razem, wiedzą tylko uczniowie i dyrygenci, których pracą miałam szansę obserwować.



zeskanuj telefonem

Czy to w Bielsku-Białej, Krakowie, Wrocławiu, czy w Gdańsku, ujął mnie przede wszystkim fakt, jak wspaniałe są to wspólnoty. Uczniowie z różnych klas wzajemnie się wspierający, dyrygenci zaangażowani nie tylko w poprawną interpretację utworu, ale głównie w rozwój i motywację młodych muzyków... To, jak wyglądały próby, jest dowodem na to, że odpowiedni „konduktor” zawsze tak pokieruje zespołem, że ten dowiezie każdy utwór, nawet na jednej z pierwszych prób! Za każdym razem uczniowie – członkowie zespołu i dyrygenci, życzliwie reagując na moje propozycje o nagranie wywiadów czy rolek zapraszających na festiwal, sprawiali, że czułam się w ich towarzystwie jak wśród swoich. Owoce tej współpracy, jeśli jeszcze nie obejrzeliscie, możecie zobaczyć w mediach społecznościowych na profilach Centrum Edukacji Artystycznej.



zeskanuj telefonem

Muszę przyznać, że ogromne wrażenie zrobił na mnie poziom gry szkolnych orkiestr, a także sposób ich pracy. Wiele jest tam radości, wzajemnego szacunku i wsparcia. Uczniowie, zasłuchani w rady dyrygentów, często podkreślali w rozmowach ze mną, że właśnie ich dyrygent jest najwspanialszym człowiekiem, z jakim przyszło im pracować.

¹ Dane przedstawione przez biuro festiwalowe „Szalone Dni Muzyki 2025”: <https://szalonednimuzyki.pl/> – dostęp z dnia 12.01.2026.



Ula Rusek – solistka, uczennica Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II st. im. Feliksa Nowowiejskiego w Gdańsku, w objęciach dyrygentki orkiestry Jagody Brajewskiej
Fot. Maciej Talar

Leonard Szytejkę podczas wywiadu
Fot. Patrycja Chęcińska



Wpis na festiwalowym słupie obowiązkowy!
Fot. Patrycja Chęcińska



Amelia Smuczyńska podczas wywiadu
Fot. Patrycja Chęcińska



Wspólne spędzanie czasu przed koncertem
Fot. Joanna Ciółkowska



Trudno nie przyznać, że współpracy tych szkolnych orkiestr, które miałam okazję obserwować, zasługują na ogromną pochwałę, czego efekt finalny można było zobaczyć i usłyszeć na żywo podczas „Szalonych Dni Muzyki” w ostatni weekend września 2025 roku.

INTERLUDIUM - dzień pierwszy i kosmiczna inauguracja

Festiwalowy piątek rozpoczął się spokojnie. Organizatorzy zaplanowali wówczas trzy koncerty Młodych Wykonawców, ale przez cały dzień odbywały się także próby do występów sobotnich i niedzielnych. Na początku zajrzałam do naszych wspaniałych solistów, którzy mieli wystąpić wspólnie z Sinfonią Varsovią, wykonując utwór inaugurujący cały festiwal. W garderobie solistów towarzyszyła mi fotografka CEA, która uwieczniła na zdjęciach ten wspaniały klimat.

Porozmawiałam z młodymi muzykami o tym, jak im się podoba tegoroczna odsłona festiwalu oraz jakie emocje towarzyszą im tuż przed tak wielkim i ważnym koncertem. Pozwólcie, że przytoczę kilka fragmentów tych rozmów...

Leonard Szyłejko, Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II stopnia im. Feliksa Nowowiejskiego w Gdańsku: „Jest to mój pierwszy raz na tym festiwalu i to zarazem bardzo stresujące, ale również bardzo ekscytujące. I cieszę się, że mogę tu być, bo jest to wyjątkowe wyróżnienie, a po drugie, wielka przyjemność dla mnie”.

Ewa Lubowicz, Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia im. Zenona Brzewskiego w Warszawie: „Bardzo się cieszę, jestem bardzo wdzięczna, że będę miała możliwość zagrania na takiej scenie, ale nie ukrywam – odrobinę się denerwuję, chociaż dzięki temu, że zagram z profesjonalnymi już muzykami orkiestrowymi, jednak trochę jest mniej stresująco”.

Amelia Smuczyńska, Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna II stopnia im. Ignacego Jana Paderewskiego w Białymstoku: „Sama możliwość zagrania z tak wybitnymi muzykami to wspaniała przygoda i super okazja! Ekscytacja jest ogromna!”.

Jak sami widzicie, młodym wykonawcom udzielał się entuzjastyczny nastrój, którego kulminacją był porywający koncert z ich udziałem. Gdy uczniowie zasiedli przy pulpitach ramię w ramię z profesjonalnymi muzykami Sinfonii Varsovii, na scenę Opery wyszedł dyrygent Jean-François Verdier i nagle wszyscy, którym dane było słuchać inauguracyjnego koncertu, polecili w kosmos... Muzycznie, rzecz jasna! Połączenie tak pięknego wykonania *Sinfonia (for Orbiting Spheres)* autorstwa Missy Mazzoli, z hipnotyzującą wizualizacją, która była widoczna w tle za orkiestrą, wywołało zachwyt wśród publiczności!

Ja także muszę przyznać, że zostałam oczarowana. Po tym koncercie z odległej galaktyki szybko musiałam jednak wrócić na Ziemię, by labiryntem korytarzy Teatru Narodowego dostać się na równie spektakularny koncert z udziałem uczniów warszawskiej Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Romana Turczynowicza oraz orkiestry z Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. Karola Szymanowskiego, również w Warszawie. Tancerze zachwycili na scenie wspaniałymi choreografiami i feerią barw kostiumów, które w tańcu „malowały” widowisko. Nad wspaniałością tych układów



Imponująca inauguracja festiwalu / Fot. Patrycja Chęcińska



Dominika Krysztoforska z uczennicą
Fot. Maciej Talar



Koncert inauguracyjny z udziałem solistów
Fot. Patrycja Chęcińska

i ich przygotowaniem czuwała kierownik artystyczna występu Dominika Krysztoforska, wicedyrektor do spraw kształcenia artystycznego w stołecznej szkole baletowej.

Natomiast kierownikiem wspaniałej szkolnej orkiestry był dyrygent Wojciech Pławner, który podczas wywiadu powiedział mi: „Tym, co charakteryzuje tę orkiestrę, jest niesamowita pasja, chęć do grania, chęć dorównania muzykom zawodowym, mimo że każdy utwór trzeba było zaczynać od podstaw”. Powstało niesamowite widowisko!

Na koniec pierwszego z „Szalonych Dni Muzyki” udałam się do wielkiego namiotu koncertowego na pierwszy tego wieczoru występ w tej przestrzeni. Koncert o wesołej nazwie „Katowice w Ameryce” zagrała oczywiście Młodzieżowa Orkiestra Symfoniczna im. Karola Szymanowskiego w Katowicach, działająca przy Państwowej Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej II stopnia im. Karola Szymanowskiego w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych w Katowicach i pod batutą Wojciecha Wantuloka.

Koncert stanowił idealne podsumowanie tego dnia, orkiestra wykonała utwory wybitnych kompozytorów. Wybrzmiali więc Bedřich Smetana i jego poemat symfoniczny *Wełtawa (Vltava)* z cyklu *Moja ojczyzna (Má vlast)*, Charles Ives i *The Unanswered Question* oraz Antonín Dvořák – *Suita amerykańska* op. 98a. Publiczność, bardzo licznie zgromadzona w namiocie, odebrała występ orkiestry entuzjastycznie. To był ostatni piątkowy koncert z udziałem zespołu szkoły muzycznej, a także moim, ponieważ już nazajutrz czekał mnie...



Krakowska Młoda Filharmonia i maestro Tomasz Chmiel / Fot. Maciej Talar

... Muzyczny kalejdoskop - od śląskiej bajki po ogniste maskarady!

Drugi dzień festiwalu to było muzyczne szaleństwo w pełnym tego słowa znaczeniu. Próba, koncert, zmiana orkiestry i powtórka, i tak przez cały dzień, ale skłamałabym, gdybym powiedziała, że to nie było ekscytujące! Uroku dodawało wydarzeniom miejsce, ponieważ tego dnia orkiestry rozpoczęły występy na Zasceniu, chyba jednym z bardziej magicznych miejsc Opery Narodowej.

Za każdym razem zachwycało mnie, jak uczniowie z różnych szkół i orkiestr wzajemnie się wspierają, kibicując sobie przed występami albo gratulując występu oklaskami. Kiedy jeden zespół kończył granie i schodził z boku ze sceny, a drugi, już ustawiony w blokach startowych, czekał gotowy na swoje wejście, muzycy często bili sobie nawzajem brawo. I to był jeden z najbardziej wzruszających momentów podczas festiwalu. Nie dało się zauważyć zazdrości ani rywalizacji, tylko czystą życzliwość i świadomość, że wszyscy tutaj tworzą wspaniałą całość.



zeskanuj telefonem

W ramach pierwszego widowiska pod inspirującym tytułem „Śląsk? Bajka!” odbyły się koncerty dwóch szkół. Najpierw zaprezentowała się orkiestra z Katowic, którą miałam okazję podziwiać poprzedniego wieczora w namiocie koncertowym. Tuż po niej zagrała Orkiestra Symfoniczna Państwowej Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej II stopnia im. Stanisława Moniuszki w Bielsku-Białej.

To jedna ze szkół, do której udało mi się dotrzeć przed wakacjami na pierwsze próby, dlatego ogromnie byłam ciekawa, jak zabrzmi finał tamtych przygotowań. Nie zawiodłam się, słuchanie koncertu tej orkiestry było czystą przyjemnością! Młodzi muzycy zagrali: uwerturę koncertową *Bajka* Stanisława Moniuszki (zwaną *Uwerturą fantastyczną*, oprac. Witold Rowicki) oraz *Colors (Kolory)* Berta Appermonta na puzon i orkiestrę



Warszawska Orkiestra Smyczkowa
im. Zenona Brzewskiego, pod batutą
Maksyma Donalskiego
Fot. Maciej Talar

Fot. Maciej Talar



symfoniczną. Z zespołem wystąpił solista grający na puzonie – Tymon Okolus, który po wakacjach był już absolwentem szkoły. Orkiestra zagrała pod batutą Macieja Cisowskiego. W bardzo serdeczny sposób i z dumą opowiedział mi o młodzieży, z którą pracuje.

Po „bajkowym” Śląsku nie wybudzałam się zbyt-
nio, bo w namiocie koncertowym czekały na
mnie oraz licznych słuchaczy „Sny i czary”. Pod
tym hasłem krył się koncert obejmujący kilka
utworów, wprawnie wykonanych przez Orkiestrę
Symfoniczną Zespołu Szkół Muzycznych im.
Ignacego Paderewskiego w Białymstoku pod
batutą Kazimierza Dąbrowskiego.

W mojej ocenie była to najliczniejsza orkiestra
spośród tych, które występowały w tej edycji
„Szalonych Dni Muzyki”. Robiła wrażenie, szcze-
gólnie kiedy miałam możliwość podziwiać grę
muzyków na Zasceniu, z ukrytego przed oczami
widzów balkonu. Z zespołem wystąpiły dwie
utalentowane solistki: Maria Szehidewicz, gra-
jąca na skrzypcach, oraz Nikola Wądołowska –
na fortepianie.

Po małej przerwie na Teatralnym Zasceniu
w widowisku „Fantazyjna Maskarada” za-
skoczyła wszystkich słuchaczy Orkiestra
Symfoniczna Ogólnokształcącej Szkoły
Muzycznej I i II stopnia im. Feliksa
Nowowiejskiego w Gdańsku, dyrygowana
przez Jagodę Brajewską, dyrygentkę, a także
absolwentkę gdańskiej szkoły! Uczniowie
zagrali *Uwerturę* do opery *Czarodziejski
flet* KV620 Wolfganga Amadeusza Mozarta
oraz *Fantaisie brillante* op. 20 Henryka
Wieniawskiego na tematy z opery *Faust*
Charles’a Gounoda. Jako solistka wystąpiła
Urszula Rusek, z którą miałam okazję poroz-
mawiać po próbie.

„Jest we mnie ogromna ekscytacja, ale też
trochę stresu, bo wiadomo, chciałabym wypaść
jak najlepiej. Pierwszy raz gram na »Szalonych
Dniach Muzyki« – i to jeszcze w roli solistki.
Odpowiedzialność jest duża, bo wiem, jak wiele



Na chwilę przed występem, uczennice Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. R. Turczynowicza w Warszawie / Fot. Maciej Talar

osób będzie słuchać tego koncertu” – przyznała artystka. Stresu u Urszuli Rusek w trakcie gry nie było widać wcale, za to miałam wrażenie, że publiczność wstrzymywała oddech, aby nie zaburzać muzyki najcichszym nawet dźwiękiem.



zeskanuj telefonem

Kolejną orkiestrą widowiska „Fantazyjna Maskarada” była Orkiestra Symfoniczna Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Karola Szymanowskiego we Wrocławiu pod kierownictwem Marcina Grabosza oraz z udziałem solisty grającego na trąbce, Franciszka Kaczyńskiego. Na tym koncercie zdarzyła się rzecz niezwykła – orkiestra oprócz wykonania utworu Jean-Baptiste’a Arbana *Karnawał wenecki* na kornet i orkiestrę (oprac. na trąbkę i orkiestrę Marcin Grabosz) zaprezentowała prawykonanie *Little London Symphony (Mała londyńska symfonia)* autorstwa Radosława Brody – ucznia „Łowieckiej”! Ten koncert przeszedł do historii jako kolejny wzruszający i piękny popis kunsztu orkiestry, dyrygenta, ale także kompozytora z tej samej szkoły! Jakie emocje towarzyszyły artystom zaraz po zejściu ze sceny, możecie zobaczyć w rolce.

Wisienką na torcie tego dnia był żywiołowy występ Orkiestry „Józefina” ze Szkoły Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie. Dyrygował nią Tadeusz Płatek, zagrało także dwoje solistów: Aleksandra Bartuś na klarnecie oraz Jan Jastrzębski na skrzypcach. Orkiestra z typową dla siebie żywiołowością zachwyciła publiczność, która prosiła o bisy aż dwukrotnie!

Miasto gra, miasto tańczy

Ostatni dzień festiwalu był wspaniałym ukoronowaniem trzydniowych muzycznych i tanecznych uniesień. Koncertem „Miejskie roz(g)rywki” na Zasceniu rozpoczęła niedzielne wydarzenia Krakowska Młoda Filharmonia – Orkiestra Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Mieczysława Karłowicza w Krakowie. Dyrygował maestro Tomasz Chmiel, zespołowi towarzyszyła także solistka Aleksandra Bartuś, grająca na klarnecie. Została zaprezentowana *Uwertura* z muzyki scenicznej do tragedii *Coriolan* według Heinricha Josepha von Collina op. 62 Ludwiga van Beethovena, *Uwertura* do opery

Cyrułik sewilski Gioacchino Rossiniego oraz dzieło Georges'a Bizeta *Farandola* z II suitu symfonicznej *Arleżjanka* (wyd. 1879 r., oprac. Ernest Guiraud). Sama bardzo czekałam na ten koncert i bawiłam się na nim świetnie, myślę, że tak jak cała zgromadzona publiczność, która oklaskiwała orkiestrę niezwykle żywiołowo.

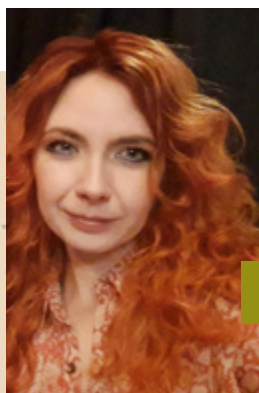
W dalszej części dnia wystąpiła najmniejsza z występujących orkiestr – Warszawska Orkiestra Smyczkowa im. Zenona Brzewskiego pod batutą Maksyma Donalskiego. Po dwóch intensywnych dniach koncertowych zaprezentowane przez orkiestrę utwory wprowadziły bardzo relaksujący nastrój. Młodzi muzycy zaprezentowali między innymi *Serenadę e-moll* op. 20 Edwarda Elgara.

W tym szaleństwie jest metoda

Muszę podkreślić, że wspomniane przeze mnie koncerty młodych wykonawców to tylko część z szerokiego wachlarza prezentowanych w tym czasie widowisk muzycznych – na festiwalu odbyło się przecież 57 koncertów. To robi wrażenie! Tym bardziej, że program dostosowany był do słuchaczy w każdym wieku, nawet tych najmłodszych, dla których odbywały się uroczysto nazwane „Smykofonie”.

Po trzech dniach bliskiego, namacalnego uczestnictwa w koncertach, przemyskania korytarzami Opery Narodowej, zdałam sobie sprawę, że byłam trochę jak „upiór w operze” – oglądając widowiska z tak niezwyklej perspektywy, obserwując reakcje i publiczności, i dyrygenta, i samej orkiestry... będąc dla nich zupełnie niewidoczna za sprawą miejsca, z którego nagrywałam materiały. Często przebiegałam razem z solistą i dyrygentem za kurtynę w trakcie braw i byłam świadkiem prawdziwie magicznych emocji. To była zawsze mieszanka wzruszenia, ekscytacji i ogarniającej wszystkich radości!

To, że dane mi było zostać cichym obserwatorem tak wielu wydarzeń i osobistych emocji, okazało się dla mnie jednym z najwspanialszych wspomnień, które zostanie ze mną na długo!



Autorka:

Ela Lamch

Dziennikarka telewizyjna i radiowa. Swoją warsztat szlifowała przez blisko dekadę w kilku redakcjach i programach na antenach TVP1, TVP Info oraz TVP Kultura. Autorka audycji radiowej „Dobry Wieczór Folk” w Radiu Żory. Pełniła funkcję sekretarza redakcji oraz recenzentki w magazynie Jazz Forum.

Autorka jednej z pierwszych prac naukowych w Polsce poświęconych duchowości i twórczości w muzyce. Absolwentka socjologii na UKEN w Krakowie, studiowała filologię polską na UKSW w Warszawie, obecnie jest w trakcie podyplomowych studiów na AWF na kierunku: joga.

Czynnie wspiera działania młodych polskich zespołów i angażuje się w wydarzenia kulturalne w całym kraju.

W Centrum Edukacji Artystycznej odpowiada za media społecznościowe – tworzy angażujące treści, a w krótkich formach filmowych stara się jak najpełniej opowiadać historie i przybliżać bohaterów swoich rozmów.

Jej pasje to jazda enduro/MTB, taniec irlandzki oraz gotowanie.



„Muzyczna Jesień” 2025 / Fot. Patrycja Chęcińska

„MUZYCZNA JESIEŃ” – ŚWIĘTO MŁODYCH TALENTÓW

Agnieszka Trojanowicz

12 grudnia 2025 roku Sala Koncertowa „Nowa Miodowa” w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie stała się przestrzenią szczególną – miejscem spotkania wybitnych młodych talentów. Okazję ku temu stanowił Koncert Laureatów Ogólnopolskiego Konkursu Muzycznego CEA „Muzyczna Jesień”, organizowanego przez Centrum Edukacji Artystycznej dla uczniów szkół muzycznych I stopnia. Wydarzenie to zamknęło wielomiesięczny czas konkursowych zmaganiań, prób, przygotowań i emocji, które towarzyszyły młodzieńskim uczestnikom – i widzom – z całej Polski.

Tego wieczoru scena należała do młodych muzyków wyróżnionych najwyższymi ocenami jury. Publiczność mogła usłyszeć wykonania utworów na fortepianie, altówce, akordeonie, harfie, oboju, trąbce, waltorni, kontrabasie, klarnecie oraz instrumentach perkusyjnych – zarówno w interpretacjach solowych, jak i zespołów kameralnych. Imponująca różnorodność brzmień stworzyła wielowymiarowy obraz młodej sceny muzycznej, pełnej indywidualności i artystycznej odwagi.

Na widowni zasiedli nauczyciele, rodziny laureatów konkursu „Muzyczna Jesień”, miłośnicy muzyki oraz przedstawiciele CEA i wielu instytucji kultury. Wśród zaproszonych gości nie zabrakło również Marka Krawczyka – podsekretarza stanu w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego. Jego obecność podkreśliła rangę wydarzenia oraz znaczenie wspierania rozwoju młodych talentów muzycznych.

Każdy występ był czymś więcej niż prezentacją umiejętności technicznych. Za dźwiękami kryły się miesiące systematycznej pracy, wytrwałość oraz wsparcie nauczycieli i rodzin. Koncert tworzył spójną opowieść o rozwoju młodych muzyków, ich pracy nad repertuarem i radości wspólnego muzykowania.

Z wprawą i dużą wrażliwością kolejne punkty programu łączyła prowadząca wydarzenie Malina Sarnowska. Opowiadała przy tym ciepło o uczestnikach konkursu – pasjonatach muzyki, wyróżniających się szerokimi zainteresowaniami i ciekawością świata. Koncert Laureatów okazał się poruszającym świętem edukacji artystycznej i spotkaniem ludzi połączonych wspólnym przekonaniem o wartościach, które niesie muzyka.

Mobilizacja, wsparcie i poczucie wspólnoty

Tuż przed koncertem Ewa Żebrowska-Kowalska, jego organizatorka z ramienia CEA, powiedziała mi: „Czuję radość, ekscytację i ogromną satysfakcję. Ten konkurs dla uczniów szkół muzycznych I stopnia ma wielki sens. Widać ogromny potencjał dzieci, młodzieży, a także zaangażowanie wspierających nauczycieli i rodziców. Warto takie talenty pokazywać – i warto, żeby na widowni byli młodzi ludzie. Niech zobaczą, jaką wartością jest muzyka i jaką radość daje tym, którzy grają”. Ewa Żebrowska uczestniczyła we wszystkich próbach, dbając o każdy szczegół wieczoru, o uczestników koncertu, ich nauczycieli i bliskich, którzy przyjechali z całej Polski – z Częstochowy, Koszalina, Łodzi, Białegostoku, Wrocławia, Krzeszowic, Krakowa, Rzeszowa, z Białowej, Radomia, Tarnowskich Gór...

Wielkie emocje przed wyjściem na scenę

W garderobach, za które młodym muzykom służyły szkolne sale, panowała koncentracja, ale także radość i rodzinna atmosfera. Barbara Chlastacz, mama perkusisty Jakuba, a także nauczycielka w Zespole Szkół Muzycznych im. Marcina Józefa Żebrowskiego w Częstochowie, tak mówiła o emocjach przed koncertem: „Jako muzyk wiem, co może trapić wykonawcę. Jest zmęczenie – repertuar trzeba utrzymywać w dobrej formie przez długi czas. Wczoraj nasza orkiestra koncertowała na



Jakub Chlastacz, który przyjechał z Częstochowy, był niezwykle skupiony podczas próby
Fot. Patrycja Chęcińska

Jasnej Górze do późnych godzin, dziś podróż, próby... Jesteśmy trochę niewyspani, ale jest mobilizacja. I radość!". Kuba potwierdził słowa mamy: „Jest duża ekscytacja... i trochę podenerwowanie”.

Mateusz Skórkiewicz, nauczyciel gry na instrumentach perkusyjnych, opiekun młodych muzyków tworzących wspaniały kwartet perkusyjny w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga w Radomiu (PSM I i II st.; OSM I i II st.), również nie ukrywał emocji: „Przed koncertem denerwuję się chyba bardziej niż wtedy, gdy sam występowałem. Zawsze jest większy stres, gdy na scenę wychodzą uczniowie”. Monika Gębska, mama Antka – ucznia V klasy, członka kwartetu – dzieli się rodzinną historią: „Antek odziedziczył pasję po dziadku. Zaczynał, grając razem z nim. Dziś dziadek Mirek i babcia Jola przyjeżdżają specjalnie na koncert wnuka. Dla Antka to bardzo ważne”.

Oboistce Marcelinie Potapczyk, uczennicy w klasie klarnetu Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia w Zespole Szkół Muzycznych im. Ignacego Paderewskiego w Białymstoku, towarzyszy tata, który wraz z mamą Marceliny wspiera córkę w nauce. „Przez kilka lat uczestniczyliśmy w jej edukacji bardzo aktywnie. Uczyliśmy się razem z nią, na co zwracać uwagę, jak pomagać. To było dla nas wyzwanie, ale i ogromna wartość”

Próba Kwartetu Perkusyjnego z Radomia / Fot. Patrycja Chęcińska



Oboistkę Marcelinę Potapczyk przez cały dzień wspierała jej nauczycielka, Mirosława Zduniewicz / Fot. Patrycja Chęcińska

– powiedział Wojciech Potapczyk. Gdy poprosiłam nauczycielkę Marceliny, profesor Mirosławę Zduniewicz, która uczy ją od samego początku, o kilka zdań o podopiecznej, mówiła z dumą: „Przed wszystkim widziałam u niej zaangażowanie. Była (i jest!) sumienna i bardzo skoncentrowana na tym, co ma zrobić. Zawsze przygotowana, nawet w przedszkolu, a poza tym wśród dzieci wyróżniała się tym, że miała ładny dźwięk, nie musiała nad nim pracować, szybko się rozwijała”.



Współpraca uczeń - nauczyciel - rodzic

Wraz z Elą Lamch, Specjalistką ds. Mediów Społecznościowych CEA, nagrywającą z uczestnikami rozmowy do rolek, zajrzałyśmy do sali, w której przed występem skupiał się przy fortepianie Adam Tarko. To uczeń Państwowej Szkoły Muzycznej I stonia im. Zygmunta Noskowskiego w Krzeszowicach. Towarzyszyli mu mama Anna Tarko oraz nauczyciel – Jarosław Przybylski. „Bardzo wcześnie zauważyliśmy, że Adaś jest takim muzycznym dzieckiem” – powiedziała mama Adasia. „Było widać, że sam z siebie wystukuje rytmy, jest zasłuchany w muzyce, śpiewa, że po prostu słyszy dźwięki, bardziej niż inne dzieci. Na pianinie u dziadków wystukiwał dźwięki, na klockach rytmy, na gitarce dla dzieci grał już jako dwulatek. Widzieliśmy, że to bardzo lubi. Stąd pomysł, żeby spróbować edukacji muzycznej i sprawdzić, czy to rzeczywiście da mu radość. To, że Adaś się tak rozwija, jest ogromną zasługą pana nauczyciela. Zaprzyjaźnili się, jest to taki bardzo płynny rozwój, towarzyszenie, w radości, przyjaźni, w spokoju – bardzo harmonijna współpraca, bez nacisków, w dużej radości pracy. To ma dla mnie ogromne znaczenie” – kontynuowała Anna Tarko.

Od najmłodszych lat Adaś otrzymywał wsparcie rodziny i Jarosława Przybylskiego, który dostrzegł w nim potencjał i rozwijał go w odpowiedni sposób. Tak o tym opowiedział: „Jestem nauczycielem fortepianu od 40 lat i jak zwykle towarzyszę Adasiowi i jego mamie w kolejnym etapie zdobywania doświadczenia, poznawania nowych miejsc i instrumentów. Konkursów mamy mnóstwo, również zagranicznych, ale Ogólnopolski Konkurs Muzyczny CEA „Muzyczna Jesień” jest wyjątkowy. Rozbudowany program, z trudnym utworem klauzurowym, daje uczniowi – laureatowi – możliwość zagrania w tak cudownej sali koncertowej, na znakomitym instrumencie. To piękne wrażenie, gdy słucham nagrań sprzed pół roku czy roku i obserwuję, jak szybko postępuje rozwój Adasia. Gdy widzę czasem, że ktoś potrafi płakać, kiedy on gra, to jest chyba największą nagrodą za tę współpracę. To daje poczucie sensu, że taki dar, jaki ma, nie marnuje się”.

Laureaci Ogólnopolskiego Konkursu Muzycznego CEA „Muzyczna Jesień” 2025



II miejsce – zespoły perkusyjne, Kwartet Perkusyjny: Antoni Gębski, Adam Gieroń, Mateusz Stankowski, Krzysztof Wojewoda, Zespół Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga w Radomiu (PSM I i II st.; OSM I i II st.), nauczyciel: Mateusz Skórkiewicz / Fot. Patrycja Chęcińska

I miejsce – akordeon, Alan Chuchła, Szkoła Muzyczna I stopnia w Białowej, nauczyciel: Kamil Łukasiewicz / Fot. Patrycja Chęcińska



Grand Prix – kontrabas, Franciszek Szczygieł, Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I st. w Zespole Szkół Muzycznych nr 1 im. Karola Szymanowskiego w Rzeszowie, nauczyciel: Mirosław Jaskot / Fot. Patrycja Chęcińska



Grand Prix – trąbka, Tomasz Strojek, Państwowa Szkoła Muzyczna I st. im. Ignacego Jana Paderewskiego w Tarnowskich Górach, nauczyciel: Paweł Wylężek / Fot. Patrycja Chęcińska

Grand Prix – perkusja, Jakub Chlastacz, Zespół Szkół Muzycznych im. Marcina Józefa Żebrowskiego w Częstochowie, nauczyciel: Marcin Serwaciński / Fot. Patrycja Chęcińska



Grand Prix – zespoły kameralne, Trio fortepianowe: Filip Matuszczyk (fortepian), Ostap Stobodianiuk (skrzypce), Natalia Mroziak (wielonczela), Państwowa Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I st. im. Emila Młynarskiego w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, nauczyciele prowadzący: Ewa Maria Groblewska, Jolanta Ptańska / Fot. Patrycja Chęcińska

I miejsce – harfa, Zofia Młodawska,
Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I i II st. im.
Karola Szymanowskiego we Wrocławiu, nauczyciel:
Magdalena Czopka / Fot. Patrycja Chęcińska



II miejsce – altówka, Julia Staniszevska, Państwowa
Szkoła Muzyczna I st. w Zespole Państwowych
Szkół Muzycznych im. Mieczysława Karłowicza
w Krakowie, nauczyciel: Karolina Stasiowska
Fot. Patrycja Chęcińska



Grand Prix – fortepian, Adam Tarko, Państwowa
Szkoła Muzyczna I st. im. Zygmunta Noskowskiego
w Krzeszowicach, nauczyciel: Jarosław Przybylski
Fot. Patrycja Chęcińska

Grand Prix – waltornia, Julian
Merecki, Zespół Państwowych Szkół
Muzycznych im. Grażyny Bacewicz
w Koszalinie, nauczyciel: dr hab. Piotr
Pożakowski / Fot. Patrycja Chęcińska



I miejsce – obój, Marcelina Potapczyk, Państwowa
Szkoła Muzyczna I st. w Zespole Szkół Muzycznych
im. Ignacego Paderewskiego w Białymstoku, nauczy-
ciel: Mirosława Zduniewicz / Fot. Patrycja Chęcińska



Grand Prix – klarnet, Isabelle Moreno-
Kamińska, Ogólnokształcąca
Szkoła Muzyczna I i II st. im. Henryka
Wieniawskiego w Łodzi, nauczyciel:
Krzysztof Płoszyński / Fot. Patrycja
Chęcińska



Jarosław Przybylski podkreślił, a mama Adasia zdecydowanie to potwierdziła, że współpraca w triadzie uczeń – nauczyciel – rodzic jest kluczowa dla rozwoju młodego muzyka: „Bez wzajemnego wsparcia i dobrej relacji nie ma sukcesu. Sukcesem nie jest sam konkurs, lecz rozwój – konkursy są jedynie motywacją i środkiem do dalszej pracy, nie mogą ograniczać ani dominować procesu pracy nad sobą i nad uczniem. A rodzice? Trzeba mieć mądrych rodziców, żeby mieć takie mądre dziecko – i to właśnie jest prawdziwy sukces. Praca logistyczna, żeby pogodzić szkoły, rodzeństwo, wyjazdy, konkursy, już pomijam sprawy finansowe, bo wiadomo, jest trudno – to wszystko opiera się na rodzicach. Tu mamy sytuację idealną”.

„Cała sztuka polega na tym, by uważnie obserwować dziecko i umieć się do niego dopasować. Najgorsze byłoby działanie na siłę – jeśli pojawia się potrzeba odpoczynku, to naprawdę trzeba na nią pozwolić. Gdy potrzebne są dwa tygodnie bez grania, powinny to być dwa tygodnie bez grania, bez presji, bez przepracowania, po prostu w spokoju. To są trudne puzzle, ale jeśli się pomału wszystko układa, to potem to płynie. Potrzebna jest uważność” – powiedziała Anna Tarko.

„W grze uwielbiam to, że mogę wyrazić siebie i swoje emocje” – wyznał Adaś. Dla niego muzyka pozostaje najważniejszą pasją, ale nie jedyną – znajduje czas także na książki, szachy i rysowanie, kocha podróże. Obecność na koncercie mamy i Jarosława Przybylskiego, nauczyciela, z którym od ośmiu lat nauki tworzy bliską, opartą na zaufaniu relację, jest dla niego bardzo ważna.

Takie wsparcie jest bezcenne i dodaje pewności siebie, co tego dnia było widoczne u wszystkich młodych wykonawców. Podczas wieczornego koncertu dali z siebie wszystko! Dwanaście występów – solowych i kameralnych – stworzyło wieczór pełen wzruszenia i radości, zarówno wśród wykonawców, jak i słuchaczy. Było to spotkanie wspólnoty ludzi połączonych muzyką.

A już w maju – „Muzyczna Wiosna”!

Adam Tarko i jego nauczyciel Jarosław Przybylski rozumieją się bez słów / Fot. Patrycja Chęcińska





Ewa Żebrowska-Kowalska, organizatorka koncertu, CEA / Fot. Patrycja Chęcińska

Rozmowa z Ewą Żebrowską-Kowalską, organizatorką cyklu konkursowych „Muzyczna Wiosna” i „Muzyczna Jesień” oraz wieńczących te konkursy koncertów laureatów.

Agnieszka Trojanowicz: Zanim pojawiły się „Muzyczna Jesień” i „Muzyczna Wiosna”, konkursy CEA wyglądały inaczej. Jak przebiegał proces zmiany?

Ewa Żebrowska-Kowalska: To się zaczęło lata temu, kiedy przesłuchania – czyli badanie jakości kształcenia w szkołach muzycznych I i II stopnia – łączono z konkursem. Proces ten miał dwa etapy: pierwszym były właśnie przesłuchania i uczniowie, którzy wypadli najlepiej, przechodzili do etapu konkursowego. Mogli w nim zdobyć Grand Prix, pierwsze, drugie i trzecie miejsce, nagrody rzeczowe, a całość wieńczył wspólny koncert finałowy.

Konkurs w pewien sposób oddawał jakość kształcenia, istotne jest jednak to, że udział w takim wydarzeniu ma z założenia charakter dobrowolny. Przesłuchania natomiast są obowiązkiem zarówno dla szkół, jak i dla Centrum Edukacji Artystycznej, ponieważ stanowią jego statutowe zadanie. Przeznaczamy środki na kształcenie i jednocześnie sprawdzamy jego jakość. Przesłuchania uczniów pozwalają rzetelnie ocenić metody, sposoby i efekty nauczania, a co za tym idzie, poziom edukacji muzycznej w danej placówce.

Pomyślałam, że te dwa obszary należy w szkołach II stopnia rozdzielić. Po co łączyć przesłuchania z konkursem, skoro do etapu konkursowego ktoś może nie chcieć przystąpić – z powodu tremy, problemów zdrowotnych czy innych? Przez długi czas przedstawiałam swoją koncepcję dyrektorowi. Mając już sprecyzowany pomysł jej realizacji, dyrektor Bujanowski zaakceptował ją i powiedział: „Dobrze, róbcie to” i wspólnie z Eweliną Kliczkowską rozpoczęłyśmy prace nad nową formułą.

Co było najważniejsze przy jej tworzeniu?

Uważałam, że warto powołać do życia coś wyjątkowego, z czego obie strony będą miały satysfakcję i korzyści. Nie ukrywam, konkurs wykorzystuję również do badania jakości nauczania – obserwuję częstotliwość udziału poszczególnych szkół, kto zdobywa nagrody, a także to, w jakich ośrodkach i z jakimi efektami pracują konkretni nauczyciele.

Zależało mi na tym, aby powstał naprawdę dobry, trudny konkurs, obejmujący wszystkie specjalności instrumentalne, z uwzględnieniem szkół prowadzących specyficzne specjalności. Mam tu na myśli między innymi jazz instrumentalny i wokalny, piosenkę estradową, zespoły muzyki dawnej. Sprawdziłam wówczas, w których szkołach są te specjalności i w jaki sposób funkcjonują. W tamtym czasie istniał również wydział muzyki dawnej, dlatego uznałam, że warto pokazać również ten kierunek – niezwykle popularny

dziś na całym świecie – wraz z historycznymi instrumentami. Później w szkolnictwie nastąpiły różne zmiany, jednak konkurs pozostał otwarty na wszystkie te specjalności. Są w nich obecne: muzyka jazzowa, piosenka estradowa, a także wspomniane zespoły muzyki dawnej.

Wspólne muzykowanie w zespole ma duże znaczenie dla rozwoju ucznia.

Tak, jest niezwykle ważnym elementem nauki, ponieważ kształtuje wrażliwość nie tylko na własną grę, ale również na innych wykonawców. Wymaga czujności, umiejętności słuchania całości, reagowania na harmonię, a także dostosowywania się do sytuacji scenicznych. To samo dotyczy grania w orkiestrze oraz w większych zespołach niż duety, tria czy kwartety. W istocie jest to podstawa edukacji muzycznej, umiejętność gry zespołowej stanowi także fundament dla gry solowej.

„Muzyczna Jesień”, konkurs dla uczniów szkół I stopnia, nie była od początku oczywistym kierunkiem. Co budziło Twoje największe wątpliwości?

Początkowo nowa formuła miała dotyczyć wyłącznie uczniów szkół muzycznych II stopnia, ale w pewnym momencie dyrektor Bujanowski uznał, że warto zorganizować taki konkurs również dla uczniów I stopnia. Na początku nie byłam do tego pomysłu przekonana. Konkursów jest bardzo dużo, a rywalizacja na tym poziomie edukacji nie zawsze jest potrzebna. Niech uczniowie szkół muzycznych I stopnia grają jak najwięcej na koncertach, audycjach, w plenerze, niech się pokazują, oswajają z grą przed publicznością. Nie muszą jeszcze rywalizować między sobą, tak wtedy uważałam.

Martwiłaś się o ich emocje?

Żyjemy w czasach, w których ciągle mamy do czynienia z jakąś rywalizacją. Rywalizujemy w tym, jakie mamy ubrania, czy rodzic jeździ dużą furą, czy ma nowy telefon. Bałam się, że tu będzie podobna sytuacja. Udział w dobrym konkursie może być rodzajem dyskryminacji, odczuwanej przez tych, którzy się na niego nie dostali. A mnie się wydawało, że dzieciakom w I stopniu nie jest to potrzebne. Są za młodzi na to, tak wtedy sądziłam, żeby zrozumieć, co znaczy zdrowa rywalizacja – że ma pobudzać do działania, do pokonywania trudności, pokonywania siebie, a nie być dla niektórych ludzi pretekstem do tego, aby kogoś, komu się nie powiedzie, ośmieszać, mówiąc coś w stylu: „Bo ty sobie nie dajesz rady” albo „Poszedłeś na konkurs i nic z tego nie wyszło”. Do tego dochodzą jeszcze różne, często złe postawy rodziców.

Sądziłam także, że jeśli już miałby powstać konkurs dla uczniów I stopnia, to powinien funkcjonować na takich samych zasadach, jak ten dla II stopnia – czyli z bardzo wymagającym programem, mieszczącym się oczywiście w ramach podstawy programowej, ale przeznaczonym dla uczniów ponadprzeciętnych, dla tych, którzy są w stanie podołać bardzo wysokim wymaganiom. Nie ma znaczenia, czy uczeń jest w klasie pierwszej, czy ostatniej szkoły podstawowej, ani ile lat się uczy – liczy się wyłącznie to, czy jest gotowy zmierzyć się z programem.

Dziś, patrząc z perspektywy czasu, cieszę się, że mamy „Muzyczną Jesień”, konkurs dla uczniów szkół I stopnia. Biorą w nim udział takie fantastyczne, wybitnie utalentowane dzieciaki!

Czyli obawy, że ci młodziutcy uczniowie nie udźwigną ciężaru emocji związanych z rywalizacją w tak trudnym konkursie, były przedwczesne. Radzą sobie.

Tak. Uczniowie, z którymi miałam do czynienia przez te kolejne trzy lata, radzą sobie świetnie! Oni są różni, z różnych środowisk, niektórzy są trochę wycofani, inni bardziej otwarci, ale wszyscy są wspaniali.

Przystępując do konkursu, te dzieci już wygrywają. Nie chodzi o to, że ktoś dostanie upragnione Grand Prix, miejsce notowane, a ktoś inny nie. Sam udział w tak ważnym i trudnym wydarzeniu powinien być satysfakcją i nagrodą, bo uczestniczący w nim młody muzyk potrafił opanować program – jedyne, niezwykle trudne kryterium, jakie przed nim stanęło. Zgłaszających się na konkurs jest coraz więcej. To bardzo cieszy, choć wiem, że „Muzyczna Jesień” nigdy nie będzie konkursem masowym. Tu chodzi o to, żeby zobaczyć, czy w naszych szkołach trafiają się perły – i trafiają się! Dzieciaki są absolutnie fantastyczne, to jest kompletnie inna młodzież – bo tak też mówię o uczniach w pierwszym stopniu. Na przykład Adaś Tarko, który jest w szóstej klasie fortepianu Państwowej Szkoły Muzycznej w Krzeszowicach, zdobywca Grand Prix w 2025 roku – jaki to jest mądry chłopak, jaki niesamowity ma zasób słów, jakie pasje! Tak właśnie działa obcowanie z muzyką.

I mądrzy nauczyciele, a także rodzice, zaangażowani w rozwój dziecka. Ile czasu ma uczeń na opanowanie materiału, który zaprezentuje podczas konkursu?

Rok przed konkursem publikujemy na stronie internetowej CEA cały program i wszelkie potrzebne dokumenty do pobrania. Uczniowie i ich nauczyciele mają więc rok, żeby pracować nad materiałem – to cztery utwory plus jeden specjalny, napisany na zamówienie. Ten jest udostępniony na stronie pół roku przed rozpoczęciem konkursu.

Autorami programów konkursowych są przewodniczący pięcioosobowego jury każdej specjalności. W ciągu trzech lat zaprosiłam do współpracy kilkudziesięciu ekspertów – każdemu z nich opowiedziałam o tym, co jest dla mnie i dla CEA ważne – i to oni przygotowują program, my zaś go akceptujemy.

Poziom jest bardzo wysoki, to ma mobilizować do pracy. Na nasz konkurs zamawiamy utwory, żeby tę literaturę muzyczną, a także wiedzę uczestników, poszerzyć i pokazać przy tym, że mamy naprawdę dobrych współczesnych, młodych kompozytorów. Informuję wszystkich, że jest taka możliwość, i przewodniczący jury często zgłaszają nam, że mają świetnego kompozytora. Proszę o kontakt, dzwonię do tej osoby

Pełna mobilizacja na próbie, a potem doskonały występ!
Franciszek Szczygiel również podbił serca gości koncertu
Fot. Patrycja Chęcińska



i zaczynamy rozmawiać na temat utworu, który ma powstać. Ocenia go przewodniczący jury, bo on zna się najlepiej na swoim instrumencie. Ja jedynie podkreślam, że to ma być obowiązkowy utwór dla wszystkich uczestników konkursu i taki, który w żaden sposób nie obniży jego poziomu. Następnie, po akceptacji Dyrektora Zdzisława Bujanowskiego, powstaje skład nutowy i gdy już zostaje wydany przez CEA, egzemplarze wędrują do szkół.

W zasadach konkursu jest zapis, że gdyby któryś z utworów okazał się zbyt trudny, istnieje możliwość niewielkiej modyfikacji lub zastąpienia go innym. Ale to się jeszcze nie zdarzyło.

Przygotowanie takiego repertuaru to duże wyzwanie.

Absolutnie jest to wyzwanie, ale jaka satysfakcja! Mamy również wysokie nagrody finansowe. Wiem, że zwycięzcy przeznaczają je na dalszy rozwój, na przykład fantastyczne warsztaty wakacyjne, również za granicą, ze znakomitymi nauczycielami, mistrzami w swojej specjalności. Albo na instrument – jego renowację, różne akcesoria lub zakup nowego. Są także zwolnieni z egzaminu promocyjnego i otrzymują dodatkowe punkty na świadectwie. To są osoby z pasją i pomysłem na przyszłość, inwestują nagrody w swój rozwój.

Widzę, jak wiele pozytywów płynie z udziału w konkursach „Muzyczna Jesień” i „Muzyczna Wiosna”. To poszerza horyzonty zarówno uczniów, jak i nauczycieli, daje mnóstwo korzyści emocjonalnych, których nie da się zamienić na żadne inne. Szalenie wartościowy jest też pozalekcyjny kontakt z nauczycielem. To są wspaniałe wartości.

Na tych konkursach nie ma tłumów, ale nie dlatego, że program jest trudny – mamy naprawdę bardzo zdolną młodzież. To także kwestia tego, czy nauczyciele znajdą czas, żeby poza lekcjami poświęcić go swemu wybitnie uzdolnionemu uczniowi – mogą go nie mieć z różnych powodów. Bo prawda jest taka, że tego programu nie da się zrobić wyłącznie na lekcji. Na lekcji można go sobie przegrać jako coś dodatkowego, ale nie pracować nad nim.

Jaka nazwałabyś cel, ideę tego konkursu?

Kiedy pomyślałam o tym, że powinien on być konkursem dla wszystkich instrumentów, wszystkich specjalności szkół muzycznych II stopnia i I stopnia, podstawową ideą było to, żeby szukać uczniów wybitnie uzdolnionych i na nich kierować swoją uwagę. Widzieć ich. To jest trudny konkurs, nigdy nie będzie masowy. Nie chcę oczywiście nikomu sprawić przykrości, po prostu tu pierwszym kryterium jest program i jego opanowanie.

Masz kontakt z laureatami konkursu, pytasz ich o pasję, zainteresowania. Te informacje pomagają kształtować narrację podczas koncertu?

Wynika to z idei poprowadzenia go w taki właśnie sposób, żeby o nich opowiedzieć, ale także z tego, że panuje opinia, iż szkoły artystyczne – a ja też jestem po szkole muzycznej – zabierają dzieciom dzieciństwo.

Chciałam, żeby koncerty uczestników konkursu II stopnia były poważne, żeby mówić nie tylko o wykonawcy, ale też o muzyce. I temu służyła narracja, którą prezentował

prowadzący koncert pan Andrzej Krusiewicz, z którym współpracowałam kilka lat. To było eleganckie, na poziomie, to było o muzyce i o wykonawcach, tak jak tego chciałam.

Natomiast pomyślałam, że w przypadku laureatów konkursu pierwszego stopnia sytuacja wygląda inaczej. Po pierwsze, ten ostatni, ubiegłoroczny koncert odbywał się w świątecznym klimacie – „Muzyczna Jesień” miała miejsce 12 grudnia. Po drugie, uczestnicy to jeszcze dzieciaki, młodzież, jeszcze nieopierzeni – chciałam więc, żeby do koncertu wkradło się trochę szaleństwa. Na widowni były mamy, ciocie, babcie, dziadkowie, wszyscy, którzy chcieli po prostu posłuchać tych dzieci. Warto przy tak wyjątkowej okazji opowiedzieć trochę o uczniach i wykorzystać przy tym moment, żeby obalić powszechne przekonanie, że szkoły muzyczne odbierają dzieciom dzieciństwo.

Mnie samej szkoła muzyczna niczego nie zabrała. Grałam w siatkówkę, choć pianistka, jak ciągle słyszałam, nie powinna. Pływałam, uczęszczałam na gimnastykę artystyczną, tańczyłam w zespole ludowym, strzelałam z łuku, a mimo to ukończyłam szkołę podstawową i średnią z wyróżnieniem – właśnie w klasie fortepianu. Ktoś powie, że to były inne czasy i inne programy...

Nie było internetu, telefonów komórkowych, które pochłaniają tyle czasu...

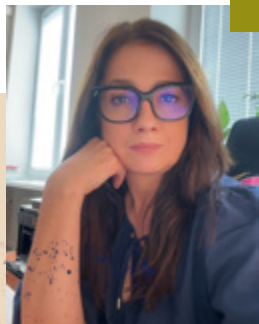
Tymczasem te dzieci mi pisały w przygotowanych dla nich ankietach, że jeżdżą konno, na łyżwach, nartach, opiekują się ukochanymi zwierzakami, co też wymaga czasu. Są zuchami, harcerzami, strażakami w Ochotniczej Straży Pożarnej, gdzie mają różne szkolenia, mnóstwo czytają – i mają na to wszystko czas. Niektórzy odpoczywają przy ćwiczeniu gry na instrumencie, to jest też ich wybór. Nie mówię, że szkoły artystyczne są łatwe, ale żadna szkoła zawodowa nie jest łatwa. Przedmiotów jest cała masa, przeróżnych.

Jeżeli coś robi się z pasją, to się ten czas organizuje.

Nauka w szkole muzycznej kształtuje człowieka, który – już jako dorosły – jest dzięki niej bardziej odpowiedzialny, zdyscyplinowany, twórczy, wrażliwy na sztukę i ludzi. Tak! Ja widzę same zalety edukacji artystycznej.



zescanuj telefonem



Autorka:

Agnieszka Trojanowicz

Jest redaktor naczelna „Szkół Artystycznej”. Przez 17 lat pracowała jako wokalistka, występując i nagrywając płyty ze znakomitymi polskimi artystami. Kolejne 15 lat spędziła w dużym wydawnictwie, rozwijając i prowadząc redakcje czasopism. Polonistyka, dziennikarstwo i szkoła muzyczna w klasie fortepianu, a także śpiewu, to przestrzenie, w których spletają się jej pasje – miłość do słowa i dźwięku oraz otwartość na ludzi. W życiu zawodowym ceni współpracę, bo wierzy, że razem można więcej.



Uczniowie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. F. Parnella w Łodzi w scenie *Podwodne królestwo* z baletu *Konik Garbusek*, choreografia Arthur Saint-Léon, opracowanie Karolina Sasin-Barylska
Fot. Ewa Ryszkowska

PROJEKTY ARTYSTYCZNE REALIZOWANE W OGÓLNOKSZTAŁCĄCEJ SZKOLE BALETOWEJ IM. FELIKSA PARNELLA W ŁODZI

Aleksandra Stanisławska

Omawiana placówka jest jedną z pięciu państwowych szkół baletowych w Polsce i najmłodszą w tym gronie. Powstała w 1975 roku i niedawno świętowała na scenie Teatru Wielkiego w Łodzi swój jubileusz 50-lecia.

Realizowane przez szkołę projekty artystyczne weszły na stałe w zakres jej działalności i wykraczają daleko poza plan zajęć lekcyjnych. Stanowią kluczowy element profesjonalnego kształcenia w zawodzie tancerza, wzbogacają też życie kulturalne Łodzi oraz rozpowszechniają sztukę tańca. Są różnorodne – od regularnej praktyki na dużej scenie operowej przez pielęgnowanie tradycji tańca narodowego na festiwalach po nowoczesne inicjatywy edukacyjne oraz interdyscyplinarność. Dzięki temu młodzi artyści mają szansę stać się wszechstronnymi tancerzami, gotowymi do podjęcia pracy w prestiżowych zespołach na całym świecie.

Synergia kształcenia i praktyki sceniczne

Jednym z głównych przedsięwzięć artystycznych szkoły jest nieustanna współpraca z Teatrem Wielkim w Łodzi. Umożliwia ona uczniom, już od pierwszych klas, uczestnictwo w życiu zawodowym zespołu baletowego. Udział w regularnych spektaklach Teatru Wielkiego jest cennym doświadczeniem i projektem edukacyjnym, który uczy dyscypliny pracy w zespole i rzemiosła scenicznego w warunkach profesjonalnych. Pierwszy raz na scenie tego teatru uczniowie pojawili się już w roku szkolnym 1976/1977, w baletcie *Królowna Śnieżka* (choreografia Witold Borkowski), który do dziś jest jego stałą pozycją repertuarową, a kolejne pokolenia młodych tancerzy zachwycają w nim łódzką publiczność.

W 1982 roku do baletu Teatru Wielkiego zaangażowano, w charakterze adeptów, uczniów ówczesnej najstarszej klasy. Później wielu kolejnych absolwentów znalazło tam zatrudnienie – i tak jest do dziś. W łódzkim teatrze zrealizowano ponad trzydzieści pozycji repertuarowych, w których występowali uczniowie szkoły (m.in.: *Dziadek do orzechów*, *Don Kichot*, *Giselle*, *Kopciuszek*, *Król Maciuś Pierwszy*, *Jezioro łabędzie*, *Pan Twardowski*, *Pocałunek wieszczki*, *Sen nocy letniej*, *Śpiąca Królowna*, *Zaczarowane lalki*, *Ziemia obiecana*, *Czarodziejski flet*, *Faust*, *Hrabina*, *Jaś i Małgosia*, *Paria*, *Straszny dwór*). Niektóre z nich nadal są w stałym repertuarze teatru, a ostatnio dodaną pozycją z udziałem uczniów jest *Dziadek do orzechów. Opowieść wigilijna* (choreografia Youri Vámos) – premiera odbyła się 6 grudnia 2025 roku. W każdym sezonie artystycznym teatru, w spektaklach baletowych i operowych, występują uczniowie klas zarówno młodszych, jak i starszych. Licealiści często zapraszani są też do uczestnictwa w lekcjach z artystami baletu.

Warto wspomnieć, że szkoła realizowała także własne pełnospektaklowe balety, wielokrotnie wystawiane na łódzkich scenach: *Nasze życie nasze sny*, *Drewniany książę*, *Cipollino* (choreografia Izabela Gorzkowska-Głowacka) w Teatrze Wielkim, *Dziadek do orzechów* (choreografia Aleksandra Stanisławska) w Teatrze Muzycznym.

Uczniowie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. F. Parnella w Łodzi, od lewej: Iga Matera, Emil Tamborski, Kamila Lechowska, Sebastian Olczyk, Remigiusz Zelmański, Julia Dorżynkiewicz oraz uczennice klas młodszych w scenie z II aktu baletu *Rajmonda*, choreografia Marius Petipa, Aleksandra Stanisławska, Wojciech Domagała / Fot. Ewa Ryszkowska





Uczniowie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. F. Parnella w Łodzi w scenie finałowej z baletu *Coppélia*, choreografia Marius Petipa, Aleksandra Stanisławska, współpraca Wojciech Domagała, Agata Jankowska-Dobrowolska / Fot. Ewa Ryszkowska

Cykliczne wydarzenia artystyczne

Spośród stałych, cyklicznych projektów, które stanowią wizytówkę łódzkiej szkoły baletowej, należy wymienić *Koncerty Galowe*, realizowane rokrocznie na scenie Teatru Wielkiego w Łodzi. Są kulminacją pracy uczniów wszystkich klas, w szczególności dyplomantów i ich nauczycieli. Obejmują przekrój umiejętności z różnych technik tanecznych – od tańca klasycznego przez współczesny, dawny aż po taniec ludowy i charakterystyczny. Tradycyjnie prezentowane tu są całe obrazy z klasycznego repertuaru baletowego. W ostatnich trzech latach łódzkiej publiczności zaprezentowano: *Podwodne królestwo* z baletu *Konik Garbusek* (choreografia Arthur Saint-Léon, opracowanie Karolina Sasin-Barylska), II akt baletu *Rajmonda* (choreografia Marius Petipa, Aleksandra Stanisławska, Wojciech Domagała), *Grand pas* z baletu *Paquita* (choreografia Marius Petipa, Aleksandra Stanisławska) czy jednoaktową inscenizację baletu *Coppélia* (choreografia Marius Petipa, Aleksandra Stanisławska, współpraca Wojciech Domagała, Agata Jankowska-Dobrowolska).

We współpracy z Zespołem Pieśni i Tańca „Śląsk” im. Stanisława Hadyny, cyklicznie, od 2015 roku, szkoła organizuje Ogólnopolski Festiwal Polskich Tańców Narodowych – do 2025 roku odbyło się sześć edycji. Projekt ma znaczenie ogólnopolskie, a jego celem jest pielęgnowanie i propagowanie polskiej kultury tanecznej, tańców narodowych i twórczości kompozytorów związanych z polskim folklorem.

Uczniowie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. F. Parnella w Łodzi – laureaci festiwalu, od lewej: Adela Michalak, Jakub Siwiński, Julia Michalak, Maryna Myrets, Sebastian Olczyk, Hubert Radkiewicz, Zuzanna Panuś, Weronika Wawrzonek, Lila Pęczek, Hanna Konewczyńska, Alicja Hryciuk oraz nauczyciele: Maria Kuśnierz-Skonieczna (4. od lewej), Tomasz Moskal (7. od lewej), Izabela Zawadzka (5. od prawej) na Ogólnopolskim Festiwalu Polskich Tańców Narodowych w Koszęcinie / Fot. Archiwum szkoły





Uczniowie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. F. Parnella w Łodzi, od lewej: Angelika Wolińska, Fabian Olszyński, Oliwia Suwara, Mikołaj Spiżewski oraz uczniowie i uczennice starszych klas, orkiestra Zespołu Szkół Muzycznych im. S. Moniuszki i Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej im. H. Wieniawskiego w Łodzi w mazurze ze *Strasznego dworu* / Fot. Paweł Augustynia

Pozwala młodym tancerzom doskonalić umiejętności w zakresie polskiego folkloru tanecznego, jego stylizacji, zaś nauczycielom rozwijać warsztat choreograficzny. Festiwal przybliży przyszłym absolwentom szkół baletowych specyfikę i atrakcyjność pracy w takich zespołach jak „Śląsk” czy „Mazowsze”, jednocześnie przyczyniając się do zachowania i promowania polskiego dziedzictwa kulturowego.

Cyklicznym wydarzeniem od 2008 roku jest też choreograficzne urozmaicanie imprezy Rubinstein Piano Festival, którą organizuje Fundacja „Kultury i Biznesu”, prowadzona przez Wojciecha Grochowalskiego – do 2024 roku odbyło się osiem edycji. Ten międzynarodowy festiwal jest hołdem dla urodzonego w Łodzi wybitnego pianisty – Artura Rubinsteina. Udział uczniów w tym wydarzeniu podnosi prestiż szkoły, ukazuje ją jako ważny ośrodek edukacji artystycznej oraz wzbogaca festiwal o sztukę tańca. Uczniowie mają okazję zaprezentować się przed szeroką i wymagającą publicznością, a wśród niej honorowe miejsce zajmuje Eva Rubinstein – córka pianisty, która w młodości uczyła się tańca u samej Matyldy Krzezińskiej w Paryżu.

Współpraca międzyśrodowiskowa i promocja tańca

W obliczu zmieniającego się świata sztuki i wymagań rynku pracy ważnym elementem we wszechstronnym rozwoju młodych artystów jest współpraca z innymi szkołami i uczelniami w ramach projektów artystycznych. Warto podkreślić otwartość łódzkiej szkoły na taką działalność. Wraz z Zespołem Szkół Muzycznych im. Stanisława Moniuszki w Łodzi, obok swoich rówieśników – muzyków, uczniowie wystąpili w spektaklach: *Błękitny zamek* (reżyseria Małgorzata Flegel, choreografia Aleksandra Stanisławska), *Dydona i Eneas* (reżyseria Małgorzata Flegel, choreografia Dagmara Jagodzińska), *W starym kinie* (choreografia Aleksandra Stanisławska, Ewa Salwa). Uczestniczyli też w kompozycjach choreograficznych *Havanaise*, *Paleas i Melisanda*, *Carmen*, *The Great American Songs*, *Piazzolla*, *Dvořák*, *Brahms* (choreografia Bogumiła

Sotek, Aleksandra Stanisławska, Maria Kuśnierz-Skonieczna), prezentowanych podczas różnych edycji międzynarodowego festiwalu Szalone Dni Muzyki w Teatrze Wielkim – Operze Narodowej w Warszawie. *The Great American Songs*¹ została zarejestrowana i opublikowana na zamówienie Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie.

W ramach współpracy z wymienioną szkołą oraz Ogólnokształcącą Szkołą Muzyczną im. Henryka Wieniawskiego i Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Tadeusza Makowskiego w Łodzi szkoła baletowa brała udział w realizacji dwuaktowej inscenizacji opery *Straszny dwór* (reżyseria Małgorzata Flegel, choreografia Aleksandra Stanisławska), prezentowanej na scenie Teatru Wielkiego w Łodzi.

Następnie: *Aleko* (reżyseria Piotr Miciński), *Semele* (reżyseria Eva Buchmann), *Flis* (reżyseria Andrzej Ferenc), wszystkie trzy w choreografii Aleksandry Stanisławskiej, to dzieła operowe powstałe z inicjatywy Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuty Bacewiczów w Łodzi. *Semele* była zrealizowana także przy współpracy z Akademią Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi. Takie działania wpływają na kształcenie świadomego artysty, którego wrażliwość estetyczna i intelektualna wykracza daleko poza salę baletową. Ponadto umożliwia szkole interdyscyplinarne wzbogacenie edukacji, a uczniom pozwala zrozumieć proces twórczy z perspektyw dziedzin sztuki innych niż taniec. Zapewnia też młodym tancerzom podczas występu kontakt z muzyką graną na żywo. Tym samym uczy subtelności interpretacyjnych i zgrania z orkiestrą. Są to kluczowe umiejętności, których nie sposób nauczyć podczas lekcji realizowanych wyłącznie w salach baletowych.

Kontynuując działania swoich poprzedników, Karol Urbański – dyrektor szkoły od września 2024 roku – w dniu 7 kwietnia 2025 roku podpisał list intencyjny z rektorem Akademii Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi, dr. hab. Przemysławem Wachowskim, w celu zadeklarowania współpracy pomiędzy szkołą a Akademią w zakresie promocji i wzajemnych dokonań artystycznych i edukacyjnych.

Szkoła realizuje różne formy upowszechniania sztuki tańca w ramach projektów edukacyjnych. Przez kilkanaście lat, współpracując z Filharmonią Łódzką im. Artura Rubinsteina, organizowane były koncerty edukacyjne w ramach cyklu „Spotkania z nutką”. Od trzech lat wspólnie z Akademią Muzyczną im. Grażyny i Kiejstuty Bacewiczów w Łodzi realizowane są prezentacje sceniczne – warsztaty edukacyjne dla uczniów szkół, w ramach cyklu „Akademia pełna dźwięków”.

Wychodząc poza własne mury, szkoła organizuje cykle spotkań tanecznych w łódzkich szkołach podstawowych. W bieżącym roku szkolnym warsztaty odbywają się pod nazwą „Polacy nie gęsi, swoje tańce znają”. Prowadzone są według artystycznego pomysłu dyrektora Karola Urbańskiego i organizowane we współpracy z Urzędem Miasta Łodzi. Ich celem jest popularyzacja polskich tańców narodowych i rodzimego folkloru poprzez łączenie nauki kroków z historią i kulturą.

Inną formą jest konkurs „W kręgu tańca”, będący popularyzacją tej sztuki wśród najmłodszych poprzez umożliwienie prezentacji umiejętności tanecznych dzieciom ze szkół podstawowych.

¹ https://www.youtube.com/watch?v=F1lqeMD3LMk&list=RDF1lqeMD3LMk&start_radio=1

Filmowe projekty artystyczne

W salach ekspozycyjnych Centralnego Muzeum Włókiennictwa, w ramach współpracy szkoły z tą instytucją w październiku 2021 roku, powstała filmowa realizacja nagrodzonej na Ogólnopolskim Festiwalu Polskich Tańców Narodowych miniatury choreograficznej *Po nitce...*² (choreografia Ewa Salwa). Jest ona hołdem złożonym łódzkim włókniankom z okazji ich święta.

Wspierając walczącą Ukrainę, szkoła przystąpiła do akcji „Doves of Peace for Ukraine”³, opracowując własną interpretację utworu ukraińskiego kompozytora Myrośława Skoryka. Choreografię stworzyli i wykonali uczniowie starszych klas, a całość zrealizowana została na terenie szkoły i w plenerze. Te dwa filmy trafiły na szkolny kanał YouTube.

Uczennice Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. F. Parnella w Łodzi w scenie z baletu *W hołdzie Parnellowi*, choreografia Aleksandra Stanisławska / Fot. Ewa Ryszkowska



W hołdzie Parnellowi

Znaczenie działalności Feliksa Parnella dla Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej w Łodzi jest fundamentalne i symboliczne, choć sam patron nie był jej założycielem. Szkoła nosi jego imię od 16 stycznia 1988 roku, co stanowi hołd dla tego wybitnego artysty i twórcy baletu łódzkiego. Parnell był wybitnym tancerzem, choreografem i pedagogiem. Jego dokonania mogą do dziś inspirować młodych adeptów tańca i przypominać im nie tylko o tradycji, ale też profesjonalizmie, niezbędnym w pracy tancerza. Dlatego niezwykle wartościową ma możliwość poznania twórczości tego artysty w praktyce. Uczniowie wykonują podczas różnych koncertów jego miniatury choreograficzne *Umarł Maciek, umarł...*, *Jak się baba roztańczyła na drewnianej sali*, *Dożynki*, *W parku*, *Java*, poznając w ten sposób różnorodność tematyczną i stylistyczną twórczości patrona.

2 <https://www.youtube.com/watch?v=7sbVJZIWqFc>

3 <https://www.youtube.com/watch?v=TCJl6D4FqM>



Sebastian Olczyk, uczeń Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. F. Parnella w Łodzi, w roli Feliksa Parnella w scenie z baletu *W hołdzie Parnellowi*, choreografia Izabela Zawadzka
Fot. Ewa Ryszkowska

Na scenie Teatru Wielkiego w Łodzi 11 października 2023 roku odbył się wielki projekt artystyczny – koncert jubileuszowy, upamiętniający tego artystę, w związku z przypadającą sto dwudziestą piątą rocznicą jego urodzin. Głównym organizatorem tego wydarzenia, zatytułowanego *W hoł-*

dzie Parnellowi, była łódzka szkoła baletowa przy współpracy Teatru Wielkiego w Łodzi i Zespołu Pieśni i Tańca „Śląsk”. Obok miniatur choreograficznych Parnella, każda ze wspomnianych instytucji zaprezentowała układy choreograficzne, będące hołdem złożonym temu wielkiemu twórcy. Uczniowie pokazali się w jednoaktowym balecie *W hołdzie Parnellowi* (choreografia Aleksandra Stanisławska, Izabela Zawadzka) oraz w miniaturze *Entrée* (choreografia Wojciech Domagała).

Również podczas Koncertu Jubileuszowego 50-lecia istnienia szkoły absolwenci różnych roczników zaprezentowali najpopularniejszą jego miniaturę *Umarł Maciek, umarł...*, dając tym samym wyraz szacunku oraz nierozzerwalnej więzi placówki z jej patronem.

Warsztaty artystyczne

Jako nieodłączny element profesjonalnego kształcenia, warsztaty oferują wiele korzyści wykraczających poza typowy program nauczania. W łódzkiej szkole baletowej ta forma zajmuje stałe miejsce w ofercie edukacyjnej. Jeszcze niedawno regularnie do szkoły przyjeżdżała Marina Wasiljewa – pedagog, metodyk i kierownik katedry tańca klasycznego w Akademii Baletu Rosyjskiego im. Agrippiny Waganowej w Petersburgu. W prowadzonych przez nią lekcjach uczestniczyli uczniowie wszystkich klas. Swoją warsztat pedagogiczny doskonalili nauczyciele tańca klasycznego i repertuaru, nie tylko z łódzkiej placówki, ale również z pozostałych czterech państwowych szkół baletowych.

W ostatnich trzech latach uczniowie i nauczyciele uczestniczyli w warsztatach prowadzonych przez: Annę Nowak – absolwentkę szkoły, tancerkę zespołu Wayne McGregor | Random Dance (taniec współczesny), Darię Dadun-Gordon – solistkę Baletu Teatru Wielkiego w Warszawie i Ballet National de Nancy (analiza funkcjonalna dla tancerzy klasycznych), Karline Marion – solistkę Béjart Ballet Lausanne, Baletu Opery w Lyonie i pedagoga Conservatoire à Rayonnement Régional de Lyon (francuska szkoła tańca klasycznego), Jeannie Steele z London Contemporary Dance School (technika Merce Cunninghama) oraz Romanę Agnel – dyrektorkę zespołu Cracovia Danza (taniec dawny źródłem baletu klasycznego).



Absolwenci Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. F. Parnella w Łodzi, od lewej: Kinga Łapińska, Emil Tamborski, Natalia Jagodzińska, Sebastian Olczyk, Dominik Senator, Agata Jankowska-Dobrowolska, Wojciech Domagała, Krzysztof Pabjańczyk, Karol Urbański, Julia Sadowska w miniaturze choreograficznej *Umarł Maciek, umarł...*, choreografia Feliks Parnell / Fot. WalendiPhoto

Projektów artystycznych w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi realizowanych jest wiele. Nie sposób w jednym artykule wymienić wszystkie. Z pewnością łączy je główny cel – wszechstronne wykształcenie młodego tancerza. Świadomego artysty, twórcy i uczestnika kultury. Poprzez kontakt ze światem sztuki, teatrem opery i baletu, wrażliwego na relacje międzyludzkie i promującego tolerancję dla wielokulturowości.



Autorka:

Aleksandra Stanisławska

Reżyser baletu, choreograf, nauczyciel dyplomowany, absolwentka Państwowej Szkoły Baletowej im. F. Parnella w Łodzi oraz Państwowego Konserwatorium im. N. A. Rimskiego-Korsakowa w Petersburgu. Od 1997 roku nauczyciel historii tańca oraz tańca ludowego i charakterystycznego w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Feliksa Parnella w Łodzi, a w latach 2004-2024 wicedyrektor ds. artystycznych tej szkoły. Pomysłodawczyni i kierownik artystyczny (w latach 2015-2023) Ogólnopolskiego Festiwalu Polskich Tańców Narodowych w Koszęcinie. Konsultant Centrum Edukacji Artystycznej w zakresie nauczanych przedmiotów.



Szkolne Kino w Plastyku, PLSP w Poznaniu, 2024 / Fot. Katarzyna Grelak

SZKOLNY DZIEŃ ŚWIADOMOŚCI AUTYZMU JAKO PRZYKŁAD DOBREJ PRAKTYKI W PRACY SPECJALISTÓW SZKOLNYCH

Katarzyna Grelak

Uczniowie w spektrum autyzmu coraz częściej współtworzą społeczności szkół ponadpodstawowych, w tym także liceów plastycznych. Ich obecność stawia przed nauczycielami i specjalistami nowe wyzwania, ale również otwiera szkołę na inne sposoby postrzegania świata, komunikowania się i tworzenia.

Młodzież z diagnozą spektrum autyzmu wnosi do środowiska szkolnego wrażliwość, oryginalność i nierzadko niezwykle talent, który wymaga odpowiedniego wsparcia, zrozumienia oraz przestrzeni do rozwoju.

Funkcjonowanie ucznia w spektrum autyzmu w liceum plastycznym

Podopieczni szkół artystycznych w spektrum autyzmu są aktywni na bardzo zróżnicowanych poziomach – część z nich wykazuje ponadprzeciętne zdolności plastyczne, niespotykaną wrażliwość estetyczną i koncentrację na detalu. Jednocześnie mogą mieć trudności z planowaniem pracy, organizacją czasu, funkcjonowaniem w grupie czy rozumieniem poleceń niejednoznacznych. Również wymogi prezentacji publicznej, pracy zespołowej czy otwartych form interpretacyjnych mogą stanowić dla nich wyzwanie. Niektórzy uczniowie potrzebują jasnych, uporządkowanych instrukcji, powtarzalnych schematów działania i bezpiecznego środowiska sensorycznego. Dla innych istotne jest zapewnienie czasu na regulację emocji i możliwość pracy w odosobnieniu, bez presji i nadmiaru bodźców.

Jakiego wsparcia wymagają uczniowie w spektrum?

W liceum plastycznym uczniowie z ASD (z ang.: *autism spectrum disorder*) potrzebują przede wszystkim:

- indywidualizacji wymagań – dostosowania formy przekazu poleceń, sposobu zaliczania prac plastycznych czy udziału w wystawach;
- elastycznego podejścia do oceniania – nie zawsze praca wykonana w terminie jest wykładnią możliwości ucznia w spektrum; warto brać pod uwagę nakład pracy i barierę emocjonalną;
- wsparcia w regulacji emocji – na przykład poprzez dostęp do „bezpiecznego miejsca” (pokoju pedagoga specjalnego, psychologa);
- organizacyjnego przewodnictwa – pomocy w planowaniu długoterminowych projektów artystycznych;
- mediacji społecznej – w relacjach z rówieśnikami, gdy często pojawiają się nieporozumienia wynikające z trudności w komunikacji.

Jak nauczyciele radzą sobie z nauczaniem uczniów w spektrum?

W Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. P. Potworowskiego w Poznaniu istotnym elementem wsparcia nauczycieli są regularne konsultacje z pedagogiem specjalnym i psychologiem szkolnym. Pomagają one w rozpoznaniu specyficznych trudności uczniów oraz we wdrażaniu strategii dostosowanych do ich potrzeb. Coraz większe znaczenie ma edukacja nauczycieli w zakresie neuroróżnorodności i metod wspierania uczniów ze spektrum, między innymi poprzez udział w szkoleniach czy lekturę specjalistycznych pozycji. Nauczyciele przedmiotów artystycznych, mimo że nie zawsze posiadają wykształcenie pedagogiczne w zakresie edukacji specjalnej, często intuicyjnie adaptują swoje metody – na przykład poprzez dopuszczenie większej swobody w wyborze tematów prac, zmniejszenie presji czasowej, a także poprzez uważną obserwację i rozmowę z uczniem „na jego warunkach”. Warto podkreślić, że uczniowie w spektrum

są często niezwykle utalentowani – ich twórczość może być głęboko oryginalna i poruszająca, a ich sposób postrzegania świata staje się źródłem inspiracji również dla nauczycieli i kolegów z klasy.

Zadania i miejsce pedagoga specjalnego we wspomaganiu ucznia z ASD

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. wprowadziło obowiązek zatrudnienia pedagoga specjalnego w każdej publicznej szkole, proporcjonalnie do liczby uczniów. W placówkach artystycznych, takich jak licea plastyczne, rola ta nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ uczniowie z orzeczeniami, w tym w spektrum autyzmu (ASD), mierzą się zarówno z trudnościami poznawczymi czy społecznymi, jak i z intensywnymi wymaganiami twórczymi i emocjonalnymi. Pedagog specjalny nie tylko pomaga uczniowi, ale również działa jako ogniwo spajające system wsparcia w szkole – współpracuje z nauczycielami przedmiotów artystycznych i ogólnokształcących, rodzicami oraz samymi uczniami. Diagnostuje potrzeby, planuje indywidualne formy pomocy, a także wspiera grono pedagogiczne w zakresie pracy z uczniem w spektrum. Do tej pory w szkołach artystycznych, szczególnie z pionem ogólnokształcącym, coraz powszechniej zatrudniani byli pedagodzy oraz psycholodzy szkolni. Wraz z wejściem w życie nowego rozporządzenia pojawiło się kolejne stanowisko specjalisty i zadania, które już na pierwszy rzut oka w dużym stopniu pokrywały się z do tej pory realizowanymi zadaniami pedagoga/psychologa. Potrzeba odnalezienia wspólnej przestrzeni do działań, a także wyodrębnienia działań, które przypisane będą pedagogowi specjalnemu, sprawiły, że w PLSP w Poznaniu pojawił się pomysł organizacji akcji z okazji obchodów Światowego Dnia Świadomości Autyzmu, przypadającego na 2 kwietnia. Datę tę ustanowiło Zgromadzenie Ogólne ONZ w 2007 roku, mając na celu przede wszystkim zwiększenie wiedzy na temat autyzmu oraz budowanie wrażliwości społecznej wokół autyzmu.

Szkolny Dzień Świadomości Autyzmu

W trakcie organizacji niniejszej akcji w PLSP w Poznaniu, jeszcze przed przystąpieniem do działań, pojawiło się pierwsze podstawowe pytanie – jak podejść do tematu w kontekście naszych uczniów w spektrum autyzmu, posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na autyzm (w tym zespół Aspergera)? Czy poczują się w tym dniu dodatkowo naznaczeni,

Plakat promujący szkolną akcję w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Poznaniu, autor: Katarzyna Grelak, 2024



obarczeni stygmatem swojej diagnozy? A może jednak wyróżnieni? I dalej – czy będą chcieli ujawnić się właśnie teraz, w szerszym gronie rówieśniczym, a może będą woleli pozostać anonimowymi odbiorcami kolejnej szkolnej akcji edukacyjnej? „Każda osoba z autyzmem jest wyjątkowa. Choć są pewne wspólne zachowania, różnorodność jest uderzająca” – napisała w jednej ze swoich książek dr Temple Grandin, wybitna działaczka na rzecz osób w spektrum, jednocześnie sama posiadająca taką diagnozę. Jej słowa idealnie obrazują różnorodność reakcji naszych uczniów z diagnozą ASD. Jedni podeszli do tematu bardzo entuzjastycznie – była więc nawet propozycja poprowadzenia lekcji wychowawczych dla młodszych koleżanek i kolegów. Inni woleli w zaciszu gabinetu wesprzeć nas w przygotowaniu materiałów edukacyjnych i z perspektywy widza włączyć się anonimowo w szkolną akcję razem z pozostałymi rówieśnikami.

Propozycje, które na ten dzień przygotowaliśmy w PLSP w Poznaniu, a które mogą stać się inspiracją do obchodów Szkolnego Dnia Świadomości Autyzmu w innych szkołach i placówkach, to między innymi:

- interaktywna tablica dla uczniów i pracowników szkoły pod hasłem „Pisz na niebiesko, rysuj na niebiesko”, która witała wchodzących do szkoły po przekroczeniu jej progu – jako przestrzeń do wykonania wspólnego plakatu zgodnie z założeniem, że każdy dziś może napisać, narysować swoje skojarzenie, myśl z użyciem koloru niebieskiego; niebieski jest w tym kontekście utożsamiany z wyrazem solidarności z osobami w spektrum autyzmu, ma wyrażać wspólną nadzieję na życie w lepszym społeczeństwie;

- urządzona w pokoju nauczycielskim czytelnia z książkowymi propozycjami dla specjalistów, nauczycieli oraz podobna czytelnia dla uczniów – przy gabinecie pedagoga specjalnego i psychologa (wykaz propozycji książkowych znajduje się w bibliografii do niniejszego artykułu) – tu szczególnie cieszyły się książki graficzne i komiksy;

- miniwystawa/prezentacja sylwetek znanych osób z diagnozą ASD – zarówno współcześnie żyjących, jak i postaci historycznych (m.in. dr Temple Grandin, Greta Thunberg, Lionel Messi, Albert Einstein);



Przykłady działań zrealizowanych w trakcie szkolnego Dnia Świadomości Autyzmu, PLSP w Poznaniu, 2024 / Fot. Katarzyna Grelak

- kody QR, które rozmieszczone zostały w całej szkole, odsyłały (po zeskanowaniu) do różnych materiałów audiowizualnych na temat autyzmu, dostępnych w sieci – filmików, artykułów prasowych, wykładów; ważne było w tej propozycji zapoznanie się z zasobami internetu i staranne wyselekcjonowanie materiałów merytorycznych, a jednocześnie przystępnych dla nastoletniego odbiorcy – tu istotną rolę odegrali sami uczniowie, wspierając nas w doborze treści w roli ekspertów; dzięki temu otrzymaliśmy informacje na temat treści, z których sami korzystają i które ich zdaniem były pomocne w zrozumieniu diagnozy na samym początku;

- towarzyszące szkolnym obchodom drobne niespodzianki i upominki, zainicjowane przez rodziców ucznia z diagnozą ASD – cukierki z hasłem „W różnorodności siła” czy symboliczne naklejki, których umieszczanie przez uczniów na zeszytach, plecakach, szkolnych teczkach ma być wyrazem solidarności i naszej różnorodności oraz informować o włączeniu się do akcji;

- projekcja filmowa, połączona z warsztatami dla uczniów i nauczycieli, to już nasza szkolna tradycja – zaproszenie na seans, wsparty dyskusją wokół konkretnego tematu; tym razem wybór filmu został podyktowany ekspercką rolą uczennicy z diagnozą ASD, która, poproszona o pomoc, wskazała na kinową biografię Temple Grandin; dodatkowo przygotowano specjalną kartę pracy, która pomogła widzom w aktywnym odbiorze treści i ukierunkowała ich na bardziej świadomy odbiór; odpowiednia oprawa wydarzenia (bilety, zamiana jednej z sal lekcyjnych na salę kinową – pufy, popcorn, plakaty filmowe, które od kilku dni zapraszały w szkole do udziału w wydarzeniu) to stworzenie odpowiedniego klimatu do odbioru treści w przyjaznej atmosferze, a co za tym idzie, głębsze utrwalenie treści, z którymi się spotykamy.

Wszystkie działania podejmowane podczas Światowego Dnia Świadomości Autyzmu miały na celu nie tylko szerzenie wiedzy, ale również tworzenie klimatu akceptacji i bezpiecznej przestrzeni do wyrażania siebie – także przez osoby, które na co dzień pozostają bardziej wycofane. Udział uczniów z ASD w przygotowaniu treści oraz ich ekspercka rola w doborze materiałów edukacyjnych podkreśliły ideę podmiotowości i włączania każdego ucznia w społeczne życie szkoły.

Refleksja na koniec

Z perspektywy specjalisty pracującego w szkole artystycznej dostrzegam, że tego typu inicjatywy są nie tylko edukacyjne, ale przede wszystkim wspólnototwórcze. Tworzą przestrzeń dialogu, budują mosty zrozumienia i uczą, że różnorodność to także wartość, a nie przeszkoda. Rzeczywistość liceum plastycznego – z jednej strony pełna ekspresji i kreatywności, z drugiej wymagająca i pełna presji twórczej – stawia przed nami jako specjalistami pomocy psychologiczno-pedagogicznej wiele wyzwań. Ale też daje ogromną szansę na zbudowanie szkoły, w której każdy uczeń może znaleźć swoje miejsce. Dzieląc się naszymi dobrymi praktykami, zachęcamy specjalistów i nauczycieli ze szkół artystycznych do podobnych inicjatyw. Nasza spotkała się z pozytywnym odbiorem w szkolnym otoczeniu. Mamy nadzieję, że stanowiła też ważny element w zwiększaniu świadomości społecznej na temat autyzmu.

Pamiętką po szkolnych obchodach Światowego Dnia Świadomości Autyzmu w poznańskim plastyku jest napisany przez naszego ucznia wiersz:

***Myślę inaczej, ale wcale nie myślę źle.
Czasami w obcych miejscach gubię się...
Boję się zmian i tego, co za sobą niosą,
Przez co czasami emocje mnie poniosą.
Od czasu do czasu myślę, że wszystko robię źle,
Ale nie poddaję się!!!
...Może teraz lepiej mnie zrozumiesz
I z przyjaźni ze mną nie zrezygnujesz***

(Kaj, 15 lat)

Rekomendowana literatura dotycząca spektrum autyzmu

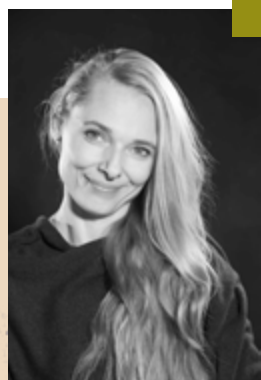
Bullock Claire, *100 pomysłów dla nauczycieli szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Wspomaganie uczniów z autyzmem*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2017.

Gallardo Maria, Gallardo Miguel, *Maria i ja*, Egmont Polska, Warszawa 2012.

Grandin Temple, Johnson Catherine, *Zrozumieć zwierzęta. Wykorzystanie tajemnic autyzmu do rozszyfrowania zachowań zwierząt*, Media Rodzina, Poznań 2011.

Janiakowie Weronika i Jerzy, *Książka o człowieku w spektrum autyzmu*, Wydawnictwo Natuli, Szczecin 2022.

Mazur Kasia, Zamaskowana. *Z pamiętnika autystki*, Kultura Gniewu, Warszawa 2024.



Autorka:

Katarzyna Grelak

Psycholog i pedagog. Od dziesięciu lat pracuje jako psycholog szkolny w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Piotra Potworowskiego w Poznaniu. Absolwentka pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz psychologii klinicznej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Muzyczne





Sinfonia Varsovia, próba przed koncertem w ramach „Szalonych Dni Muzyki” 2025
Fot. Patrycja Chęcińska

W POSZUKIWANIU MISTRZOSTWA

Paweł Radziński · Michalina Radzińska

Jesteśmy dziełem jakiegoś słynnego mistrza, jakiegoś w swoim rodzaju Stradivariusa, którego już tu nie ma, by nas naprawić. W niezdarnych rękach nie możemy wydobyć z siebie nowych dźwięków i dusimy w środku wszystkie te rzeczy, których nikt nigdy z nas nie wydobędzie – a wszystko dlatego, że nie ma komu nas naprawić.

Fryderyk Chopin

Poniższy artykuł ma na celu omówienie założeń pedagogicznych i wychowawczych, będących wskazówkami w planowaniu rozwoju młodego adepta gry na instrumencie. Autorzy pragną przedstawić te zagadnienia w pedagogicznym i artystycznym dwugłosie.

Paweł Radziński: Nie tak dawno czytałem artykuł w poważnej gazecie, w którym jeden z rozmówców w wulgarnych słowach negował sens i jakość testów przeprowadzanych w szkołach, w tym wypadku muzycznych. Moim zdaniem nie powinniśmy negować samych testów, ale zastanowić się nad sensem i jakością kształcenia. Przypominają mi się słowa Dantego, włożone w usta Ulissesa:

„Zważcie plemienia waszego przmioty; nie przeznaczono wam żyć jak zwierzęta, lecz poszukiwać i wiedzy, i cnoty”.

Zwróciłbym szczególną uwagę na stwierdzenie autora, że należy oczekiwać nie tylko wiedzy, ale również cnoty. Co rozumiemy przez słowo „cnota”? W tym kontekście pojęcie cnoty postrzegam jako kształtowanie szlachetności i wrażliwości ucznia. Trzeba szczególnie pochylić się nad rozwojem wszelkich przymiotów niezbędnych do osiągnięcia pełnego rozwoju ucznia.

Michalina Radzińska: Jesteśmy po pokazie filmu *Mistrz i uczeń*, zrealizowanego między innymi przez Stowarzyszenie Form Różnych podczas 45. Międzynarodowych Kursów Mistrzowskich im. Zenona Brzewskiego w Łańcucie. Film pokazuje specyficzną więź pomiędzy profesorem a studentem przygotowującym się do jednego z najważniejszych koncertów w dotychczasowej karierze. Dzięki pracy dokumentalistów możemy niejako podejrzeć przez dziurkę od klucza proces budowania artystycznego i emocjonalnego, towarzyszący pracy nad wyjątkowo trudnym dziełem literatury skrzypcowej – op. 1 Niccolò Paganiniego, czyli słynnym zbiorem 24 kaprysów na skrzypce solo. Są to utwory, których wykonanie spędza sen z powiek skrzypkom na całym świecie, a prezentacja całego cyklu podczas jednego koncertu jest wyczynem nieosiągalnym dla większości z nas.

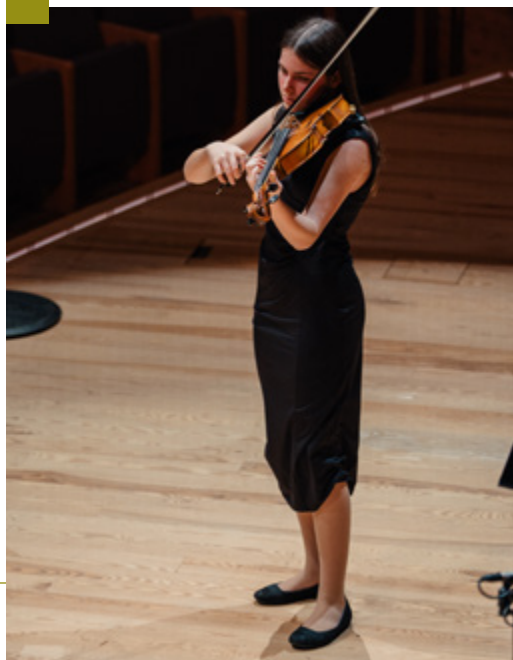
PR: Chciałbym porozmawiać o wychowaniu młodych ludzi nie tylko na poziomie nauczania gry na skrzypcach, ale także w szerszym kontekście artystycznym. Nie jest moim zamiarem zatrzymywanie się nad kwestią filmu i ograniczaniem do tego jednego przypadku. Chcę zastanowić się na tym, jak wychować mistrza, a jednocześnie jakie warunki musimy spełnić, aby stać się godnymi bycia mistrzem.

Zastanawiam się nad tym, gdyż dla mnie z tego często powierzchownie używanego stwierdzenia mało wynika. Mówimy: mistrz i uczeń, ale mnie nurtuje pytanie: jakie przesłanki powinny zaistnieć, żeby uczeń również stał się mistrzem? Dotykamy w tym miejscu istoty przekazywania tradycji i wartości, których sami jesteśmy nosicielami.

MR: Spróbujmy zastanowić się nad istotą pedagogiki instrumentalnej na poziomie profesjonalnym. Oprócz umuzykalnienia, będącego bardzo ważnym i przeważającym w swej istocie elementem pracy w szkołach muzycznych (I stopnia), mam na myśli również proces, który może zainicjować drogę rozwoju młodego muzyka w taki sposób, żeby bez odbierania radości z muzykowania, umożliwić mu w przyszłości zostanie mistrzem i przerośnięcie swojego nauczyciela.

PR: Tak, rola pedagoga jest kluczowa, ale również bardzo odpowiedzialna. Sokrates wyróżniał spośród wszystkich profesji trzy – jako pochodzące

Julia Staniszevska, uczennica w klasie altówki Państwowej Szkoły Muzycznej I st. w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. M. Karłowicza w Krakowie, podczas Koncertu Laureatów Ogólnopolskiego Konkursu Muzycznego CEA „Muzyczna Jesień” 2025
Fot. Patrycja Chęcińska



od Boga. Jedną z nich jest nauczyciel. Sięgam w tak daleką przeszłość, gdyż uważam, że na nauczycielu spoczywa szczególna odpowiedzialność w kształtowaniu wartości, tak ściśle profesjonalnych, jak i podtrzymujących całą strukturę elementów artystycznych, mentalnych i ideowych. Przed mistrzem staje więc szereg obszarów, na których należy szukać pełnego rozwoju ucznia, umożliwiając mu osiągnięcie rzeczywistego mistrzostwa. Jednak aby nauczyciel został rzeczywistym mistrzem, najpierw sam musi bardzo wiele wymagać od siebie, a przede wszystkim znaleźć i zrozumieć znaczenie słowa „pokora” – w moim pojęciu kluczowego.

Skupmy się nad umiejętnościami, które musi posiadać uczeń, a wcześniej jego nauczyciel. Wyróżniam trzy obszary umiejętności niezbędnych do pełnego rozwoju:

- intelektualny,
- emocjonalny,
- fizyczny (inaczej ruchowy i związany z nim aparat gry).

Zgranie tych trzech elementów jest konieczne do pełnego ukształtowania młodego człowieka. Zanim jednak do tego przejdziemy, chciałbym w tym miejscu przytoczyć dawno temu usłyszaną historię.

Podczas przyjęcia weselnego poproszono zaprzyjaźnionego znamienitego aktora o odczytanie jednego z *Psałmów* Dawida. Aktor zgodził się, ale pod warunkiem, że pastor, który był obecny na tym przyjęciu, również przeczyta ów tekst. Aktor przeczytał, a właściwie wspaniale zinterpretował psalm, wkładając w to całe swoje mistrzostwo i talent, a publiczność zgromadzona na przyjęciu zgotowała mu ogromną owację. Po nim, zgodnie z umową, dzieło przeczytał pastor. Zapadła długa cisza. Ażeby ją przerwać, aktor ponownie zabrał głos: „Moi drodzy, widzicie, ja poruszyłem wasze głowy, a mój kolega poruszył wasze serca”.

Wyciągając z powyższego opowiadania morał, stwierdzam, że ktoś, kto jest mistrzem, oprócz zdolności stymulowania rozwoju intelektualnego i instrumentalnego ucznia musi mieć umiejętność przemawiania i poruszania serca. Moim zdaniem to podstawowy wyróżnik mistrza.

Tutaj dochodzimy do zwrócenia uwagi na rozwój jednego ze wspomnianych obszarów – emocjonalnego. To bardzo pojemny obszar, ale moim zdaniem kluczowy w budowie osobowości artystycznej ucznia.

MR: Zgadzam się. Rozwój emocjonalny jest niezmiernie ważnym czynnikiem kształtującym osobowość, lecz w moim przeświadczeniu łączy się również z czynnikiem intelektualnym, a może nawet szerzej – cywilizacyjnym. Niedawno przeczytałam artykuł opisujący badania przeprowadzone przez naukowców z Gdańskiego Uniwersytetu Medycznego. Badali grupę 70 maturzystów za pomocą testu Primary Care Evaluation of Mental Disorders (PRIME-MD PHQ), który jest często używany do wstępnej diagnozy najczęściej występujących zaburzeń psychicznych. Okazało się, że 25% przebadanych adolescentów cierpiało z powodu depresji, a 10% miało myśli samobójcze.

Z pozoru nie ma to nic wspólnego z tematem naszych rozważań, ale niestety jest to czynnik, który musimy wziąć pod uwagę, zastanawiając się nad rozwojem sfery

emocjonalnej młodych instrumentalistów. Wydaje mi się, że nauczyciele często zapominają o zmienności pokoleniowej nie tylko w rozumieniu przyływu i odpływu kolejnych roczników, ale również innych potrzeb i uwarunkowań dzisiejszych dzieci. Obecni uczniowie nie mogą być porównywani z tymi sprzed 10, 20 czy 30 lat, ponieważ zostali wychowani w zupełnie innych warunkach. Pokolenie Z, jak gdzieś czytałam, „urodziło się z wi-fi w pępowinie”. Nowoczesne technologie nie mają przed nimi tajemnic, co nie zawsze wychodzi na plus. Ponieważ młodzi ludzie ogromnie dużo czasu spędzają w świecie wirtualnym, mają trudności z nawiązywaniem bezpośrednich relacji i często stronią od rówieśników. Późno się usamodzielniają, słabo sobie radzą z organizacją życia codziennego, a jako pracownicy mają ogromne wymagania, które, paradoksalnie, często idą w parze z brakiem lojalności i niekoniecznie łączą się z wysokim poziomem profesjonalizmu.

Pytanie brzmi: co z dziećmi i młodzieżą wychowywaną w takim modelu i czy w ogóle można mówić o wychowywaniu?

PR: Oczywiście można, ale nie twierdzę, że w dzisiejszych czasach jest to łatwe zadanie. Moim zdaniem rozwój jest niemożliwy bez integracji czynników wewnętrznych, w tym nastawienia, pracowitości i predyspozycji ucznia, ale także zewnętrznych, na które wpływ wywiera nie tylko nauczyciel, ale (może przede wszystkim) rodzina i otoczenie. Rodzina i cały „kontekst społeczny” niejednokrotnie decydują o tym, czy nauczycielowi uda się nawiązać z uczniem więź emocjonalną.

Uroczysty koncert podczas obchodów jubileuszu Zespołu Szkół Muzycznych w Poznaniu, listopad 2025 / Fot. Oliwia Szygulska



MR: Wydaje mi się, że to, co dzieje się w domu w latach poprzedzających edukację, może mieć dla nauczycieli kluczowe znaczenie. Nie możemy walczyć z technologią, ponieważ niezmiennie ułatwia nam pracę i życie codzienne, ale pewien rozsądek byłby wskazany. Czy technologia jest stworzona dla nas, czy my dla niej? Nie od dzisiaj słyszymy na przykład apele logopedów, którzy przestrzegają przed udostępnianiem telefonów czy tabletów maluchom, ponieważ często skutkuje poważnymi zaburzeniami w zakresie mowy lub znajomości słownictwa. I jakkolwiek wydawać by się mogło, że te działania nie mają nic wspólnego z wychowaniem przyszłych mistrzów, moim zdaniem mają.

PR: W takim razie co mogłabyś polecić rodzicom i nauczycielom, którzy chcą świadomie rozwijać swoje dzieci?

MR: Przede wszystkim zachęcałabym do rozwoju wrażliwości i ciekawości. Najprostszym na to sposobem jest czytanie książek. Banał? Niekoniecznie. Jak często, patrząc na innych ludzi, nieświadomie porównujemy ich ze sobą? Jeśli czytamy dziesiątki książek rocznie, wydaje nam się, że wszyscy tak robią? Otóż nie! Wiele słyszy się o tym, że rynek czytelniczy jest trudny, stąd moje zdziwienie po tym, jak niedawno przeczytałam triumfalne zdanie o zatrzymaniu tendencji spadkowej w tym zakresie. Szybko znalazłam broszurę Biblioteki Narodowej, która co roku publikuje statystyki na ten temat. Okazało się, że tylko (aż?) 40% Polaków przyznaje się do czytania. Niestety, żeby znaleźć się w tej chlubnej grupie, niekonieczne było przeczytanie w minionym

„Szalone Dni Muzyki”, 2025 / Fot. Patrycja Chęcińska



roku całej książki, wystarczyło przewertowanie (przejrzenie) dowolnej publikacji, na przykład poradnika ogrodniczego. Dlatego uważam, że nie ma nic ważniejszego od rozwoju wyobraźni u małych dzieci. Bez wyobraźni rozwój artystyczny nie jest moim zdaniem możliwy.

Półki w księgarniach uginają się od pięknych i mądrych książeczek dla maluchów. Czytajmy im, oglądajmy, rozmawiajmy, zmieniajmy historie, wymyślajmy alternatywne zakończenia! Jeśli będziemy czekać, aż „szkoła coś zrobi”, będzie już za późno. Doskonale pamiętasz, że Twój syn nauczył się płynnie czytać wyłącznie dzięki książkom o Harrym Potterze. Szkolne czytanki i lektury nie były wystarczającą zachętą do nauki czytania, a „odrobina magii” zdziałała cuda.

Podsumowując, muszę wspomnieć o dwóch ważnych dla mnie pojęciach. Polecam zapoznanie się z zasadami neurodydaktyki, która nie jest jeszcze zbyt popularna w naszym kraju, ale na szczęście coraz więcej osób zyskuje świadomość w tym zakresie. Drugą jest natomiast pułapka „przebodźcowania”, w którą wpada wielu rodziców starających się zapewnić swoim dzieciom optymalne warunki rozwoju. Dzieciaki mają zbyt dużo aktywności i zbyt dużo rzeczy, przez co później pojawia się przemęczenie i trudności z koncentracją uwagi.

PR: Dokładnie tak. Przejdźmy teraz do kolejnego tematu. Gdy chcemy się przyjrzeć wymienionym wcześniej obszarom, z łatwością zauważymy, że obszar fizyczny – mam na myśli aparat gry – jest rozpracowany bardzo szczegółowo i na ten temat powstało wiele prac analitycznych.

MR: Ale czy często nie zawężamy tego tylko do wyglądu? A co z usztywnieniami? Niejednokrotnie widzimy wykonawców, w tym młodych skrzypków, którzy na pierwszy rzut oka zdają się być sprawnymi instrumentalistami. Jednak wystarczy chwila uwagi i dostrzegamy napięcie, które wielu z nich w niedługim czasie przyniesie zakończenie przygody z grą na instrumencie. Wielokrotnie widzieliśmy małe dzieci, na poziomie czwartej, piątej klasy szkoły podstawowej, które dość sprawnie wykonywały repertuar, ale nie trzeba było proroka, żeby zauważyć nadchodzący kres ich możliwości instrumentalnych. Już na tym etapie były tak pospinane, że dalszy rozwój repertuarowy zdawał się niemożliwy. Sądzę, że poza rozbudzeniem zamiłowania do muzyki, najważniejszą rzeczą jest nauczanie maluchów rozpoznawania napięć i ich rozluźniania. Repertuar początkowych lat zazwyczaj może być „jako tako” wykonany niemal każdym aparatem gry, ale już w momencie, kiedy trzeba opanować na przykład płynne zmiany pozycji, dochodzimy do ściany.

PR: Właśnie w tym momencie musimy porozmawiać o samym trzymaniu instrumentu. Zaczynamy zauważać, że jego poprawne ustawienie i trzymanie powinno służyć maksymalnemu rozluźnieniu wykonawcy. Tymczasem od spięć aktywnych dużo bardziej dokuczliwe i trudniejsze do zdiagnozowania są spięcia pasywne. Niestety bardzo często akceptujemy aparat gry tylko dlatego, że wygląda poprawnie.

W tym miejscu przytoczyć chcę pewną historię. Dawida Ojstracha zapytano, czy zgadza się z opinią, że Jascha Heifetz nazywany jest królem skrzypiec. Ojstrach odpowiedział, że w pełni się z taką opinią zgadza. Wtedy zadano mu kolejne pytanie na temat tego,



Stuchacze koncertu jubileuszowego
Zespołu Szkół Muzycznych w Poznaniu,
listopad 2025 / Fot. Oliwia Szygulska

co sądzi o prawej ręce Heifetza, gdyż jego sposób trzymania smyczka wydaje się bardzo kontrowersyjny. Na to Dawid Ojstrach odpowiedział pytaniem: „A któż będzie lwa, króla zwierząt, osądzał za to, że poluje skutecznie według własnych reguł?”.

Ta historia, opowiedziana mi przez mojego Mistrza, najlepiej oddaje istotę problemu. Według utartych opinii uchwyt smyczka Jaschy Heifetza był uduchowiony, ale pozwolił mu osiągnąć najwyższy poziom artystyczny, gdyż był zgodny z fizjologicznymi uwarunkowaniami mistrza.

W wielu przypadkach wizualnie wszystko się zgadza, ale należy się zastanowić nad tym, na ile mamy do czynienia z ustawieniem funkcjonalnym artystycznie i niepowodującym spięć fizycznych.

MR: Właśnie. Nawiązując do mojej wcześniejszej wypowiedzi, muszę wspomnieć o wpływie napięć na nasz kręgosłup, a co za tym idzie, na nasze zdrowie. Czy możemy oczekiwać, że wychowamy przyszłych mi-

strzów, jeśli w ogóle nie zwracamy uwagi na to, w jaki sposób obcują z instrumentem? Cieszymy się z tego, że dziecko radośnie muzykuje, grając proste utwory. Przysmykamy oko na to, jaka jest jego postawa czy ustawienie rąk na smyczku i instrumencie. Dziwię się tym, którzy początkowo ignorują kwestie związane z fizjologią gry na skrzypcach, a później ze zdumieniem stwierdzają, że dziecko ma skoliozę, lordozę, zapalenie stawów czy wszelkiego rodzaju napięcia mięśniowe.

Jeśli nauczyciel lub rodzic „obudzi się” na czas, można mieć nadzieję na poprawę, która jednak wymaga ogromu pracy. Biorąc pod uwagę to, jak kształtują się nasze nawyki, oraz fakt istnienia pamięci mięśniowej, jesteśmy skazani na prawdziwie syzyfową pracę. To są niestety udowodnione zależności. Każdemu nauczycielowi, bez względu na staż pracy, polecam kilka lektur otwierających oczy na zjawisko uczenia się i procesu stawiania się profesjonalistą. Ciekawą pozycją jest książka *Karmieni miłością* Shinichi Suzukiego, który przedstawia teorię, że złego nawyku nie da się łatwo naprawić. Trzeba zastąpić go nowym, a żeby proces mógł zakończyć się powodzeniem, potrzeba tysięcy powtórzeń. Z nowszych pozycji na szczególną uwagę zasługują *Kopalnie talentów* Rasmusa Ankersena oraz *Siła nawyku* Charlesa Duhigga. Autorzy przytaczają w nich ciekawe badanie, przeprowadzone kilka lat temu na skrzypkach studiujących w berlińskim konserwatorium. Pokazuje zależność pomiędzy ilością czasu poświęcanego na ćwiczenie a późniejszą pozycją zawodową jako solisty, muzyka orkiestrowego czy w końcu nauczyciela.

Ta „pobudka”, o której wspominam, może być w swoich skutkach uciążliwa, ale możliwa, jeśli zareagujemy odpowiednio wcześniej. W przeciwnym wypadku cierpi młody człowiek, dla którego zaczyna się prawdziwy maraton wizyt u fizjoterapeutów, masażystów i ortopedów.

Jest to dla mnie trudne do zrozumienia, ponieważ gra na skrzypcach wcale nie musi negatywnie wpływać na nasze zdrowie. Większość z nas jest anatomicznie stworzona do gry na skrzypcach, co w połączeniu z odrobiną wiedzy na temat funkcjonowania mięśni i układu kostnego może nas uchronić przed większością urazów.

Istniejące do niedawna Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych miało w swojej ofercie kilka kursów, które można nazwać „medycyną sztuki muzycznej”. Najciekawsze w moim odczuciu były te, które uczyły wykorzystania podstaw Techniki Alexandra i Metody Feldenkreisa. Niestety wiedzę w tym zakresie zdobył promil nauczycieli. Nie wiadomo natomiast, ilu z nich korzysta ze zdobytej wiedzy na co dzień.

PR: Kolejnym ważnym obszarem jest rozwój intelektualny ucznia, a w nim kształtowanie wyobraźni. Albert Einstein mawiał, że wyobraźnia jest ważniejsza od wiedzy, ale tak jak mówiaś, kluczowy element stanowi podbudowanie intelektualne.

Zastrzegam jednak, że stawianie konkretnych wymagań nie powinno wywoływać stresu, tylko mobilizację, która pogłębia zapał do pracy. Moim zdaniem zbyt często jest tak, że dzieci za mało występują na scenie, przez co nie są nauczone czerpania przyjemności z gry ani radzenia sobie ze stresem. Grają wyłącznie przesłuchania czy egzaminy, które działają jak blokada. Taka blokada ma często bardzo dalekosiężne skutki, gdyż dzieci, które grając w stresie, osiągają mierne wyniki, są odrzucane jako nienadające się do rozwoju. Jest to fundamentalny błąd, ponieważ rytm rozwoju każdego

Fot. Oliwia Szygulska



dziecka jest inny. W szczególności podkreśliłbym to, że dziecko musi być ukierunkowane na sukces długoterminowy. Nieudane egzaminy czy różnego rodzaju przesłuchania nie mogą hamować rozwoju. Doskonałym przykładem jest wspomniany wcześniej Einstein, który w szkole osiągał mierne wyniki, a przeszedł do historii jako geniusz nauki XX wieku.

Bardzo istotny jest system oceniania. Uczniów i ich otoczenie często usypiają zawyżone oceny wewnątrzszkolne. W konfrontacji z ocenami uzyskanymi na przesłuchaniach ogólnopolskich następuje załamanie, prowadzące w niektórych przypadkach do głębokiej depresji, która może przynieść tragiczne skutki. Rodzice ani dzieci często nie potrafią zrozumieć tego zjawiska i dochodzą do wniosku, że dziecko jest niezdolne i niezdatne do dalszego kształcenia.

MR: Mówimy teraz o negatywnych skutkach stresu, a przecież w nauce mamy zarówno pojęcie dystresu, jak i eustresu. Rzeczywiście, dystres, występujący wtedy, kiedy długotrwałe napięcie nie zostaje zneutralizowane, jest dla nas niezwykle szkodliwy, ale eustres jest stanem pozytywnym. Pozwala nam maksymalnie zmobilizować się i wspiąć na wyżyny naszych możliwości. Myślę, że warto próbować tak kierować rozwojem ucznia, żeby zamiast zamykać się w skorupie paraliżującego strachu, próbował odważnie stawiać czoła przeciwnościom losu. W końcu ewentualne sukcesy nie dzieją się same, ale są wynikiem ciężkiej pracy i poświęcenia. Lata edukacji obfitują w trudne sytuacje, z którymi musimy się mierzyć niejako na co dzień i powoli oswajać z tym wszystkim, co spotyka nas na scenie i poza nią. Wydaje mi się, że na ten element rzadko zwracamy uwagę uczniom i co ważniejsze, rodzicom, którzy często nawet nie próbują zrozumieć, na czym może polegać proces rozwoju dziecka, z którego być może w przyszłości wyrośnie artysta, a nawet mistrz.

PR: Tak, ale jesteśmy dziś niejako uzależnieni od tak zwanego pozytywnego myślenia, co niestety jest płytką i krótkowzroczną diagnozą. *Positive thinking* powinno być moim zdaniem pozytywnym poszukiwaniem, a nie wyłącznie płytkim sloganem. Leonardo da Vinci poza koniecznością rozwijania i pielęgnowania ciekawości (*curiosita*), jako najważniejszego elementu w rozwoju, wymieniał również pragnienie (tzn. pragnienie rozwoju). Zamykając ten temat, myślę, że ucznia należy „uzbroić” w dwie umiejętności: twórcze myślenie, czyli umiejętność samodzielnych i kreatywnych poszukiwań w grze, oraz uodpornienie na negatywny stres, który może pojawić się w trakcie rozwoju kariery. W naszym zawodzie trudności przydarzają się nawet najlepszym i często właśnie umiejętność radzenia sobie w ciężkich momentach decyduje o tym, kto osiągnie sukces na estradach.

MR: Wróćmy na chwilę do obszaru dotyczącego rozwoju intelektualnego.

PR: Należałoby poruszyć kwestię równowagi pomiędzy nauczaniem intuicyjnym a intelektualnym. Zbyt często nauczanie jest tylko intuicyjne, co na poziomie podstawowym może być kwestią naturalną, gdy dziecko nie dysponuje szeroką wiedzą. Ale w miarę dorastania powinno się zainteresować ucznia takimi podstawowymi kwestiami, jak powiązania historyczne między epokami w kulturze i ich wpływ na rozwój muzyki. Do tego powinna dojść wiedza z zakresu akustyki czy fizjologii gry. Bez połączenia tych

czynników trudno mówić o świadomym wykonawstwie. Warto zwrócić uwagę na publikację F. A. Steinhausena, która szczegółowo porusza wspomniane kwestie. Zachar Bron twierdzi, że wymagania stawiane małym dzieciom powinny być identyczne jak te, które stawiamy osobie dorosłej. Fundamentalne jest zainteresowanie ucznia bazowymi dziełami dotyczącymi gry skrzypcowej takich autorów, jak Carl Flesch, Konstantin Mostras, Tadeusz Wroński czy Ivan Galamian. Oczywiście praktyka pedagogiczna bardzo się rozwinęła na przestrzeni lat, ale te utwory ciągle cechuje wielka wartość.

MR: Czy w takim razie uważasz, że w dzisiejszych czasach jest możliwe znalezienie mistrza i wychowanie przyszłych mistrzów?

PR: Oczywiście. Jest to jak najbardziej możliwe i osiągalne, ale chciałbym zwrócić uwagę, że każda epoka inaczej ustawia akcenty rozwoju. Dzisiaj mamy wielu fenomenalnie sprawnych instrumentalnie skrzypków, ale żeby zostać mistrzami, powinni pamiętać, że droga do mistrzostwa to nie tylko sprawność techniczna. Wielkość artystyczną osiąga się przez wybitną emocjonalną i intelektualną dojrzałość. Wydaje mi się, że najpiękniejsza w tym wszystkim jest tajemnica, która się kryje za każdym nowym uczniem, przychodzącym do nas i zaczynającym swoją drogę rozwoju. Trudno nam przewidzieć, dokąd dojdzie. I to jest piękna tajemnica.

Zakończyłbym sentencją Einsteina, który również grał na skrzypcach: „Tajemniczość jest naszym największym przeżyciem. Stanowi ona zasadnicze uczucie, które towarzyszy prawdziwej sztuce i wiedzy od samego ich zarania”.



Autorzy:

Paweł Radziński

Profesor doktor habilitowany sztuk muzycznych, skrzypek i popularyzator kultury. Wykłada w Akademii Muzycznej im. Feliksa Nowowiejskiego w Bydgoszczy oraz w Zespole Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Występował jako solista i kameralista w Europie i Ameryce Północnej.

Michalina Radzińska

Doktor habilitowany sztuk muzycznych, skrzypaczka i arteterapeutka, profesor Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Występowała jako solistka i kameralistka w Polsce i wielu krajach europejskich. Autorka książek, między innymi: *George Enescu. Sylwetka artysty i analiza wybranych utworów skrzypcowych*; *Mobilna Rekreacja Muzyczna. Geneza i zastosowanie* oraz licznych publikacji poświęconych wykonawstwu muzycznemu i arteterapii.





Aleksandra Witkowska, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Juliana Fałata w Bielsku-Białej, nauczycielka: Klaudia Łata

NOWE WYZWANIA EDUKACYJNE W CYFROWYM ŚWIECIE MŁODZIEŻY

dr Piotr Rodowicz

Żyjemy w czasach narastającego bombardowania nas ilością bodźców, informacji i pobudzanych emocji. Media, internet i telefony komórkowe niemal 24 godziny na dobę zachęcają, abyśmy interesowali się osobami lub rzeczami, które w większości nie są nam do niczego potrzebne.

I. Syndrom rozproszonej uwagi wśród młodzieży – spojrzenie pedagoga szkoły muzycznej

Szybkie, atrakcyjne, zmienne i kolorowe informacje obrazkowe stają się podstawą do rozwoju naszego umysłu. Powoduje to emocjonalne rozproszenie, stałą pogoń za czymś nieokreślonym oraz potrzebę posiadania wciąż czegoś nowego. Taki jest cel i metody globalnych korporacji biznesowych. Zauważmy, że powyższy proces najbardziej dotyka młode pokolenie urodzone po 2000 roku, które teraz kształcimy, oraz fakt, że niepokojące konsekwencje owych zmian są dla nas zupełnie nieznane.

Jako nauczyciel w szkole muzycznej obserwuję w ostatnich latach rosnące wyzwanie w edukacji: uczniowie coraz częściej mają trudności z koncentracją i utrzymaniem uwagi podczas nauki muzyki. Skupienie uwagi trwa u nich zaledwie kilka minut, w czasie zajęć grupowych często spoglądają na telefony, odpływają myślami i nie potrafią skoncentrować się na nauce. Także samo opanowanie gry na instrumencie, wymagające uważności, cierpliwości i powtarzalności, staje się dla wielu dużym wyzwaniem. Syndrom rozproszonej uwagi u młodzieży to problem, z którym mierzy się wielu nauczycieli, zwłaszcza w dziedzinach wymagających głębokiego skupienia, takich jak muzyka. Zrozumienie przyczyn tego zjawiska oraz wdrożenie odpowiednich strategii może znacząco poprawić efektywność nauczania i wspierać rozwój uczniów.

Skąd się bierze rozproszenie uwagi?

- Technologia i przeciążenie informacyjne „atrakcyjnymi” obrazami.

Obecne czasy przyzwyczyły nas do informacji przede wszystkim wizualnej, nasze umysły, tak jak procesory komputerowe, pochłaniają trzy czwarte wydajności mózgu na ten jeden zmysł – wzrok. Stałe korzystanie ze smartfonów i internetu sprawia, że umysł młodego człowieka uczy się funkcjonować w świecie obrazkowym i w rytmie przerywanej uwagi. Rozkojarzony umysł goni za nowymi bodźcami wzrokowymi. Każda notyfikacja wzrokowa przerywa tok myślenia, co utrudnia skupienie na jednej twórczej czynności przez długi czas. W muzyce, jak wiemy, niezbędna jest uważność słuchowa. Współczesne analizy wpływu smartfonów na młodzież wskazują na wzrost poczucia izolacji, problemów psychicznych i niedojrzałości emocjonalnej. Osoby nastoletnie spędzające coraz więcej czasu przed ekranem telefonu lub komputera mają większe trudności z koncentracją i są bardziej narażone na depresję i lęki.

- Nasz niedojrzały układ nerwowy i emocjonalny.

Mózg dziecka w obszarze kreatywnym, słuchowym i emocjonalnym najbardziej kształtuje się w jego pierwszych latach życia, zaś u nastolatka rozwija się szczególnie w obszarze odpowiedzialnym za myślenie, planowanie i samokontrolę. Brak odpowiednich zrównoważonych warunków u młodego, nastoletniego człowieka do rozwoju tych kontrolnych funkcji może prowadzić do trudności z koncentracją, rozwojem osobowości i planem pracy własnej na dłuższy okres.

II. Rola smartfonów w edukacji

Smartfony mogą być potężnym narzędziem w nauce muzyki, ale ich wpływ na młodzież jest złożony i obosieczny. Kluczem do maksymalizacji korzyści z nich płynących jest umiejętne zarządzanie czasem spędzonym z elektronicznymi urządzeniami wzrokowymi oraz świadome korzystanie z dostępnych zasobów. Warto zachęcać młodych muzyków do równoważenia nauki z aktywnością muzyczną na żywo, aby rozwijać nie tylko umiejętności techniczne, ale także umiejętności społeczne, interaktywność i kreatywność. Smartfony mogą stanowić zarówno narzędzie ułatwiające naukę muzyki, jak i źródło rozproszenia, co wymaga świadomego podejścia do ich użycia.

Pozytywne aspekty:

1. Zasoby muzyczne – uczniowie mają łatwy dostęp do aplikacji edukacyjnych, tutoriali wideo, programów muzycznych, metronomów i nagrań muzycznych, co wspiera naukę. Istnieje wiele aplikacji muzycznych, takich jak iRealb, Band-in-a-Box, Simply Piano czy GarageBand, które oferują interaktywne lekcje i ćwiczenia. Umożliwiają one młodzieży naukę w dowolnym czasie i miejscu. Spotify, YouTube i inne platformy wideo oferują tutoriale do nauki gry na instrumentach czy teorii muzyki, co wspiera zrozumienie i rozwój umiejętności.

Wspaniały kwartet perkusyjny z Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga w Radomiu przed Koncertem Laureatów Ogólnopolskiego Konkursu Muzycznego CEA „Muzyczna Jesień” 2025. Od lewej: Mateusz Stankowski, Adam Gieroń, Antek Gębski, Krzysztof Wojewoda
Fot. Patrycja Chęcińska



2. Platformy społecznościowe – młodzież może dzielić się swoimi postępami, współpracować z innymi muzykami oraz uczestniczyć w społecznościach online, a to często zwiększa motywację. Można publikować swoje nagrania na platformach takich jak YT, Instagram czy TikTok, co pozwala na uzyskanie opinii od rówieśników oraz inspirację do dalszej pracy. Nowe wyzwania muzyczne w mediach społecznościowych mogą motywować młodzież do rozwoju, regularnej praktyki i eksperymentowania z różnymi stylami muzycznymi.

3. Nauka przez zabawę – aplikacje do nauki muzyki często wprowadzają elementy rywalizacji, sprawiając, że proces nauki jest bardziej angażujący. Aplikacje, które zawierają elementy gier, na przykład punkty za postępy czy odznaki za osiągnięcia, mogą zwiększać zaangażowanie uczniów i czynić naukę bardziej atrakcyjną.

Negatywne aspekty:

1. Rozproszenie uwagi – media społecznościowe i powiadomienia mogą odciągać uwagę od nauki i praktyki, prowadząc do mniejszej efektywności. Częste nieistotne sygnały SMS lub te w aplikacjach na telefonie łatwo wytrącają koncentrację, co prowadzi do mniej efektywnego uczenia się. Rozproszenie uwagi sprawia, że uczniowie mają trudności z utrzymaniem skupienia podczas ćwiczeń muzycznych. Jak wiemy, nauka muzyki wymaga długiego, uważnego treningu – smartfon skraca ten czas przez rozpraszanie uwagi.

2. Osłabianie percepcji – obserwuję także, że uczniowie często słuchają muzyki przez smartfon w sposób pasywny, „w tle”, bez analizy brzmienia czy struktury utworu. Prowadzi to do spłylenia percepcji muzycznej i mniejszego rozwoju słuchu muzycznego. Kolejnym zagrożeniem jest ograniczenie pamięci i myślenia analitycznego. Przez łatwy dostęp do aplikacji i nagrań uczniowie rzadziej zapamiętują nuty, teksty czy struktury utworów, „bo wszystko mają w telefonie”.

3. Nadmierne uzależnienie od technologii – uczniowie często korzystają z aplikacji automatycznych, symulujących grę, zamiast realnie ćwiczyć na instrumencie. Brak uważnej i regularnej praktyki manualnej spowalnia rozwój techniczny i interpretacyjny. Często jesteśmy ostrzegani, że nadmierne używanie smartfonowych słuchawek na wysokim poziomie głośności grozi uszkodzeniem słuchu, co bezpośrednio utrudnia rozwój muzyczny. Nasi podopieczni spędzają więcej czasu na przeglądaniu treści w smartfonie niż na rzeczywistej praktyce muzycznej na instrumencie. To prowadzi do stagnacji postępów muzycznych.



Piotr Rodowicz / Fot. z archiwum prywatnego



Zuzanna Konik, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Juliana Fałata w Bielsku-Białej, nauczycielka: Iwona Korus

4. Zaburzenie interakcji społecznych – osłabia się także relacja z nauczycielem i zespołem współuczniów. Wiemy, że smartfony sprzyjają izolacji – uczeń może uczyć się sam z internetu, rezygnując z interakcji w grupie lub z nauczycielem. A przecież w edukacji muzycznej bezpośredni kontakt i wspólne muzykowanie mają ogromne znaczenie. Zamiast uczestniczyć w lekcjach muzycznych na żywo, młodzież może preferować naukę zdalną, co znacznie ogranicza budowanie relacji i współpracy zespołowej.

Jak możemy pomóc uczniom?

Z mojego doświadczenia wynika, że jednym z podstawowych elementów motywujących i pomagających w rozwoju młodej osoby oraz utrzymaniu jego stałego postępu jest poczucie satysfakcji.

Warto zrozumieć, kiedy to ważne uczucie satysfakcji może nastąpić:

- gdy zadanie do wykonania jest w zasięgu i możliwe do dokończenia,
- gdy osoba potrafi się skoncentrować na wykonywaniu zadania,
- gdy zadanie i cel są jasno określone, bo wówczas koncentracja staje się możliwa,
- gdy niemal natychmiast osoba otrzymuje informację zwrotną o rezultacie działania,
- gdy osoba jest prawdziwie zaangażowana, co usuwa wszelkie troski i rozproszenia,
- gdy satysfakcjonujące doświadczenie daje poczucie kontroli nad wykonywanym zadaniem,
- gdy osoba nie zastanawia się zbyt długo nad sobą w trakcie zadania, wchodzi w stan jaźni określany jako przepływ (ang. *flow*),
- gdy zmienia się poczucie czasu, czyli godziny mijają jak minuty.

Co można zrobić?

1. Wprowadźmy rytuały skupienia.

Zbudujmy pozytywną i akceptującą atmosferę w relacjach. Na początku lekcji zróbmy minutę ciszy, ćwiczenia oddechowe lub krótką koncentrację na danym utworze lub jednym dźwięku. To pozwala przełączyć się z trybu rozproszenia na uważność i obecność tu i teraz.

2. Ustalmy jasne cele i granice oraz zasady korzystania z telefonów komórkowych. Wyznaczmy konkretne momenty, kiedy smartfon może być używany (np. tylko do odtwarzania nagrań, metronomu lub nagrywania ćwiczeń). Zarządzmy wyłączenie powiadomień i trybu online podczas lekcji lub ćwiczeń, by ograniczyć czynniki rozpraszające. Uczniowie lepiej też funkcjonują, gdy wiedzą, czego się od nich oczekuje w danym momencie. Temu posłuży na przykład wprowadzenie 10-minutowego, konkretnego ćwiczenia, potem 2 minut przerwy – to zapewni podopiecznym strukturę i rytm pracy.

3. Rozmawiamy z uczniami o pozbywaniu się stresu, o skupieniu na sobie, o uważności i jej roli w naszym rozwoju, pokazujemy metody wyciszenia, medytacji, zaczerpniętych na przykład z jogi. Pokazujemy, że to umiejętność umysłu, którą się ćwiczy.

4. Uczmy młodzież samoświadomości i obserwacji siebie, na przykład stawiając pytania: „Kiedy twoja uwaga ucieka? Co ci wtedy pomaga? Czy właściwie oddychasz? Jakie emocje wywołuje słuchany utwór? Jakie emocje towarzyszą granemu utworowi?”. Zachęcajmy uczniów do aktywnego słuchania nagrań muzycznych poprzez zadania analizy ich elementów. Technologia dzisiaj umożliwia nie tylko wielokrotne odtwarzanie danego fragmentu utworu, ale też wielokrotne nagrywanie własnego wykonania.

Zuzanna Kolenda, uczennica PLSP w Bielsku-Białej, nauczycielka: Iwona Korus



5. Angażujemy ruch ciała i gesty rąk.

Zmieniamy pozycje ciała, łączmy teorię i wiedzę z kształcenia słuchu z ruchem, na przykład rąk, wprowadzamy rytmiczne klaskanie, tupanie nogą, chodzenie lub śpiewanie – pomaga to skupić uwagę i rozładować napięcie wynikłe z pomyłek. Wzmacniamy rolę autorytetu nauczyciela i gry zespołowej. Proponujemy więcej zajęć w formie wspólnego grania i muzykowania na żywo. Poprzez wprowadzenie ćwiczeń zespołowych wzmacniamy niezbędny kontakt i reakcje na innych muzyków, a tego smartfon nie zastąpi.

6. Ograniczmy rozpraszacze.

Zachęćmy uczniów do odkładania telefonów przed zajęciami, ustalmy zasady korzystania z nich. Zachęcajmy uczniów do ćwiczenia w blokach czasowych „bez telefonu”, na przykład proponując 30 minut skupionej gry. W salach muzycznych warto wprowadzić strefy „bez telefonu”. Naszym celem nie jest całkowite wyeliminowanie smartfonów, ale nauczanie odpowiedzialnego korzystania z nich. W edukacji muzycznej liczy się kontakt z instrumentem, z ludźmi i z własnym słuchem – technologia powinna wspierać te procesy, a nie je zastępować. Mamy do czynienia z pierwszym pokoleniem młodzieży tak mocno wyeksponowanym na tę nową, agresywną i jeszcze nieznaną co do dalszych skutków technologię.

III. Gabor Maté i *scattered minds* - „rozproszone umysły”¹

Rozproszone umysły – Przyczyny i leczenie zespołu deficytu uwagi (oryg. tytuł *Scattered Minds: The Origins and Healing of Attention Deficit*) autorstwa Gabora Maté to książka, która zgłębia temat ADD i ADHD (zaburzenia objawiające się deficytem uwagi i hiperaktywnością) z perspektywy psychologicznej i społecznej. Coraz częściej mamy do czynienia z młodymi osobami z tak zwanym orzeczeniem (z jakąś dysfunkcją). Zaburzenia koncentracji uwagi mają także źródło emocjonalne, czyli wczesnodziecinne, a nie wyłącznie neurologiczne, jak się sądzi powszechnie. Młoda osoba niespokojna wewnętrznie może nie być w stanie skupić się na zadaniu, co nie wynika z jej lenistwa lub predyspozycji, lecz z mechanizmów obronnych i z braku uważności.

Attention deficit disorder, czyli zespół deficytu uwagi – dr Gabor Maté opisuje przypadki dzieci i dorosłych z ADD, podkreślając, że objawy takie jak impulsywność i trudności z koncentracją często mają źródło we wczesnych doświadczeniach życiowych i relacjach z rodzicami. Zwraca uwagę na znaczenie naszego pierwotnego środowiska i istniejących w nim emocji w kształtowaniu zdolności do skupienia. Dr Maté, będący lekarzem i specjalistą w dziedzinie zdrowia psychicznego, podkreśla, że ADHD nie jest jedynie wynikiem genetycznym, ale także w dużej mierze efektem środowiskowym, wczesnodziecięcym oraz skutkiem zaburzonych relacji z rodzicami, które znacząco wpływają na rozwój mózgu i edukację młodej osoby.

¹ Maté G., *Rozproszone umysły – Przyczyny i leczenie zespołu deficytu uwagi*, Czarna Owca, 2024.

Dr Gabor Maté jest znanym mówcą i autorem bestsellerów, bardzo poszukiwanym ze względu na swoją wiedzę specjalistyczną w wielu dziedzinach, takich jak uzależnienia, stres i rozwój dzieci. Jest autorem kilku bestsellerowych książek, w tym nagradzanych *Bliskie spotkania z uzależnieniem – W królestwie głodnych duchów*, *Kiedy ciało mówi nie – Koszty ukrytego stresu*, *Rozproszone umysły – Przyczyny i leczenie zespołu deficytu uwagi* oraz (jako współautor) *Więź – Dlaczego rodzice powinni być ważniejsi od kolegów*. Jego prace zostały opublikowane na całym świecie w ponad trzydziestu językach.



Jagoda Kubiczek, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Juliana Fałata w Bielsku-Białej, nauczycielka: Iwona Korus

Autor porusza również temat społeczeństwa, które może potęgować problemy związane z ADHD poprzez zbyt szybki styl życia, przebudźcowanie technologiczne i emocjonalne, uwarunkowania historyczne i ekonomiczne, nadmierny stres i wymagania w domu, brak wsparcia i empatii społecznej. Wiele jego wniosków koncentruje się na tym, jak ważne jest zrozumienie tego zjawiska i empatia w szkole lub w pracy z osobami dotkniętymi tym zaburzeniem.

Dlaczego w edukacji muzycznej omawiany problem jest tak widoczny? Muzyka wymaga długiego skupienia na jednej czynności, powtarzalności, cierpliwości i wewnętrznego wyciszenia. Uczniowie przyzwyczajeni do szybkich efektów z social mediów i ciągłych zmian bodźców wizualnych mogą odczuwać frustrację podczas nauki gry na instrumencie. W społeczeństwie rośnie liczba osób z jakąś niepełnosprawnością, na przykład zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADD), co może mieć znaczący wpływ na ich uczenie się i rozwój. Osoby te często zmagają się z trudnościami w utrzymaniu uwagi, z organizacją i zarządzaniem czasem, co przekłada się na różne wyzwania edukacyjne. Oto niektóre:

- 1. Problemy z koncentracją:** osoby z ADD mogą mieć trudności z uważnością na wykładach, podczas czytania tekstów czy nauki muzyki; to prowadzi do trudności w przyswajaniu wiedzy i informacji, a także pamiętania nauczonego materiału.
- 2. Organizacja i planowanie:** uczniowie z ADD mogą zmagać się z problemami w organizacji swoich zadań, dysponowaniem planu dnia, co może skutkować niedopilnowaniem terminów, chaosem w notatkach i trudnościami w zarządzaniu czasem niezbędnym do nauki.
- 3. Impulsywność:** tendencje do działania emocjonalnego lub bez przemyślenia prowadzą nieraz do problemów w interakcjach z rówieśnikami i nauczycielami, co może wpływać na relacje społeczne, komunikatywność oraz ogólny klimat w grupie lub w szkole.

4. Potrzeba różnorodności: osoby z ADD często uczą się lepiej w dynamicznych i interaktywnych grupowych środowiskach, gdzie mogą angażować się w różne formy nauki, takie jak wspólne projekty, współzawodnictwo, praktyczne ćwiczenia oraz różne zespołowe metody dydaktyczne.

5. Emocje i motywacja: współwystępowanie innych problemów, takich jak stres, lęk czy depresja, może negatywnie wpłynąć na motywację do nauki muzyki; studenci z ADD mogą doświadczać większej frustracji w obliczu trudności edukacyjnych, co wpływa na ich poczucie własnej wartości.

6. Wsparcie i strategia: kluczowe dla tych uczniów jest odpowiednie wsparcie, zarówno ze strony nauczycieli, jak i ich rodzin; użycie strategii takich jak dzielenie zadań na mniejsze i łatwiejsze kroki, korzystanie z technologii wspierających oraz rozwijanie umiejętności organizacyjnych może znacznie poprawić efektywność nauki.

Warto zauważyć, że każdy uczeń jest inny, a objawy niepełnosprawności i ich wpływ na naukę mogą się różnić w zależności od osoby. Dlatego indywidualne podejście oraz odpowiednie wsparcie są kluczowe dla sukcesu edukacyjnego młodych osób z ADD.

IV. Cal Newport i *deep work* - „praca głęboka”²

Praca głęboka – Jak odnieść sukces w świecie, w którym ciągle coś nas rozprasza (oryg. tytuł *Deep Work: Rules for Focused Success in a Distracted World*) autorstwa Cala Newporta to książka, która omawia znaczenie głębokiej, skoncentrowanej pracy w erze ciągłych codziennych rozproszeń. Autor definiuje *deep work* jako umiejętność działania w stanie maksymalnej koncentracji, która prowadzi do wysokiej jakości wyników oraz większej satysfakcji z pracy. W dobie wszechpanujących social mediów i nieustannego dostępu do informacji obrazkowych umiejętność skupienia się na trudnych zadaniach staje się u młodych ludzi kluczowa dla osiągnięcia sukcesu zawodowego i osobistego. Książka jest praktycznym przewodnikiem dla osób pragnących poprawić swoją produktywność, satysfakcję z wykonywanej pracy i chcących osiągnąć sukces w złożonym, konkurencyjnym świecie.

„Praca głęboka” to właśnie umiejętność odcięcia się od świata i poświęcenia w całości wyłącznie zadaniu, które mamy przed sobą. W dzisiejszych czasach skupienie jest towarem deficytowym zarówno w życiu prywatnym, jak i w szkole i pracy.

Autor eksploruje koncepcję głębokiej pracy i skoncentrowanego wysiłku na zadaniach wymagających wysokiego poziomu intelektualnego zaangażowania. Umiejętność skupienia się na trudnych zadaniach jest kluczowa w dzisiejszym świecie pełnym rozproszeń, charakterystycznych głównie dla pracy w szkole, w biurze oraz środowisku nowych technologii cyfrowych.

² Newport C., *Praca głęboka – Jak odnieść sukces w świecie, w którym ciągle coś nas rozprasza*, Wydawnictwo Studio Emka, 2018. Cal Newport jest profesorem informatyki na Uniwersytecie Georgetown, autorem koncepcji „cyfrowego minimalizmu”, czyli poświęcania czasu spędzanego w internecie tylko na niewielką liczbę starannie wybranych rzeczy, które są dla człowieka istotne. To twórca kilku poradnikowych książek, między innymi na temat sztuki uczenia się i pracowania. Po polsku ukazała się także pozycja pod tytułem *Cyfrowy minimalizm – Jak zachować skupienie w hłaśliwym świecie*.

1. Definicja głębokiej pracy: Newport definiuje głęboką pracę jako zdolność do wyciszenia i koncentrowania się na wymagających zadaniach przez długi czas, co prowadzi do zwiększonej produktywności, jakości pracy i lepszego samorozwoju.

Autor rozróżnia pojęcia pomiędzy „głęboką pracą” a „płytką pracą”. Głęboka praca to ta, która przyczynia się do tworzenia trwałej wiedzy i wartości, podczas gdy płytka praca to często rutynowe, proste zadania lub ćwiczenia, które nie przynoszą realnych korzyści.

2. Pomocne zasady głębokiej pracy:

- ustal w ciągu dnia okresy na głęboką pracę, eliminuj rozproszenia i preferuj te **chwile** w swoim codziennym grafiku; powtarzalność takiego cyklu jest bardzo wskazana;
- przyjmij wadę: rozpoznaj i ogranicz rozproszenia, wprowadź mentalne oraz fizyczne bariery dla płytkiej pracy;
- przeciwdziałaj rozproszeniom, unikając technologicznych i społecznych zakłóceń;
- ogranicz momenty poświęcane na powierzchowne i nieważne czynności, aby zwiększyć czas na głęboką pracę;
- wprowadź zasady dotyczące ograniczenia użycia nowych medialnych technologii, redukując czas spędzany na mediach społecznościowych, na sprawdzaniu telefonu czy e-maili;
- odpoczywaj: utrzymuj równowagę między pracą lub nauką a odpoczynkiem, rozpoznaj własny cykl wydajności, aby mózg mógł się regenerować i lepiej funkcjonować.

3. Zalety głębokiej pracy: istnieje wiele korzyści płynących z praktykowania tej zdolności. To między innymi wyższa wydajność własnej aktywności, większa satysfakcja zawodowa, stały rozwój umiejętności i wiedzy, zwiększenie samooceny i zaufania do siebie samego.



Autor:

dr Piotr Rodowicz

Kontrabasista, kompozytor, wykładowca. Ukończył Wydział Filozofii w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie, Wydział Instrumentalny w Berklee College Of Music w Bostonie, Akademię Muzyczną w Katowicach na Wydziale Jazzowym, zrobił doktorat w Akademii Muzycznej we Wrocławiu w 2015 r. Twórca wielu autorskich projektów, m.in. kwartetów In Tradition, Mingus Mingus, Tribute to Monk, zespołu Przyjaciele oraz The World String Trio, z którymi koncertował na najważniejszych festiwalach jazzowych. W 1992 roku współzałożył z Henrykiem Majewskim Wydział Jazzu w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. F. Chopina w Warszawie i do dzisiaj jest tam nieprzerwanie wykładowcą. Dla MKiDN napisał trzy programy nauczania dla szkół muzycznych II stopnia z zakresu jazzu. Prezes PSJ w latach 2016-2019, obecnie wiceprezes. Nagrał ponad 30 płyt.



III miejsce w konkursie „Pudełko Zwane Wyobraźnią – Julia Hartwig”, Maria Łozińska, uczennica ZPSP w Kielcach, nauczycielka: Magdalena Kubacka

UCZEŃ SZKOŁY MUZYCZNEJ WŁASNymi OCZAMI - ZESPÓŁ ASPERGERA

Artykuł stanowi kontynuację cyklu poświęconego neuroróżnorodności uczniów oraz ich zdrowiu psychicznemu. Autorka zaproponowała formę wywiadów, w których sami uczniowie – z perspektywy czasu – opowiadają o tym, co nauczyciele mogli zrobić, aby skuteczniej ich wspierać w okresie nauki w szkole artystycznej. Czy podejmowane działania rzeczywiście przynosiły pomoc? Jakie błędy popełniano i czy możliwe było zrobienie czegoś więcej? W wydaniu wiosennym podejmujemy temat zespołu Aspergera. Zarówno bohaterce, jak i autorce wywiadu, szczególnie zależy na zachowaniu pełnej anonimowości.

Powiedz, proszę, skąd pomysł grania na instrumencie?

Miałam cztery lata, kiedy zobaczyłam na YouTube filmik z będącą wówczas na topie artystką grającą na instrumencie. To było jak olśnienie. Zafascynował mnie do tego stopnia, że oglądałam go w kółko przez parę następnych godzin, a potem dni i tygodni – i ja też tak chciałam... Wszyscy wokół starali się wyperswadować mi pomysł nauki gry na instrumencie, myśleli, że to chwilowa fascynacja, ale ja byłam nieugięta w realizacji swojego marzenia. Chciałam uczyć się w szkole muzycznej i dręczyłam tym rodziców przez kolejne cztery lata, dopóki się nie zgodzili. Rekrutację przeszedłam jak burza, choć się do niej nie przygotowywałam. Ten fakt przesądził o tym, że zakwalifikowano mnie do cyklu 4-letniego, a nie jak moich rówieśników, do 6-letniego. Uznano, że sobie poradzę, ale z perspektywy czasu wiem, że umieszczenie 8-latką w grupie z 16-latkami na zajęciach teoretycznych to bomba z opóźnionym zapłonem, bo choć oceny miałam bardzo dobre, to wymagałam innego tempa pracy niż starsi koledzy. Za to lekcje instrumentu głównego rekompensowały mi na tym etapie wszystkie niedogodności. Miałam cudownego nauczyciela, który był moim Mistrzem. Pod jego kierunkiem rozwijałam skrzydła. Bardzo we mnie wierzył, a ja robiłam wtedy największe postępy. Po roku nauki wyprzedzałam umiejętnościami koleżanki, które rozpoczęły naukę w szkole dwa lata wcześniej. Schody zaczęły się w drugim stopniu. Nagle na każdym kroku zaczęłam słyszeć, że jestem do niczego i do niczego w życiu nie dojdę. Było to dla mnie bardzo demotywujące, bo mając zespół Aspergera, biorę wszystko bardzo dosłownie. Jeżeli nauczyciel, czyli osoba, która ma bardzo dużą wiedzę i doświadczenie, mówi mi takie rzeczy, to ja w to po prostu wierzę. I tym bardziej nie będę chciała kontynuować nauki, bo skoro w tej dziedzinie niczego nie osiągnę, to po co to robić?

A kiedy zespół Aspergera został u Ciebie zdiagnozowany?

Pierwsze oznaki pojawiały się bardzo wcześnie, ale nie były tak do końca charakterystyczne dla autyzmu, nie dość jaskrawe. Wtedy jeszcze nie mówiło się tak dużo o autyzmie, zespole Aspergera i osobach neuroatypowych w ogóle. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna, w której byłam diagnozowana, skupiła się bardziej na moich ponadprzeciętnych zdolnościach niż przejawianych już wtedy przeze mnie problemach. Dodatkowo dziewczynki będące w spektrum maskują się dużo lepiej niż chłopcy, więc często diagnoza w ich wypadku jest spóźniona. Ja mam tak zwany zespół Aspergera wysoko funkcjonujący i zostałam zdiagnozowana dopiero w wieku dwunastu lat.

Niedawno zrezygnowałaś ze szkoły muzycznej. Co było dla Ciebie najtrudniejsze, gdy do niej uczęszczałaś?

Będąc osobą w spektrum autyzmu (nawet wysoko funkcjonującą), trzeba być przez cały czas wyjątkowo skupionym. Kiedy towarzyszy temu jeszcze ADD (ADHD bez hiperaktywności ruchowej), jak w moim przypadku, to poprzeczka idzie dodatkowo w górę. Przychodząc do szkoły muzycznej po całym dniu w szkole ogólnokształcącej, byłam już bardzo zmęczona. Ustalając zajęcia, zawsze starałam się ułożyć je od razu po tych ogólnokształcących, ponieważ dla osób w spektrum im wcześniejsza pora dnia, tym lepiej. Organizm nie jest wtedy jeszcze przeciążony. Przy graniu na instrumencie trzeba się bardzo skupić, a dla osoby, która musi pamiętać nawet o tym, żeby oddychać – jest to szczególnie trudne. Wielokrotnie prosiłam o wcześniejszą godzinę zajęć z instrumentu głównego, bo o 19:00 już zupełnie nie kontaktowałam. Niestety, niektórzy

nauczyciele tego nie rozumieli i nie wyrażali zgody. Kiedy po zmianie pedagoga lekcje instrumentu przeniesiono mi na soboty, było zdecydowanie lepiej.

Poruszając jeszcze temat zajęć... Osoby neuroatypowe bardzo męczy hałas, tłumy, nowe miejsca, nowi ludzie, zmiany. Zwłaszcza te na ostatnią chwilę. Osoby w spektrum autyzmu wszystko planują. Zmiana planu jest dla nas wielkim stresem, czujemy się zagubieni i bezsilni. Nie wiemy wtedy, co mamy robić.

Czyli cała skrupulatnie zbudowana przez Ciebie struktura planu ulega zburzeniu...

Tak. Muszę mieć zaplanowane, co, kiedy, ile, jak długo. Cały dzień jest zaplanowany. Przewiduję na przyszłość nawet przebieg rozmowy. Gdy następuje zmiana programu zajęć i mam godzinne okienko, nie potrafię wykorzystać go na odpoczynek. Stresuję się jeszcze bardziej, nie wiedząc, co mam ze sobą zrobić. Bardzo złe są dla nas zmiany nauczyciela, czyli zastępstwa. Ja się bardzo przyzwyczajam do osób i mniej więcej wiem, jak z nimi postępować. Uczę się zachowań. Nowy opiekun to zupełnie inny człowiek, po którym nie wiem, czego się spodziewać. Każdy nauczyciel instrumentu głównego ma wypracowane metody nauki, inny materiał nutowy, inne sposoby dotyczące interpretacji utworu czy strony technicznej instrumentu. Na zastępstwie często starają się je wprowadzić, zwykle bez porozumienia z kolegą, od którego przejmują ucznia na jedną czy dwie lekcje. Wprowadza to ogromny chaos, w szczególności u osoby w spektrum.

Wniosek z tego, że wszystko, co nie jest usystematyzowane, jest złym pomysłem.

Ja po prostu muszę wiedzieć, czego się spodziewać. Mam problem z nowymi osobami, rzeczami. Wszystko, co nowe, budzi lęk, jest źródłem ogromnego stresu. Złość, podniesiony głos czy nawet krzyk nauczyciela, jego zniecierpliwienie, zmienne nastroje

Maja Ostrowicka, uczennica PLSP w Bielsku-Białej, nauczycielka: Klaudia Lata



zazwyczaj doprowadzają mnie do hysterii i niekontrolowanego płaczu. Jestem niezwykle wyczulona na ton głosu. Jeśli pojawia się w nim choćby odrobina złości czy zdenerwowania, to ja to wyczuwam i ogarnia mnie paraliż, charakteryzujący się sztywnieniem, niemożnością wykrztuszenia słowa i nabrania oddechu. Dodam jeszcze, że podczas zajęć grupowych publiczne poniżanie, wytykanie błędów przed całą klasą przez agresywną osobę (którego niestety doświadczyłam) działa na mnie paraliżująco. Efekt jest odwrotny do tego, który pedagog chciałby osiągnąć. Ta metoda nie zmotywuje osoby w spektrum do cięższej pracy. Stres spowodowany zajęciami z harmonii i kształcenia słuchu wywołał u mnie ciężkie dolegliwości ze strony układu pokarmowego, z którymi walczę do dzisiaj.

Nauczyciel musi mieć ogromne pokłady cierpliwości i samokontroli podczas pracy z osobą taką jak ja. Tak zwaną „świętą cierpliwość”. Wiem, że praca z osobą neuroatypową bywa dużym wyzwaniem i mogą puszczać nerwy. Kontrola pedagoga nad nimi jest kluczowa.

Zbyt długi czas trwania lekcji również nie stanowi dobrego rozwiązania. Jeśli lekcja trwa półtorej godziny, dobrze jest zrobić choć pięciominutową przerwę w jej trakcie, żebym mogła posiedzieć w ciszy i odpocząć. Jako osoba w spektrum autyzmu, preferuję ciszę, a natłok bodźców z zewnątrz, nawet sam dojazd na zajęcia, potrafi bardzo zmęczyć, więc lekcje instrumentu w blokach, ale z krótkimi przerwami, są idealne.

Musisz się wyjątkowo skupiać, więc krótsze lekcje, a częstsze, są dla Ciebie na pewno dobrym rozwiązaniem. Również – z tego, co mówisz – praca z osobą opawaną i przewidywalną.

To podstawa. Jestem mocno nadwrażliwa słuchowo. Najgorszy dla mnie jest hałas. Mam też wyczulone zmysły dotyku, węchu. Nie potrafię funkcjonować w tak głośnym środowisku, jak na przykład centrum metropolii. Wsiadam z tramwaju i otacza mnie wszechobecny zgiełk. To nie dla mnie. Tak samo krzyk, na który jestem wyjątkowo wyczulona. Nieważne, co go spowoduje – u mnie skończy się płaczem.

A jak to wygląda w szkole muzycznej, gdy podczas zajęć, powiedzmy, z instrumentu głównego, słyszysz za ścianą inne lekcje, na przykład naukę gry na perkusji czy śpiewu? To też musi Ci bardzo przeszkadzać...

Absolutnie nie mogę się wtedy skupić. Mój mózg bardziej wyłapuje w takiej sytuacji dźwięki, które nie powinny mnie obchodzić, niż to, co faktycznie powinno. To był jeden z głównych problemów podczas zajęć z kształcenia słuchu czy harmonii. Nie potrafiłam zapamiętać granej przez nauczyciela melodii, skupić się na niej. Dlatego źle pisałam dyktanda. Na niektórych przedmiotach mogę włożyć do uszu stopery podczas sprawdzianów. To bardzo pomaga.

Trzeba więc zadbać o to, żeby w miarę możliwości zajęcia odbywały się w sali jak najbardziej wyciszonej i bez innych bodźców.

Do osoby w spektrum autyzmu wszystkie bodźce „poboczne” trafiają spotęgowane. Skupiamy się bardziej na tym, co się dzieje za ścianą czy za oknem, niż na tym, co mamy robić. Nie wiem, na czym to polega, ale tak jest. Piszę, założymy, sprawdzian, przejeżdża karetka i już cała uwaga zostaje zwrócona na nią. Tracę wątek i jest mi później trudno go odzyskać. Dla osób w spektrum czy z ADHD nieraz stosuje się wydłużony czas na

egzaminach, bo często się rozpraszamy z powodu na pozór błahostek. Szum drzew, szczekanie psów, przelatujący ptak – normalne rzeczy, które większości osób nie rozpraszają, są dla nas dużym wyzwaniem.

Fatalnie wspominam grę w orkiestrze szkolnej, która jest przecież wymogiem. Im większa orkiestra, im głośniejsze instrumenty i im bliżej nich siedzę, tym trudniej jest mi się skupić. Próby orkiestry trwały trzy godziny zegarowe, a to dla mnie nie do zniesienia. Za nic nie mogę się skupić przez trzy godziny. Dobrze, jeśli uda mi się utrzymać koncentrację przez półtorej. Byłam w te dni po szkole ogólnokształcącej, po fortepianie dodatkowym. Dla mnie to stanowiło główny powód, dla którego zrezygnowałam ze szkoły muzycznej.

Bardzo ważna jest higiena w miejscu pracy. W Twoim wypadku – w miejscu nauki.

Oczywiście. Jestem bardzo wyczulona również na zapachy. Nawet jeśli coś nie wydziela silnej woni, to i tak mi przeszkadza. Zwłaszcza gdy ten zapach mi nie odpowiada. Zbyt duża ilość perfum używanych przez nauczyciela lekcji indywidualnych (gdy ta odległość między nami jest przecież bardzo mała) jest frustrująca. Wywołuje rozdrażnienie, które u osób neuroatypowych może przybierać agresywną formę. U mnie akurat jest to płacz, prowadzący do hiperwentylacji. Cały czas staram się nad tym pracować.

Co w razie takiego niekontrolowanego płaczu można zrobić, by Ci pomóc? Jak się powinien zachować pedagog?

Dobrze jest znaleźć jakieś inne, ciche miejsce bez bodźców pobocznych. Jeśli takiego nie ma, to w moim wypadku dobrze jest nic nie mówić. Pocieszanie wywołuje u mnie jeszcze większy płacz, bo przypomina mi tę złą sytuację. Zazwyczaj osoby neuroatypowe wypracowują własne sposoby na uspokojenie się. Ja potrzebuję usiąść w ustronnym miejscu i się wyciszyć. Jeśli mnie ktoś pociesza, to proszę, żeby nic nie mówić, nawet wtedy, gdy się już pozornie wyciszyłam. Trzeba obserwować, co robię, ponieważ często, gdy płacz trwa powyżej pięciu minut, dochodzi do hiperwentylacji. Wtedy trzeba zacząć działać, bo to znaczy, że moje wypracowane techniki nie dają rezultatu i mogę przestać oddychać. Mogę zemdleć.

Wychodzi na to, że gdy dochodzi do ataku niekontrolowanego płaczu u osoby z zespołem Aspergera, najlepiej zapytać wprost, czego potrzebuje, i starać się to zapewnić.

Tak. Bo nie ma zasady. Każda z osób neuroatypowych jest inna, każdy potrzebuje czegoś innego. Jeśli robi się coś bez konsultacji z tą osobą i będzie to przeciwieństwem tego, czego ona potrzebuje – tylko pogorszy się sytuację.

Przed wszystkim, należy starać się nie doprowadzić do takiej sytuacji – mieć świadomość, że nie można dopuścić do przebodźcowania. Liczy się redukcja hałasu, zapachów, chwila przerwy w trakcie zajęć, ton i amplituda głosu, jakim się do Ciebie zwracamy.

Potrzebna jest nam też choć chwila docenienia i pochwały na lekcji, nawet jeśli na nią nie zasługujemy. Jasno sformułowany przekaz, że to i to zrobiłam dobrze. Nie w formie abstrakcyjnego „Poprawia się” lub „Zrobiłaś postępy”, ale konkretnie – co się zmieniło na lepsze. Matematycznie. Wydaje mi się, że zawsze można coś takiego znaleźć, nawet jeśli gra jest na bardzo niskim poziomie i nauczyciel uważa, że nie ma żadnej poprawy.



David Januszyk, uczeń PLSP w Bielsku-Białej, nauczycielka: Iwona Korus

Jeśli przez półtorej godziny słyszy się tylko uwagi, staje się to niezwykle deprymujące. Osoby w spektrum bardzo łatwo się poddają. Przynajmniej ja. Jeśli coś mi nie wychodzi, to nie chcę do tego wracać. Gdy coś jest dla nas zbyt trudne, też się poddajemy. Po drugie, przyjmowanie zbyt dużej ilości uwag naraz. Jedna uwaga musi sobie „usiąść” w umyśle takiej osoby i zostać tam zakodowana. Dopiero później można dać następną. Jeśli będzie tych uwag zbyt dużo w ciągu jednej lekcji, to ta osoba może po prostu nie dać sobie z tym rady.

Pomaga Ci skupienie się na jednym problemie? Na przykład na intonacji lub rytmie. Nie na obydwu rzeczach naraz.

Osoby w spektrum autyzmu potrafią być mniej lub bardziej agresywne. To zależy od indywidualnego opanowania stopnia zaburzeń. Miałam kolegów, którzy gdy coś nie szło po ich myśli, zaczynali atakować. Dla bezpieczeństwa samego nauczyciela lepiej dać ochłonąć takiej osobie. Obserwować i starać się nie powielać błędów, które tę agresję wywołały. Naszą cechą jest również to, że nie kończymy tego, co zaczęliśmy. Mam problem z „dopinaniem” rzeczy. Bardzo dużo rysowałam, gdy byłam młodsza. Zebrało się mnóstwo moich niedokończonych rysunków. Zaczęłam je i nigdy nie zostały skończone. Mój tok myślenia był taki: „Zaczęłam, zmęczyłam się, wrócę do tego później...” (czyli nigdy). Jeśli coś nie jest obowiązkowe, to zostanie zaczęte, odłożone i zapomniane. Przy zwracaniu się do osób w spektrum zamiast prosić czy wydawać polecenia, lepiej jest formułować je w formie zadań do wykonania. „Trzeba zrobić to i to, i jest taki a taki czas na wykonanie tego...”. To wbrew pozorom mobilizuje, inaczej niż gdy wiem, że mam do czynienia z prośbą i mogę sobie ten czas wydłużyć. Wtedy ja absolutnie tak postąpię – przedłużę, jak najdalej tylko można, a to nic dobrego. Jeśli coś odbieram jako misję, zadanie (jak w grze), to będę dużo chętniej do tego podchodzić niż do prośby czy polecenia. Na prośby słabo reaguję. Na polecenia się obrażam.



Kwalifikacja do wystawy w konkursie „Pudełko Zwane Wyobraźnią – Julia Hartwig”, Zofia Jurek, uczennica LP w Supraślu, nauczycielki: Marta Muszyńska-Józefowicz, Małgorzata Józefowicz

Zadania muszą też być konkretne, prawda? Sformułowanie: „Ćwicz, żeby było za tydzień lepiej” jest zbyt abstrakcyjne.

Muszę wiedzieć konkretnie, na czym się skupić. Lepiej powiedzieć: „Naucz się na następny raz fragmentu od nr. 8 do nr. 22. Na następny raz – od nr. 22 do 48, a to, co już potrafisz, tylko powtarzaj”. Ćwiczenie „otwarte” nic nie da, bo ja nic nie poprawię. Podczas ogarniania zbyt dużej ilości materiału muzycznego mój mózg po prostu mimowolnie się wyłącza i zaczyna się bezmyślne powtarzanie. Mam tak czasem na lekcji, że mózg przestaje reagować na bodźce zewnętrzne. Jestem aktywna i nagle wyłączam się. Dobrze jest też, przynajmniej w starszych klasach, dać osobie w spektrum wybór co do utworów, nad którymi będzie się pracowało. Kilka opcji programu, który ta osoba pod siebie ułoży. Poza tym zapytać, co ten ktoś chce grać, i jeśli utwór jest odpowiedni w danym momencie, to zaakceptować.

Co możesz poradzić nauczycielom?

Przede wszystkim – nie denerwować się. Denerwowanie się nie pomoże. Nie podnosić głosu, bo osoby neuroatypowe nie rozumieją emocji. Muszą się ich dopiero nauczyć. Dla mnie każdy sygnał tego, że ktoś jest na mnie zły, jego gniewny ton głosu, powoduje wielki stres.

Nie robić zbyt długich zajęć. Pozwalać na krótkie przerwy – w ciszy. Organizować zajęcia najwcześniej, jak to możliwe. Zaproponować kilka utworów i zgadzać się na wybór repertuaru przez samego ucznia. Uważać na słowa i mieć na uwadze to, że bierzemy wszystko dosłownie.

Próbować znaleźć wyciszoną salę. Ważna jest też rutyna. Przyzwyczajamy się do wszystkiego, więc utrzymywanie tych samych godzin zajęć, tej samej sali, tego samego pedagoga (bez zastępstw) jest bardzo ważne. Lepiej jest nadrobić zajęcia później, niż przekazywać nas innemu nauczycielowi na jedną czy kilka lekcji. Lubimy mieć wszystko równo poukładane. Symetrycznie. Centralnie. Rzeczy ułożone w nasz własny sposób (tragedią jest, gdy ktoś nam coś poprzestawia).

Jesteśmy też bardzo utrwaleni w swoich przekonaniach i trudno nam zmienić raz wyrobione zdanie na czyjś temat, nawet jeśli ta osoba będzie się później bardzo starała. Bardzo ważne jest pierwsze wrażenie. Człowiek, który raz spowoduje u mnie

zesztywnienie, pomimo późniejszych dobrych chęci i zmiany nastawienia nadal będzie powodował u mnie paraliż samą swoją obecnością.

My musimy pamiętać nawet o tym, żeby oddychać. Czasem zapominam o oddychaniu i orientuję się dopiero wtedy, gdy zaczynam się dusić. Musimy pamiętać o tym, jaki wyraz twarzy przyjąć, jaką postawę, o tym, że potrzebny jest kontakt wzrokowy (który sprawia nam niezwykłą trudność). Jesteśmy introwertykami i najprawdopodobniej nie zawsze będziemy chcieli rozmawiać. Ważne jest, żeby uszanować naszą decyzję.

W czwartej klasie dopadła mnie dodatkowo depresja. Stałam się taką „amebą”. Im bardziej mi nie wychodziło, tym bardziej mi się nie chciało. W takich momentach najlepsza moim zdaniem jest długa przerwa. Skoncentrowanie się na własnym zdrowiu. Odpoczynek od instrumentu. Dla jednych to miesiąc, dla innych pół roku. Ja wiedziałam, że muzykiem nie zostanę. Zaczęłam zazdrościć kolegom powrotów do domu zaraz po wyjściu ze szkoły ogólnokształcącej. Ich możliwości regeneracji. Nie żałuję, przynajmniej dzisiaj, że zrezygnowałam.

Bardzo Ci dziękuję, że zgodziłaś się na tak długą rozmowę. Otworzyłaś mi oczy na wiele aspektów pracy z osobą neuroatypową.

Bardzo się cieszę, że zaproponowała mi Pani tę rozmowę. Może choć w minimalnym stopniu to, co powiedziałam, pomoże Wam, nauczycielom, a tym samym moim neuroatypowym kolegom, którzy być może pojawią się kiedyś w Waszych klasach lub z którymi już pracujecie. A może nawet uda się odkryć i ocalić dla świata jakiś wybitny talent, bo osoby w spektrum często takie talenty przejawiają, ale wymagają odpowiedniego podejścia.



Kwalifikacja do wystawy w konkursie „Pudełko
Zwane Wyobraźnią – Julia Hartwig”,
Weronika Stanek, uczennica ZSP w Bydgoszczy,
nauczycielka: Małgorzata Maciejewska



Artur Dutkiewicz, wybitny pianista jazzowy, kompozytor, juror konkursów, edukator / Fot. Rafał Latoszek

„PRÓBY...? PRÓBY, PANOWIE, TO MOGĄ BYĆ NUKLEARNE...”, CZYLI PARADOKS ŻYCIA JAZZMANA

Artur Dutkiewicz

W pełnym humoru artykule nasz Autor, wybitny jazzman, nazywany „ambasadorem polskiego jazzu na świecie”, dzieli się swoimi wspomnieniami, anegdotkami i niezwykle cennymi przemyśleniami na temat edukacji jazzowej oraz drogi, którą powinien przebyć młody, marzący o światowych estradach adept jazzu.

Jazz to dla mnie improwizacja i wolność... Wszystko zaczęło się w Pałacu Wielopolskich w Pińczowie. Jako 10-letni chłopiec pobierałem tam lekcje fortepianu klasycznego u hrabiny Zofii Lipińskiej, przedwojennej dziedziczki. Uważając, że jestem zdolny, zadawała mi niezliczone ilości mazurków, walców, nokturnów. Materiału było tak dużo, że wykorzystywałem momenty, kiedy przysypiała, i nie dogrywając utworów Chopina do końca, grałem „coś”, żeby się nie zorientowała. Nie wiedziałem wtedy, co to było, ale ponieważ spała spokojnie, to chyba było dobrze... Po jakimś czasie dowiedziałem się, że to była improwizacja oparta na nastroju i stylu utworu, który wtedy grałem, czyli coś, w czym do dzisiaj czuję się bardzo dobrze. Później, już w szkole średniej, na egzaminach, zdarzało mi się „nielegalnie” improwizować, aby zakończyć z powodzeniem zawile fugi Bacha.

Świat dźwięków odkrywał przede mną również ojciec, który był nauczycielem muzyki i grał na skrzypcach. Wzrastałem w otoczeniu muzyki klasycznej, ale pamiętam, jak pewnego razu przyniósł do domu nuty Andrzeja Kurylewicza. Były to *Wariacje w stylu nowoorleańskim*. Zafascynowały mnie, a ponieważ były zapisanymi improwizacjami wraz z akordami, nauczyłem się je grać i wnikliwie je zanalizowałem. Miałem też to szczęście, że mój starszy kolega miał ogromną płytotekę. Studiowałem ją systematycznie, zaczynając od samych początków jazzu nowoorleańskiego, poprzez swing, bebop, cool jazz, modal jazz, hard bop, jazz rock. W owym czasie materiałów na temat jazzu nie było, więc spisywałem w nutach zasłyszane na płytach schematy melodyczne i harmoniczne. Uczyłem się ich na pamięć i potem starałem się znaleźć klucz do tego, jak są zbudowane. Miles Davis powiedział w czasopiśmie Jazz, że najlepiej jest się uczyć jazzu, kopiując z nagrań utwory mistrzów, tak jak malarz kopiuje obraz. To utwierdziło mnie w przekonaniu, że jest to dobra droga, więc spisywałem wszystko, co mi się podobało, głównie utwory wielkich muzyków amerykańskich i polskich. Na konkursie ragtime'owym w Kielcach zainteresował się mną Włodzimierz Kutrzeba – profesor fortepianu szkoły muzycznej w Kielcach, niezwykle osobistość, z którym spędziłem nieoceniony 3,5-letni czas pracy nad instrumentem. Jestem mu wdzięczny, że otworzył mi bramę do zawodowej działalności. Rozwinął bardzo mój horyzont muzyczny w zakresie muzyki klasycznej i inspiruje mnie do dziś, bo mamy stały kontakt.

Odbýwały się w tych czasach letnie i zimowe warsztaty jazzowe, na których jako bardzo młody człowiek zetknąłem się zarówno z najlepszymi ówczesnymi muzykami polskimi, jak i amerykańskimi, którzy sposób, w jaki należy improwizować, mieli już bardzo dobrze poukładany. Pierwsze zajęcia miałem wtedy z Wojciechem Karolakiem i to był jeden, jedyny raz w życiu, kiedy on w ogóle uczył. To było wielkie szczęście, bo jego osobowość, klasa i wiedza praktyczna robiły kolosalne wrażenie. Wszystkie przykłady pisał ręcznie, tak że zostawił sporo materiału do przerobienia. Wówczas dowiedziałem się, że improwizacja jest paradoksalnie bardzo „poukładana”, wolność i spontaniczność można osiągnąć dopiero wtedy, gdy ma się opanowany język, którym się posługuje. Tak więc w moim wypadku najpierw była intuicja, później kopiowanie, następnie usystematyzowanie wszystkiego w sposób teoretyczny, a na końcu „zapominanie”, żeby powrócić do intuicji.

„A co to jest ten akord półzmnieszony?”

Nie jest to jednak jedyna droga... Ktoś, kto chce poznać tę systematykę, to ją poznaje, ale niektórzy wybitni muzycy sami dochodzą do wszystkiego bezpośrednim wglądem wewnętrznym i po prostu grają, bo tak słyszą. Był na przykład perkusista Grzesiu Grzyb, który ledwo znał nuty, a skomplikowaną muzykę chłonał od razu na pamięć. Z kolei gigant saksofonu Tomasz Szukalski (który ukończył przecież studia muzyczne), na pytanie studenta, jak się rozwiązuje akord półzmnieszony, odpowiedział pytaniem: „A co to jest ten akord półzmnieszony?”. Zaś spytany: „Jakich skal używa pan do improwizacji...?”, odparł: „Mam dur, mol i jeszcze trzy węże w kieszeni, i tym wszystkim obrabiam”. Wspólne granie i przebywanie z takim mistrzem było dla mnie najlepszą szkołą. Masz bezpośredni wgląd w rzeczy, przyglądasz się sobie jak w lustrze. Usłyszenie jednej właściwej frazy mówi więcej niż tysiąc uwag. Nie wiem, jak to się dzieje.

Myślę, że są różne typy nauczycieli. Słaby nauczyciel będzie tylko mówić i dawał informacje, dobry wyjaśniał, lepszy będzie udowadniał pokazując, a wielki to ten, który inspiruje. I takim był Tomek Szukalski dla mnie. Uczyłem przez wiele lat na warsztatach jazzowych i wiem, że są różni studenci. Jedni to tacy „turyści”, którzy wszędzie jeżdżą i tylko kolekcjonują informacje. Ale informacja to nie wiedza, więc nie daje efektu, postępów. Inni to tacy, którym zależy na rozwoju i transformacji, i w zależności od skali

Koncerty w różnych rejonach świata to dla jazzmana również czas na relaks i czerpanie inspiracji do dalszej pracy / Fot. z archiwum własnego



talentu mogą w pewnym momencie zostać bardzo dobrymi muzykami. Jednak zdarzają się też tacy, którzy tak kochają muzykę, że cały czas nią żyją, śniąc o niej nocami, a przebywanie i podążanie za swoim muzycznym nauczycielem i mistrzem daje im największe spełnienie. Studentów jest dużo, uczniów mniej, a ci oddani zdarzają się bardzo rzadko.

Janusz Muniak odpowiedział kiedyś młodemu, wystraszonemu studentom jazzu, którzy przyszedli do niego przed koncertem, pytając o rozkład, godziny i daty prób, słowami: „Próby...? Próby, Panowie, to mogą być nuklearne...”. Różnie to jest z tymi próbami. Janusz Muniak grał najczęściej obiegowe standardy muzyczne, które nawet jeśli były nowe dla grającego, to wszystkie oparte na podobnych konstrukcjach akordowych, i w tej sztuce, którą prezentował, potrzebna była tylko krótka próba poznawcza przed samym koncertem. Służyła głównie temu, żeby ustawić mikrofony i poczuć wspólne brzmienie. Takie podejście gwarantuje później, że muzyka ma spontaniczność i świeżość. Dla dobrze czytającego nuty i znającego podstawowe standardy to nic wielkiego, ale dla początkujących artystów, a tych zabierał na swój poligon doświadczalny mistrz Muniak, to pewnie było zaskoczenie. W jego klubie w Krakowie wychowało się sporo świetnych muzyków, którzy weszli do czołówki polskiego jazzu, głównie z katowickiej i krakowskiej szkoły. Po lekcjach w szkole, gdy już ma się pewien poziom warsztatu, występowanie z takim wspaniałym saksofonistą jest przywilejem i daje najszybszy postęp.

Natomiast gdy ktoś ma indywidualną, swoją muzykę, tak jak na przykład Zbigniew Namysłowski, to trzeba się jej nauczyć. A do tego potrzebne są próby. Często ma się do czynienia z niezwykle skomplikowanymi układami metrycznymi i harmonicznymi, które po pierwsze trzeba rozczytać, a po drugie improwizować na szybko zmieniających się akordach, trzymając jednocześnie konstrukcję całej formy.

Z kolei muzyka Tomasza Stańki czy Krzysztofa Komedy jest przeciwną, raczej otwartą koncepcją, w której modalizm daje dużo przestrzeni i swobody. Zapisane są proste tematy, w których liczy się indywidualny wkład i wyobrażenia każdego z wykonawców, a muzyka powstaje na koncertach albo bezpośrednio w studiu nagraniowym. Ale z tego, co wiem, często baza tej muzyki powstawała podczas prób. Jeden z największych zespołów jazzowych, The Quartet, ćwiczył codziennie przez pół roku, zanim wyszedł na scenę. Osobiście cenię najbardziej grupy, które w niezmiennym składzie grają wspólnie przez długi czas, pracują i rozwijają swoją koncepcję i brzmienie. Jest w tym duże podobieństwo do muzyki klasycznej. Dla mnie i mojego zespołu próby, szczególnie przed nagraniami, są kluczowe. Potrzebujemy ich, żeby dojść do wspólnego języka i poczuć chemię. Na próbach odkrywamy nowe rzeczy i możemy je przetestować.

Młodzi muzycy chcą iść na skróty...

Tak było już, pamiętam, w latach 70., kiedy buntownicy odrzucali bazę tradycji, żeby grać od razu muzykę intuicyjną, free jazz, zapominając o tym, że „żeby do czegoś dojść, trzeba z czegoś wyjść”, jak powiedział Lucjan Kaszycki na moich pierwszych warsztatach jazzowych w 1975 roku. Kończyło się to tym, że przeszła moda na ten styl, nie mieli pracy i douczali się później podstaw.

Ten sam proces obserwuję często dzisiaj, a różnica polega na tym, że free, muzyka atonalna i intuicyjna nie jest niczym nowym. To wszystko postrzegam już także jako klasykę wyrastającą z klasyki. Liczy się odpowiedni balans pomiędzy jednym i drugim spojrzeniem, a zadaniem szkoły powinno być wszystkich tych środków wyrazu nauczyć.

Dlatego, żeby dobrze grać jazz, trzeba być bardzo osłuchanym, a przede wszystkim posiadać dużo wiedzy na temat historii tej muzyki. Pokolenie, do którego zaliczam się ja i koledzy, z którymi gram, ma to szczęście, że grało z mistrzami i uczyło się od tych najlepszych. Dzisiaj młodzi muzycy w dużej mierze są oderwani od tradycji, korzeni, mistrzów – i to słysząc. A najbardziej wartościowa muzyka to ta, która jest naturalnym etapem dawnych osiągnięć. Młodzi często grają teraz tylko ze swoimi rówieśnikami, przez co bardzo wolno dochodzą do brzmienia i spójności. Chcąc być nowocześni, odrzucają wszystko, co było. To błąd, bo mają zbyt mało umiejętności, żeby tworzyć muzykę. Praca z lepszymi od siebie to zbawienie, najszybciej się wtedy idzie do przodu. Czasami zapraszam młodych ludzi do współpracy i zauważam, że nie są elastyczni. W szkołach, szczególnie w klasie perkusji, kładzie się zbyt mały nacisk na to, żeby muzyk był przygotowany do grania w zespole i żeby dobrze się poruszał w różnych stylach muzycznych. Tak jakby kształciło się solistów. A perkusista nie będzie grał solo. Będzie miał pracę, grając w zespołach. Rozmawiałem z kolegą, perkusistą, który uczy w USA, w Miami. Mają trzy razy w tygodniu zajęcia zespołowe. Od kiedy pamiętam, młodzież stawiała na szybkość i popis, zamiast na granie zespołowe.

Życzę wszystkim młodym, żeby grali z lepszymi od siebie

Gdybym miał wpływ na kształt szkolnictwa jazzowego, przede wszystkim podstawy tej muzyki wprowadziłbym na poziomie szkoły średniej, tymczasem koledzy na wyższych uczelniach mają do czynienia często ze zdolnymi studentami, których muszą uczyć podstaw. I to skutkuje opóźnieniem.

Wprowadziłbym na uczelniach dodatkowo zajęcia nastawione na konkretny styl: swing, bebop, drum and bass, latino, hip-hop, free jazz, chillout. Szkoły mogłyby organizować ukierunkowane dłuższe warsztaty na temat różnych kompozytorów z historii muzyki jazzowej, zarówno amerykańskiej, jak i polskiej, i innych kontynentów – na przykład dwa tygodnie, podczas których rozpracowuje się muzykę Tomasz Stańki czy Zbigniewa Namysłowskiego. Młody człowiek powinien być przygotowany i mieć pod ręką cały wachlarz środków wyrazu. Muzycy po szkołach jazzowych są niegotowi do grania od razu na estradzie. Mają technikę, ale często nie wiedzą, jak jej używać. Sam byłem tego kiedyś przykładem. Dlatego istnieje sporo młodych zespołów, które mają bardzo duży entuzjazm, dobrą reklamę i oprawę, ale w ich muzyce brakuje umiejętności i spójności. Nie mógłbym wziąć do współpracy muzyka prosto po studiach, choć wydawałoby się, że ktoś, kto ma wykształcenie, jest gotowy do pracy. W oczach ludzi z zewnątrz dyplom powinien być przepustką do sal koncertowych, a w rzeczywistości nie ma to żadnego przełożenia.

Także wprowadziłbym konsultacje czy warsztaty ze znakomitymi muzykami, którzy mieszkają lub grają często w Polsce. Na przykład, pytałem wspaniałego czarnoskórego

perkusistę z pierwszej ligi światowej, Erica Allena, który 10 lat mieszkał w Gdyni, czy któraś ze szkół w Polsce zaprosiła go na jakiś *masterclass*. Odpowiedział, że nie. Nie słyszałem też, aby ktoś zaprosił naszego światowego pianistę Marcina Wasilewskiego. Nasze szkoły są za mało otwarte. Zdarzają się oczywiście spotkania z artystami koncertującymi w Polsce, ale jest ich zdecydowanie za mało i są zbyt krótkie.

Do niedawna pomijano naukę na wszelkich instrumentach perkusyjnych, szczególnie tych etnicznych. Ale jest dobra wiadomość: w Warszawie, na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina, podobno powstała sekcja tych instrumentów. Warto skorzystać z obecności znakomitych muzyków w tej dziedzinie – z Afryki, Azji, Kuby, którzy się osiedlili w Polsce. Przecież oni grają z dziada pradziada na tych instrumentach. Wiem, że nie mają doktoratów, ale przepustką do nauczania w szkole powinny być umiejętności, a nie papiery.

Artur Dutkiewicz uznawany jest za ambasadora polskiego jazzu na świecie. Koncertował w niemal 80 krajach. Na zdjęciu podczas występu w Singapore Botanic Garden / Fot. Hanna Dutkiewicz



Klasy perkusji mogłyby bardzo skorzystać, sprowadzając mistrzów z krajów, które mają więcej do powiedzenia, jeśli chodzi o rytm, niż Europa. U nas króluje harmonia, melodia, natomiast jeśli chodzi o rytm – są lepsi od nas. Powszechnie wiadomo, że rytm w naszych wspaniałych orkiestrach klasycznych i wśród wielu dyrygentów nie stanowi atutu.

Rytm jest najbardziej rozwinięty w muzyce hinduskiej, która liczy sobie kilka tysięcy lat. Muzycy grający na tablach mają system nieprawdopodobnie matematyczny (przykładowo 17+36) i szkoda, by nasi perkusiści z tego nie korzystali. Afrykańskie i jazzowe rytmy są w stosunku do hinduskich dziecinnie proste. Najlepsi perkusiści amerykańscy, których znam, uczą się u Hindusów, a artyści hinduscy przecież do Polski przyjeżdżają na koncerty. Warsztaty z hinduskim zespołem byłyby niezwykle ciekawe również dla pedagogów.

Myślę też, że wszelkim artystom przydałoby się zajęcia pod kątem psychologicznym. Jak radzić sobie ze stresem i napięciem towarzyszącym występom na scenie, jak pokonać zazdrość, której jest najwięcej w środowiskach artystycznych, jak poradzić sobie z niepowodzeniami, ale i z sukcesami, pomyśleć o etyce w show-biznesie, jak współpracować, zamiast walczyć.

Rekomenduję też wszystkim uczącym się poszerzenie horyzontu muzycznego, który jest do wzięcia, bo mamy duży *background* muzyki klasycznej. Reguły są bardzo podobne, te same są zasady. Warto korzystać z całej historii muzyki poważnej. To niezmiennie poszerza światopogląd muzyczny kompozytorów i wykonawców jazzowych.

Dla mnie, oprócz nauki jazzu na Akademii Muzycznej w Katowicach, nieoceniony był kontakt z kompozytorami i ich technikami kompozytorskimi oraz muzykami klasycznymi, mającymi fenomenalne opanowanie instrumentu. Do tej pory korzystam ze znajomości różnych form i dziedzin europejskiej muzyki klasycznej i współczesnej, w tym oczywiście polskiej. Podczas Konkursu Chopinowskiego słuchałem komentatorów i specjalistów w studiu. Bardzo dużo mówiono o sztuce realizowania formy, energii podczas grania, o dźwięku, technice. Te same zasady dotyczą muzyki jazzowej. Z kolei improwizacja i nacisk na rytm przydałoby się muzykom klasycznym.

Chodzi o to, żeby improwizować tak, jakby się grało z nut, a grać z nut tak, jakby się improwizowało...

Któryś z wielkich muzyków tak ładnie to ujął.

W polskim szkolnictwie jazzowym kładzie się spory nacisk na granie głównie z nut, a nie spontaniczne, z pamięci. Potem muzycy na koncertach są za bardzo przywiązani do pulpitów, co czasem ogranicza spontaniczność improwizacji. Przydałoby się formy niemające zapisu, bo granie ze słuchu kształtuje zupełnie inną formę porozumienia. A to jest szalenie istotne. Muzycy mają napisane „*ad libitum*” zamiast akordów i są tak zablokowani, że nagle nie wiedzą, co grać. A tutaj chodzi o kreatywność, o wyobraźnię.

Obserwuję też coraz większą ilość wydziałów jazzu i spadającą liczbę dobrych nauczycieli. Bardzo często uczą absolwenci, którzy ledwie skończyli szkoły. To przekłada się na poziom kolejnych absolwentów.

Wolność jest wtedy, gdy potrafi się grać w zupełnej dyscyplinie

Młodzi chcą mieć wolność w muzyce. To normalne. Chcą być nieskrępowani niczym. Ale prawdziwa wolność jest wtedy, gdy potrafi się grać w zupełnej dyscyplinie. Gdy ma się dużo środków wyrazu, które powstają z wcześniejszej dyscypliny. To tak jak z mową. Ucząc się języka, poznajesz jego zasady i słowa. Im większy zasób słów, tym większa swoboda wypowiedzi.

Kogoś, kto ma wybitny talent jazzowy, dużo się nie nauczy, bo posiada swój wewnętrzny głos i swoją drogę. Ale może się rozwijać ogólnomuzycznie. Natomiast kogoś o talentie rokującym nadzieję dobra szkoła nauczy bardzo solidnego rzemiosła i pomoże mu sprawdzać się w każdym stylu, znaleźć się wśród profesjonalistów, umieć akompaniować wokalistom. I w moim przekonaniu to jest właśnie zadanie klas i wydziałów jazzu.

Autor:

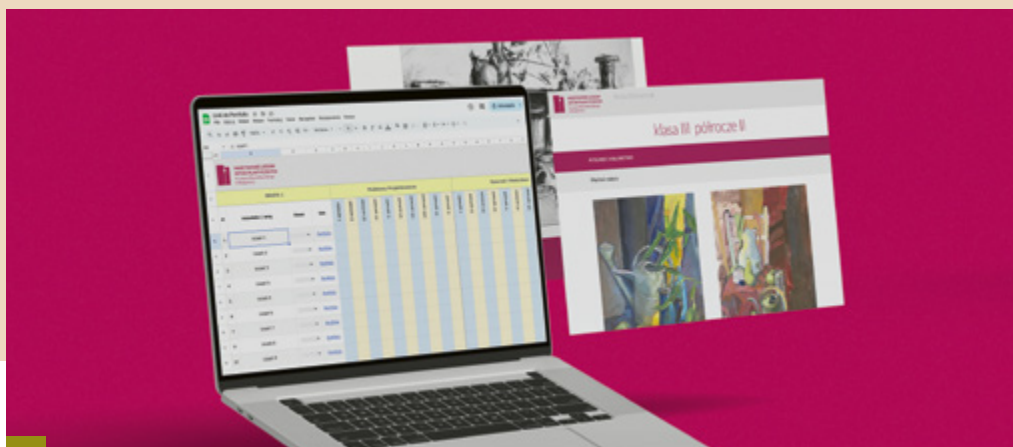
Artur Dutkiewicz

Pianista jazzowy i kompozytor. Ukończył z wyróżnieniem Wydział Jazzu w klasie kompozycji i aranżacji na Akademii Muzycznej w Katowicach. Nazywany jest „ambasadorem polskiego jazzu”. Koncertował w blisko 80 krajach, na wszystkich kontynentach. Jest laureatem wielu konkursów muzycznych w Polsce i za granicą oraz finalistą prestiżowego Thelonious Monk International Jazz Competition w Waszyngtonie. Jako pierwszy polski muzyk jazzowy wystąpił na MIDEM w Cannes w 1988 roku z transmisją w Radio France. W latach 90. często występował we Francji z uznanymi muzykami: Pierre'em Michelotem i Alainem Brunetem. W Polsce koncertował przez 25 lat z legendarnym polskim saksofonistą Tomaszem Szukalskim oraz między innymi ze Zbigniewem Namysłowskim, Janem Ptaszynem Wróblewskim, Tadeuszem Nalepą, Urszulą Dudziak. Artur Dutkiewicz od wielu lat występuje solo oraz prowadzi własny zespół Artur Dutkiewicz Trio. Nagrał 8 autorskich albumów. Przez wiele lat prowadził klasę fortepianu na Międzynarodowych Warsztatach Jazzowych w Puławach i w Chodzieży. Często zasiadał w jury Międzynarodowego Konkursu Pianistów Jazzowych w Kaliszu. Był przewodniczącym jury na Międzynarodowym Konkursie Pianistycznym „Jazz Improwizacja Wilno” (2006 i 2008). Prowadził wiele *masterclass* dla studentów, między innymi w Chinach, na Litwie, w Turcji, Ukrainie, Meksyku, Peru, Tunezji, Filipinach.



Plastyczne





Widok arkusza Google z centralną tabelą umożliwiającą szybkie wyszukiwanie i bezpośredni dostęp do portfolio poszczególnych Uczniów. Porządkuje dane, ułatwia porównywanie prac oraz monitorowanie postępów całej grupy. Stanowi praktyczne narzędzie wspierające organizację pracy dydaktycznej i ocenę efektów kształcenia. Oprac. Daniel Kurzak – nauczyciel specjalizacji

CYFROWE PORTOFOLIO UCZNIA SZKOŁY PLASTYCZNEJ

Łukasz Wiese

Projekt „Cyfrowe Portfolio Ucznia”, realizowany w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Bydgoszczy, to propozycja uporządkowania dokumentacji prac uczniów w formie cyfrowej, wspierająca zarówno ocenianie, jak i planowanie ich rozwoju. Tekst pokazuje, jak krok po kroku wdrożono ten system oraz jakie wnioski przyniósł pierwszy rok jego funkcjonowania.

Od teczek do cyfrowego archiwum

W szkolnictwie artystycznym od lat toczy się rozmowa o tym, jak właściwie dokumentować rozwój twórczy ucznia. Nie chodzi wyłącznie o to, jakich technik go uczymy, jakie zadania mu powierzamy i jakie oceny wpisujemy do dziennika. Równie ważne jest to, w jaki sposób zapisujemy jego codzienną drogę – czasem żmudną, pełną prób, błędów, kroków wstecz i małych sukcesów, które składają się na realny proces uczenia się i dojrzewania twórczego.

W Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. L. Wyczółkowskiego w Bydgoszczy przez wiele lat funkcjonowała praktyka archiwizowania dorobku uczniów w formie teczek, plansz prezentacyjnych oraz wypracowanych procedur podsumowań okresowych. Ten wieloletni sposób pracy, oparty na systematycznym gromadzeniu materiału i regularnych podsumowaniach, stworzył grunt pod rozwój innowacji pedagogicznej „Cyfrowe Portfolio Ucznia – archiwum prac”, która została formalnie wdrożona w roku szkolnym 2020/2021 z inspiracji dyrektora szkoły, Pani Joanny Wiśniewskiej-Kośmider.

Historia projektu nie rozpoczęła się od zainteresowania technologią ani chęci cyfryzacji dla samego efektu. Punktem wyjścia była bardzo konkretna obserwacja, wynikająca z wieloletniego funkcjonowania projektu „SEGREGATOR”, czyli fizycznego archiwum prac, które z czasem zaczęło przerastać szkołę swoim rozmiarem i dynamiką przyrostu. Każdy kolejny rocznik, każda klasa oraz każde podsumowanie semestralne generowało nowe zestawy wydrukowanych prac, które trafiały do segregatorów zajmujących coraz więcej przestrzeni magazynowej. W pewnym momencie archiwum przestało odpowiadać realnym potrzebom szkoły, ponieważ stało się zbyt obszerne, a jego obsługa coraz bardziej czasochłonna.

Dla nauczycieli i wychowawców oznaczało to coraz większą trudność w szybkim dostępie do konkretnych prac danego ucznia. Wgląd w materiał często wymagał wcześniejszego przygotowania i fizycznego dostępu do szkoły, a także czasu potrzebnego na przeszukanie wielu segregatorów. W praktyce ograniczało to możliwość korzystania z archiwum w codziennej pracy dydaktycznej, zwłaszcza podczas rozmów z uczniem, konsultacji z rodzicem czy analizowania postępów w dłuższej perspektywie. Dokumentacja istniała, jednak jej analogowa forma coraz bardziej utrudniała bieżące jej wykorzystanie i stopniowo traciła swoją funkcjonalność.

To właśnie te obserwacje, wynikające nie z braku technologii, lecz z nadmiaru materiału papierowego, stały się impulsem do zmiany. Zidentyfikowano potrzebę stworzenia rozwiązania, które pozwoli zachować porządek, dostępność i ciągłość archiwizacji, a jednocześnie odciążyć codzienną pracę nauczycieli oraz umożliwi realny i szybki wgląd w rozwój ucznia.

Równocześnie w kolejnych latach podsumowań okresowych narastało poczucie, że dotychczasowe rozwiązania zatrzymują się na poziomie prostego „magazynu” prac. Owszem, można było wyciągnąć teczkę ucznia, przejrzeć reprodukcje i porównać realizacje z pierwszej oraz trzeciej klasy, jednak wymagało to nakładu czasu, przygotowania oraz logistyki. W codziennej praktyce nauczycieli trudno było wykorzystać potencjał takiego archiwum w toku zwykłych lekcji, rozmów z uczniem czy spotkań z rodzicami. Coraz częściej pojawiało się pytanie, czy archiwum nie powinno stać się narzędziem, które realnie wspiera proces dydaktyczny, a nie jedynie dokumentuje go po jego zakończeniu.

Jak narodził się projekt „Cyfrowe Portfolio Ucznia”

Na tym gruncie, w oparciu o doświadczenia projektu „SEGREGATOR” oraz szczegółowe wnioski formułowane po kolejnych podsumowaniach okresowych, podjęto decyzję o przeniesieniu dokumentacji artystycznej uczniów do środowiska cyfrowego. Nie wynikało to z potrzeby podążania za modą ani z chęci symbolicznego „unowocześnienia” szkoły, lecz z realnej, codziennie odczuwanej konieczności zapewnienia łatwiejszego, szybszego i bardziej elastycznego dostępu do dorobku uczniów. W czerwcu 2020 roku w dokumentach pojawiła się robocza wersja projektu „Cyfrowe Portfolio Ucznia”, a od października 2020 roku innowacja zaczęła funkcjonować formalnie, obejmując w pierwszym etapie wszystkich uczniów klas pierwszych, drugich i trzecich.

Struktura cyfrowego portfolio - jak to działa w praktyce

Podstawowy pomysł był zaskakująco prosty. Aby ułatwić uczniom i nauczycielom orientację w materiale, przyjęto jednolitą strukturę cyfrowego portfolio. W praktyce oznacza to, że w witrynie każdego ucznia znajdują się między innymi:

- sekcje odpowiadające poszczególnym przedmiotom artystycznym i specjalizacjom, w których gromadzone są prace zaliczeniowe oraz wybrane ćwiczenia;
- część przeznaczona na materiały procesowe: szkice, notatki, fotografie etapów pracy nad zadaniami;
- przestrzeń na wybrane prace „prezentacyjne”, przygotowane do pokazywania podczas przeglądów, konkursów lub publikacji na stronie szkoły;
- sekcja „O sobie”, w której uczeń opisuje w syntetyczny sposób swoje zainteresowania, doświadczenia, osiągnięcia i plany rozwoju;
- miejsce na dokumenty uzupełniające: zaświadczenia, certyfikaty, informacje o udziale w konkursach, warsztatach czy projektach pozaszkolnych.

Zamiast fizycznej teczki każdy uczeń otrzymuje imienną witrynę Google w ramach szkolnej usługi G Suite (Google Workspace). Z poziomu administratora dostęp do danych pozostaje zablokowany dla użytkowników spoza szkolnej domeny, a możliwość przeglądania dokumentacji mają jedynie uczniowie oraz zespół nauczycieli plastyków, wychowawcy i szkolny pedagog. Nazwa witryny odpowiada szkolnemu loginowi, opartemu na pełnym imieniu i nazwisku ucznia, bez możliwości stosowania zdrobnień, co zapewnia jednoznaczność identyfikacji. Witryna staje się miejscem gromadzenia prac z kluczowych przedmiotów artystyczno-zawodowych, takich jak rysunek i malarstwo,

Arkusz Google jako system ewidencji portfolio uczniów, prezentujący uporządkowaną strukturę danych według specjalizacji, klas i kolejnych semestrów nauki. Umożliwia szybki wgląd w kompletność dokumentacji oraz kontrolę ciągłości rozwoju prac uczniowskich w czasie.
Oprac. Daniel Kurzak – nauczyciel specjalizacji

linki do Portfolio

Ark Edytor Wzrost Formatuj Dane Narzędzia Rozszerzenia Pomoc

Menu

90%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

100%

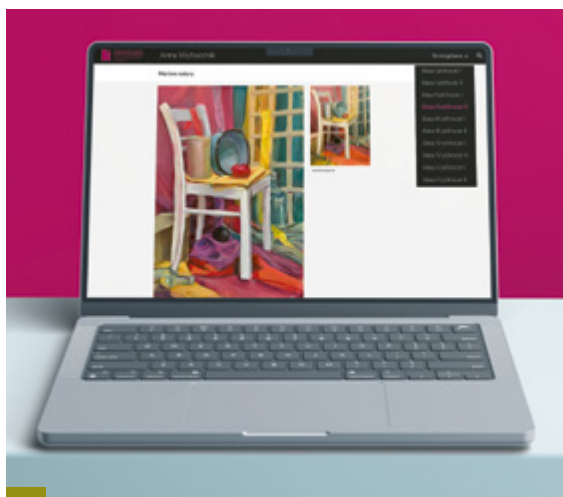
100%

100%

podstawy projektowania, specjalizacja, a także prace powstające w pracowniach rzeźby czy ceramiki. Stanowi także przestrzeń dla prac pozaszkolnych, indywidualnych realizacji oraz materiałów konkursowych. W założeniu ma to być autorskie cyfrowe portfolio, budowane według ujednoliconych zasad, co pozwala zachować porządek i czytelność oraz ułatwia nauczycielom sprawne poruszanie się po witrynach wszystkich uczniów. Cały system kładzie duży nacisk na archiwalny charakter gromadzonego materiału, który w kolejnych etapach wdrażania projektu wiązał się z szeregiem dodatkowych wyzwań.

Projekt został zdefiniowany jako narzędzie wspierające ucznia w systematycznym gromadzeniu autorskiego portfolio w całym cyklu kształcenia oraz umożliwiającego śledzenie jego rozwoju artystycznego w czasie. Zamierzeniem było, aby uczeń nie tworzył prezentacji wyłącznie na potrzeby jednego pokazu, lecz budował od pierwszej klasy stopniową, spójną i konsekwentną mapę swojej drogi twórczej. Innowację zaplanowano na cały rok szkolny 2020/2021, przy założeniu, że przed każdym podsumowaniem okresowym portfolio będzie aktualizowane, a sam projekt stanie się istotnym elementem analiz oraz narzędziem wspierającym proces oceniania. Przedsięwzięcie opracował i wdrażał powołany przez dyrekcję Zespół do spraw innowacji, a za realizację odpowiadał kierowany przez wicedyrektora Agnieszkę Elwertowską-Komuniewską zespół nauczycieli projektowania multimedialnego, podstaw projektowania oraz specjalizacji we współpracy z nauczycielami rysunku i malarstwa.

Realizację projektu „Cyfrowe Portfolio Ucznia – archiwum prac” rozpoczęto od formalnego zakomunikowania jego zakresu, rangi oraz zasad funkcjonowania w strukturze roku szkolnego. Społeczność uczniowska i nauczycielska została poinformowana o objęciu projektem wszystkich uczniów realizujących przedmioty artystyczno-zawodowe. Jednocześnie podkreślono, że projekt stanowi rozwiniętą i ujednoliconą wersję wcześniejszych doświadczeń szkoły związanych z tworzeniem autorskich witryn internetowych. Każdemu uczniowi udostępniono ustandaryzowane materiały wdrożeniowe, które obejmowały prezentację instruktażową, dotyczącą zakładania i prowadzenia portfolio. Doprecyzowano również podział odpowiedzialności w zespole realizatorów, wskazując nauczycieli projektowania multimedialnego, podstaw projektowania, specjalizacji oraz rysunku i malarstwa jako osoby odpowiedzialne za przebieg i nadzór nad wdrożeniem. Projekt określono jako działanie interdyscyplinarne, realizowane we współpracy całego zespołu artystycznego.



Widok fragmentu cyfrowego portfolio ucznia – prezentacja prac z zakresu rysunku i malarstwa w ujednoliconej strukturze witryny Google. Przykład układu galerii umożliwiającego przegląd realizacji według klas i półroczy, zgodnie z przyjętymi zasadami archiwizacji.

Przedsięwzięcie włączono do obowiązującej organizacji roku szkolnego, nadając mu status komponentu obowiązkowego. Ustalono, że kompletne portfolio stanowi podstawę podsumowania okresowego i powinno zostać przygotowane zgodnie z harmonogramem. Następnie podsumowania przeprowadzano w oparciu o zgromadzony materiał cyfrowy. Wprowadzono procedury gwarantujące terminowość i ciągłość realizacji, określając dodatkowy termin na uzupełnienie brakującego portfolio. Portfolio włączono również do systemu oceniania, przewidując ocenę za wykonanie lub niewykonanie projektu w ramach podstaw projektowania albo specjalizacji.

Korzyści, wyzwania i bezpieczeństwo pracy z portfolio online

Już na etapie przygotowywania projektu zwracano uwagę na to, jakie możliwości oraz wyzwania mogą pojawić się przy wprowadzaniu cyfrowej formy dokumentowania dorobku uczniów. W planowaniu istotne było odejście od dotychczasowego modelu magazynowania prac na rzecz narzędzia, które realnie wspiera codzienną pracę dydaktyczną. Wśród najważniejszych korzyści podkreślano przede wszystkim stały dostęp do portfolio ucznia, możliwy dzięki przypisaniu witryny do szkolnego loginu. Ujednolicona struk-

tura witryn, nawiązująca do tradycyjnego sposobu prezentacji prac, miała sprzyjać czytelnemu porównywaniu realizacji z kolejnych lat oraz obserwowaniu kierunków rozwoju. Zwracano również uwagę na to, że forma cyfrowa ułatwia zarówno bieżący kontakt z rodzicami, jak i prezentację dorobku ucznia w sytuacjach współpracy z instytucjami zewnętrznymi oraz podczas przygotowywania portfolio na studia.

Znaczącą rolę przypisano również bezpieczeństwu pracy z materiałem. Portfolia powstają w zamkniętym środowisku G Suite, a decyzja o ich upublicznieniu pozostaje wyłącznie w rękach ucznia. Szczególnie istotne było wyeliminowanie wzajemnego wglądu uczniów w portfolia, co pozwoliło ograniczyć presję porównywania się oraz negatywny wpływ takich sytuacji na samoocenę.



Witryna Google wyświetlana w wersji mobilnej, automatycznie dostosowanej do wymagań responsywnych urządzeń przenośnych. Interfejs umożliwia wygodne przeglądanie prac bez konieczności dodatkowej konfiguracji, zachowując czytelny układ treści oraz właściwe proporcje obrazów. Portfolio może być wyświetlane na dowolnych nośnikach – od telefonów i tabletów po komputery – co zapewnia łatwy dostęp do dokumentacji procesu twórczego i efektów pracy ucznia w różnych kontekstach prezentacyjnych.

Równolegle zwracano uwagę na potencjalne trudności, które mogą pojawić się w początkowym okresie pracy z nowym rozwiązaniem. Dotyczyły przede wszystkim systematyczności uzupełniania materiałów, umiejętności właściwego przygotowania reprodukcji prac oraz potrzeby konsekwentnego stosowania jednolitych zasad. Świadomość tych wyzwań pozwoliła zaplanować działania, które od początku wspierały zarówno uczniów, jak i nauczycieli, w procesie wdrażania projektu.

Bardzo realistycznie zapisano w dokumentacji projektu, co może pójść nie tak. Obok entuzjastycznych stwierdzeń dotyczących możliwości nowego narzędzia pojawiały się również uwagi o ryzyku braku systematycznego uzupełniania portfolio, o niechęci uczniów do prezentowania własnego dorobku oraz o tym, że część z nich może nie przestrzegać zasad przygotowania plików do publikacji w internecie. Zwracano również uwagę na możliwość dowolnego interpretowania przyjętych zasad i indywidualizowania wyglądu portfolio poprzez zmianę grafiki, kolorystyki lub struktury witryny. Sygnalizowano konieczność jasnego określenia, z jakich przedmiotów gromadzone są prace, oraz wskazywano ryzyko zróżnicowanego poziomu zaangażowania nauczycieli w realizację projektu. Tego rodzaju dwutorowość, łącząca wizję rozwojową z trzeźwą oceną potencjalnych trudności, stanowiła jeden z czynników odróżniających starannie przygotowaną innowację od działań spontanicznych, które nie uwzględniają realiów pracy szkoły.

Pierwszy semestr realizacji projektu przyniósł bardzo szybko konkretne wnioski. Po spotkaniu roboczym sekcji artystycznej, zorganizowanym przed zakończeniem zimowego okresu nauki, sformułowano potrzebę stworzenia wspólnych wytycznych, ujednoliconych i niepodlegających dowolnej interpretacji zarówno ze strony uczniów, jak i nauczycieli. Dotyczyły one nazewnictwa witryny, jej struktury oraz ogólnego wyglądu. W praktyce potwierdziły się wcześniejsze obawy, ponieważ uczniowie, posiadając możliwość edycji witryny, zaczęli ją personalizować, zmieniając kolory, układy graficzne oraz elementy wizualne. To, co z perspektywy pojedynczego ucznia wydawało się atrakcyjne, z perspektywy nauczyciela oceniającego kilkadziesiąt portfolio prowadziło do znacznych utrudnień. Każdorazowo konieczne było ponowne uczenie się struktury danej witryny, co spowalniało pracę, utrudniało porównywanie materiałów oraz wpływało negatywnie na przyswajalność całego procesu.

Drugim obszarem, który bardzo szybko wymagał doprecyzowania, była kwestia materiałów dydaktycznych oraz instrukcji. Podkreślano konieczność uzupełnienia istniejących materiałów i precyzyjnego opisanie sposobu przygotowania oraz realizacji projektu, tak aby każdy jego etap był dla uczniów i nauczycieli jednoznaczny i przewidywalny. Akcentowano, że szkolenie powinno zostać przeprowadzone na początku roku szkolnego, już po aktualizacji wytycznych, ponieważ dopiero wtedy możliwe jest rozpoczęcie pracy w oparciu o spójny, wspólnie obowiązujący zestaw zasad. Kluczowe znaczenie miało przygotowanie prezentacji i materiałów szkoleniowych, przeprowadzenie zajęć instruktażowych dla wszystkich uczniów oraz zapewnienie stałego wsparcia dla nauczycieli, między innymi poprzez dyżury konsultacyjne i pomoc w wyjątkowo złożonych przypadkach. Dzięki tym działaniom projekt miał realną szansę stać się rozwiązaniem funkcjonującym w codziennej praktyce szkoły, a nie jedynie ambitną koncepcją, pozostającą w sferze dokumentów.

Portfolio jako narzędzie autoprezentacji i refleksji ucznia

Ciekawym, ale bardzo wymownym sygnałem były trudności uczniów w wypełnieniu sekcji „O sobie”. Okazało się, że zadanie napisania kilku zdań o sobie, swoich zainteresowaniach, inspiracjach, planach na przyszłość, jest dla wielu młodych ludzi nieproporcjonalnie trudne. Stąd wniosek o przygotowanie zestawu pytań pomocniczych, który ułatwi uczniom uruchomienie refleksji: od banalnych z pozoru pytań o ulubiony kolor przez pytania o to, co lubią czytać, jakiej muzyki słuchają, którzy artyści są dla nich ważni, co robią w wolnym czasie, aż po pytanie o to, co chcieliby robić po szkole. To drobny, ale ważny moment: cyfrowe portfolio przestaje być tylko zbiorem obrazów, a zaczyna dotyczyć obszaru tożsamości i autoprezentacji. Uczeń nie tylko „pokazuje prace”, ale także uczy się mówić o sobie jako twórcy.

Po pierwszym okresie sformułowano również wnioski o charakterze technicznym. Zdecydowano o wprowadzeniu szarego tła przy prezentacji prac wykonanych na białym papierze lub w formie szkiców, co znacząco poprawiło czytelność oraz estetykę portfolio. Zwrócono uwagę na konieczność dbałości o jakość zdjęć i opisów umieszczanych na stronie głównej witryny oraz podkreślono potrzebę systematycznego, bieżącego uzupełniania materiału. Wprowadzono zasadę comiesięcznej weryfikacji i przypominania o aktualizacjach, aby utrzymać stały rytm pracy. Uzgodniono także, że wyznaczenie jednego, jasno określonego terminu przygotowania portfolio przed podsumowaniem okresowym jest niezbędne, ponieważ pozwala nauczycielom wcześniej zapoznać się z dorobkiem uczniów i zapobiega przyjmowaniu przez samą analizę portfolio charakteru interwencyjnego.

Fragment cyfrowego portfolio uczennicy – sekcja „O mnie” łącząca fotografię portretową z autorskim opisem zainteresowań, inspiracji i sposobu pracy. Przykład wykorzystania portfolio jako narzędzia autoprezentacji i budowania świadomości własnej tożsamości twórczej.



Pojawiły się również szczegółowe wytyczne dotyczące przebiegu przeglądów. Zwracano uwagę, że prace powinny być prezentowane w taki sposób, aby w całości mieściły się na ekranie na wysokości przeglądarki oraz że prace rysunkowe i malarskie wymagają podpisania rozmiarami w centymetrach i techniką wykonania. Podkreślano znaczenie ostrości zdjęć, przejrzystości prezentacji oraz zachowania chronologii zgodnej z ustaleniami nauczyciela. Utrzymano także wymóg prezentacji części projektowej i szkicowej do zrealizowanych prac, aby portfolio nie składało się wyłącznie z efektów końcowych, lecz pokazywało proces, zaplecze decyzji projektowych oraz sposób dochodzenia do ostatecznego rozwiązania.

Pierwszy rok z cyfrowym portfolio - doświadczenia i wsparcie uczniów

Już na wczesnym etapie wdrażania projektu zwracano szczególną uwagę na potrzeby uczniów, którzy z różnych powodów mogą doświadczać trudności emocjonalnych lub organizacyjnych. W rekomendacjach po pierwszych podsumowaniach okresowych podkreślano konieczność zapewnienia obecności pedagoga lub psychologa podczas prezentacji uczniów posiadających orzeczenia, a także tych, u których nauczyciele obserwowali podwyższony poziom napięcia w sytuacjach ekspozycji swoich prac. Zauważano, że nawet forma cyfrowa – pozornie mniej stresująca – może stanowić obciążenie dla części podopiecznych, zwłaszcza tych, którzy dopiero rozpoczynają naukę w szkole artystycznej. Dlatego od początku wdrażania projektu istotnym założeniem było wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa poprzez jasne zasady, przewidywalną organizację podsumowań oraz dostęp do specjalistycznego wsparcia. Równolegle akcentowano potrzebę przygotowania dodatkowych narzędzi i ćwiczeń wspierających uczniów słabszych, szczególnie w klasach pierwszych, gdzie poziom umiejętności wejściowych jest naturalnie zróżnicowany.

W drugim semestrze projekt funkcjonował już w sposób bardziej stabilny i uporządkowany. Większość uczniów zrealizowała swoje witryny zgodnie z wytycznymi, a cyfrowa forma portfolio usprawniła organizację podsumowań okresowych, umożliwiając nauczycielom zapoznanie się z pracami w dogodnym czasie i bez konieczności gromadzenia fizycznych reprodukcji. Odnotowano również wymierne korzyści organizacyjne i finansowe, wynikające z rezygnacji z dużej liczby wydruków, co w wypadku szkół artystycznych stanowi istotny element zarządzania zasobami. Jednocześnie podkreślano, że część uczniów wciąż napotykała trudności z terminowym przygotowaniem portfolio oraz właściwym opracowaniem dokumentacji cyfrowej. Ujawniła się zatem potrzeba konsekwentnego rozwijania kompetencji związanych z fotografowaniem prac, obróbką materiału oraz systematycznym zarządzaniem zgromadzonymi treściami.

W podsumowaniu roku sformułowano konkretne kierunki dalszych działań. Zalecono opracowanie dodatkowych ćwiczeń z rysunku projektowego dla uczniów wymagających wsparcia, tak aby wyrównywać poziom kompetencji już na wczesnych etapach edukacji. Rekomendowano kontynuację pracy z cyfrowym portfolio we wszystkich klasach w ramach rysunku i malarstwa, podstaw projektowania oraz specjalizacji, przy zachowaniu dotychczasowej praktyki: oceny z rysunku i malarstwa dokonywanej na podstawie prac fizycznych oraz oceny z przedmiotów projektowych opartej na portfolio

cyfrowym. Podkreślano istotną rolę nauczycieli prowadzących, którzy powinni nadzorować systematyczne uzupełnianie portfolio i zachęcać uczniów do zamieszczania prac dodatkowych, ukazujących pełniejszy obraz ich indywidualnej aktywności twórczej.

Z perspektywy całego roku szkolnego 2020/2021 projekt „Cyfrowe Portfolio Ucznia” ujawnił swój potencjał nie tylko jako narzędzie archiwizacji dorobku, lecz przede wszystkim jako rozwiązanie stopniowo przekształcające sposób funkcjonowania szkoły w obszarze dokumentowania i analizowania procesu twórczego. Wraz z wprowadzeniem portfolio cyfrowego zmiana uległa rola nauczyciela. Z osoby skupiającej się na gromadzeniu i porządkowaniu materiałów stał się on przewodnikiem i partnerem, który towarzyszy uczniowi w systematycznym rozpoznawaniu przebiegu pracy, formułowaniu refleksji oraz świadomym planowaniu kolejnych etapów rozwoju.

Uczniowie z kolei zyskali poczucie, że ich prace nie są jedynie pojedynczymi realizacjami odkładanymi do teczki, lecz tworzą spójną, widoczną narrację o ich własnym procesie uczenia się. Regularnie aktualizowane portfolio pozwalało im obserwować zmiany w sposobie tworzenia, dostrzegać zależności pomiędzy decyzjami projektowymi a efektem końcowym oraz świadomie kształtować swój warsztat. Taka forma pracy sprzyjała również budowaniu odpowiedzialności za własny rozwój oraz wzmacnianiu umiejętności organizacyjnych, które są nieodzowne w dalszej edukacji artystycznej.

Wraz z kolejnymi miesiącami portfolio cyfrowe stało się naturalnym elementem rytmu pracy szkoły. Przestało być zadaniem przygotowywanym okazjonalnie, a zaczęło funkcjonować jako cykliczny, systematyczny zapis codziennych działań i twórczych poszukiwań. Dzięki temu zarówno nauczyciele, jak i ich podopieczni, dysponowali dynamicznym, stale aktualizowanym obrazem procesu nauki, który pozwalał nie tylko oceniać efekty, lecz także lepiej rozumieć ich źródła i kierunek rozwoju.

Wybrane prace uczennicy wykonane w ramach specjalizacji „Publikacje multimedialne”, dokumentujące zakres umiejętności rozwijanych w pierwszym półroczu klasy IV.



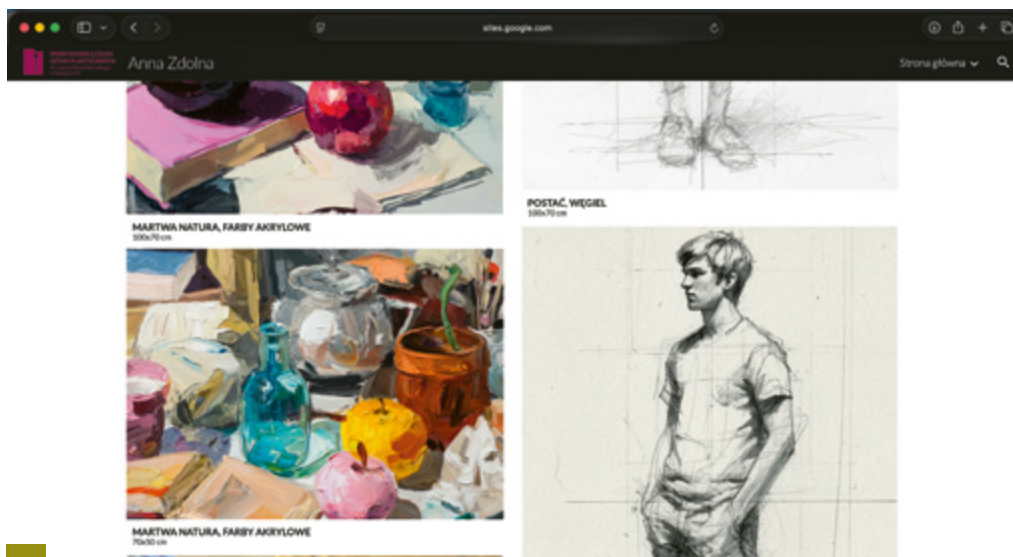
Ten projekt jest również ciekawą lekcją o tym, jak bardzo narzędzie zależy od organizacji. Cyfrowa witryna Google sama z siebie nie uczy systematyczności, nie rozwiązuje problemu niechęci do prezentacji, nie wyrównuje poziomu między uczniami. To czyni dopiero cały pakiet działań: ujednolicenie szablonu i wytycznych, comiesięczna weryfikacja, spójne zasady oceniania, obecność pedagoga na podsumowaniach, materiały szkoleniowe krok po kroku, przygotowane przez konkretnego nauczyciela, ustalenie jednego terminu granicznego przed podsumowaniem, zapewnienie drugiego terminu dla spóźnialskich, zadbanie o to, by prace były prezentowane w przemyślany sposób, z zachowaniem zasad reprodukcji. W tym sensie „Cyfrowe Portfolio Ucznia” stanowi raczej opowieść o kulturze pracy szkoły niż o konkretnym programie czy platformie.

Wreszcie jest to historia o uczeniu się poprzez obserwację codzienności. Portfolio nie ogranicza się do zbioru „najlepszych” prac. To zapis drogi w całym jej spektrum: szkiców, prób, ćwiczeń, poprawianych zadań, pierwszych niepewnych rozwiązań i późniejszych, bardziej świadomych wyborów. Uczeń widzi swoją drogę z perspektywy czasu, może porównać pierwszą pracę z klasy pierwszej z realizacją dyplomową, może dostrzec, jak zmieniały się jego zainteresowania, tematy, sposób kadrowania, użycia koloru. Nauczyciel, mając stały dostęp do tej drogi, nie musi opierać się wyłącznie na wspomnieniach z pojedynczych lekcji – widzi realny ciąg, może się do niego odwołać w rozmowie z uczniem czy rodzicem.

Co zmieniło „Cyfrowe Portfolio Ucznia” w pracy szkoły

Można je określić jako rozwiązanie, które w naturalny sposób wyrasta z tradycji szkół artystycznych i rozwija ich dotychczasowe praktyki. „Cyfrowe Portfolio Ucznia” nie zastępuje teczek, plansz ani klasycznych podsumowań okresowych, lecz przenosi ich wieloletnią logikę do środowiska cyfrowego. Dzięki temu możliwe staje się zarówno zachowanie ciągłości tradycji prezentacji dorobku, jak i wprowadzenie nowych możliwości analizowania procesu twórczego, które trudno byłoby uzyskać w formule wyłącznie analogowej. W warunkach współczesnej edukacji artystycznej, w której znaczna część działalności twórczej funkcjonuje w obiegu internetowym, staje się to kompetencją fundamentalną. Uczeń musi uczyć się nie tylko tworzyć, lecz także świadomie dokumentować swoją pracę, selekcjonować materiały, budować narrację o własnym rozwoju i prezentować ją w sposób czytelny oraz profesjonalny.

Wprowadzenie portfolio cyfrowego zmienia również sposób, w jaki szkoła postrzega i interpretuje rozwój ucznia. Zamiast koncentracji na wybranych realizacjach czy ocenach z pojedynczych egzaminów, uwaga nauczycieli przesuwana jest na analizę procesu widocznego w czasie, na ciągłość wysiłku, powtarzalność decyzji projektowych, podejmowane próby i modyfikacje. Regularnie aktualizowane portfolio dostarcza nauczycielowi informacji, których nie da się przechować w pamięci czy w tradycyjnych teczkach. To pozwala śledzić zmiany w sposobie kadrowania, operowania kolorem, podejścia do szkicowania, konstruowania kompozycji, a także obserwować, jak uczeń reaguje na informacje zwrotne. Dla samego ucznia jest to przestrzeń, w której może zobaczyć własną drogę, a nie tylko wynik końcowy.



Fragment cyfrowego portfolio ucznia, obejmujący prace z rysunku i malarstwa: studium postaci i węgla oraz martwe natury malowane farbami akrylowymi. Zestawienie dokumentuje zakres ćwiczeń warsztatowych i zróżnicowanie technik realizowanych w toku nauki.

Jednocześnie istotne pozostaje tworzenie takich warunków, w których dokumentowanie pracy staje się narzędziem wspierającym, a nie obciążającym. Dlatego tak ważna jest jasna i stabilna struktura portfolio, przejrzyste zasady umieszczania prac oraz przewidywalna organizacja podsumowań. Obecność nauczycieli i specjalistów podczas prezentacji, a także ich bieżące wsparcie, pozwala uczniom oswoić się z regularnym pokazywaniem prac, co z czasem zmniejsza stres i buduje poczucie kompetencji. Projekt unaocznia, że cyfrowe portfolio pełni rolę nie tylko dokumentacyjną, lecz także wychowawczą. Uczy systematyczności, odpowiedzialności za własną twórczość i umiejętności podejmowania refleksji nad jej rozwojem.

Wnioski z pierwszego roku wdrażania projektu wskazują również, że systematyczna, uważna obserwacja codziennej pracy jest równie ważna jak efekt końcowy. Portfolio staje się przestrzenią, w której codzienność twórcza, często niedostrzegalna w tradycyjnych formach oceniania, zyskuje rangę pełnoprawnego elementu kształcenia. Szkoła, mając dostęp do tej perspektywy, może skuteczniej wspierać ucznia, reagować na pojawiające się trudności, dobierać adekwatne metody i planować działania długofalowe, które rzeczywiście wpływają na jego rozwój.

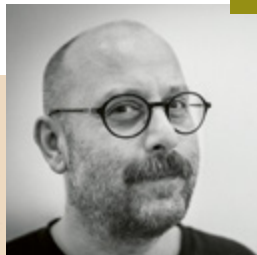
W tym kontekście dodatkowego znaczenia nabiera rola dorosłego. Jest nim nie tylko osoba udzielająca wsparcia emocjonalnego czy merytorycznego, lecz również organizator bezpiecznej, stabilnej i zrozumiałej przestrzeni pracy. Odpowiedzialność szkoły polega na tworzeniu takich warunków, w których uczeń może rozwijać się zgodnie ze swoimi możliwościami, stopniowo nabywać pewności w prezentowaniu własnej twórczości i uczyć się samodzielnego kierowania swoim procesem. Właśnie w takim środowisku cyfrowe portfolio staje się nie tylko narzędziem dokumentacji, lecz także elementem kultury pracy sprzyjającej świadomemu i stabilnemu rozwojowi młodego twórcy.

Doświadczenia Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Bydgoszczy pokazują, że cyfrowe portfolio może zostać zaadaptowane także w innych szkołach artystycznych, o ile towarzyszy mu jasno określona organizacja pracy. Na podstawie funkcjonowania tego projektu da się wskazać kilka kroków, które ułatwiają wdrożenie cyfrowego portfolio w innych szkołach artystycznych:

- powołanie zespołu odpowiedzialnego za opracowanie koncepcji i koordynację działań, z udziałem przedstawicieli przedmiotów artystycznych, wychowawców oraz pedagoga czy psychologa;
- określenie celu projektu oraz zasad jego funkcjonowania: kogo obejmuje, jakie elementy portfolio są obowiązkowe i w jakich terminach odbywają się prezentacje;
- zaprojektowanie wspólnego szablonu struktury portfolio, tak aby sposób porządkowania prac był jednakowy dla wszystkich uczniów danego rocznika;
- przygotowanie prostych instrukcji dla nauczycieli, uczniów i rodziców, obejmujących między innymi nazewnictwo plików, zasady dodawania prac i odpowiedzialność za aktualność materiału;
- przeprowadzenie szkoleń i krótkiego pilotażu w wybranej grupie uczniów, a następnie wprowadzenie niezbędnych korekt;
- włączenie portfolio do dokumentów wewnętrznych szkoły (np. zapisów w statucie, programie wychowawczo-profilaktycznym, wewnątrzszkolnym systemie oceniania), tak aby miało status stałego elementu pracy dydaktycznej;
- zaplanowanie cyklicznych prezentacji oraz terminów uzupełniania braków, wraz z jasnym określeniem konsekwencji braku portfolio;
- regularne monitorowanie realizacji projektu i wprowadzanie zmian wynikających z obserwacji nauczycieli oraz doświadczeń uczniów.

Kluczowe okazują się: ujednolicenie zasad, czytelne terminy, wsparcie nauczycieli i specjalistów oraz traktowanie portfolio nie jako dodatku, lecz jako stałego elementu kultury pracy szkoły.

Sprawdź cyfrowe portfolio ucznia,
opracowane przez zespół DIPŚ
Plastyka w Bydgoszczy
skanuj telefonem



Autor:

Łukasz Wiese

Artysta grafik, ilustrator, animator filmowy i nauczyciel przedmiotów artystycznych, związany z Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych w Bydgoszczy oraz Wydziałem Sztuk Projektowych na Politechnice Bydgoskiej im. Jana i Jędrzeja Śniadeckich. W swojej pracy dydaktycznej łączy tradycyjny warsztat z nowoczesnymi technologiami, prowadząc projekty z pogranicza ilustracji, mediów cyfrowych i edukacji artystycznej.



Drzewko jubileuszowe zrealizowane przez nauczycieli PLSP w Kielcach na Warsztatach Sztuki Dydaktycznej oraz przez uczniów na zajęciach, 2025 / Fot. Andrzej Rębosz

WARSZTATY SZTUKI DYDAKTYCZNEJ - CZY ZAMIANA TRADYCYJNYCH RÓL W KLASIE MOŻE BYĆ EFEKTYWNĄ FORMĄ WYMIANY DOŚWIADCZEŃ MIĘDZY NAUCZYCIELAMI?

Jacek Pruski

Jak rozmawiać o sztuce współczesnej w klasie, w której połowa uczestników to czynni zawodowo artyści i jednocześnie nauczyciele przedmiotów artystycznych, a drugą część stanowią pedagodzy, dla których sztuka to niecodzienne hobby, gdyż na co dzień zawodowo zajmują się historią, matematyką lub pokrewnymi przedmiotami? Czy w trakcie jednych zajęć uda się przekazać tajniki akwareli intuicyjnej i sprawić, by nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących stworzyli pracę inspirowaną naturą? Jak zaplanować lekcję języka angielskiego, kiedy różnice w poziomie biegłości językowej słuchaczy bywają tak znaczne, że nawet najbardziej przewidujący scenariusz zajęć może okazać się kompletną porażką?

Idea Warsztatów

Ze wspomnianymi we wstępie wyzwaniami musieli się zmierzyć pedagodzy Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach już trzeci raz – w ramach Warsztatów Sztuki Dydaktycznej. Istota tej nietypowej formy wymiany doświadczeń polega na tym, że chętni nauczyciele, koniecznie reprezentujący różne przedmioty nauczane w Szkole, przygotowują lekcję spełniającą dwa wymagania: powinna przedstawiać najlepsze cechy warsztatu dydaktycznego prowadzącego, a z drugiej strony, musi być interesująca dla jej uczestników – nauczycieli niebędących w zasadzie specjalistami w zakresie zajęć, w których biorą udział. To oni, a nie uczniowie, zajmują miejsca w ławkach.

Drugim, równie istotnym założeniem Warsztatów jest poznanie tajników udzielania i przyjmowania rzeczowej informacji zwrotnej po zakończonej lekcji. Szkoleniem i ćwiczeniami praktycznymi doskonalącymi tę umiejętność są obejmowani wszyscy nauczyciele, bez względu na pełnione role – prowadzącego zajęcia bądź uczestnika. Bardzo często dochodzi bowiem do sytuacji, kiedy nauczyciel przeprowadzający zajęcia w ramach Warsztatów na kolejnej lekcji zajmuje miejsce ucznia i na zakończenie recenzuje z tej perspektywy działania koleżanki lub kolegi prowadzącego tym razem zajęcia.

Na pewno każdy nauczyciel pamięta swoje pierwsze lekcje oraz emocje towarzyszące przygotowaniu ich. Czy dobór treści i metod będzie odpowiedni? Co uczniowie zapamiętają z mojej lekcji? Czy wystarczy mi czasu, czy będzie go za dużo? Jakie określenia przyłgną do mnie jako nauczyciela? To zapewne niektóre z pytań pojawiających się na początku pracy dydaktycznej. Naturalnym procesem związanym z odpowiedzią na te wątpliwości

Wprowadzenie do Warsztatów Sztuki Dydaktycznej, 2025 / Fot. Andrzej Rębosz



jest refleksja dotycząca wybranego stylu nauczania, oceny jego skuteczności oraz wprowadzenie nieodczynnych zmian. Łatwo o tego typu działania na początku kariery dydaktycznej. Z czasem coraz trudniej o elastyczność w samoocenie i zaakceptowanie konieczności zmian w działaniach, które do tej pory się sprawdzały i wydawały się uniwersalne.

Trudne nie znaczy niemożliwe. Opisane powyżej emocje łatwo powrócą, jeśli opuści się strefę komfortu. Kiedy zamiast uczniów na zajęciach pojawią się koledzy nauczyciele, specjaliści w zakresie dydaktyki różnych przedmiotów. Być może zajęcia, w których uczestniczą, były ich piętą achillesową, albo wręcz odwrotnie, są obecnie nieujawnianą pasją, a profesjonalny komentarz z ich strony zwróci uwagę na aspekty nieuświadomione przez prowadzącego. Znając adresata zajęć, jego potrzeby i ograniczenia, nauczyciele kieleckiego „Plastyka” musieli zaplanować „lekcję życia”, pamiętając o tym, że zostanie ona rzetelnie oceniona, a za chwilę to oni zajmą miejsce po drugiej stronie katedry.

Warsztaty w kontekście specyfiki Szkoły

Specyfika Szkoły sprzyja tego rodzaju doświadczeniom. Nauczyciele przedmiotów ogólnokształcących oraz artystycznych podejmują się wspólnej realizacji wielu przedsięwzięć skierowanych do uczniów oraz takich, których adresatami jest całe grono pedagogiczne lub społeczność szkolna. Najlepszym tego przykładem jest Ogólnopolski Konkurs Plastyczny „Pudełko Zwane Wyobraźnią”, którego pomysłodawcami i realizatorami jesteśmy od szesnastu lat. Ideą konkursu, skierowanego do uczniów szkół plastycznych, jest zinterpretowanie tekstu literackiego wskazanego poety za pomocą sztuk wizualnych. Słowo, domena przedmiotów humanistycznych, zostaje wyobrażone

Warsztaty Sztuki Dydaktycznej z ceramiki, 2025 / Fot. Andrzej Rębosz





Przegląd prac plastycznych uczniów w pracowni rzeźby w ramach zebrania Rady Pedagogicznej w PLSP w Kielcach, 2026 / Fot. Andrzej Rębosz

za pomocą obrazu, a to wymaga ścisłej współpracy między wspomnianymi grupami nauczycieli. Wyzwaniem dla nauczycieli, zarówno przedmiotów ogólnokształcących, jak i plastyków, jest przygotowanie z młodzieżą spektaklu na uroczystość podsumowania Konkursu i wręczenia nagród.

Innym przykładem takiej korelacji są wspólne wyjazdy nauczycieli na wystawy czasowe oraz uczestniczenie w specjalnie przygotowanych dla naszego homogenicznego grona pedagogicznego lekcjach muzealnych. Oprócz realizacji oczywistego postulatu aktywnego i krytycznego uczestniczenia w życiu kulturalnym, prowadzący te zajęcia edukatorzy są proszeni o włączenie takich treści, aby mogły być wykorzystane w pracy dydaktycznej z uczniami przez pedagogów reprezentujących różne specjalności: od historyka sztuki po nauczyciela matematyki czy wychowawcę internatu.

Podobne rozwiązanie stosujemy w trakcie klasyfikacji śródrocznej i końcowej. Zanim ostatecznie zatwierdzimy wyniki nauczania poszczególnych uczniów, uczestniczymy wszyscy, bez względu na nauczany przedmiot, w przeglądzie prac wykonanych przez naszych podopiecznych w trakcie realizacji zajęć artystycznych. Ta nietypowa część zebrania rady pedagogicznej jest dla nas, nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących, okazją do przyjrzenia się działaniom kolegów artystów, poznania ich metod pracy z uczniami, sposobów motywowania i oceny oraz, co najważniejsze, podziwiania efektów procesu twórczego. Często jesteśmy pozytywnie zaskoczeni. Uczniowie osiągający przeciętne wyniki nauczania w grupie naszych przedmiotów potrafią na zajęciach artystycznych zaprezentować w sposób doskonały inwencję, zaskoczyć nietypowym

rozwiązaniem, zyskać uznanie nauczyciela swoją sumiennością, determinacją czy poziomem artystycznym. Ja, jako nauczyciel przedmiotu ogólnokształcącego, często zadaję sobie pytanie: w jaki sposób skraść iskrę z tego pełnego artysty płomienia, aby i ona rozbłyła na moich zajęciach?

Tematyka zajęć realizowanych w trakcie Warsztatów

Trzecia edycja tej formy wymiany doświadczeń i uczenia się od siebie kolejny raz okazała się bardzo przydatna w odpowiedzi na powyższe pytanie i świetnie się wpisała w specyfikę Szkoły. W tym roku w Warsztatach wzięło udział ponad 40 nauczycieli, którzy mieli możliwość uczestnictwa w 11 różnych zajęciach z zakresu sztuk plastycznych i przedmiotów ogólnokształcących. Wśród prowadzących znaleźli się w większości nauczyciele, którzy w poprzednich edycjach przyjęli rolę uczniów, bacznie obserwujących doświadczonych kolegów. W tym roku, posiadając większy zasób doświadczenia, kompetencji dydaktycznych i osiągnięć artystycznych, zaproponowali kolegom atrakcyjny wybór tematyki zajęć.

- Nauczycielki ceramiki przygotowały zajęcia z podstaw projektowania i zdobienia listków wykonanych z gliny, które po wypaleniu i szkliwieniu zostały powieszone na drzewku jubileuszowym, zainstalowanym w budynku pracowni artystycznych z okazji 80-lecia Szkoły.



- Nauczyciele malarstwa zaproponowali dwie różne techniki i sposoby nauczania ich: *Akwarela i... Zajęcia z podstawy malowania akwarelą. Przygotowanie prac inspirowanych naturą – akwarela intuicyjna oraz Pejzaż utrzymany w konwencji kolażu – kompozycja otwarta. Czym jest kompozycja otwarta – rola i znaczenie syntezy w kompozycji plastycznej.*

- Koleżanki z pracowni tradycyjnych technik malarских i pozłotniczych zaprezentowały dwie nietypowe techniki zdobnicze w trakcie zajęć zatytułowanych: *Zakładka do książki z zastosowaniem technik zdobniczych, w tym techniki estofado ze złoceniem płatkami szlagmetal.*

- Nauczyciele technik graficznych w bardzo efektywny sposób pozwolili adeptom sztuki – nauczycielom innych przedmiotów – eksperymentować z matrycą i odbitkami w trakcie zajęć: *Monotypia, istota eksperymentu. Druk, spontaniczność, niepowtarzalność.*

Warsztaty Sztuki Dydaktycznej z grafiki warsztatowej
– technika monotypii, 2025 / Fot. Maria Kowalczyk

Z kolei specjaliści w zakresie przedmiotów „akademickich” próbowali zachęcić swoich kolegów artystów do udziału w zajęciach, na których z założenia rozbieżność zdań miała być punktem wyjścia:

- Gombrowiczowskie „[...] jak zachwyca, jeśli nie zachwyca?” posłużyło do rozważań na temat *Analizy dzieła sztuki w oparciu o przykłady sztuki współczesnej i teraźniejszej* na lekcji historii sztuki;

- „Czy pisarz tak samo postrzega kolory jak artysta plastyk?” – zastanawiali się uczestnicy lekcji języka polskiego poświęconej *Warsztatom z zakresu redagowania tekstu literackiego*;

- Nasz *native*, czyli nauczyciel języka angielskiego, urodzony i wychowany w Stanach Zjednoczonych, przewrotnie spytał „What makes Poland, Poland?” („Co sprawia, że Polska jest Polską?”) i poprowadził lekcję na temat *Kultury polskiej oczami obcokrajowca*;

- Zajęcia zatytułowane *Po co nam matematyka?* zaprezentowały praktyczne zastosowanie królowej nauk w życiu codziennym. Miłym przerwaniem były zajęcia wychowania fizycznego, w trakcie których uczestnicy zatańczyli jive’a, przygotowując krótki układ taneczny, przydatny w trakcie zbliżającego się karnawału.

Warsztaty Sztuki Dydaktycznej z techniki kolażu, 2025 / Fot. Andrzej Rębosz





Warsztaty Sztuki Dydaktycznej z techniki kolażu, 2025 / Fot. Andrzej Rębosz

Co było najtrudniejsze, a co okazało się najbardziej zaskakujące?

W fazie przygotowawczej do projektu prowadzący, zwłaszcza ci, którzy debiutowali w tej roli, mieli podobne obawy: w pracy z zespołem klasowym to nauczyciel jest autorytetem, zna swoich uczniów i – w większym lub mniejszym stopniu – jest w stanie zaplanować, co się wydarzy na lekcji, przewidzieć jej efekty, a w sytuacjach alarmowych przygotować „koła ratunkowe”. Prowadząc lekcje dla innych nauczycieli, należało przeorganizować sposób myślenia o nauczaniu. Zajęcia przygotowane dla kolegów z założenia miały być wzorcowe pod każdym względem, a prowadzący z góry wiedział, że po ich zakończeniu otrzyma rzeczową informację zwrotną, udzielaną pisemnie w formie anonimowej. W ankiecie podsumowującej zdobyte doświadczenia nauczyciele planujący lekcję dla kolegów wskazywali na właściwe czasowe rozplanowanie poszczególnych aktywności jako największe wyzwanie.

Kolejną trudnością był dobór odpowiednich treści kształcenia: nie za łatwych dla specjalistów, nie za trudnych dla amatorów, ale atrakcyjnych dla każdego uczestnika. Pojawiała się również niepewność dotycząca rzetelności i obiektywizmu otrzymanej informacji zwrotnej. W zdecydowanej większości była rzeczowa i budująca. Uczestnicy podkreślali zaangażowanie prowadzących, docenili ich pasję dotyczącą nauczanego przedmiotu oraz warsztat dydaktyczny. Taka ocena dla większości prowadzących nie była zaskoczeniem, gdyż „ich uczniowie” wyróżniali się niezwykle zaangażowaniem, sumiennością w wykonywaniu poleceń oraz pozytywną rywalizacją między sobą.

Z drugiej strony, nauczyciele wcielający się w uczniów podkreślali znaczenie emocji i doświadczeń towarzyszących tej roli w trakcie zajęć prowadzonych przez kolegów. Zdali sobie sprawę z przeciążenia, jakiego doświadczają uczniowie. Choć lekcje,

w których uczestniczyli, były starannie przygotowane, uwzględniały predyspozycje uczestników i miały zaskakujący przebieg, to różnorodność materiału czy czasochłonność ćwiczeń plastycznych zmuszała do refleksji dotyczącej wytrzymałości uczniów. Paradoksalnie, profesjonalne podejście prowadzącego zajęcia, jego determinacja, by lekcja zakończyła się pełnym sukcesem w przyswojeniu wiedzy lub zdobyciu umiejętności, pokazała, że jako nauczyciele często zapominamy, że oprócz naszego przedmiotu istnieje kilkanaście innych, równie ważnych w hierarchii prowadzących je specjalistów. Do tego czas, który ambitny uczeń spędza w szkole i w domu na przygotowanie się, jest porównywalny z czasem pracy pełnozatrudnionego pracownika.

Krótko o efektach Warsztatów

Co nam dała realizacja projektu? Choć pracujemy ze sobą, a często znamy się również na stopie towarzyskiej, mamy mało okazji, aby obserwować w sposób profesjonalny całe zajęcia kolegów. Przywilej ten, lub obowiązek, zarezerwowany jest dla kadry kierowniczej i nauczycieli-mentorów, których z powodu znikomej liczby młodych nauczycieli w polskiej szkole jest niewielu. Może dlatego Warsztaty spotkały się z pozytywnym odzewem ze strony grona pedagogicznego. Byli entuzjaści, którzy uczestniczyli w charakterze uczniów aż w trzech różnych zajęciach. Prowadząc lub obserwując lekcje, dowiedzieliśmy się o sobie wielu nowych rzeczy, zwłaszcza związanych z warsztatem dydaktycznym oraz sposobem oceny lub korekty. Odkryliśmy, że odpowiednio kierowani, jesteśmy w stanie sprostać wymaganiom, do których, w naszym dotychczasowym mniemaniu, nie mieliśmy predyspozycji.

Potrafimy być pasjonatami naszej dziedziny nauczania. Dzięki właściwie układającym się relacjom interpersonalnym potrafimy wykorzystać krytyczną informację zwrotną dotyczącą naszych kompetencji dydaktycznych. Z trudnościami, ale jesteśmy w stanie zaakceptować fakt, że nasz przedmiot nie jest tak ważny dla innych jak dla nas. Nasi uczniowie uczą się w rozwijającej talenty, ale trudnej szkole. Staramy się zaszczepić w nich entuzjazm do nauki porównywalny do naszego, choć nie zawsze nam się to udaje. Zmuszeni jesteśmy dostosować wymagania w stosunku do uczniów wobec zmian, które zachodzą w każdej sferze życia młodego pokolenia. Jesteśmy narażeni na popadanie w rutynę. Chcemy i potrafimy uczyć się od siebie.

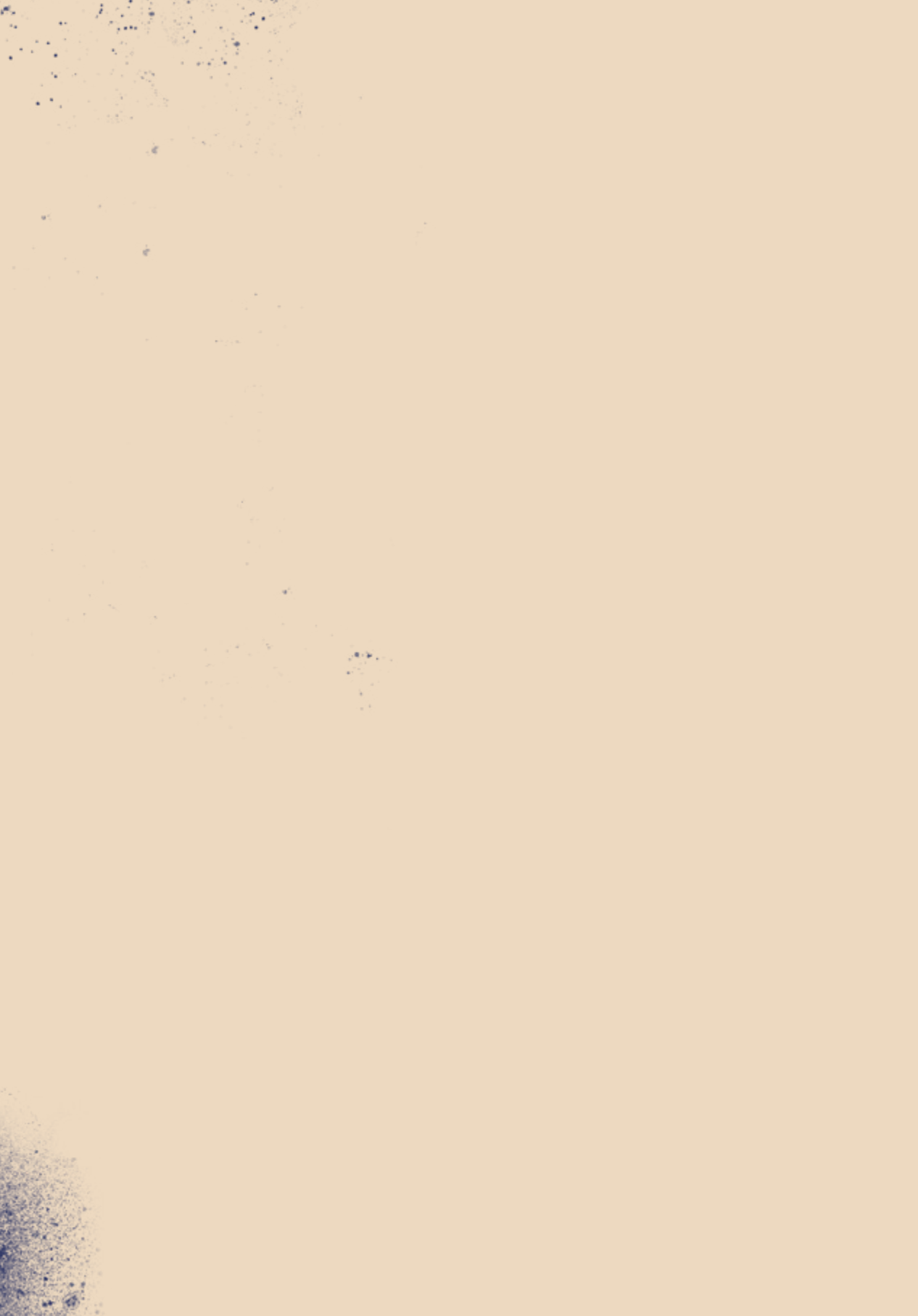
Czy warto było realizować projekt? Na pewno tak.



Autor:

Jacek Pruski

Absolwent Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach na kierunku filologia angielska oraz filologia rosyjska. Nauczyciel języka angielskiego w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Józefa Szermentowskiego w Kielcach, w którym pełni funkcję wicedyrektora do spraw pedagogicznych. Wieloletni lider wewnątrzszkolnego doskonalenia nauczycieli.



Baletowe i cyrkowa





Kacper Krzemiński podczas występu na kole Cyra / Fot. z archiwum prywatnego ucznia

TRANSFORMACJA I ROZWÓJ SZTUKI CYRKOWEJ A NAUCZANIE W PAŃSTWOWEJ SZKOLE SZTUKI CYRKOWEJ W JULINKU

Zofia Knetki-Oberemok

Rozwój sztuki cyrkowej jest dynamiczny i stawia nowe wyzwania zarówno przed artystami cyrkowymi, jak również przed widzami. Nie znaczy to, że zespoły prezentują obecnie wyłącznie spektakle w duchu nowego cyrku – widz ma wiele możliwości przy wyborze przedstawienia, które chciałby obejrzeć.

Artyści występujący w cyrkach także mają możliwość wyboru pomiędzy udziałem w spektaklach w estetyce starego cyrku a poszerzaniem swojego warsztatu o nowe umiejętności i wcielanie się w różne role w nowym cyрку. Czy Państwowa Szkoła Sztuki Cyrkowej staje naprzeciw transformacji sztuki cyrkowej i przygotowuje uczniów na wszelkie możliwości oferowane przez tę dziedzinę?

Abym mogła odpowiedzieć na pytanie dotyczące tego, jak PSSC w Julinku odpowiada na wyzwania związane z transformacją i rozwojem sztuki cyrkowej, przedstawię różnice pomiędzy starym a nowym cyrkiem. W starym cyрку możemy oglądać spektakularne numery akrobatyczne, gimnastyczne, ekwilibrystyczne, iluzję, żonglerkę czy tresurę dzikich zwierząt. Numery nie łączą się ze sobą treścią czy powiązaną historią, trwają kilka minut i zwykle każdy zapowiadany jest przez konferansjera, który pojawia się na arenie cyrkowej na początku spektaklu, przed każdym wykonaniem i podczas finału. Postacią charakterystyczną dla starego cyrku jest klaun wprowadzający element komiczny między numerami. Jego zadaniem jest również odwracanie uwagi od zmian technicznych pomiędzy występami. Spektakle starego cyrku mają charakter rozrywkowy, lekki, miły w odbiorze – powinny wywoływać uśmiech, są nastawione na widowisko. Zwykle odbywają się w namiotach cyrkowych, artyści mają bogato zdobione kostiumy, występują do muzyki granej na żywo przez orkiestrę. Często wybór cyrkowej ścieżki zawodowej przekazywany był z pokolenia na pokolenie, rodziny występowały razem na arenie, była to ich rodzinna tradycja. Obecnie cyrki kultywujące zwyczaje charakterystyczne dla starego cyrku mają bardzo podobną formę, jednak rzadko kiedy możemy zobaczyć orkiestrę grającą na żywo. Nie ma również numerów związanych z tresurą dzikich zwierząt. Cyrki stają naprzeciw wymaganiom najmłodszych widzów, wprowadzając popularne postaci z bajek jako bohaterów pokazów cyrkowych.

W latach 70. XX wieku stopniowo zaczął się proces tworzenia nowego podejścia do sztuki cyrkowej. Najbardziej charakterystyczne stało się całkowite zrezygnowanie z udziału zwierząt w przedstawieniach, widz skupia całą swoją uwagę na występujących artystach. Nowy cyrk łączy różne dziedziny sztuki – taniec, muzykę, teatr, pantomimę, sztuki wizualne z elementami cyrkowymi wykonywanymi na najwyższym poziomie. Często mamy do czynienia z pełnowymiarowymi spektaklami z treścią, która nie zawsze jest lekka w odbiorze. Poruszane tematy mogą zmuszać do refleksji, wspierać rozwój edukacyjny czy społeczny, zwracać uwagę na aktualne problemy, z którymi mierzymy się na co dzień. Są to spektakle o charakterze bardziej eksperymentalnym, artystycznym niż rozrywkowym. Duże znaczenie ma spójność kostiumów, scenografii i muzyki. Kostiumy są dostosowane do charakteru występującej postaci, nie muszą być piękne i spektakularne. Muzyka bywa grana na żywo, czasami jest komponowana specjalnie na potrzeby spektaklu. Zdarza się również, że nie ma jej w ogóle – artyści występują w ciszy lub za pomocą własnego słowa tworzą tło dla numeru. Częstym dodatkiem do spektakli nowocyrkowych są projekcje multimedialne, które wraz ze światłami i muzyką stają się częścią akcji scenicznej. Spektakle mogą odbywać się zarówno pod namiotami cyrkowymi, jak również na deskach teatrów, pod gołym niebem czy w każdej innej przestrzeni, o ile ma ona swoje uzasadnienie dla treści danego przedstawienia. Myślę, że słowami, które najlepiej opisują artystę nowocyrkowego, są wszechstronność i otwartość na coś nowego, nieznanego oraz chęć do eksperymentów.

Młodzi artyści pomiędzy tradycją a nowoczesnością

W pierwszej klasie uczniowie PSSC uczą się gimnastyki, akrobatyki, ekwilibrystyki, żonglerki oraz skoków na trampolinie. Pracują nad swoją sprawnością fizyczną, poznają różne techniki, aby móc w kolejnych latach doskonalić się w wybranej przez siebie specjalizacji cyrkowej. Nie są to jednak jedyne przedmioty, które możemy znaleźć w szkolnym planie lekcji. Już od pierwszej klasy uczniowie mają elementy gry aktorskiej, techniki tańca, podstawy charakteryzacji oraz język angielski, historię cyrku i zasady żywienia z elementami anatomii. Myślę, że to właśnie lekcje tańca i aktorstwa wspierają uczniów w ich rozwoju artystycznym i pomagają w budowaniu postaci podczas wykonywania numeru w wybranej przez siebie specjalizacji.



Podczas prowadzonych przeze mnie lekcji tańca początkowo skupiam się na technice tańca klasycznego. Zależy mi na tym, aby uczniowie zyskali nie-naganną postawę ciała, umieli kontrolować swoje ruchy i zyskali płynność ruchu. Dużą uwagę zwracam też na muzykalność i dostosowanie charakteru ruchu do charakteru muzyki. Egzamin po pierwszym semestrze nauki jest więc czysto techniczny – uczniowie prezentują fragment lekcji tańca klasycznego. Dopiero od drugiego semestru, gdy wprowadzamy taniec współczesny w technice Hortona, pozwalamy sobie na dołączenie do tańca emocji i treści do choreografii egzaminacyjnej na koniec roku. Z roku na rok staram się, aby wyzwania, które stawiam przed uczniami, były coraz bardziej wymagające i skłaniały ich nie tylko do ruchu w poprawnej technice, ale prowokowały do otwarcia się oraz pokazania emocji i przeżyć. Przy wyborze muzyki do choreografii egzaminacyjnych zwracam uwagę na różnorodność. Zależy mi na tym, aby uczniowie mieli szansę wypróbować swoich sił zarówno w lirycznych, jak i dynamicznych choreografiach.

Na lekcjach gry aktorskiej uczniowie również mają możliwość poszerzania swojego warsztatu. Z semestru na semestr etudy, które przedstawiają, stają się coraz bardziej wymagające oraz pozwalają odkrywać talenty uczniów i poszerzać ich horyzonty. „Na zajęciach aktorskich w PSSC w Julinku opieram się w szczególności na metodzie Stanisławskiego. Podczas lekcji duży nacisk kładę na doskonalenie

Cyrk Bouglione w Paryżu. Mateusz Krajewski i Lusesita Farrell (absolwenci PSSC) w trakcie występu z perszami w cyrku o charakterze starocyrkowym / Fot. Filip Suliński

narzędzi aktorskich – ciało (mimika, gesty, postawa, ekspresja ciała), głos (emisja, intonacja, dykcja) i wyobraźnia, wspierane przez emocje i pamięć. Wdrażam swoje autorskie ćwiczenia, które uczą traktowania rekwizytu cyrkowego jak partnera scenicznego. Uczniowie tworzą etiudy aktorskie na zadane tematy, sceny zbiorowe improwizowane, pracują nad budowaniem postaci w numerze cyrkowym, ale również w kontekście przedstawień teatralno-cyrkowych. Wszystkie powyższe działania są idealną formą doskonalenia warsztatu scenicznego, które adepci PSSC będą mogli wykorzystać, biorąc udział w przedstawieniach nowocyrkowych” – zapewnia Ewa Szawłowska, nauczyciel elementów gry aktorskiej. Przy tworzeniu spektakli dyplomowych również staramy się łączyć taniec i aktorstwo z numerami cyrkowymi na najwyższym poziomie. Podczas przygotowania występów ze specjalizacji uczniowie wspólnie ze swoimi nauczycielami prowadzącymi tworzą podstawę techniczną, zawierającą skomplikowane triki i przejęcia. Na jej bazie staramy się budować treść odpowiadającą tematowi przedstawienia dyplomowego i postaci, którą dany uczeń ma odegrać.

Jak nasi podopieczni zapatrują się na zmiany i rozwój sztuki cyrkowej? Czy skłaniają się ku tradycji starego cyrku, czy może są otwarci na nowości? „Zdecydowanie bliżej mi sercem do nowego cyrku i pomimo tego, że uczę się nas w szkole podstaw tradycyjnej sztuki, to uważam, że stary cyrk nie jest wielowymiarowy. Osobiście uwielbiam, kiedy cyrk miesza się z innymi formami, sztukami performatywnymi, bo dzięki temu wymieszaniu zyskujemy pełniejszy i dużo ciekawszy obraz wizji artysty. Sam mieszam taniec, aktorstwo i cyrk oraz staram się mieć jakiś konkretny charakter postaci (z różnym skutkiem), by zostawić widza z polem do refleksji nad oglądaną sztuką. Kocham cyrk tradycyjny przez jego prostotę, jednak bardziej kocham nowy cyrk i bardzo się cieszę, że coraz częściej w cyrkach można zobaczyć numery unowocześnione” – wyznał Jakub Fikus, absolwent PSSC w Julinku z 2024 roku. „Bliższy jest mi nowy cyrk, ponieważ bardzo cenię muzykę w numerze i bardziej emocjonalne, artystyczne, aktorskie pokazywanie trików i elementów. Nie poszłabym jednak w skrajnie nowy cyrk, bo nie rozumiem pewnych nieestetycznych ułożeń ciała czy stylów muzycznych, do których według mnie nie powinno się występować. Lubię sztuczki nowocyrkowe, które są ciągle ładne, a nie nowy cyrk, który jest skrajnie nowy i brzydki. Nie akceptuję džinsów i t-shirtu na arenie. Jeśli chodzi o kwestie kostiumów, zdecydowanie bliżej mi do starego cyrku” – opowiada Agnieszka Fojut, uczennica III klasy PSSC. „Mnie jest bliżej do nowego cyrku, dlatego że bardzo lubię pokazywać w numerze historię i emocje, a nie tylko czyste triki i komplementy. Przekazanie historii jest dla mnie bardzo ważne” – mówi Patrycja Zych, również uczennica III klasy PSSC. Z kolei Maciej Dmoch, uczeń II klasy PSSC, wyznaje: „Jestem pomiędzy. Stary cyrk daje kunszt

Jakub Fikus, występ uliczny *fire show*
Fot. archiwum prywatne ucznia





Filip Suliński, występ w plenerze na *flying pole*, Islandia 2025 r.
Fot. z arch. pryw. ucznia

Kacper Krzemiński podczas występu na maszcie chińskim w cyrku o charakterze starocyrkowym, Niemcy 2024 r.
Fot. z arch. pryw. ucznia



i doskonałą technikę. Jeżeli chodzi o artyzm, jest zupełnie inny przekaz, na pewno bardzo wartościowy. Nowy cyrk mocno idzie w sztukę, dzięki czemu wyraz artystyczny jest głębszy, co bardzo mi się podoba. W swojej pracy chciałbym połączyć najlepsze cechy obu z cyrków”. Podobnie wypowiada się Filip Suliński, uczeń III klasy PSSC: „Jeśli chodzi o sztukę cyrkową, to od dziecka jestem miłośnikiem standardowego namiotu cyrkowego, głośnej muzyki i efektownych pokazów na arenie. Stary cyrk to coś, czym cieszyłem oczy za każdym razem, gdy cyrk przyjeżdżał do mojego miasteczka. Kocham ten klimat starocyrkowy, artystów pokazujących triki i uzupełniających każdą udaną próbę. Jednak z czasem wzrastałem w grupie, gdzie nowy cyrk był bazą, na której się opieraliśmy. Tworzyliśmy spektakle bazujące na pewnym wzorze, czasem fabule albo po prostu temacie. Robiliśmy bardziej sztukę cyrkową teatralnie, tanecznie, co jasno wskazywało na sztukę nowego cyrku. Można powiedzieć, że przyzwyczaiłem się do występów nowocyrkowych i bardzo to polubiłem. Wbrew pozorom, w Polsce nie ma już takiego zainteresowania sztuką starego cyrku, jest coraz mniej aktywnych zespołów występujących w różnych miejscach w kraju. Mogę powiedzieć, że z zamiłowania ciągnie mnie do sztuki starego cyrku – a w praktyce częściej tworzę i podziwiam sztukę nowocyrkową. Każdy pokaz to dla mnie sztuka i podziwiam ją z zachwytem. W przyszłości chciałbym wystąpić zarówno w stylu starocyrkowym, jak i stworzyć numer w klimacie nowego cyrku”. Nieco inne podejście prezentuje Kacper Krzemiński, absolwent PSSC z 2024 roku: „Obie formy sztuki cyrkowej uważam za ciekawe, jednak gdybym miał wybierać, to jest mi bliżej do starego cyrku. Głównie chyba jest to związane z tym, jak postrzegam sztukę cyrkową, czyli sztukę mającą wywoływać raczej zachwyt i radość niż bardziej skomplikowane emocje czy przemyslenia. Dodatkowo, mocniejszy nacisk na kontakt z publiką, podkreślanie klasycznej estetyki, stawianie na pokaz sam w sobie, bardziej niż na koncept, przemawiają u mnie na korzyść starego cyrku”.

Pomagamy w wyborze

Czy w Polsce da się zobaczyć spektakle nowocyrkowe? Czy nasi uczniowie mają skąd czerpać inspiracje i obserwować najnowsze cyrkowe trendy? Myślę, że najlepszą okazją do poznania artystów prezentujących się w tej stylistyce jest obserwowanie występów podczas Wschodnioeuropejskiego Festiwalu Cyrku Współczesnego CYRKULACJE w Lublinie, organizowanego od 2014 roku przez Fundację Sztukmistrze. Skupia on wyselekcjonowane grono artystów, którzy prezentują swoje numery nowocyrkowe. W trakcie imprezy widzowie mają niepowtarzalną okazję obejrzeć przeróżne spektakle (zespołów z całego świata), jak również wieńczący wydarzenie pokaz etiud, podczas którego wybierani są zwycięzcy. Nie mniej znany jest oleśnicki festiwal OFCA, skupiający pasjonatów nowego cyrku. W ciągu kilku dni odbywa się kilkadziesiąt spektakli scenicznych, ulicznych, działań warsztatowych, performatywnych i muzycznych. Kolejnym godnym uwagi wydarzeniem jest Carnaval Sztukmistrzów, dający sposobność zobaczenia spektakli cyrkowo-teatralnych, pokazów ulicznych, *fire show* czy wzięcia udziału w różnych warsztatach. Możliwości jest wiele, duże grono uczniów jeździ na festiwalu nie tylko w roli obserwatorów – biorą czynny udział w przeróżnych warsztatach, dzięki czemu są w stanie zdecydować, jaki cyrk jest „ich” cyrkiem i gdzie widzą siebie w przyszłości. W szkole staramy się przygotować artystów na wszelkie możliwości, które mają przed sobą. Przedmioty związane ściśle ze specjalizacjami cyrkowymi prowadzone są w sposób pozwalający uczniom na opracowanie numerów na najwyższym poziomie technicznym, w poszanowaniu tradycji starego cyrku. Na lekcjach tańca i aktorstwa próbujemy z kolei wprowadzić ich w nieco inny świat, zwracamy uwagę na emocje i przeżycia, tak aby w razie wyboru ścieżki zawodowej związanej z nowym cyrkiem mieli swobodę pracy twórczej. Można powiedzieć, że PSSC nie skłania się jednoznacznie w kierunku starego lub nowego cyrku. Jesteśmy pomiędzy, pokazując podopiecznym różne możliwości i dając im przestrzeń twórczą oraz umożliwiając im rozwój w wielu kierunkach. Pewne jest to, że numery cyrkowe, z którymi uczniowie kończą szkołę i które są ich wizytówką, bez problemu odnajdą miejsce w cyrkach skłaniających się w stronę starego cyrku. To, czy nasi absolwenci odnajdą się również w estetyce nowego cyrku, jest kwestią bardzo indywidualną. Mają wszelkie podstawy do tego, aby występować zarówno w spektaklach starocyrkowych, jak i nowocyrkowych. Tylko od nich zależy, w którą stronę pójść i która formuła jest bliższa ich sercu.



Autorka:

Zofia Knetki-Oberemok

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



Pilates – klasa VIII OSB Poznań, rok szkolny 2025/2026 / Fot. Robert Frąckowiak

ROLA TECHNIK UZUPEŁNIAJĄCYCH W KSZTAŁCENIU UCZNIÓW SZKOŁY BALETOWEJ – ZE SZCZEGÓLNYM UWZGLĘDNIENIEM TECHNIKI *BARRE AU SOL*

Anna Gruszka-Kopeć

Kształcenie w szkole baletowej jest procesem wymagającym, wieloaspektowym i długofalowym. Oprócz nauki techniki tańca klasycznego, która tworzy fundament edukacji baletowej, coraz większą wagę przywiązuje się do technik tańca współczesnego oraz technik uzupełniających. Stanowią nie tylko wsparcie dla techniki klasycznej, ale także odgrywają kluczową rolę w holistycznym rozwoju młodego tancerza.

Techniki uzupełniające to wszelkie formy aktywności ruchowej i pracy z ciałem, które choć nie należą bezpośrednio do kanonu ćwiczeń w technice tańca klasycznego, to jednak znacząco go wspierają i ułatwiają. Ich celem jest kompensowanie jednostronnych obciążeń, a także rozwijanie tych komponentów sprawności, które nie zawsze są w pełni uwzględniane podczas tradycyjnych ćwiczeń baletowych.

Do najczęściej stosowanych w szkołach baletowych technik uzupełniających zalicza się:

- pilates,
- jogę,
- stretching statyczny i dynamiczny,
- trening motoryczny,
- *barre au sol*,
- improwizację ruchową,
- elementy akrobatyki,
- hip-hop,
- zajęcia z anatomii i fizjologii ruchu – prowadzone warsztatowo.

Profilaktyka urazów i przeciążeń

Jednym z najważniejszych aspektów wprowadzania technik uzupełniających jest profilaktyka kontuzji. W szkołach baletowych bardzo często dochodzi do urazów przeciążeniowych, takich jak zapalenia ścięgien, skręcenia stawu skokowego, bóle kręgosłupa czy przeciążenia kolan.

Techniki uzupełniające uczą prawidłowej mechaniki ruchu. Uczniowie zaczynają rozumieć, jak pracować z ciałem, aby chronić stawy i kręgosłup. Zdobywają wiedzę na temat bezpiecznego wykonywania ćwiczeń, prawidłowej rozgrzewki i roli regeneracji.

Zajęcia z anatomii i fizjologii prowadzone w trybie warsztatowym pomagają im zrozumieć granice własnego ciała oraz rozpoznawać pierwsze oznaki przemęczenia czy urazu. W efekcie stają się bardziej świadomi i odpowiedzialni za własne zdrowie.

Rola w rozwoju psychicznym, emocjonalnym, a także artystycznym i twórczym

Techniki uzupełniające pomagają w redukowaniu napięcia psychicznego. Uczą koncentracji, uważności i umiejętności wyciszenia się. Dzięki nim uczniowie potrafią lepiej radzić sobie z treścią przed występami oraz egzaminami.

Ponadto zajęcia takie jak improwizacja pomagają rozwijać poczucie swobody w ruchu, likwidują lęk przed oceną i pozwalają na indywidualną ekspresję. Wzmacnia to poczucie własnej wartości i pomaga budować zdrową relację z własnym ciałem.

Techniki uzupełniające wpływają także na rozwój artystyczny młodych tancerzy. Elementy improwizacji czy pracy z przestrzenią rozwijają wyobraźnię, kreatywność i wrażliwość na muzykę.

Dzięki nim uczniowie uczą się:

- interpretować różne style muzyczne,
- tworzyć własne sekwencje ruchowe,
- pracować z emocjami i narracją,
- wychodzić poza schematy techniki klasycznej.

To szczególnie ważne we współczesnym świecie sztuki, gdzie od tancerzy oczekuje się wszechstronności i umiejętności łączenia różnych form i stylów ruchu.

Znaczenie pedagogiczne i wychowawcze

Z perspektywy pedagogiki tańca techniki uzupełniające uczą systematyczności, odpowiedzialności i samodyscypliny. Pomagają też rozwijać świadomość zdrowego stylu życia oraz znaczenia regeneracji i odpoczynku.

Dzięki różnorodności zajęć uczniowie nie odczuwają monotonii treningu, co pozytywnie wpływa na ich motywację oraz zaangażowanie w proces nauki. Uczą się także współpracy w grupie, wzajemnego wsparcia i szacunku dla indywidualnych możliwości innych.

Wpływ technik uzupełniających na rozwój fizyczny

Praca w technice tańca klasycznego jest niezwykle intensywna i często prowadzi do przeciążeń określonych grup mięśniowych oraz stawów, zwłaszcza w obrębie stóp, kolan, bioder oraz kręgosłupa.

Techniki uzupełniające pozwalają zminimalizować te zagrożenia. Przykładowo:

pilates – wzmacnia mięśnie głębokie (tzw. *core*), które odpowiadają za stabilizację tułowia i prawidłową postawę. Silne mięśnie brzucha i grzbietu są podstawą dla poprawnego wykonania piruetów, *arabesque* oraz skoków;

joga – poprawia elastyczność, równowagę i mobilność stawów, a jednocześnie uczy świadomej pracy z oddechem. Dzięki jodze uczniowie uczą się rozluźniać napięte partie mięśni, co jest niezwykle ważne przy intensywnym wysiłku;

Barre au sol – klasa V OSB w Poznaniu, rok szkolny 2025/2026 / Fot. Robert Frąckowiak



stretching – umożliwia zwiększenie zakresów ruchu, poprawę gibkości oraz zapobiega skróceniu mięśni, które są częstym problemem u młodych tancerzy. Regularne rozciąganie zmniejsza ryzyko naderwań i kontuzji;

trening funkcjonalny – pozwala na wzmacnianie całego ciała w sposób zrównoważony, a nie tylko tych partii, które dominują w tańcu klasycznym. Dzięki temu rozwija się symetria mięśniowa, koordynacja oraz ogólna sprawność.

Technika *barre au sol* – charakterystyka i zastosowanie w kształceniu uczniów szkoły baletowej

1. Pojęcie i geneza techniki

Barre au sol (z języka francuskiego: „drążek na podłodze”) to specjalistyczna technika pracy z ciałem, wywodząca się z treningu klasycznego, ale wykonywana w pozycjach leżących i siedzących na podłodze. Jej głównym celem jest zachowanie struktury i logiki klasycznej lekcji baletowej przy jednoczesnym odciążeniu kręgosłupa, stawów biodrowych, kolanowych i skokowych.

Twórcą współczesnej koncepcji metody *barre au sol* był Borys Kniazew (1900-1975) – pedagog baletu i tancerz, który opracował system ćwiczeń dla tancerzy z kontuzjami, osób w trakcie rehabilitacji, a także dla uczniów dopiero rozpoczynających naukę baletu. W następnych dekadach metoda ta została rozwinięta przez kolejnych pedagogów i włączona do programów nauczania wielu szkół baletowych na świecie.

Barre au sol – klasa V OSB w Poznaniu, rok szkolny 2025/2026 / Fot. Robert Frąckowiak



2. Cele zastosowania *barre au sol* w edukacji baletowej

Oto fragment programu nauczania techniki *barre au sol* stworzonego w 1993 roku dla Centrum Edukacji Artystycznej przez mgr Barbarę Gołaską, który jako cele opisuje:

- kształtowanie prawidłowej sylwetki wymaganej w zawodzie tancerza,
- korygowanie niedociągnięć i wad fizycznych,
- uświadamianie anatomicznych pojęć związanych z zasadami wykonywania techniki tańca klasycznego (np. praca nad *en dehors*),
- wyrobienie umiejętności izolowania ruchów poprzez realizację niezależnych ruchowo ćwiczeń poszczególnych części ciała,
- kształtowanie świadomości w kierunku rozumienia prawidłowości wykonywania realizowanych ćwiczeń i wyrabianie nawyków samokontroli,
- wyrobienie elastyczności i miękkości ruchowej poprzez stosowanie rozciągania poszczególnych grup mięśniowych i ścięgien,
- wyrabianie umiejętności koordynacji ruchów całego ciała,
- współdziałanie w kształtowaniu cech psychicznych, głównie siły woli, poczucia odpowiedzialności, świadomego stosunku do wykonywanych zadań, poczucia obowiązku i dyscypliny, umiejętności pracy w zespole, a także dbałości o kondycję fizyczną.

3. Wykorzystanie *barre au sol* w pracy z uczniami szkoły baletowej

Technika ta znajduje szerokie zastosowanie na różnych etapach edukacji:

a) u uczniów początkujących

- nauka prawidłowych pozycji nóg i stóp,
- rozwijanie czucia głębokiego,
- nauka podstawowych zasad ustawienia ciała;

b) u uczniów średniozaawansowanych i zaawansowanych

- doskonalenie techniki rotacji zewnętrznej (*en dehors*),
- zwiększenie siły i elastyczności,
- praca nad precyzją ruchu;

c) w profilaktyce i rehabilitacji

- powrót do sprawności po kontuzji,
- bezpieczna alternatywa dla treningu przy drążku,
- praca korekcyjna przy skoliozach i wadach postawy;

d) w ramach treningu uzupełniającego

- traktowana jako rozgrzewka,
- stosowana w dni o większym obciążeniu,
- wykorzystywana jako forma regeneracyjna.

Z perspektywy pedagogicznej *barre au sol*:

- rozwija cierpliwość i precyzję,
- uczy uważności i kontroli ruchu,



Hip-hop – dyplom sceniczny OSB w Poznaniu, rok szkolny 2022/2023 / Fot. Robert Frąckowiak

- pogłębia rozumienie techniki klasycznej,
- wspiera kształtowanie samodyscypliny.

Z artystycznego punktu widzenia pomaga zbudować harmonijną linię ciała, tak ważną dla estetyki baletu. Dzięki temu technika wykonywania później klasycznych *pas* staje się bardziej świadoma i wzbogacona o walory artystyczne.

Jako wieloletni praktyk rekomenduję technikę *barre au sol* jako jedną z najważniejszych i najbardziej wartościowych technik uzupełniających w kształceniu baletowym. Łączy elementy klasycznej struktury ruchu z nowoczesnym podejściem do pracy z ciałem, skupionym na bezpieczeństwie, świadomości i efektywności ruchu. Jest szczególnie pomocna w początkach nauczania techniki klasycznej, wymuszając pracę w zakresie możliwości własnego aparatu ruchowego.

Barre au sol umożliwia precyzyjne skupienie się na prawidłowym ułożeniu miednicy, neutralnej pozycji kręgosłupa oraz na pracy mięśni głębokich, odpowiedzialnych za stabilizację. Dzięki temu uczniowie szybciej przyswajają kluczowe dla tańca klasycznego zasady, takie jak *en dehors*, wydłużenie sylwetki czy kontrola centrum. W warunkach ograniczonej grawitacji łatwiej także wyeliminować nieprawidłowe napięcia i błędne kompensacje ruchowe, które często pojawiają się przy pracy w pozycji stojącej. Coraz więcej pedagogów baletu traktuje *barre au sol* jako stały element planu zajęć, a nie jedynie jako ćwiczenia pomocnicze.

Praktyczne zastosowanie technik uzupełniających na przykładzie Ogólnokształcącej Szkoły Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu

W 9-letnim cyklu kształcenia ogólnokształcących szkół baletowych, w ramowym planie nauczania do zawodu tancerza, podczas obowiązkowych zajęć edukacyjnych zawarte jest osiem godzin technik uzupełniających. Zajęcia te mogą być prowadzone w różnych technikach: *barre au sol*, pilates, trening motoryczny, hip-hop, akrobatyka, step i inne. Wybór tych technik leży w gestii dyrektora każdej szkoły. W Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Olgi Sławskiej-Lipczyńskiej w Poznaniu prowadzone są zajęcia w technikach pilates, *barre au sol* oraz hip-hop.

Oto wypowiedzi nauczycieli uczących poszczególnych technik.

Karina Adamczak-Kasprzak – technika pilates:

„Jako pedagog pilatesu chciałabym pomóc uczniom w rozumieniu świadomej i funkcjonalnej techniki ruchu. Praca nad stabilizacją centrum, kontrolą posturalną i precyzją pozwala im lepiej rozumieć biomechanikę ciała oraz efektywniej wykorzystywać możliwości ruchowe w tańcu klasycznym i współczesnym.

Pilates pomaga kształtować zdrowe, trwałe nawyki, zmniejszać ryzyko przeciążeń i rozwijać jakość oraz swobodę i płynność ruchu. Moim zadaniem jest wskazanie uczniom kolejnej drogi, na której mogą uczyć się świadomego, bezpiecznego i profesjonalnego podejścia do treningu, pokazanie następnego narzędzia, które mogą wykorzystać w pracy nad osobistym rozwojem zawodowym”.

Sandra Napierała – technika *barre au sol*:

„Technika *barre au sol* znacząco wspiera rozwój młodego tancerza, budując siłę mięśni głębokich, stabilizację oraz prawidłowe nawyki postawy. Ćwiczenia wykonywane na podłodze poprawiają elastyczność, precyzję ruchu i kontrolę nad kończynami, nie przeciążając przy tym stawów. Z mojej perspektywy oraz na podstawie wieloletniego doświadczenia w szkoleniu młodych tancerzy w szkołach baletowych widzę, że ta technika rozwija świadomość ciała, koordynację i umiejętność pracy w skupieniu. Uważam, że stanowi nieodzowny etap w harmonijnym kształceniu młodego adepta sztuki tańca”.

Łukasz Kukulski – technika hip-hop:

„Technika hip-hop może wspierać rozwój uczniów w szkole baletowej. Uczy izolacji i koordynacji, co zwiększa precyzję ruchu. Dynamiczny charakter tego stylu tańca rozwija poczucie rytmu, muzykalność oraz umiejętność pracy z akcentami. Uczniowie i uczennice szkoły baletowej zyskują także większą mobilność, siłę i wytrzymałość dzięki odmiennym jakościom ruchu. *Hip-hop dance* wzmacnia kreatywność, pewność siebie i ekspresję, dając większą swobodę sceniczną. Dzięki temu nasi podopieczni stają się bardziej wszechstronni i lepiej przygotowani do różnorodnych form tańca”.

Refleksja na koniec

Reasumując, techniki uzupełniające stanowią niezbędny element nowoczesnego kształcenia baletowego. Ich obecność w programie nauczania pozwala na wszechstronny rozwój uczniów, wspiera ich zdrowie, poprawia efektywność nauczania i poszerza horyzonty artystyczne. Wprowadzenie i konsekwentne stosowanie tych metod nie powinno być jedynie dodatkiem, ale świadomą inwestycją w przyszłość uczniów szkół baletowych.



Wyróżnienie w konkursie „Pudełko Zwane Wyobraźnią – Julia Hartwig”,
Aneta Walczak, ZSP w Bydgoszczy,
nauczycielka: Agnieszka
Elwertowska-Komuniewska



Autorka:

Anna Gruszka-Kopeć

Ukończyła Państwową Szkołę Baletową w Łodzi oraz pedagogikę tańca w Akademii Muzycznej w Warszawie. Pracę artystyczną rozpoczęła w 1982 roku na scenie Teatru Wielkiego w Łodzi, jeszcze jako uczennica szkoły baletowej. W latach 1983-1993 była solistką baletu Teatru Wielkiego w Łodzi. W okresie od 1993 do 2016 roku pracowała jako solistka, pedagog, asystent choreografa oraz kierownik działu artystycznego w Polskim Teatrze Tańca.

Jest pedagogiem tańca klasycznego w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej w Poznaniu. Specjalizuje się także w technikach tańca współczesnego i *barre au sol*. Prowadziła kursy w ramach Międzynarodowych Warsztatów Tańca Współczesnego w Poznaniu, które obecnie znane są jako DANCING fairPlayce Poznań.



Drops, choreografia: Katarzyna Aleksander-Kmieć / Fot. Adam Jędrzyk

TANIEC WSPÓŁCZESNY - PRZESTRZEŃ UCZENIA SIĘ CIAŁA I SIEBIE

Katarzyna Aleksander-Kmieć

*Istotą tańca jest wyrażanie człowieka – krajobrazu jego duszy.
To wewnętrzny puls życia, wypowiedziane pragnienie.
Pragnienie jest wspaniałą rzeczą i stamtąd bierze się taniec, z pragnienia.*

Martha Graham

Ogólnokształcąca szkoła baletowa pełni funkcję zarówno techniczną, jak i kulturowotwórczą, wychowawczą, zawodową i rozwojową. Jest przestrzenią, w której tradycja spotyka się z innowacją. Tworzy fundament techniczny, ale również kształci tancerza jako świadomego artystę, pedagoga, performera i uczestnika kultury. Przygotowując do kariery w złożonym, dynamicznym świecie sztuki i na takim też rynku pracy, oferuje narzędzia rozwoju fizycznego, artystycznego i społecznego.

Szkoła baletowa jako przestrzeń kształtowania tożsamości artysty

*Celem edukacji tanecznej nie jest produkowanie tancerzy,
lecz artystów zdolnych do poruszania ludzi.*

Alvin Ailey

Edukacja taneczna to nie tylko rozwój umiejętności, ale również formowanie tożsamości, autonomii i świadomości roli artysty w społeczeństwie. Tancerz uczy się rozumienia sztuki, podejmowania decyzji artystycznych, prezentacji swojej indywidualności oraz budowania relacji ze sceną i publicznością. Współczesny system edukacji artystycznej oraz rynek pracy wymagają od tancerza nie tylko perfekcji technicznej, lecz także kreatywności, świadomości ciała, ekspresji, odporności psychofizycznej i umiejętności adaptacji do różnych form tańca. Ogólnokształcąca szkoła baletowa, tradycyjnie ukierunkowana na kształcenie w klasycznym kanonie, staje się dziś nowoczesną instytucją edukacyjną, w której taniec współczesny odgrywa kluczową rolę. Łączy on rozwój artystyczny, zdrowotny i zawodowy, przygotowując tancerza do nowych wyzwań scenicznych, edukacyjnych i komercyjnych. Taniec współczesny stanowi ogniwo wiążące technikę klasyczną z nowymi formami sztuki ruchu, takimi jak teatr tańca, performance, taniec filmowy czy komercyjny.

Rola tańca współczesnego w szkołach baletowych

Etyczne nauczanie tańca to takie, w którym korekta techniczna nie narusza integralności ucznia, lecz pomaga mu zrozumieć własne wzorce motoryczne.

Irmgard Bartenieff

Ogromne znaczenie w kreowaniu tancerza artysty ma taniec współczesny, który rozbudowując jego techniczne umiejętności oraz świadomość ruchu, zaznajamia go z różnorodnością sposobów poruszania się ciała w przestrzeni. Wykorzystując siłę grawitacji, ciężar ciała, przepływ energii w ruchu, różnorodność dynamiki, ekspresji oraz przestrzeni, młody tancerz poznaje nowe możliwości swojego ciała, rozwijając, doskonaląc i poszerzając własne umiejętności. Poprzez takie doświadczenia dostrzega i rozumie, że źródło ruchu pochodzi z wnętrza ciała i jest wynikiem świadomego procesu. Techniki tańca współczesnego, wzbogacając artystyczną sferę ucznia, równocześnie rozwijają jego percepcję świata zewnętrznego, jak postrzeganie oraz wykorzystywanie przestrzeni czy zróżnicowanie kierunków i poziomów ruchu. Nierozłączna współpraca ciała i „wnętrza” tancerza pozwala mu na poznawanie i odnajdywanie różnorodności, kontrastów i podobieństw, na zrozumienie i świadomą interpretację ruchu poprzez emocje. Rozwój emocjonalny jest niezbędnym elementem edukacji i dojrzewania.

Bycie tancerzem oznacza wybór ciała i ruchu jako obszaru komunikacji ze światem, metody poznawczej i sposobu ekspresji. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom współczesnego rynku pracy, artysta powinien dysponować szerokim wachlarzem umiejętności zarówno w zakresie tańca klasycznego, jak i współczesnego, ponieważ to pozwoli mu swobodnie odnaleźć się w różnorodnych technikach i stylu pracy choreografów. Poprzez wzbogacenie edukacji w techniki tańca współczesnego przygotowujemy podopiecznych do świadomego i pełnego udziału w kreowaniu sztuki tańca.

Obecność tańca współczesnego w repertuarze największych zespołów na świecie pokazuje, że dziś tancerz zawodowy powinien być wszechstronny – łączyć technikę klasyczną z naturalnością ruchu, umiejętnością interpretacji, improwizacji oraz tworzenia własnego materiału choreograficznego. Tancerz nie tylko wykonuje choreografię, ale staje się jej współtwórcą, dramaturgiem i interpretatorem. Z perspektywy rynku pracy taniec współczesny stwarza szerokie możliwości zawodowe, od tradycyjnej sceny baletowej przez teatr tańca, projekty eksperymentalne, teatr dramatyczny, film, reklamę, produkcje telewizyjne aż po edukację, terapię ruchem i coaching somatyczny. Tancerz wykształcony w duchu interdyscyplinarności, łączący klasyczną technikę z kompetencjami współczesnymi, posiada najwyższy potencjał adaptacyjny i zawodowy.

Zdrowie, świadomość ciała, rozwój artystyczny

Pedagog nie uczy jedynie kroków – uczy myślenia ruchem.

Doris Humphrey

We współczesnej edukacji tanecznej nacisk przesuwają się z reprodukcji ruchu na rozwój kreatywności, ekspresji i indywidualnego stylu tancerza. Pedagog musi stwarzać warunki do eksploracji ruchu, improwizacji oraz tworzenia własnych choreografii. Nauczyciel tańca współczesnego prowadzi ucznia przez proces świadomej obserwacji ciała, rozumienia jakości ruchu oraz interpretacji emocjonalnej, wspierając rozwój artystycznej tożsamości.

Techniki pionierskie – Marthy Graham, Lestera Hortona i José Limóna – kształtują różne aspekty przygotowania tancerza, od emocjonalnej ekspresji i dramaturgii ruchu poprzez stabilizację ciała i profilaktykę kontuzji aż po narrację sceniczną i zdolność improwizacji. Integracja tych technik w procesie nauczania pozwala na wszechstronny rozwój ucznia i przygotowanie go do pracy w zróżnicowanym środowisku artystycznym.

Wiedza z zakresu anatomii, fizjologii, biomechaniki i psychologii stała się niezbędnym elementem przygotowania pedagogicznego. Nauczyciel tańca współczesnego łączy zadania instruktora profilaktyki kontuzji, doradcy w zakresie ergonomii ruchu oraz mentora w budowaniu świadomości somatycznej. Techniki współczesne, takie jak Graham, Horton czy Limón, uczą nie tylko ekspresji, ale również zdrowej mechaniki ciała i efektywnej pracy mięśniowej, co minimalizuje ryzyko przeciążeń oraz urazów. Pedagog pełni także rolę mentora etycznego i społecznego, kształtując świadomość odpowiedzialności zawodowej, postaw profesjonalnych oraz współpracy w zespole artystycznym.

Rozwój umiejętności w technice tańca współczesnego musi być prowadzony w sposób systematyczny, przy czym fundamentem są regularne lekcje. Proces ten musi się odbywać w sposób zaplanowany, z uwzględnieniem możliwości uczniów w danej klasie. Warsztaty czy możliwość współpracy z choreografami powinny dopełniać zaplanowany rozwój podopiecznego.

Obecnie uczniowie ogólnokształcących szkół baletowych mają szerokie możliwości uczestnictwa w różnego rodzaju warsztatach tanecznych zarówno w kraju, jak i za granicą. Poznawanie, doświadczanie i rozwijanie swoich umiejętności oraz osobowości w odmiennym środowisku niż szkolne jest niezwykle cenne. Pozwala zarówno sprawdzić siebie w otoczeniu innych tancerzy, jak i zapoznać się z różnorodnymi stylami ruchu, sposobu prowadzenia lekcji, atmosfery.

Znaczenie tańca współczesnego zdaniem uczniów ogólnokształcącej szkoły baletowej

W procesie nauczania kluczowe jest, aby nauczyciel wspierał ucznia w rozwijaniu świadomej obserwacji somatycznej, co staje się podstawą zarówno technicznego postępu, jak i bezpieczeństwa ruchowego.

Irmgard Bartenieff

Antonina Nowak, uczennica klasy IX:

„Czy uczniowie szkół baletowych w Polsce potrzebują tańca współczesnego? Uczęszczam do jednej z ogólnokształcących szkół baletowych w Polsce. Trwa mój dwunasty rok edukacji, a szósty rok nauki tańca współczesnego w tej instytucji. Sama odpowiedź na powyższe pytanie jest dla mnie oczywista. Według mnie obowiązkowa nauka technik tańca współczesnego, tak odmiennych od tańca klasycznego, a równocześnie pięknie dopełniających się, jest niezbędna dla przyszłych tancerzy. Tym bardziej w dzisiejszych czasach, kiedy coraz więcej profesjonalnych zespołów baletowych jest nierozwalnie związana z tańcem klasycznym, neoklasycznym, jak i współczesnym.

W związku z tematem sama sobie zadam inaczej brzmiące pytanie – jakie dla mnie ma znaczenie taniec współczesny? Szczerze mówiąc, myśląc o tym pytaniu, czuję się, jakbym zastanawiała się nad znaczeniem powietrza, wody czy słońca w moim życiu. Czuję to i wiem, że taniec współczesny jest nierozłączną częścią mnie – jako tancerki i człowieka. Oczywiście moja szczerza miłość do ruchu i sztuki zaczęła się od tańca klasycznego, ale po latach czynnik sam kiedyś rozpalający to uczucie zaczął je stopniowo gasić. Lekcje tańca klasycznego stały się dla mnie przestrzenią do walki z własnym ciałem i umysłem. Wielkie chęci i codzienna skrupulatna praca przynosiła przeciążenia, krytykę oraz ból duszy, zamiast oczekiwanych rezultatów. Z perspektywy czasu jestem wdzięczna za ten okres, ponieważ przez to, że było mi trudno na tańcu klasycznym, zaczęłam wypuszczać emocje i napięcie podczas lekcji tańca współczesnego. Okazało się, że moje ciało, a przede wszystkim umysł i dusza mogły się otworzyć i zabrznieć właśnie w tańcu współczesnym. Niosąc w sobie ciężki bagaż emocjonalny, uzbierany przez lata, oraz ukrytą dynamikę, której w pełni nie byłam świadoma i nie umiałam jej kontrolować, trudno mi było być zwinną, lekką, beztroską, wdzięczną i pełną gracji tancerką klasyczną.

Przyznaję, że początki z tańcem współczesnym wymagały ode mnie oswojenia się z nową dla mnie specyfiką ruchu, ale później pokochałam całą tę głębię, wyrazistość i emocjonalność ruchu. Pokochałam uczucie, które towarzyszyło mi podczas tańczenia, powoli budującą się siłę wewnętrzną, szerokie pole do interpretacji, które same naturalnie się we mnie tworzyły, oraz swobodę i wolność, mimo nowych

Lekcja tańca współczesnego, na zdjęciu,
na pierwszym planie: Antonina Nowak
Fot. Katarzyna Aleksander-Kmieć



zasad w technice oraz nowej dla mnie terminologii. Nagle moje wcześniejsze słabsze strony i trudności, które zamykałam w sobie, stały się wartością dodaną na lekcjach tańca współczesnego. Zaczęłam otwierać się, eksperymentować, używać swojej dynamiki oraz powoli dojrzewającego, mocnego charakteru. Powoli nabierałam odwagi, aby iść jeszcze o krok dalej i rozwijać swoją wiedzę o tańcu współczesnym nie tylko w szkole, ale też poza nią.

Taniec współczesny nauczył mnie i nadal uczy świadomości własnego centrum w ciele, tego, jak upadać i się podnosić, kiedy uderzyć, a kiedy odpuścić. Jak wykorzystywać swoje emocje w tańcu i jak dużym są one walorem, jeśli są prawdziwe, wypływające ze środka. Techniki tańca współczesnego pokazały mi, ile siły może być w słabości i wrażliwości oraz jak piękna i wyjątkowa bywa asymetryczność i brzydota. Pokazały mi, że można wpuszczać oddech w napięte ciało, uświadamiając mnie, jak izolacja wpływa na moje ciało i jakość ruchu.

Ucząc się tańca współczesnego pod czujnym, wpierającym i świadomym okiem mojej nauczycielki, oswoiłam się z pracą na ziemi, która obecnie jest dla mnie celowym ratunkiem podczas upadków. Zaczęłam zwracać uwagę na przyczepność moich stóp do gruntu, co wyraźnie zmieniło moje nastawienie nawet do, jakby się wydawało, zwykłego stawiania kroków. Mimo że nigdy nie byłam klasyczną księżniczką Aurorą czy romantyczną i niewinną zjawą, a bliżej mi jest do ciężkich, uziemionych i niesymetrycznych ruchów, to na nowo zaczęłam czerpać przyjemność również z tańca klasycznego, który jest i zawsze będzie dla mnie wyraźną oraz istotną podstawą do rozwijania się w tańcu współczesnym.

Myślę, że warto też zaznaczyć, iż dzięki pracy nad tańcem współczesnym zaczęłam odczuwać chęć tworzenia czegoś swojego, własnych choreografii, które pachniałyby moją jakością ruchu i wiem, że z tym też będę chciała łączyć przyszłość. Oprócz tego, że dla mnie personalnie taniec współczesny jest bardzo ważną częścią rozwoju, trzeba zauważyć, że duża część teatrów w Polsce i – zwłaszcza – za granicą wymaga wysokich umiejętności w zakresie tańca klasycznego oraz tańca współczesnego.

Antonina Nowak podczas lekcji tańca współczesnego / Fot. Katarzyna Aleksander-Kmieć



Bez tańca współczesnego jako przedmiotu obowiązkowego w ogólnokształcących szkołach baletowych uczniowie nie posiadaliby wymaganych podczas audycji o pracę umiejętności, a nawet przy doskonałej technice tańca klasycznego nie byłoby tancerzami wszechstronnymi, co w dużym stopniu zamykałoby im wiele dróg zawodowych”.

Jagoda Łydka, uczennica klasy IX:

„Taniec współczesny odgrywa dziś niezwykle ważną rolę w szkołach baletowych, stając się nie tylko częścią programu, lecz równorzędnym narzędziem kształtującym współczesnego tancerza w epoce, w której scena tańca nieustannie się rozwija. Łączenie techniki klasycznej z nowoczesnymi formami ruchu stało się standardem, a nawet koniecznością. Taniec współczesny wnosi do szkół baletowych nową jakość – otwiera umysł, rozwija ciało w wielowymiarowy sposób i uczy tancerza wyrażania emocji, co czyni go bardziej świadomym, wszechstronnym i twórczym.

W tradycyjnej edukacji w ogólnokształcącej szkole baletowej dominuje przede wszystkim dyscyplina, precyzja oraz dokładność w tańcu klasycznym. To oczywiście fundament – nadal niezbędny i wartościowy. Jednak dzisiaj świat tańca wymaga od artystów czegoś więcej. Taniec współczesny poszerza granice, pozwalając pobudzić poziom adrenaliny, emocji, impulsu i autentyczności. Uczy, że taniec jest nie tylko szeroko rozumianą formą, ale również treścią. Taniec ten pełni jeszcze wiele kluczowych funkcji, to jest:

- rozwija świadomość ciała – dzięki pracy z ciężarem, oddechem i naturalnym wpływem ruchu tancerze uczą się nie tylko, jak utrzymać formę, ale też jak ją rozumieć i przekształcać;
- wzmacnia kreatywność – w przeciwieństwie do surowych reguł baletu, taniec współczesny pozwala eksperymentować, odkrywać własne pomysły ruchowe i tworzyć własny język tańca;
- uczy ekspresji emocjonalnej – dla wielu tancerzy to właśnie tu pojawia się przeżenie na prawdziwy upust emocji, na szczerość sceniczną i osobistą opowieść;
- buduje wszechstronność – dzisiejsze teatry i zespoły oczekują tancerzy, którzy potrafią poruszać się zarówno w technice klasycznej, jak i w technice współczesnej. Dobre opanowanie obu form daje więcej możliwości i otwiera więcej ścieżek kariery.

Dla osób, które jak ja – kochają taniec współczesny, ale jednocześnie chcą pozostać blisko klasyki, szkolne środowisko zapewniające współistnienie obu stylów może być czymś wyjątkowo inspirującym. Można wtedy budować silną technikę baletową, a jednocześnie karmić swoją potrzebę ekspresji, wolności i emocjonalnej intensywności. To połączenie stanowi dziś jedną z najbardziej cenionych i najpiękniejszych dróg artystycznych.

Technika Graham, którą praktykuję, jest jednym z najważniejszych filarów współczesności. Jej filozofia dodatkowo wzbogaca to spojrzenie – oparta na *contraction and release*, emocjonalnym rdzeniu ruchu i organiczności, czyni ją wyjątkowym narzędziem zarówno w edukacji, jak i pracy scenicznej. Ważny także jest mocny emocjonalny fundament,



Jagoda Łydką podczas pracy nad układem solowym / Fot. Katarzyna Aleksander-Kmieć

który sprawia, że tancerz staje się świadomy nie tylko swoich mięśni, lecz także impulsów, które nim kierują. Uczy, że ciało jest nośnikiem prawdy, a ruch zrodzony z emocji staje się najbardziej wiarygodny. W połączeniu z baletem daje to niezwykłą siłę – technikę wspartą autentycznością.

Właśnie dlatego taniec współczesny jest tak ważny w szkołach baletowych. Pomaga tworzyć artystów w pełnym tego słowa znaczeniu, nie tylko technicznych wykonawców, ale również świadomych, kreatywnych i głęboko czujących. Kształtuje ludzi, którzy nie tylko potrafią mówić ruchem, lecz którzy go czują i nadają mu odpowiedni sens”.

Nikoła Kowalska, uczennica klasy IX:

„Taniec współczesny znacząco wpłynął na mnie i na moje życie – zarówno jako technika ruchu, jak i przestrzeń do rozwoju osobistego. Dzięki niemu mogę rozwijać się w zupełnie innym kierunku, odkrywając swoje ciało na nowo. Każda moja styczność z tańcem współczesnym jest okazją do poszerzenia moich granic, ale też do ich świadomego odkrywania. Z czasem to, co początkowo było wyjściem ze strefy komfortu, przeobraziło się w moją nową normę – a teraz wiem, że mogę tę strefę nieustannie przesuwając, podnosić poprzeczkę i stale iść dalej.

Taniec współczesny stał się dla mnie odskocznią od codzienności. Wśród zajęć, obowiązków i rutyny często brakuje przestrzeni na oddech – a każdy kontakt z tą techniką tańca jest dla mnie momentem zatrzymania, wyciszenia oraz skupienia się na sobie. To czas, w którym mogę wsłuchać się we własne ciało, emocje i potrzeby. Dzięki pracy w tej technice wykształciłam wewnętrzną siłę. Taniec współczesny nauczył mnie, że zawsze warto zawalczyć o siebie – zarówno w ruchu, jak i poza salą. Zrozumiałam, że nawet gdy robi się trudno, mam w sobie determinację, aby „przeciągnąć strunę”, walczyć do końca i dać z siebie nie 100, ale 110 procent. To doświadczenie jest dla mnie cenną lekcją, która wiele zmieniła w podejściu do życia.

Na mojej tanecznej drodze spotkałam wielu pedagogów, a co za tym idzie, różne techniki tańca współczesnego. Każda z nich jest inna i każda wniosła coś nowego do mojego rozwoju. Choć niektóre są mi bliższe (jak technika Marthy Graham) niż inne

(jak technika Isadory Duncan), to właśnie ta różnorodność sprawia, że mogę nieustannie odkrywać taniec współczesny na nowo – zawsze ucząc się czegoś więcej i zawsze idąc o krok dalej.

Taniec współczesny nie tylko zmienia to, jak tańczę (świadomość ciała i ruchu), ale przede wszystkim to, kim jestem. Daje mi odwagę, siłę, świadomość własnego ciała i umiejętność przekraczania własnych barier. Taniec współczesny stał się bardzo ważną częścią mojego życia, przestrzenią rozwoju, wolności i autentyczności”.

Oliwia Dudek, uczennica klasy VIII:

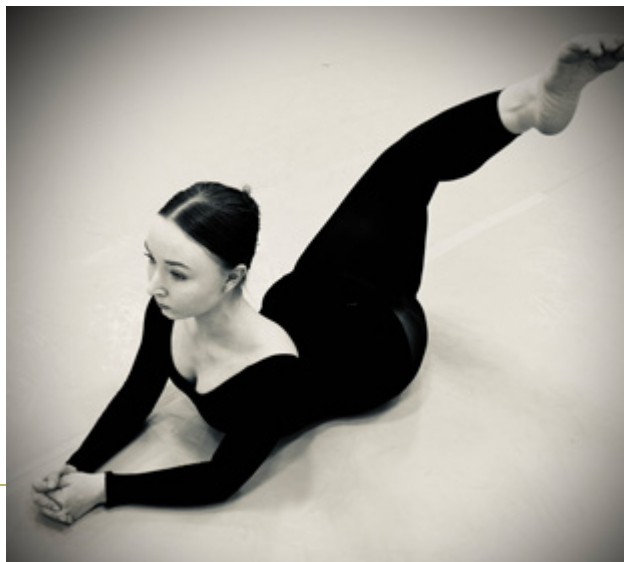
„Niejednokrotnie słyszałam opinie mówiące, że lekcje tańca współczesnego negatywnie wpływają na technikę klasyczną. Miało to wynikać z oczywistych różnic w ustawieniach ciała i pracy innych mięśni. Myślę jednak, że te na pozór widoczne różnice są normalne w procesie nauki, a z czasem obie te techniki czerpią z siebie nawzajem.

Taniec współczesny jest teraz już nieodłącznym i – uważam – niezbędnym elementem treningu każdego tancerza. Jego charakter i różnorodność sprawiają, że rzadko kiedy nie przynosi korzyści w rozwoju, a prócz walorów estetycznych jest sposobem na indywidualne odzwierciedlenie emocji.

Dla mnie taniec współczesny jest właśnie tym: wyrażaniem siebie w sposób, który klasyka w pewnym stopniu ogranicza, i mówię to jako osoba, która uwielbia obie te techniki. Taniec klasyczny swoją ściśle określoną formą w większości wypadków pozwala nam odgrywać role. Mimo całego piękna, które niesie ze sobą, nie znajdziemy w nim naturalności naszego codziennego świata. Ja osobiście taniec współczesny określiłabym jako bardziej „uziemiony”. Myślę, że młode pokolenie, którego jestem częścią, tańcząc współczesne choreografie, jest w stanie bardziej odnaleźć w nich siebie i swoje codzienne zmagania.

Taniec klasyczny jest podstawą i jest to absolutnie niepodważalne stwierdzenie. Uważam jednak, że rozwój na wielu płaszczyznach w tańcu współczesnym czy w improwizacji sprawia, że otwieramy się na nowe rzeczy. Działamy za pomocą wyobraźni, ale też jako artyści dostrzegamy więcej tam, gdzie wcześniej nie mogliśmy.

Nikola Kowalska podczas pracy nad układem solowym / Fot. Katarzyna Aleksander-Kmieć





Moim zdaniem rola tańca współczesnego w szkołach baletowych jest ogromna, a technika ta pozwala kształcić kompletną sylwetkę tancerza, przygotowując go do późniejszej pracy na scenie w różnorodnym repertuarze. Taniec współczesny stale się rozwija i rozprzestrzenia, a oglądać możemy go już na największych światowych scenach równolegle z klasycznym repertuarem. Dlatego uważam, że jego naukę warto i należy zaczynać właśnie tam, gdzie stawiamy pierwsze profesjonalne kroki – w szkole”.

Uczennica Oliwia Dudek w swojej choreografii *Wędrówka duszy* / Fot. Tomasz Klarenbach



Emma Mrozek, uczennica klasy IX:

„Wpływ tańca współczesnego na edukację w ogólnokształcących szkołach baletowych jest według mnie ogromny. Przede wszystkim jego percepcję kształtuje fakt, że jest to technika obecnie wykorzystywana w większości teatrów i zespołów baletowych na całym świecie tak samo często jak taniec klasyczny. Ilość teatrów tańca również jest bardzo duża. To oznacza, że sam taniec klasyczny aktualnie nie wystarcza, by pracować w teatrach i być zawodowym tancerzem. Każdy zetknie się z tą formą sztuki. W moim przypadku taniec współczesny dał mi podwaliny do świadomej pracy z ciałem. Nauczył mnie kontroli, zrozumienia każdego ruchu – zawieszenia (*suspension*), upadku (*fall*), obycia w przestrzeni.

Taniec współczesny poszerza też horyzonty, granice (te wewnątrz i na zewnątrz nas samych), pozwala na prawdziwe uczucia, „prawdziwy oddech”, rozumie nas, tancerzy. Ta technika otwiera zmysły na więcej bodźców, daje więcej możliwości przekazania tego, co ukrywa się w naszej duszy. Pozwala nam odnosić się do każdej myśli i wszystkich wydarzeń z naszego życia, nic nie musi być symboliczne czy pantomimiczne, jak na przykład w klasyce. Przypomina nam, że tańcząc, wciąż jesteśmy ludźmi. Uziemia nas,



Emma Mrozek w *O Mio Bambino Caro*, choreografia:
Katarzyna Aleksander-Kmieć / Fot. Adam Jędrzyk

buduje wewnątrz spokój mimo swojej dynamiki i staje się przestrzenią, w której ciało i dusza chciałyby trwać wiecznie”.

Liliana Rapacz, uczennica klasy IX:

„Moim zdaniem taniec współczesny jest bardzo ważny w trakcie edukacji w ogólnokształcącej szkole baletowej pod wieloma względami. W obecnych czasach prawie każdy teatr związany z baletem ma w repertuarze taniec współczesny, więc jak absolwent ogólnokształcącej szkoły baletowej miałby się zaadaptować w danym zespole, nie mając podstaw tej techniki? Uważam, że ma on nie tylko wpływ na przyszłość młodych tancerzy, ale również na rozwój umiejętności, techniki, kontroli ciała (zarówno mięśniowej, jak i przestrzennej) czy relacji między oddechem a ruchem.

Mogę stwierdzić na własnym przykładzie, że dzięki pracy na lekcjach tańca współczesnego dowiedziałam się, jak korzystać z ciężaru ciała w trakcie ruchu, a podłogę zaczęłam traktować

jako pomoc, a nie przeszkodę. Na co dzień w trakcie ćwiczenia tańca klasycznego zawsze starałam się jak najbardziej wyciągnąć do góry, „odpychając się” od podłogi, co momentami sprawiało, że ruchy stawały się sztywne i ograniczone. Jednak w tańcu współczesnym, dzięki częstej pracy na podłodze i kontakcie z nią, mogłam nauczyć się to kontrolować. Okazało się, że wyciąganie się nie polega na maksymalnym napięciu powodującym „odpychanie się” od podłogi, a znalezieniu takiego punktu styczności, żeby czerpać z tego siłę i stabilność. Taniec współczesny pokazał mi również, jak wielkie znaczenie dla ruchu ma oddech, który poza swoją immanentną funkcją, czyli dotlenieniem organizmu, może mieć wpływ na jakość i charakter danego ruchu. Jest impulsem, jakby „źródłem”, który dzięki naturalnemu rytmowi pozwala na pewnego rodzaju wyzwolenie i wypełnienie ruchu. Pomaga to w inny sposób zaangażować w ruch całe ciało i wspiera uwolnienie ekspresji.

Na lekcjach tańca współczesnego używamy też innych mięśni niż na lekcji tańca klasycznego. Wzmaga to na pewno świadomość i elastyczność ciała, dzięki czemu możemy rozwijać się równomiernie i poszerzać zakres ruchu. Ma to dobry wpływ na stan organizmu – pracując na przykład na przeciwnych partiach mięśni niż w klasyce, dajemy odpocząć tym, które są wykorzystywane na co dzień, co może zmniejszać



Liliana Rapacz podczas pracy nad układem solowym / Fot. Katarzyna Aleksander-Kmieć

ryzyko kontuzji. Dodatkowo, dzięki uruchomieniu i wiedzy o pracy większej ilości mięśni w naszym ciele, łatwiej jest wychodzić z sytuacji kryzysowych, jak upadek czy wyjście z pionu w trakcie tańca. Nie mówiąc o tym, że dzięki tańcowi współczesnemu takie stany, jak *off-balance*, *drop* czy *fall*, nie są nam obce, więc wiemy, jak się wtedy zachowywać. Lubię też w tańcu współczesnym i uważam za niezbędne dla każdego artysty to, że pozostawia on sporą przestrzeń na własną realizację i wyrażenie siebie. Daje miejsce na autentyczność, której czasami brakuje mi w tańcu klasycznym. Uważam, że taniec współczesny w mojej edukacji wnosi wiele spontaniczności i odwagi nie tylko do samego ruchu, ale również do umysłu”.

Angelina Bogacz, uczennica klasy IX:

„Ogólnokształcąca szkoła baletowa kojarzy się przede wszystkim z tańcem klasycznym. W programie nauczania ważne miejsce zajmuje jednak taniec współczesny, który uzupełnia klasykę i pomaga rozwijać umiejętności w szerszym zakresie. Taniec współczesny pozwala spojrzeć na ruch w sposób inny niż klasyczny. Uczy swobody, naturalności i świadomości ciała. Dzięki niemu odkrywamy nowe jakości ruchu, pracujemy z ciężarem, podłogą i kierunkami, ucząc się płynności, miękkości oraz większej mobilności. To wszystko przekłada się na dojrzałsze, pełniejsze wykonywanie klasyki. Lepiej czujemy własne ciało, lepiej rozumiemy mechanikę ruchu i potrafimy świadomie nad nim panować. Lekcje tańca współczesnego rozwijają w nas także kreatywność i wyobraźnię ruchową. Tancerz nie wykonuje już jedynie zapisanych figur, ale potrafi tworzyć własny ruch, improwizować i wyrażać emocje w sposób bardziej bezpośredni. Uczy to odwagi, samodzielności i buduje sceniczną osobowość, która jest równie ważna, jak sama technika.

W codziennym życiu tancerza taniec współczesny staje się narzędziem lepszego poznania siebie. Pomaga



Lekcja tańca współczesnego. Na zdjęciu: Emma Mrozek, Liliana Rapacz, Angelina Bogacz, Łucja Borek / Fot. Katarzyna Aleksander-Kmieć

zrozumieć, jak reagujemy na różne impulsy ruchowe, jak pracujemy w grupie, jak współgramy z muzyką i przestrzenią. Uczy wrażliwości i świadomego wyboru środków wyrazu, rzeczy niezbędnych każdemu artyście sceny. Warto podkreślić, że znajomość technik współczesnych ma ogromne znaczenie przy audycjach oraz w przyszłej pracy w teatrach. Dzisiejszy świat tańca wymaga wszechstronności, zespoły coraz częściej łączą repertuar klasyczny, neoklasyczny i współczesny. Tancerz, który potrafi swobodnie poruszać się w różnych stylach, ma zdecydowanie większe szanse na angaż. Dlatego właśnie taniec współczesny jest nieodłącznym elementem edukacji w ogólnokształcących szkołach baletowych, który poszerza horyzonty i sprawia, że stajemy się pełniejszymi, bardziej świadomymi tancerzami”.

Pomost pomiędzy tradycją a przyszłością

Współczesny taniec stanowi dialog między tradycją a nowoczesnością, w którym ruch działa jako medium negocjujące tożsamość.

Akram Khan

Rola tańca współczesnego w kształceniu zawodowego tancerza wykracza daleko poza aspekt techniczny. Umożliwiając rozwój nie tylko fizyczny, ale także intelektualny, emocjonalny i zawodowy młodego artysty, stanowi dziś fundament edukacji tancerza. Łączenie techniki tańca klasycznego z techniką tańca współczesnego pozwala kształcić tancerzy wszechstronnych, świadomych, odpornych i kreatywnych.

Lekcja tańca współczesnego / Fot. Katarzyna Aleksander-Kmieć



W obliczu dynamicznych zmian kulturowych, społecznych i zawodowych, taniec współczesny stanowi pomost między tradycją a przyszłością. Pozwala przygotować tancerza zarówno do roli artysty, jak i pedagoga, choreografa, performerera, terapeuty czy animatora kultury. Uczy otwartości, adaptacji i odpowiedzialności

– kluczowych kompetencji we współczesnym świecie sztuki i edukacji. Dzięki temu taniec współczesny nie jest jedynie przedmiotem nauczania, ale staje się filozofią kształcenia tancerza przyszłości: świadomego, twórczego, zdrowego i gotowego do podjęcia wyzwań artystycznych oraz zawodowych.

Ogólnokształcąca szkoła baletowa zmienia się w przestrzeń edukacji holistycznej, w której taniec współczesny pełni funkcję integrującą, łączy formę i treść, ruch i emocje, indywidualność i współpracę. Tancerz nie jest już tylko wykonawcą choreografii, ale staje się jej współtwórcą, interpretatorem i świadomym uczestnikiem procesu artystycznego. Współczesna szkoła baletowa przestaje być jedynie miejscem nauki techniki tańca – przeobraża się w przestrzeń świadomego rozwoju artystycznego i zawodowego tancerza.

Ciało mówi to, czego nie potrafią wyrazić słowa.

Martha Graham



Autorka:

Katarzyna Aleksander-Kmieć

Pedagog tańca, choreograf. Ukończyła z wyróżnieniem Konserwatorium Tańca w Barat College w Lake Forest w stanie Illinois (USA), gdzie studiowała między innymi taniec klasyczny, współczesny, jazzowy, pedagogikę tańca, choreografię, produkcję tańca oraz improwizację.

Nauczyciel tańca współczesnego w Ogólnokształcącej Szkole Baletowej im. Ludomira Różyckiego w Bytomiu. Gościnnie współpracuje z John Cranko Schule w Stuttgarcie.

Autorka choreografii do spektakli muzycznych, oper, musicali, spektakli dramatycznych oraz spektakli autorskich. Za swoją pracę pedagogiczną i choreografię otrzymała nagrody i wyróżnienia: Brązowy Krzyż Zasługi, odznakę honorową „Zasłużony dla Kultury Polskiej”, Dyplom Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, Złotą Maskę za choreografię, Nagrody Prezydenta Miasta Bytomia i Miasta Chorzowa w dziedzinie kultury, Nagrodę Marszałka Województwa Śląskiego dla młodych twórców, nagrody dla pedagoga i za choreografię na konkursach tańca.

Kształcenie ogólne





Nauka języka angielskiego z sukcesem może zostać wyniesiona poza szkolne mury, 2025
Fot. Elwira Krupa

LEKCJA MUZEALNA W MUZEUM FRYDERYKA CHOPINA W WARSZAWIE JAKO PRZESTRZEŃ NAUKI ANGIELSKIEJ TERMINOLOGII ZAWODOWEJ

Elwira Krupa · Renata Dąbrowska

Muzea – jako instytucje kultury pełniące funkcję zarówno ochrony dziedzictwa, jak i jego interpretacji – są ważnym partnerem szkoły w procesie kształcenia ogólnego. W tym kontekście edukacja muzealna stanowi dla nauczycieli narzędzie o dużym potencjale dydaktycznym. Muzea oferują bowiem możliwość obcowania z treściami kształcenia w sposób bezpośredni, poprzez kontakt z dziełem sztuki, eksponatem historycznym czy interaktywną instalacją naukową.

Zajęcia muzealne wspierają realizację podstawy programowej dzięki umożliwieniu bezpośredniego poznania rzeczywistości kulturowej, przyrodniczej i społecznej, czego nie zapewniają wyłącznie szkolne środki dydaktyczne. Tworzą zatem **niezastąpioną formę nauczania uzupełniającego**, która wzbogaca szkolne treści kształcenia i przyczynia się do ich głębszego przyswojenia¹.

¹ Sorkowska-Cieślak Kinga, *Lekcje muzealne – forma alternatywnej edukacji*, Państwo i Społeczeństwo, 2016, nr 2 (XVI).

Rola lekcji muzealnych w praktyce szkolnej

Nauczyciele różnych przedmiotów – języka polskiego, historii, plastyki, wiedzy o kulturze, a także matematyki czy języków obcych – wykorzystują lekcje muzealne do wzbogacania programu nauczania. Wizyty w muzeum służą nie tylko realizacji materiału, lecz także wprowadzaniu uczniów w świat sztuki, rozwijaniu wrażliwości, kształtowaniu umiejętności interpretacji i wartościowania.

Edukacja muzealna pełni również ważną funkcję wychowawczą, wpisując się w zadania szkoły związane z rozwijaniem kompetencji kulturowych uczniów. Nauczyciele uważają, że regularne odwiedzanie muzeów sprzyja kształtowaniu postaw otwartości, wrażliwości estetycznej oraz świadomego uczestnictwa w kulturze. Szczególnie istotne jest to w przypadku młodzieży, która w środowisku rodzinnym nie zawsze ma możliwość obcowania z kulturą wysoką.

”

Nauczyciele uważają, że regularne odwiedzanie muzeów sprzyja kształtowaniu postaw otwartości, wrażliwości estetycznej oraz świadomego uczestnictwa w kulturze.

”

Lecje muzealne mogą również wspomagać pracę wychowawców – integrują klasę, uczą zachowań adekwatnych w przestrzeni publicznej, rozwijają umiejętności dialogu o sztuce i krytycznego myślenia. Nauczyciele szkół zawodowych podkreślają natomiast, że kontakt młodych ludzi z kulturą wysoką bywa dla nich „odkrywaniem nowych lądów”, a muzeum staje się przestrzenią nieoczywistych doświadczeń twórczych.

Szkoła, obejmując edukacją wszystkie dzieci i młodzież do 18. roku życia, ponosi odpowiedzialność za kształtowanie ich potrzeb i postaw kulturowych. Jest to czas szczególnie istotny – to wtedy wyrabiają się nawyki, które decydują o przyszłym uczestnictwie w kulturze. Muzeum, jako przestrzeń autentycznego doświadczenia kulturowego, powinno być naturalnym elementem szkolnego procesu dydaktycznego.

Wyzwania w dostosowaniu oferty muzeów do nauczania języków obcych

Wiele muzeów udostępnia uczniom karty pracy do wypełniania w trakcie zwiedzania oraz organizuje lekcje muzealne; jednakże materiały te są dostępne wyłącznie w języku polskim i mają na celu wspieranie realizacji treści programowych innych przedmiotów szkolnych niż język angielski. W rezultacie, dla polskiego ucznia uczącego się języka angielskiego jako języka obcego i pragnącego zastosować swoje umiejętności w praktyce w świecie zewnętrznym, oferta pozaszkolnych instytucji edukacyjnych w Polsce jest znikoma.

Ponadto, tradycyjna rola przewodnika muzealnego ogranicza się głównie do prezentowania informacji, co nie sprzyja interaktywności zajęć i nie odpowiada wymogom kształcenia językowego, gdyż uczniowie pozostają jedynie biernymi odbiorcami treści, zamiast aktywnie uczestniczyć w komunikacji w języku obcym.



Uczniowie klasy maturalnej z zacięciem słuchają opowieści przewodniczki, Muzeum Fryderyka Chopina w Warszawie, 2025 / Fot. Elwira Krupa

Jest to istotne ograniczenie, ponieważ język angielski stanowi uniwersalne narzędzie komunikacji, umożliwiające opis, analizę oraz interpretację treści pochodzących z różnorodnych obszarów wiedzy, takich jak muzyka, nauki ścisłe, sztuka, technologia czy historia. Proces jego przyswajania zakłada kontakt z wieloma dziedzinami, ponieważ wymaga opanowania zróżnicowanego słownictwa oraz zrozumienia kontekstów właściwych poszczególnym dyscyplinom.

Metodą zintegrowanego kształcenia, w której nauka języka obcego odbywa się równolegle z przyswajaniem wiedzy z innych przedmiotów, takich jak historia, muzyka czy matematyka,

jest CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Zgodnie z jej założeniami uczniowie rozwijają zarówno kompetencje językowe, w tym słownictwo specjalistyczne, jak i umiejętności komunikacyjne, krytyczne myślenie oraz kompetencje społeczne. Komisja Europejska rekomenduje CLIL jako innowacyjne narzędzie wspierające wielojęzyczność, różnorodność językową oraz przygotowujące uczniów do życia i pracy w zglobalizowanym świecie. Polskie muzea mogłyby z powodzeniem wesprzeć nauczycieli języków obcych we wdrożeniu tej rekomendacji.

Innowacje w kształceniu językowym i nauczaniu języka angielskiego branżowego

Zajęcia języka angielskiego poza klasą nie muszą oznaczać kosztownych wycieczek zagranicznych do krajów anglojęzycznych. Język jest wszędzie wokół nas, a lekcja w muzeum może być niezapomnianą przygodą kulturalno-językową. W kontekście braku oferty edukacyjnej w języku obcym w większości polskich muzeów z pomocą przychodzą autorskie materiały, przygotowywane przez nauczycieli języka angielskiego.

W Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie stworzono takie materiały. Jako nauczycielki języka angielskiego opracowałyśmy **Program wycieczek tematycznych w języku angielskim po Warszawie i warszawskich muzeach**, między innymi Muzeum Chopina, oraz przygotowałyśmy dla uczniów zadania językowe do wykonania podczas zwiedzania. Dzięki wieloletniemu doświadczeniu w pracy w szkole artystycznej dobrze rozumiemy specyficzne potrzeby edukacyjne muzyków, co pozwala na indywidualizację zajęć językowych, dostosowując je do profilu szkoły muzycznej i oczekiwań uczniów. Program wprowadza interdyscyplinarny wymiar nauki języka w realnym otoczeniu kulturowym, pełni też funkcję symulacji wyjazdu zagranicznego, umożliwiając praktyczne wykorzystanie języka angielskiego w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych, nawet w warunkach lokalnych.

Integracja edukacji językowej i muzycznej w przestrzeni Muzeum Chopina

Muzeum Fryderyka Chopina w Warszawie, jak wiele innych, również posiada ofertę edukacyjną dla uczniów szkół podstawowych i średnich. Oferuje szkołom i przedszkolom cykl lekcji muzealnych i zajęć edukacyjnych – w tym warsztaty muzyczne, analizy utworów, gry terenowe, koncerty z komentarzem, a także oprowadzania i inne formy aktywnego uczestnictwa. Dzięki temu uczniowie mają okazję poznać życie i twórczość Chopina w sposób bezpośredni i angażujący – co wspiera zarówno edukację muzyczną, jak i ogólnokulturową, oraz rozwija wrażliwość estetyczną, umiejętność interpretacji i zainteresowanie dziedzictwem. Odbывające się w instytucji kultury zajęcia stanowią wartościowe uzupełnienie formalnej edukacji szkolnej, łącząc naukę z doświadczeniem i aktywnym uczestnictwem. Niestety nie dla podopiecznych uczących się języka angielskiego, a zwłaszcza branżowego języka angielskiego dla muzyków.

Rozwiązaniem tego problemu jest zbiór zadań ***The Fryderyk Chopin Museum – Museum Activities for Students*** (naszego autorstwa – Renaty Dąbrowskiej i Elwiry Krupy) – karty pracy dla uczniów szkoły muzycznej II stopnia, specjalizujących się w grze na instrumentach, na poziomie językowym B2/B2+, które stanowią pomoc dydaktyczną podczas wizyty w Muzeum Chopina w Warszawie. Zbiór ten obejmuje szeroki zakres tematów: życie i twórczość Chopina, jego związki z Warszawą, podróże oraz relacje z ważnymi postaciami epoki, jak George Sand. Wykonując zadania, uczniowie poznają również eksponaty muzealne, w tym instrumenty i ich specyfikację, dzieła sztuki i architekturę budynku, a także analizują formy muzyczne tworzone przez Chopina oraz polskie tańce narodowe. Zajęcia uwzględniają zarówno fakty biograficzne, przebieg edukacji i kariery, jak i kontekst historyczny oraz cechy osobowości kompozytora. Program przewiduje także elementy refleksji, takie jak ocena muzeum, co umożliwi uczniom praktyczne wykorzystanie języka angielskiego w autentycznych sytuacjach kulturowych. Po zakończeniu zajęć następuje podsumowanie w klasie, obejmujące omówienie doświadczeń, pracę nad słownictwem, prezentację obserwacji uczniów oraz weryfikację i porównanie udzielonych odpowiedzi.

Lekcje języka angielskiego w Muzeum Chopina w Warszawie oparte na tym zbiorze zadań wpisują się w nasz ***Autorski program nauczania języka angielskiego zawodowego dla zawodu muzyk*** (Renata Dąbrowska i Elwira Krupa), który wdrożono w ZPSM nr 4 w Warszawie. Skupiają się na aktywizacji języka specyficznego dla branży muzycznej i wiedzy muzycznej w praktyce. Są również przykładem podejścia CLIL, łączącego naukę języka obcego z pogłębianiem wiedzy merytorycznej o życiu, twórczości i kontekście historyczno-kulturowym Fryderyka Chopina.

Współpraca, język angielski i kultura – uczniowie w trakcie zadań projektowych w Muzeum Fryderyka Chopina w Warszawie, 2025
Fot. Elwira Krupa



Rola Muzeum Chopina w edukacji ucznia szkoły muzycznej

Lekcja muzealna prowadzona w językach obcych, przede wszystkim po angielsku, umożliwia uczniom poznanie życia i twórczości kompozytora w międzynarodowym kontekście oraz rozwijanie kompetencji językowych poprzez kontakt z autentycznym materiałem kulturowym. Zajęcia łączą elementy historii, muzyki i kultury z praktyczną nauką słownictwa, rozumienia ze słuchu i komunikacji, dzięki czemu stanowią atrakcyjną i nowoczesną formę edukacji międzyprzedmiotowej. Tego typu lekcje sprzyjają nie tylko rozwijaniu umiejętności językowych, lecz także otwartości kulturowej oraz budowaniu kompetencji interkulturowych.

Prowadzenie lekcji muzealnej w języku angielskim z uczniami szkoły muzycznej w przestrzeni Muzeum Fryderyka Chopina stało się szczególnie wartościowym przykładem **integracji edukacji językowej, kulturowej i zawodowej**. Zgodnie z założeniami zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego CLIL zajęcia te umożliwiają równoczesne przyswajanie treści historycznych i muzycznych oraz rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w języku angielskim. W przypadku uczniów szkoły muzycznej dodatkowym walorem okazuje się **wprowadzenie i praktyczne stosowanie specjalistycznej terminologii muzycznej**, która będzie niezbędnym narzędziem w ich przyszłej pracy artystycznej. Użycie języka obcego nie pełni więc wyłącznie funkcji komunikacyjnej, lecz także zawodową – przygotowuje do funkcjonowania w międzynarodowym środowisku muzycznym.

W kontekście edukacji kulturowej lekcja anglojęzyczna w muzeum pozwala uczniom **osadzić dorobek Fryderyka Chopina w perspektywie globalnej**, co jest szczególnie istotne w odniesieniu do przyszłych muzyków, którzy w swojej karierze będą uczestniczyć w międzynarodowych konkursach, festiwalach i projektach artystycznych. Angielskojęzyczna narracja muzealna staje się dla nich modelem opowiadania o kulturze polskiej w sposób zrozumiały dla odbiorcy międzynarodowego, a jednocześnie umożliwia konfrontację z różnymi dyskursami interpretacyjnymi. Takie zajęcia wzmacniają kompetencje interkulturowe, rozwijając umiejętność przekładu idei muzycznych i historycznych na język profesjonalnej komunikacji międzykulturowej.

Istotnym atutem lekcji jest jej wielozmysłowy, immersyjny charakter. Oryginalne ekspozyty czy nagrania angażują różne kanały percepcji, wzmacniając proces zapamiętywania zarówno słownictwa, jak i treści muzycznych. Uczniowie szkoły muzycznej – dzięki swojej wrażliwości słuchowej – szczególnie korzystają z tego typu doświadczeń, które pozwalają im łączyć terminologię muzyczną z realnymi obiektami kultury dźwiękowej. Kontekst pozaszkolny przełamuje bariery językowe i zwiększa motywację do aktywnego używania angielskiego w komunikacji specjalistycznej.

Z perspektywy dydaktyki ogólnej niezwykle istotne jest to, że lekcja muzealna w języku angielskim łączy trzy kluczowe elementy edukacyjne: **rozwijanie kompetencji językowych, uczestnictwo w kulturze oraz przyswajanie języka branżowego z zakresu muzyki**. Uczniowie nabywają umiejętności operowania terminologią muzyczną w języku angielskim, jednocześnie pogłębiając wiedzę o życiu i twórczości Chopina oraz kształcąc kompetencje komunikacyjne niezbędne w środowisku artystycznym.

W efekcie zajęcia te stają się kompleksową formą kształcenia, która wspiera rozwój młodych muzyków na poziomie kulturowym, językowym i profesjonalnym, a muzeum pełni funkcję przestrzeni, w której wiedza ogólna i zawodowa splatają się w spójnym doświadczeniu edukacyjnym.

Bibliografia

Sorkowska-Cieślak Kinga, *Lekcje muzealne – forma alternatywnej edukacji*, Państwo i Społeczeństwo, 2016, nr 2 (XVI), ISSN 1643-8299, e-ISSN 2451-0858.

Cabała Agata, *Edukacja muzealna w praktyce szkolnej – wyzwania dydaktyczne*, Kultura i Wychowanie, 2019, t. 15, nr 1, s. 57-68, dostęp: https://doi.org/10.25312/2083-2923.15/2019_04ac

Pobierz karty pracy do lekcji
muzealnej po angielsku
zeskanuj telefonem



Autorki:



mgr Renata Dąbrowska

Absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie ukończyła amerykanistykę w Ośrodku Studiów Amerykańskich, Nauczycielskie Kolegium Języka Angielskiego oraz anglistykę w Instytucie Anglistyki. Nauczyciel dyplomowany z wieloletnim stażem, od 1997 r. zatrudniona jako nauczyciel języka angielskiego w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie. Autorka słownika i skryptu do nauki języka angielskiego dla muzyków, autorka programu nauczania języka angielskiego zawodowego dla zawodu muzyk, współautorka pisemnych egzaminów maturalnych dla Centrum Edukacji Artystycznej, egzaminator Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, lektor w szkołach językowych i na uczelni wyższej.

mgr Elwira Krupa

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





Uczestnicy podchodzą do przygotowań z wielkim zaangażowaniem, nawet w ostatnich chwilach przed debatą / Fot. Rafał Drużdżel

SOLOWE WYSTĘPY I ZGRANA ORKIESTRA. DEBATY OKSFORDZKIE W NAUCZANIU HISTORII I EDUKACJI OBYWATELSKIEJ W SZKOLE ARTYSTYCZNEJ

Rafał Drużdżel

Czym jest debata oksfordzka? W jaki sposób wykorzystać ją w nauczaniu historii w szkole podstawowej i średniej? Czy jest jakaś specyfika stosowania tej formuły w szkole artystycznej? Jakie są wyzwania i trudności związane z korzystaniem z niej? Mowa będzie o narzędziu, które stało się moim odkryciem edukacyjnym na drodze zawodowej kilkanaście lat temu. Idei, która zadziałała jak wirus, którym zarażam kolejnych uczniów.

Debata oksfordzka to formuła prowadzenia kulturalnego sporu, wywodząca się z dyskusji uniwersyteckiej i parlamentarnej w Wielkiej Brytanii. Jest już zdomowiona w naszym systemie oświaty, wykorzystywana nie tylko na lekcjach, ale też używana w różnych ligach debatanckich czy turniejach. Uczestniczą w niej dwie drużyny dyskutujące nad daną tezą – drużyna propozycji, która w debacie broni tezy, i opozycji, która stara się ją obalić. Tezy w debatach o tematyce historycznej najczęściej dotyczą oceny rozmaitych procesów i wydarzeń z przeszłości, dokonań postaci czy dylematów z dziejów Polski i świata. Każda drużyna składa się najczęściej z czterech mówców bądź mówczyń. Zespoły występują naprzemiennie, a każdy uczestnik debaty ma do wypełnienia konkretną rolę. Pierwsza osoba z drużyny propozycji ma za zadanie wprowadzić nas w debatę i rozpocząć argumentację jej strony, druga – rozwinąć linię argumentacyjną, trzecia kontrargumentuje, czwarta zaś ma postarać się zważyć argumenty obu drużyn, wykazując wyższość swojej strony.

Specyfika uczenia historii formułą debaty w szkole artystycznej

Wykorzystuję debatę oksfordzką, ucząc w różnych rodzajach i typach szkół. Specyfiką szkoły muzycznej jest ukierunkowanie uczniów i uczennic na sferę artystyczną, przy jednoczesnym odsunięciu przedmiotów ogólnych na dalszy plan. Historia i edukacja obywatelska są więc przedmiotami drugorzędnymi. Ma to jednak też zalety z punktu widzenia edukacji historycznej i obywatelskiej. Na pewno do korzyści da się zaliczyć odczuwalną swobodę w realizacji treści i form nauczania. Poza tym plusem jest brak presji egzaminacyjnej. Porównując podopiecznych szkoły artystycznej ze „zwykłymi” uczniami, stawiam tezę, że debatowanie przychodzi łatwiej tym pierwszym – przyzwyczajonym do występów publicznych, pokazującym swoje umiejętności przed publicznością, częściej wystawianym na ocenianie. Sami uczniowie, zapytani o to samo, najczęściej deklarują, że poziom stresu i tak jest duży, a powyższe walory nie mają znaczenia, gdy chodzi o przemawianie. Widać jednak większą swobodę i śmiałość jako efekt doświadczeń w występowaniu.

Jak to robimy w naszej szkole muzycznej?

Przede wszystkim, debaty oksfordzkie odbywają się w ramach zajęć lekcyjnych, najczęściej raz w semestrze w każdej klasie. Poprzedzają je przygotowania: wybór drużyn (najbezpieczniej: przez losowanie) i wybór tez związanych z omawianymi zagadnieniami. Zawsze proponuję o kilka tez więcej, a uczniowie wybierają tę według nich najlepszą. Należy je sformułować tak, żeby dać szansę na przygotowanie argumentów do tezy i antytezy. Za każdym tematem powinien stać problem do rozstrzygnięcia, oś sporu. Drużyny losują swoją stronę w debacie, wiedzą więc wcześniej, czy są stroną tezy (propozycji) czy antytezy (opozycji). Zanim debata się odbędzie, trzeba się do niej przygotować – i tu uczniowie uczą się najwięcej, często nie będąc tego świadomymi. Jeśli robią to rzetelnie, to analizują swoje argumenty, szukają ich uzasadnień, starają się ilustrować je przykładami. Dostrzegają, że obok ich argumentów są też kontrargumenty, które trzeba podważyć. Poza tym – obok swoich „solowych występów” – powinni działać jak orkiestra, określić linię argumentacyjną całej drużyny.

Przykłady tematów do debat? W ostatnich miesiącach słuchałem sporów dotyczących szans powstania listopadowego, zaangażowania Polaków w ratowanie Żydów na tle społeczeństw europejskich czy też zasadności amerykańskiego ataku atomowego na Japonię. Sama debata jest lekcją szczególną, wyczekiwaną zarówno przez uczniów, jak i przeze mnie. Angażuje myślenie, ale też emocje uczestników, dlatego jest zapamiętana oraz często wspominana i analizowana po wielu miesiącach, a nawet latach. Omówienie debaty odbywa się zarówno indywidualnie, jak i przy całych zespołach. Staram się nie tylko postawić oceny mówcom (za indywidualne przygotowanie, argumentowanie, sprawność retoryczną, logiczne myślenie, reagowanie na pytania oponentów), ale też dać im informację zwrotną, która pomoże w kształtowaniu warsztatu mówcy. Zwracam również uwagę na zespołowość: czy byli zgrani, czy mieli wspólny pomysł i tak zwaną linię argumentacyjną.

Drugim sposobem wykorzystania debaty oksfordzkiej jest coroczna formuła obchodzenia Święta Niepodległości w naszej szkole. Od czterech lat tradycją placówki są pojedynki międzyklasowe lub międzyszkolne, połączone z innym wydarzeniem (spotkaniem z historykiem lub z quizem historycznym). Debaty niepodległościowe są więc ważnym wydarzeniem szkolnym, odbywającym się dla starszych klas szkoły podstawowej i dla liceum. Starsi uczniowie znają już tę formę ze swoich lekcji, a młodsi przyglądają się jej i zaczynają się nią zarażać. Formuła świętowania jest więc określona, ale trzeba ją modyfikować. Staramy się spojrzeć z różnych stron na Dzień Niepodległości. Odbywały się więc debaty dotyczące porównania Polski w przełomowych latach przemian: w 1918 i 1989 roku, oceny upamiętnienia kobiet zaangażowanych w działalność niepodległościową, znaczenia sytuacji międzynarodowej w odzyskaniu niepodległości przez Polskę lub roli Józefa Piłsudskiego – najważniejszego czy jednego z kilku Ojców Niepodległości.

Korzyści z debatowania

Deбата oksfordzka uczy sztuki logicznego myślenia, uzasadniania własnego stanowiska i ważenia argumentów. Pokazuje, że poza moimi racjami są też kontrargumenty drużyny przeciwnej. Historia dla niektórych uczniów (może większości?) przestaje być tylko zbiorem suchych faktów, wydarzeń i dat, ale przeradza się w nieoczywiste pole do rozważań, sporów, dylematów. Jest pełna sytuacji, w których nie ma łatwych decyzji, a rzeczywistość przestaje być zerojedynkowa. Poza tym, jest to sposób na włączenie emocji, co sprzyja uczeniu się. Debata daje rzadką w naszym systemie nauczania okazję, żeby wystąpić, zaprezentować się, pokazać swój sposób myślenia. Piszący te słowa nie miał zbyt wielu takich okazji w szkole lat 90. Warto pamiętać, że debata to przede wszystkim projekt edukacyjny o charakterze grupowym, uczy więc współpracy, zaangażowania, brania odpowiedzialności za innych, patrzenia w kategoriach interesu zespołu, a nie tylko własnym.

Debatowanie kształtuje postawy kulturalnego i merytorycznego prowadzenia sporu, a tego brakuje w debacie publicznej. Może więc nasi uczniowie wniosą nową jakość? W debacie oksfordzkiej mają przed sobą oponentów, drużynę przeciwną, a nie wrogów, których trzeba zniszczyć i „dojechać”. (Do dziś wspominany jest jeden z uczniów sprzed kilku lat, który deklarował, że w debacie „dojedzie” przeciwników. Skończyło się tym, że w dniu debaty spóźnił się, bo jak przekazał kolegom, dopiero... dojeżdża do stacji metra). Kulturze dyskusji sprzyja to, że uczniowie zwracają się do siebie podczas debaty per „Pan” i „Pani”, co pokazuje pewną umowność i odgrywanie roli, zamiast ewentualnego zbyt dosłownego brania do siebie słów oponentów.

Wyzwania do pokonania

Debatowanie nie jest łatwe i wiąże się z trudnościami różnego rodzaju. Przede wszystkim wymaga wspierania uczniów w przełamywaniu się i panowaniu nad stresem. Poza tym – chodzi o trudności z samoorganizacją w wymagającym czasowo systemie szkoły artystycznej. Jednak to i tak jest łatwiejsze niż zorganizowanie się jako drużyna, zgranie

terminów, przedstawienie myślenia na kategorii działania zespołowego. Kolejną trudność sprawia odpowiednie używanie technologii sztucznej inteligencji. Pokusa skorzystania z gotowych rozwiązań, odczytów idealnych mów wygenerowanych przez AI (ang. *artificial intelligence*) zamiast samodzielnego myślenia i przygotowania jest duża, dlatego z każdym rokiem coraz bardziej ograniczam możliwość korzystania z tekstów, pozostawiając jedynie możliwość posiadania krótkich notatek własnych. Następnie, dobra debata nie powinna skłócić uczniów. Może ona skłaniać do postaw „półsportowych” i konfrontacyjnych (przytaczanych już wyżej), jej cechą jednak powinno być to, że po skończonej debacie „uczestnicy powinni chcieć pójść razem na piwo” (ten cytat pani Karoliny Kolbuszewskiej, prekursorki turnieju debat historycznych w IPN, cytuję niepełnoletnim uczniom, zmieniając ze względów wychowawczych na „[...] pójść razem na koncert”).

Debata oksfordzka to znakomite narzędzie edukacyjne, zarówno dla starszych, jak i dla młodszych uczniów. Uczy kultury osobistej, logicznego myślenia i wyrażania własnych poglądów. Jest ważnym elementem rozwoju osobistego, ale też społecznego. Warto debatować!

Bibliografia

Czekan R., Błoński J., *Podręcznik debat historycznych*, dostęp: https://muzeumpilsudski.pl/wp-content/uploads/2019/06/podrecznik_debat.pdf

Jak zorganizować debatę oksfordzką w szkole?, Instytut Wspomagania Oświaty, dostęp: www.iwspo.pl/jak-zorganizowac-debate-oksfordzka-w-szkole

Kruszyński M., Tarnowski B., *Podręcznik do debat oksfordzkich dla debatantów, sędziów, nauczycieli, organizatorów*, dostęp: <https://debataoksfordzka.dkonto.pl/wp-content/uploads/2019/08/Podręcznik-do-Debat-Oksfordzkich-Bartosz-Tarnowski-Michał-Kruszyński-1.pdf>

Pankowski R., Pawlicki A., Pełczyński Z., Radwan-Röhrenschef P., *W teatrze debaty oksfordzkiej. Przewodnik debatancki Szkoły Liderów*, dostęp: <https://szkolademokracji2020.ceo.org.pl/upload/news/akademia-demokracji-3-edycja-2021-2022-szkolenia-liderskie-szkolenie-debata-oxfordzka-materialy-przewodnik-debaty-oksfordzkie.pdf>

Tarnowski B., *O korzyściach z debatowania (nie tylko) w szkole*, dostęp: <https://moznainaczzej.edu.pl/o-pozytkach-z-debatowania-w-szkole/>



Autor:

Rafał Drużdżel

Nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie, absolwent KUL i UW, mąż i ojciec. Pasjonat historii najnowszej, filmu, dzikich wypraw wakacyjnych, muzyki rockowej, perkusista amator.



Kreatywne warsztaty plastyczne w ZPSM nr 4 w Warszawie / Fot. A. Kasztelan-Kęska

PLASTYKA, KTÓRA GRA – O KSZTAŁTOWANIU WRAŻLIWOŚCI POPRCZ MŁOWANIE INSPIROWANE MUZYKĄ I ŹYCIEM ARTYSTY W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Agnieszka Kasztelan-Kęska

„[...] Kiedy żyje się między ludźmi, z którymi łączy nas wzajemna życzliwość, wówczas człowiek widzi cel istnienia, przestaje czuć się bezwartościową i bezużyteczną istotą, myśli, że może się na coś przydać [...]”. Cytując Vincenta van Gogha, niepowtarzalnego artystę i twórcę, odnalazłam sens dalszego podążania drogą nauczyciela – wychowawcy – przewodnika – mentora.

Praca z dziećmi młodszych klas jest niezwykle impulsywna, żywa oraz nieprzewidywalna. To właśnie tak mocno inspiruje nauczyciela, który kierowany grupą, pozwoli sobie działać według jej i swoich potrzeb. Współpraca nauczyciel – uczeń jest kluczowa, a budowana miesiącami baza i fundament pozwala się w pełni realizować oraz ufać sobie wzajemnie. „Plastyka, która gra”, to także klasa grająca w jednej orkiestrze na czele ze swoim dyrygentem, który prowadzi zespół do finału, bo: „Wielkie rzeczy nie powstają w wyniku impulsu, a w wyniku poskładania małych rzeczy w jedną całość”¹.

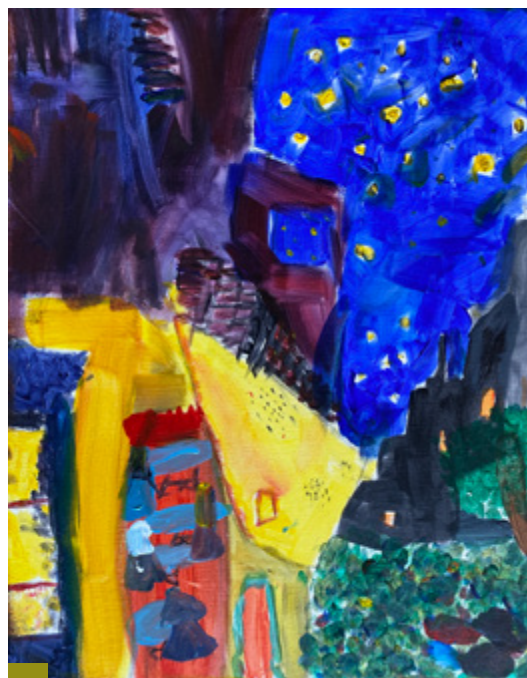
Pomaluj mój świat

Malowanie i eksperymentowanie kolorami to jedno z naszych pierwszych umiejętności dzieciństwa. Dzięki nim wyrażamy uczucia, komunikujemy się i przeżywamy emocje. Kolory wzbogacają nasz świat, kreujemy siebie, określamy nimi nasz nastrój, odgrywają także wielką rolę w terapii, reklamie i marketingu czy projektowaniu wnętrz. Kolory i ich temperatura barw to fundamentalny aspekt naszego życia, który nas określa.

Oderwijmy na chwilę oczy od czytanego tekstu – spojrzmy teraz na nasze wnętrza, w których przebywamy, co założyliśmy aktualnie na siebie... Czerwony, krzykliwy t-shirt czy zieloną sukienkę, a może w naszej przestrzeni dominuje ciepły beż lub szarość? Czerwień symbolizuje energię, intensywne emocje, ale też niebezpieczeństwo, zieleń to bliskość z naturą, harmonia, równowaga. Niebieski – oznacza bezpieczeństwo, zaufanie, pewność siebie. Żółty – zaraża energią, optymizmem, radością, kojarzony jest z pozytywnymi emocjami. Biel jest czysta, świeża, prosta, oznacza dobro. Różowy zaś – to romantyzm, delikatność, kobiecość, co na przestrzeni kilku lat zaczęło się rozszerzać i przeobrażać.

Zanim się spostrzeżemy, z biegiem lat tracimy swobodę malowania, a większą wagę przywiązujemy do kształtowania umiejętności pisania, czytania czy liczenia. Przykład taki płynie ze szkolnych obowiązków.

Z moich wieloletnich obserwacji wnioskuję, że uczniowie w szkołach mają ograniczony dostęp do zajęć typowo malarskich. Być może wynika to z podstawy programowej i ciągłego tempa pracy, z ograniczonej przestrzeni czasowej na takie działania – bądź



Taras kawiarni w nocy, Vincent van Gogh – interpretacja z zajęć edukacji wczesnoszkolnej, Zespół Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie, 2025 / Fot. nauczyciel prowadzący A. Kasztelan-Kęska

¹ Van Gogh Vincent, *Listy do brata*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, 2002.



Audycja muzyczna uczniów ZPSM nr 4 w Warszawie / Fot. A. Kasztelan-Kęska

z braku zainteresowania i niewystarczających umiejętności plastycznych wychowawcy lub niechęci do chaosu, który towarzyszy podczas pracy malarskiej i organizacji tego typu zajęć. Powtarzalne karty pracy w żaden sposób nie skłaniają dzieci do abstrakcyjnego, kreatywnego, innowacyjnego i twórczego myślenia, skazując na schematyczne działania i zanik wrażliwości, nie uczą też patrzenia na otaczający świat, chwilowego zatrzymania kadru.

Inspiracja do cyklu „Pędzlem malowane”

W wyniku tych obserwacji postanowiłam stworzyć innowację pedagogiczną pod tytułem „Pędzlem malowane”, cykl warsztatów, które wpisują się znakomicie w charakter szkoły artystycznej i ciekawość poznawczą grupy dzieci z klas młodszych.

Moim celem było wykorzystanie sztuki malarstwa farbami akrylowymi na podobrazdach. Chciałam przybliżyć i poszerzyć wiedzę uczniów z dziedziny sztuki i stylów w malarstwie najbardziej popularnych twórców tej dziedziny. W swojej pracy wykorzystałam najbliższy memu sercu impresjonizm oraz postimpresjonizm wraz z czołowymi ich twórcami, Claude’em Monetem i Vincentem van Gogiem, podczas malowania *Impresji, wschodu słońca* Moneta oraz *Gwiazdzistej nocy* i jednego z wybranych dzieł van Gogha.

Początki nowego

Zaczęło się niewinnie... Nastąpił bunt wśród kilku biednych samouków, którzy ponad wszystko kochali malarstwo i z trudem zbierali na farby oraz płótna. Maniakalnie spędzali czas w plenerze na analizowaniu światła i zmieniających się kolorów zgodnie z porą dnia i roku lub warunków atmosferycznych. Doszli do wniosku, że ważniejszy od tego, co obraz przedstawia, jest sposób malowania. Claude Monet wyznał: „Chciałbym urodzić się ślepym, potem nagle odzyskać wzrok, tak żeby zacząć malować,

nie wiedząc, co przedstawiają przedmioty, które malują”². Używali techniki malowania małymi plamkami, które zlewały się ze sobą, a odbiorca mógł je odczytać jako wrażenie kolorystyczne czy malarstwo abstrakcyjne.

Van Gogh natomiast przejął od impresjonistów zewnętrzne cechy – kolorystykę i sposób kładzenia farby na płótno, ale dla tego twórcy ważniejsze było wypowiedzanie siebie, przedstawienie emocji na oglądane pejzaże i ludzi. Prace artysty są bardziej odbiciem jego zniekształconych uczuć wewnętrznych niż realnym obrazem zewnętrznego świata. „Przy pomocy czerwieni i zieleni” – pisał w liście do brata – „pragnę wyrazić namiętności ludzkie”³.

Zastanówmy się więc przez chwilę, czy odejście od wiernie odtwarzanych, fotograficznych wręcz obrazów i zastosowanie w malarstwie swobody nie stwarza idealnej perspektywy dla ludzi lubiących malować. Współcześni dostali szansę, by w indywidualny sposób tworzyć własną wizję obserwowanego świata.

Do dzieła...

Powracając do warsztatów, początek pracy był związany zawsze od wprowadzenia w świat malarstwa; najpierw zapoznałam dzieci z książką Lily Murray i Becky Cameron *Kot Moneta*, która w zabawny i irracjonalny sposób zbliżyła małych twórców do dzieł sztuki. Na podstawie prezentacji ze slajdami uczniowie zapoznali się z życiem obu artystów i mogli zapamiętać najważniejsze informacje – kto był twórcą impresjonizmu, co stanowiło natchnienie dla Moneta, jakie są najważniejsze dzieła van Gogha, ile obrazów sprzedał za życia. Układaliśmy nawet puzzle ze *Śtonecznikami*. Spacerując do parku czy wycieczki oddalone od miejskiego gwaru czasem kończyły się próbami malowania świata zastanego tu i teraz. Wykorzystywaliśmy do tego ołówki, kredki czy akwarele. Obcowanie z naturą uczy patrzenia ludzi na przyrodę wielkimi oczami, a według mistrza: „Kochajmy przyrodę, bo dzięki niej coraz lepiej rozumiemy sztukę”⁴. Uwrażliwiałam dzieci na szczegóły, tonacje barw w przyrodzie, światłocienie rzucane na obiekty. Zamykaliśmy często oczy i wsłuchiwalismy się w odgłosy wiatru, śpiewu ptaków, gwaru i otaczającego wokół hałasu lub totalnej ciszy, gdy słyszeć było tylko latające ważki nad stawem, siadające na rękach jak helikoptery po wylądowaniu. Czasem próbowaliśmy namalować tę ciszę lub poruszenie, wchodząc w świat nienamacalny, podążając pędzlem za głosem wyobraźni.

Następnie zabralismy się do zetknięcia z płótnem, a ono przyjmie każdy kolor i nie wybacza błędów. Przeżycie artysty malarza – to uczucie bardzo podobne do przeżycia towarzyszącego podczas malowania dziecku, które nie zastanawia się nad niedoskonałością pracy, a cieszy się z mieszania barw i tego, że coś tworzy. Pomimo że odtwarzaliśmy obrazy, uczniowie podchodzili zadaniowo do swojej pracy malarskiej, chcieli ująć jak najwięcej szczegółów i przeżyć coś wyjątkowego. Malowanie na płótnie rozpostartym na drewnianych ramach jest niecodziennym doświadczeniem i nową umiejętnością.

² Czajka Stanisław, *Jeśli chcesz malować...*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

³ Van Gogh, dz. cyt.

⁴ Tamże.



Kreatywne warsztaty plastyczne
w ZPSM nr 4 w Warszawie
Fot. A. Kasztelan-Kęska



Ktoś przyniósł sztalugę, ktoś drewnianą paletę, ktoś inny beret w kolorze indygo, a dziewczyna przylepiła sobie wąsy... Cała sztuka polega na tym, by przemycać ważne rzeczy w zabawny i przystępny dla młodych sposób. Jeśli my mamy w sobie dystans i dozę błyskotliwości, to zarazimy tym innych.

Najbardziej ekscytująca jest zawsze chwila muśnięcia pędzlem białego blejtramu; widać skupienie na twarzach i niepewność zarazem. Eksperymentowanie z mieszaniem miękkich i gęstych farb samo w sobie fascynuje; to jak zapach kawy unoszący się w kawiarni lub sama czynność parzenia jej dla kawoszy.

Nastaje cisza... Ten etap lubię najbardziej, delektuję się nią, z zachwytem obserwując poczynania malarzy. Wtedy sami rozwiązują swoje problemy, między sobą wyjaśniają kwestie sporne: „Jak stworzyć brązowy – skoro go nie ma?”, „Co to jest błękitny?”. Uczniowie stają się odpowiedzialni i samodzielni – potrafią poprosić o pomoc, zapytać, by rozwiać wątpliwości, pomagają sobie wzajemnie i przy tym świetnie się bawią! Na koniec są zachwyceni z efektu swojej pracy, wymieniają się spostrzeżeniami i zadają pytania, kiedy znów będziemy malować.

Z uwagi na wieloetapowość pracy oraz na utrzymanie ciekawości podopiecznych, projekt realizuję zawsze pod koniec roku szkolnego. Nasze obrazy tworzyły efektowny dodatek do audycji muzycznych. Przy oprowie instrumentalnej moich uczniów widz odczuwał wrażenie wprawienia w ruch wszystkich zaprezentowanych obrazów, a całość dopełniły gromkie brawa zaproszonych gości.

Uzupełnianie

Malarstwo i muzyka to dwie odrębne dziedziny, jednak od dawna na siebie oddziaływały. Chociaż nie mamy daru Kandinsky'ego i nie potrafimy usłyszeć kolorów ani zobaczyć dźwięku, to muzyka podczas procesu twórczego, jakim jest malowanie, pozwalała nam się wyciszyć, skoncentrować, zebrać rozbiegane myśli, dobrać odpowiednie kolory, określić nasze tempo pracy, pobyć ze sobą i z samym sobą. Przy wyborze utworów muzycznych, mających stanowić tło podczas

naszych zajęć, kierowałam się przede wszystkim charakterem obrazu, nastrojem oraz emocją, która się we mnie wzbudziła. W *Gwiaździstej nocy* wszystko jest wprawione w ruch, poruszone swoją dynamiką i barwą, co komponuje się z jazzem i muzyką współczesną. Zafascynowana niebanalną okładką do płyty Leszka Możdżera *Komeda* (hołdu dla Krzysztofa Komedy), sprawiłam, że podążaliśmy za brzmieniem tego artysty.

Muzykę klasyczną Claude'a Debussy'ego i jego *Światło księżycy* przypisałam do *Impresji, wschodu słońca*, który swoją nostalgią i subtelną barwą wprawia w melancholijny nastrój, a zbieżność imion i pochodzenie obu artystów wpisała się na zawsze w scenariusz warsztatów.

To nie koniec...

Co chciałam osiągnąć poprzez projekt „Pędzlem malowane”? Był odpowiedzią na potrzebę rozwijania wrażliwości artystycznej uczniów oraz doskonalenia własnych kompetencji zawodowych. Na celu miałam stworzenie przestrzeni do twórczego działania, opartego na współpracy, wzajemnym wsparciu i otwartości na różnorodne interpretacje artystyczne.

Realizacja warsztatów przyniosła zauważalne efekty zarówno w pracy z podopiecznymi, jak i w moim rozwoju zawodowym. Mali uczniowie wykazywali duże zaangażowanie, radość z tworzenia oraz satysfakcję z własnych prac. Szczególnie istotny okazał się **brak rywalizacji, wzajemne docenianie wrażliwości innych oraz dostrzeganie, że to samo zadanie może być realizowane na wiele różnych, równie wartościowych sposobów**. Widoczna była także gotowość do współpracy, wspierania się i niesienia pomocy.

Doświadczenie to utwierdziło mnie w przekonaniu, że wspólne działanie i wzajemne wsparcie pomagają w realizacji celów edukacyjnych oraz budowaniu pozytywnej atmosfery, sprzyjającej uczeniu się. **Satysfakcja nauczyciela i radość uczniów są ze sobą nierozzerwalnie związane** – a szczęśliwe dzieci to najlepszy dowód na sens podejmowanych działań edukacyjnych.

Literatura

Van Gogh Vincent, *Listy do brata*, Czytelnik, 2002.

Czajka Stanisław, *Jeśli chcesz malować...*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

Przewodnik dla początkujących. Akwarele, Wydawnictwo Parragon, 2008.



Autorka:

Agnieszka Kasztelan-Kęska

Nauczyciel dyplomowany, ukończyła pedagogikę wczesnoszkolną w Kolegium Nauczycielskim oraz pedagogikę korekcyjną na Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Pedagog specjalny, terapeuta ręki, a także aktor scen muzycznych z doświadczeniem scenicznym.

Pasjonatka zwierząt, weganka, malująca w wolnej chwili, miłośniczka sportu, długodystansowej jazdy na rowerze i Tatr Wysokich, odnajdująca budującą ciszę, która wspiera od środka.

Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne





Kamila Stana, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Juliana Fałata w Bielsku-Białej, nauczycielka: Klaudia Łata

ROLA I POTRZEBY WYCHOWAWCÓW INTERNATÓW I BURS SZKOLNICTWA ARTYSTYCZNEGO W ŚWIELE BADAŃ OGÓLNOPOLSKICH

Anna Antonina Nogaj

Wychowawcy internatów i burs szkolnictwa artystycznego stanowią szczególną grupę w środowisku nauczycielskim. Formalnie zaliczani do grona nauczycieli, w praktyce realizują odmienny zakres zadań – łączących funkcje opiekuńcze, wychowawcze, profilaktyczne i wspierające, często o charakterze niemal całodobowym.

Praca wychowawców internatów wymaga szczególnej dbałości o dzieci i młodzież, która z jednej strony jest szczególnie uzdolniona artystycznie, a z drugiej strony – obciążona intensywnymi wymaganiami edukacyjnymi, licznymi występami, konkursami oraz koniecznością funkcjonowania z dala od domu rodzinnego.

W literaturze pedagogicznej od lat podkreśla się, że internat jest odrębnym środowiskiem wychowawczym, w którym rola wychowawcy wykracza poza tradycyjne funkcje nauczycielskie (Kamiński, 1987; Kosyrz, 1995). Wychowawca pełni rolę opiekuna, mediatora, organizatora życia codziennego oraz osoby towarzyszącej uczniowi w sytuacjach kryzysowych (Strykowski, 2005). W warunkach szkół artystycznych zadania te muszą uwzględniać specyfikę kształcenia artystycznego i związanych z nią wymagań stawianych uczniom, gdy ciało i psychika młodego człowieka są poddawane presji doskonalenia siebie, presji regularnej oceny własnych zdolności artystycznych i wszystkich innych obciążeń wynikających ze zmian obyczajowych współczesnego świata.

Z uwzględnieniem specyfiki szkolnictwa artystycznego, Zespół Psychologiczno-Pedagogiczny CEA przeprowadził ogólnopolski projekt badawczy, którego celem była diagnoza sytuacji zawodowej, potrzeb i oczekiwań wychowawców burs i internatów szkolnictwa artystycznego w Polsce. Badanie objęło zarówno obszar satysfakcji zawodowej, relacji z wychowankami i ich rodzicami, współpracy z kadrą szkół i specjalistami, jak i kondycję psychofizyczną wychowawców oraz ich potrzeby rozwojowe (materiał wewnętrzny CEA). Po zeskanowaniu kodu QR można zapoznać się z całym raportem.

Metodologia i charakterystyka badanej grupy

Badanie zostało przeprowadzone w maju 2025 roku w formie ankiety on-line skierowanej do wszystkich wychowawców zatrudnionych w bursach i internatach szkolnictwa artystycznego w Polsce. Spośród 162 wychowawców pracujących w sześciu bursach oraz siedemnastu internatach (przy szkołach muzycznych, plastycznych i baletowych) odpowiedzi udzieliło 120 osób, co stanowi 74% populacji wychowawców internatów i burs szkolnictwa artystycznego w Polsce. Badania, choć były realizowane w formie online, miały indywidualnie kodowane arkusze, co wykluczyło możliwość uzupełniania danych przez osoby postronne oraz wielokrotnego wypełniania ankiety przez jedną osobę lub przesyłania linków do ankiety.

W badanej grupie zdecydowanie dominowały kobiety (88%). Staż pracy wychowawców okazał się stosunkowo wysoki i wyrównany – ponad połowa ankietowanych miała co najmniej 20-letnie doświadczenie zawodowe, a 65% posiadało stopień nauczyciela dyplomowanego. Wskazuje to na dojrzałe, stabilne środowisko zawodowe, które – mimo przeciążeń – cechuje się wysokim poziomem profesjonalizmu, kompetencji i kwalifikacji zatrudnionej kadry nauczycieli.

Satysfakcja zawodowa i źródła zadowolenia z pracy

Wyniki badań pokazują, że wychowawcy internatów i burs szkolnictwa artystycznego w zdecydowanej większości deklarują wysoki lub bardzo wysoki poziom satysfakcji zawodowej. Ponad 80% badanych ocenia swoją pracę pozytywnie, a zaledwie marginalny odsetek wskazuje na niski poziom zadowolenia.



„Pudełko Zwane Wyobraźnią – Julia Hartwig”, Joe Morawski, uczeń ZPPKP w Opolu, nauczycielka: Małgorzata Futkowska



Wypowiedzi ankietowanych pozwalają wyróżnić kilka kluczowych źródeł satysfakcji:

1. Bezpośrednia praca z młodzieżą uzdolnioną artystycznie – wychowawcy podkreślają, że kontakt z młodymi ludźmi o wysokich aspiracjach i wrażliwości twórczej stanowi dla nich najważniejsze źródło poczucia sensu i spełnienia. Możliwość obserwowania dojrzewania wychowanków, ich postępów, przełamywania trudności oraz kształtowania charakteru jest opisywana jako szczególnie satysfakcjonująca.

2. Relacje i atmosfera pracy – istotnym zasobem jest dobra atmosfera w zespołach, życzliwość i wzajemne wsparcie. Wychowawcy pozytywnie oceniają współpracę zarówno z innymi wychowawcami, jak i z kadrą kierowniczą, którą często postrzegają jako kompetentną, otwartą na dialog i wspierającą.

3. Możliwość rozwoju i realizacji własnych inicjatyw – autonomia w doborze form pracy, różnorodność zadań, elastyczność w tworzeniu projektów i wydarzeń dla wychowanków oraz dostęp do szkoleń dają wychowawcom poczucie rozwoju zawodowego.

4. Dobra organizacja i profil placówki – część ankietowanych zwraca uwagę, że internat/bursa w realiach szkół artystycznych bywa relatywnie spokojnym środowiskiem pracy, z kulturalną młodzieżą i widocznymi efektami oddziaływań wychowawczych.

Taki obraz koresponduje z klasycznym ujęciem roli wychowawcy internatu, który – jak wskazuje Kamiński (1987) – jest jedną z kluczowych postaci w strukturze codziennego życia ucznia, odpowiedzialną za wspieranie go w rozwoju osobistym i społecznym.

Wiktoria Paszewska, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Juliana Fałata w Bielsku-Białej, nauczycielka: Klaudia Lata

Obciążenia, trudności i obszary ryzyka

Pozytywny obraz satysfakcji zawodowej współistnieje jednak z wyraźnie zaznaczonymi obszarami trudności. Część wychowawców – około 20% – wskazuje na średni lub niski poziom zadowolenia z pracy. Analiza wypowiedzi pozwala wyróżnić kilka głównych grup problemów.

1. Organizacja pracy i przeciążenie obowiązkami

Najczęściej zgłaszanymi trudnościami są:

- **przeciążenie dyżurami** – zwłaszcza nocnymi,
- **niedobór kadry** – skutkujący sytuacją, w której jeden wychowawca odpowiada za dużą liczbę wychowanków,
- **ograniczona możliwość opuszczenia placówki w razie konieczności** (np. nagły wyjazd z uczniem do szpitala),
- **poczucie nadmiernej odpowiedzialności za bezpieczeństwo wychowanków przy niewystarczających zasobach kadry.**

Wypowiedzi wychowawców korespondują z obserwacjami autorów literatury, że praca w internacie należy do szczególnie obciążających form aktywności pedagogicznej, wymagających odporności psychicznej oraz umiejętności funkcjonowania w warunkach permanentnej dyspozycyjności (Kosyrz, 1995; Cieślik, 2020).

2. Trudności wychowanków – kondycja psychiczna i zachowania ryzykowne

Badani wychowawcy wskazują jednoznacznie na narastające trudności wychowanków. Wśród dominujących problemów pojawiają się:

- **słaba kondycja psychiczna młodzieży,**
- **zaburzenia odżywiania** (szczególnie wśród uczniów szkół baletowych),
- **samookaleczenia,**
- **nadużywanie mediów elektronicznych,**
- **spadek zaangażowania w życie społeczności placówki i konflikty rówieśnicze.**

To, że zaburzenia odżywiania znajdują się wśród najczęściej sygnalizowanych zjawisk, ilustruje niejako specyfikę szkolnictwa baletowego. Znaczna część uczniów szkół baletowych zamieszkuje internaty i bursy szkolnictwa artystycznego, gdyż nauka w tych szkołach możliwa jest w pięciu miastach Polski. Ogranicza to więc możliwości swobodnego mieszkania w domu rodzinnym. Połączenie wymogu szczupłej sylwetki, wysokiej presji estetycznej, perfekcjonizmu oraz rywalizacji może sprzyjać rozwojowi zachowań



Julia Łyczkowska, I nagroda na XVII Ogólnopolskim Biennale Rysunku i Malarstwa Klas Młodszych Średnich Szkół Plastycznych, nauczyciel Klaudia Lata

autoagresywnych i problemów z obrazem własnego ciała. Z perspektywy wychowawcy internatu oznacza to konieczność codziennej uważności na sygnały kryzysu psychicznego, przy jednoczesnym braku możliwości pełnienia roli terapeuty oraz stosunkowo małej liczbie psychologów szkolnych bezpośrednio zaangażowanych w pracę z wychowankami internatów i burs szkolnictwa artystycznego.

3. Relacje z rodzicami

Określane są najczęściej jako dobre lub przeciętne. Wychowawcy podkreślają, że:

- większość kontaktów ma charakter interwencyjny (gdy pojawiają się problemy wychowawcze lub zdrowotne),
- część rodziców wykazuje niskie zaangażowanie w życie dziecka w internacie – nie czyta wiadomości, nie odpowiada na próby kontaktu, sporadycznie uczestniczy w zebraniach,
- zdarzają się postawy roszczeniowe i nierealne oczekiwania wobec placówki.

Konflikty z rodzicami występują stosunkowo rzadko i zazwyczaj mają łagodny charakter, jednak ich tło często wiąże się z różnicą w postrzeganiu zachowania dziecka, poziomowi wymagań czy odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Wychowawcy podkreślają, że efektywna współpraca z rodzicami wymaga czasu, zaufania i jasno określonych ról.

Dominika Naglik, uczennica Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Juliana Fałata w Bielsku-Białej, nauczycielka: Klaudia Łata



4. Relacje w zespole i współpraca międzyinstytucjonalna

Współpraca w zespołach wychowawców oceniana jest bardzo wysoko – dominuje obraz życzliwych, wspierających się wzajemnie nauczycieli-wychowawców, w których naturalne różnice zdań nie przeradzają się w trwałe konflikty. Sporadyczne napięcia dotyczą głównie:

- nierównego poziomu zaangażowania poszczególnych pracowników,
- różnic w stylu pracy i podejściu wychowawczym,
- kwestii organizacyjnych (np. dyżurów, podziału obowiązków).

Nieco bardziej zróżnicowanie oceniana jest współpraca ze szkołami, do których uczęszczają wychowankowie. Choć w wielu wypadkach relacje są dobre, część wychowawców wskazuje na:

- ograniczony przepływ informacji, często tłumaczony przepisami o ochronie danych,
- niewystarczające zrozumienie specyfiki funkcjonowania internatu przez nauczycieli,
- sytuacje, w których internat traktowany jest jako „przedłużenie szkoły”, a nie odrębne środowisko wychowawcze.

Takie doświadczenia potwierdzają, jak ważne jest jasne zdefiniowanie roli internatu jako autonomicznej, choć ściśle współpracującej ze szkołą, przestrzeni wychowawczej (Cieślić, 2020).

Kondycja psychofizyczna wychowawców

Mimo wysokiego poziomu satysfakcji zawodowej, wyniki badań jednoznacznie wskazują na realne przeciążenia psychofizyczne wychowawców. Około 30% badanych deklaruje, że obserwuje u siebie objawy przemęczenia. Są to przede wszystkim:

- wyczerpanie psychofizyczne,
- poczucie przeciążenia i przytłoczenia obowiązkami,
- problemy ze snem,
- różnorodne dolegliwości zdrowotne.

W wypowiedziach ankietowanych wyraźnie wybrzmiewa związek pomiędzy organizacją pracy (dyżurami nocnymi, nieregularnymi godzinami, odpowiedzialnością za



I miejsce w konkursie „Pudełko Zwane Wyobraźnią – Julia Hartwig”, Kinga Baran, uczennica ZSP w Rzeszowie, nauczycielka: Barbara Hubert

bezpieczeństwo wielu wychowanków) a ryzykiem wypalenia zawodowego. Zgodnie z ujęciem Strykowskiego (2005), kompetencje wychowawcy to nie tylko wiedza i umiejętności, ale także zasoby emocjonalne i zdolność do długotrwałego radzenia sobie ze stresem. Brak systemowego wsparcia w tym obszarze może prowadzić do stopniowego obniżania jakości pracy oraz pogorszenia dobrostanu nauczycieli.

Wśród proponowanych przez wychowawców rozwiązań pojawiają się:

- zwiększenie liczby wychowawców na dyżurach nocnych (zwłaszcza w godzinach pełnego obłożenia placówki),
- wprowadzenie form superwizji koleżeńskej i konsultacji psychologicznych dla kadry,
- intensywniejsze włączenie wychowawców w planowanie grafików dyżurowych,
- systematyczna edukacja w zakresie higieny pracy i odpoczynku.

Rozwój zawodowy i współpraca ze specjalistami

Badanie pokazuje, że wychowawcy burs i internatów aktywnie inwestują w swój rozwój zawodowy. Najczęściej wybierają:

- udział w kursach i szkoleniach,
- samokształcenie poprzez lekturę fachowej literatury (w tym publikacji CEA),
- przygotowanie do awansu zawodowego.

Znacznie rzadziej korzystają z formalnych grup wsparcia, superwizji czy coachingu, choć w wypowiedziach deklarują, że takie formy pracy byłyby dla nich cenne.

Współpraca z psychologami i pedagogami zatrudnionymi w bursach/internatach lub szkołach jest najczęściej okazjonalna, ale jednocześnie oceniana pozytywnie.

Świąteczny kiermasz i targi sztuki PlastykON, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Gorzowie Wielkopolskim, 2025 / Fot. Zuzanna Kaczmarek



Wychowawcy chętnie konsultują trudne sytuacje wychowawcze, korzystają z pomocy przy opracowywaniu planów wsparcia dla uczniów czy organizowaniu działań profilaktycznych. Problemem pozostaje jednak:

- brak etatowych specjalistów w części placówek,
- ograniczona dostępność psychologów szkolnych (różne godziny pracy, wiele obowiązków) i zgranie jej z godzinami prac wychowawców,
- przewaga kontaktów interwencyjnych nad systematyczną współpracą.

Potrzeby szkoleniowe wychowawców burs i internatów

Jednym z najważniejszych rezultatów badań jest bardzo wyraźnie zarysowany katalog potrzeb szkoleniowych wychowawców. Oczekują oni przede wszystkim szkoleń:

- **z zakresu wsparcia młodzieży w kryzysie psychicznym i emocjonalnym** – rozpoznawania i reagowania na depresję, samookaleczenia, myśli samobójcze, zaburzenia lękowe i odżywiania, udzielania pierwszej pomocy psychologicznej, prowadzenia interwencji kryzysowej;
- **dotyczących neuroróżnorodności i pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami** – spektrum autyzmu, ADHD, zaburzeniami zachowania; z naciskiem na specyfikę funkcjonowania w warunkach całodobowej placówki, która „jest także domem”, a nie tylko miejscem nauki;
- **związanych z tożsamością, różnorodnością i przeciwdziałaniem dyskryminacji** – transpłciowością, tożsamością płciową, mobbingiem, hejtem, budowaniem klimatu akceptacji i szacunku;
- **związanych z cyberprzestrzenią i współczesnymi uzależnieniami** – nadmiernym korzystaniem z mediów elektronicznych, uzależnieniem od telefonu, cyberprzemocą i jej konsekwencjami psychicznymi;
- **dotyczących współpracy z rodzicami i rozwiązywania konfliktów** – pracy z rodzicem roszczeniowym, komunikacji w sytuacji kryzysowej, mediacji, budowania partnerstwa szkoła – dom – internat;
- **rozwijających kompetencje interpersonalne wychowawców** – komunikację empatyczną i asertywną, mediacje w konfliktach rówieśniczych, budowanie relacji opartych na zaufaniu, motywowanie wychowanków do współpracy;
- **związanych z dobrostanem psychicznym i profilaktyką wypalenia zawodowego** – dbaniem o własne zasoby, technikami radzenia sobie ze stresem,

Emilia Stachura, uczennica
PLSP w Bielsku-Białej,
nauczycielka: Iwona Korus





superwizją pracy wychowawczej;

- **z zakresu bezpieczeństwa i procedur kryzysowych** – reagowania w sytuacji wypadku, pożaru, przemocy lub nagłego pogorszenia stanu zdrowia wychowanka;

- **uwzględniających specyfikę szkolnictwa artystycznego** – przeciążenie psychofizyczne, lęk sceniczny, perfekcjonizm, ryzyko wypalenia u młodych artystów.

Wychowawcy jednoznacznie podkreślają, że preferują formę warsztatową, cykliczną i osadzoną w realnych przykładach z życia bursy i internatu, a nie jednorazowe wykłady teoretyczne.

Rekomendacje i wnioski końcowe

Analiza wyników ogólnopolskiego badania prowadzi do kilku kluczowych wniosków. Po pierwsze, wychowawcy burs i internatów szkolnictwa artystycznego tworzą środowisko wysokich kompetencji, zaangażowania i świadomości misji wychowawczej. Po drugie, ich praca odbywa się w warunkach znacznego obciążenia emocjonalnego i organizacyjnego, wymaga więc systemowego wsparcia i troski o dobrostan.

Na podstawie zgromadzonych danych można sformułować następujące kierunki działań:

1. Wzmocnienie systemu wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla wychowawców – rozwijanie sieci superwizji, konsultacji i szkoleń prowadzonych przez specjalistów współpracujących z CEA; umożliwienie regularnych spotkań służących omówieniu trudnych przypadków i przeciwdziałaniu wypaleniu zawodowemu.

2. Dostosowanie oferty szkoleniowej do specyfiki burs i internatów – tworzenie programów wielomodułowych, cyklicznych, skoncentrowanych na praktyce; uwzględnianie tematów związanych z kryzysem psychicznym młodzieży, neuroróżnorodnością, współczesnymi zagrożeniami cyfrowymi oraz specyfiką szkół artystycznych.

3. Poprawa organizacji pracy i warunków zatrudnienia – dążenie do zwiększenia obsady wychowawców na dyżurach nocnych, racjonalne planowanie grafików, uwzględniające potrzebę regeneracji; wzmacnianie standardów bezpieczeństwa w placówkach całodobowych.

4. Rozwój współpracy ze szkołami i rodzicami – wypracowanie jasnych zasad przepływu informacji między bursą/internatem a szkołą, z poszanowaniem przepisów

o ochronie danych; wyznaczanie stałych osób kontaktowych; budowanie partnerskich relacji z rodzicami, opartych na zaufaniu i wspólnej trosce o dobro dziecka.

5. Upowszechnianie materiałów metodycznych i dobrych praktyk – przygotowanie poradników, scenariuszy zajęć, przykładów rozwiązań organizacyjnych; tworzenie platform wymiany doświadczeń między placówkami (m.in. sieci współpracy, forów on-line, seminariów regionalnych).

Raport Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego CEA pokazuje wyraźnie, że wychowawcy internatów i burs szkół artystycznych są nie tylko strażnikami codziennego bezpieczeństwa uczniów, lecz także kluczowymi towarzyszami ich rozwoju emocjonalnego, społecznego i tożsamościowego. Wymaga to od nich wysokich kompetencji, empatii i odporności, a jednocześnie – wsparcia instytucjonalnego, które pozwoli im tę rolę pełnić w sposób bezpieczny i zrównoważony.

Inwestowanie w rozwój i dobrostan wychowawców jest w istocie inwestowaniem w młodzież artystyczną – grupę szczególnie wrażliwą, której potencjał twórczy ujawnia się w pełni dopiero wtedy, gdy towarzyszy mu poczucie bezpieczeństwa, zrozumienia i akceptacji.

Bibliografia

Cieślak B., *Relacja wychowawcza w internacie jako czynnik wspierający rozwój społeczny ucznia*, Wychowanie Na Co Dzień, 2020, nr 9-10.

Kamiński A., *Funkcje i zadania wychowawcy w internacie*, WSiP, Warszawa 1987.

Kosyrz Z., *Internat jako środowisko wychowawcze*, WSiP, Warszawa 1995.

Strykowski W., *Kompetencje nauczyciela i wychowawcy*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2005.

Zespół Psychologiczno-Pedagogiczny Centrum Edukacji Artystycznej, *Sytuacja zawodowa i potrzeby wychowawców burs i internatów szkolnictwa artystycznego w Polsce – raport z badań diagnostycznych*, CEA (materiał wewnętrzny), Warszawa 2025.



Autorka:

dr Anna Antonina Nogaj

Doktor nauk humanistycznych w zakresie psychologii. Jest psychologiem i skrzypaczką. Pracuje jako starszy wizytator do spraw poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej w Warszawie oraz jako adiunkt na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Współpracuje z licznymi instytucjami artystycznymi jako psycholog praktyk do spraw artystycznych. Jest autorką licznych artykułów naukowych i popularnonaukowych dotyczących psychologii muzyki oraz redaktorem książek.



Kwalifikacja do wystawy w konkursie „Pudełko Zwane Wyobraźnią – Julia Hartwig”, Julia Górka, uczennica ZPSP w Kielcach, nauczycielka: Iwona Stachura

WSPARCIE DZIECI I MŁODZIEŻY W KRYZYSIE PSYCHICZNYM W BURSACH I INTERNATACH

Poradnik psychologiczno-interwencyjny dla wychowawców

Barbara Wojtanowska-Janusz

Okres dorastania jest jednym z najbardziej intensywnych etapów rozwojowych. Zmiany hormonalne, gwałtowny rozwój mózgu, przebudowa systemu wartości, budowanie tożsamości oraz rosnąca potrzeba autonomii sprawiają, że młody człowiek doświadcza emocji w sposób silniejszy, intensywniejszy, mniej przewidywalny i trudniejszy do uregulowania niż w kolejnych fazach życia.

Erik Erikson określa adolescencję jako kluczowy kryzys rozwojowy między tożsamością a rozproszaniem ról, którego konsekwencje wpływają na funkcjonowanie człowieka w dorosłości (Erikson, 1968). Jest to zatem okres naturalnej podatności na wewnętrzne przeciążenia psychiczne, związane nie z patologią, lecz z dynamiką rozwoju. W środowisku burs i internatów spotykają się dwa równoległe procesy kryzysowe: rozwojowy i separacyjno-adaptacyjny. Ich wspólnym mianownikiem jest wysoka emocjonalna intensywność i potrzeba „dorosłego, który nie zniknie” – kogoś, kto nie zareaguje karą, odrzuceniem, ironią czy nadmiarową kontrolą, lecz będzie w stanie przyjąć emocje młodego człowieka, nadać im sens i pomóc przełożyć je na pierwszy możliwy krok stabilizacji. John Bowlby (1988) podkreślał, że silna i przewidywalna więź z dorosłym opiekunem stanowi kluczowy element kształtujący odporność psychiczną.



zescanuj telefonem

Czym jest kryzys psychiczny u młodzieży?

Stres stanowi naturalny element życia młodych ludzi. Choć często postrzega się go jako coś negatywnego, umiarkowany stres potrafi mobilizować, dodawać energii, pobudzać kreatywność i pomagać w pokonywaniu codziennych wyzwań. Problem pojawia się jednak wtedy, gdy stres jest zbyt silny, długotrwały lub gdy nakłada się wiele trudnych sytuacji naraz. Kryzys psychiczny u młodzieży pojawia się w sytuacji przeciążenia zasobów radzenia sobie i utraty poczucia wpływu na własne życie. Nie jest on chorobą psychiczną, lecz naturalną reakcją na intensywny lub długotrwały stres przekraczający aktualne możliwości adaptacyjne (Caplan, 1964). U nastolatków objawy kryzysu mogą być widoczne w każdej ze sfery: fizycznej, poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej.

W literaturze psychologicznej zwraca się uwagę, że szczególnie w okresie dorastania kryzysy mają tendencję do gwałtownego narastania i równie gwałtownych reakcji emocjonalnych. Wynika to z neurobiologicznych uwarunkowań rozwoju mózgu – układ limbiczny, odpowiedzialny za emocje, staje się w tej fazie wyjątkowo aktywny, natomiast kora przedczołowa, odpowiedzialna za planowanie, przewidywanie konsekwencji i hamowanie impulsów, nadal nie jest w pełni dojrzała (Siegel, 2013). Skutkuje to intensywnością i impulsywnością przeżyć emocjonalnych. Młodzieży jest trudno regulować swoje emocje i wynikające z nich napięcie oraz przewidywać konsekwencje swoich zachowań. Do tego dochodzi naturalna rozwojowa potrzeba akceptacji w grupie rówieśniczej, która w warunkach życia internackiego często zastępuje rodzinę jako najważniejszy kontekst emocjonalny. Oznacza to, że konflikt rówieśniczy, odrzucenie czy porażka społeczna mogą być przeżywane z siłą porównywalną do realnego zagrożenia egzystencjalnego i wpływać na zdrowie psychiczne młodych ludzi (Dębski, Flis, 2023).

Specyfika kryzysu w warunkach internatu lub bursy

Środowisko internatu lub bursy sprzyja kumulowaniu się napięcia emocjonalnego u młodych ludzi ze względu na stałą ekspozycję społeczną, ograniczoną prywatność, oddalenie od rodziny oraz silną dynamikę grupy rówieśniczej

W kontekście instytucjonalnym szczególnie częste jest zjawisko *camouflaging emotional distress* – maskowanie własnego cierpienia psychicznego (Patalay, Fitzsimons, 2021). Młodzież nie ukrywa trudności dlatego, że je lekceważy, lecz dlatego, że:

- nie chce zostać oceniona jako „słaba”;
- boi się odrzucenia przez grupę;
- obawia się reakcji dorosłych (kontroli, kar, bagatelizacji);
- nie ma języka do opisanja własnych stanów wewnętrznych;
- przyzwyczaiła się, że „z emocjami trzeba sobie radzić samemu”.

Takie mechanizmy sprawiają, że pierwsze sygnały kryzysu są często subtelne i mogą zostać łatwo pomyłone z buntem, manipulacją, lenistwem czy złym zachowaniem. Zanim pojawiają się poważne sygnały alarmowe, zwykle występują drobne, ale powtarzające się zmiany, na które warto zwrócić uwagę.

Pierwsza pomoc emocjonalna w kryzysie – rola wychowawcy bursy lub internatu

Zestaw reakcji i działań, które dorośli mogą podjąć, gdy zauważą u młodej osoby niepokojące zmiany w zachowaniu lub sygnały świadczące o trudnościach emocjonalnych, stanowi pierwszą pomoc emocjonalną. Jej głównym celem jest:

- dostrzeżenie, czego dziecko czy nastolatek potrzebuje, zrozumienie jego uczuć oraz ocena, jak poważna jest sytuacja;
- złagodzenie silnych i nieprzyjemnych emocji;
- pomoc w znalezieniu dostępnych form wsparcia, wskazanie, do kogo można się zwrócić, a w razie konieczności włączenie innych dorosłych lub specjalistów (Łuba, 2022).

Każdy dorosły jest w stanie udzielić takiej pomocy. Dla młodego człowieka obecność uważnej i wspierającej osoby dorosłej będzie ogromnym wsparciem – podobnie jak pierwsza pomoc medyczna, także pierwsza pomoc emocjonalna może ochronić zdrowie, a nawet uratować życie.

Trzeba pamiętać, że wychowawca nie jest terapeutą, ale to właśnie on często jako pierwszy może dostrzec kryzys u młodej osoby, nazwać to, co się dzieje, i zatrzymać narastanie trudności. W literaturze dotyczącej traumy i interwencji kryzysowej podkreśla się, że kluczowe znaczenie ma regulująca obecność stabilnego dorosłego, który potrafi przyjąć emocje młodego człowieka, nie przerazi się nimi i nie zaneguje ich (Bion, 1962; Herman, 1992).

To wsparcie wynika nie z funkcji terapeutycznej, ale z korekcyjnego doświadczenia relacyjnego – dorosły staje się kimś, kto nie bagatelizuje trudności, nie moralizuje, nie ocenia, nie wycofuje się w obliczu silnych emocji i nie próbuje od razu „naprawić wszystkiego”. Młody człowiek w kryzysie nie potrzebuje najpierw rozwiązania – potrzebuje zewnętrznej stabilizacji emocji, zanim będzie w stanie myśleć o rozwiązaniach. Pierwsza pomoc emocjonalna w kryzysie opiera się zatem na czterech kluczowych krokach Zauważ – Zapytaj – Zaakceptuj – Zareaguj (zasada **4 x Z**), są to proste działania,

oparte na uważności, obecności i gotowości do wsparcia (Łuba, 2022; Kicińska, Palma, 2023). Autentyczne zainteresowanie i spokojny ton rozmowy pomagają przełamać barierę i otworzyć przestrzeń do szczerego dialogu. Nie musisz mieć kompetencji terapeutycznych, wystarczy otwartość, empatia i gotowość do wysłuchania – to już jest forma pierwszej pomocy emocjonalnej.

Pierwsze 5 kroków wychowawcy w reakcji na kryzys:

1. Zatrzymaj reakcję własną. Zanim odpowiesz – uspokój oddech, ton głosu i postawę ciała. Układ nerwowy nastolatka kalibruje się do osoby dorosłej.
2. Otwórz przestrzeń 1:1. Jak najszybciej wyjdź z rozmowy publicznej do przestrzeni bez świadków. Kryzys wymaga bezpieczeństwa.
3. Nazwij emocję, nie problemy. Powiedz: „Widzę, że jest ci bardzo trudno”, „To chyba musi być przytłaczające”.
4. Zadaj pytanie otwierające, nie eksplorujące: „Co teraz boli najbardziej?” zamiast „Dlaczego tak reagujesz?”.
5. Zadbaj o bezpieczeństwo i dalsze kroki. Najpierw stabilizacja → potem decyzje → potem plan działania.

W sytuacji, gdy zdrowie lub życie młodej osoby jest zagrożone, masz obowiązek przekazać tę informację dalej – rodzicom, opiekunom, wychowawcy, specjalistom szkolnym czy dyrektorowi. Ważne jednak, by jasno wyjaśnić dziecku lub nastolatkowi, dlaczego musisz to zrobić, i zaprosić go do wspólnego ustalenia, jak o tym opowiedzieć (Łuba, 2022).

Jak zachęcić do rozmowy i budować dobry kontakt z wychowankiem

Dzieci i nastolatki często unikają rozmów o swoich trudnościach – nierzadko dlatego, że wcześniejsze próby podzielenia się problemami spotkały się z niezrozumieniem lub „dobrymi radami”, które zamiast wspierać, dawały poczucie lekceważenia (Baran, Rytel, 2022). Zdania w stylu „Weź się w garść”, „Inni mają gorzej”, „Ja w twoim wieku...” mogą sprawić, że młody człowiek zamknie się jeszcze bardziej. Rolą dorosłego nie jest przekonywanie wychowanka do innego spojrzenia na jego problemy, lecz stworzenie takiej relacji, w której poczuje się wysłuchany, traktowany poważnie i bezpiecznie.



Kluczowe w nawiązywaniu kontaktu są cierpliwość i wytrwałość, bo kontakt z dorosłym, który nie znika, gdy pojawiają się emocje, daje młodemu człowiekowi poczucie bezpieczeństwa. Brak takiego kontaktu sprawia, że nastolatek zostaje sam ze swoimi obawami i łatwo zaczyna je interpretować w najgorszy sposób (Kicińska, Palma, Witkowska, 2022). Pamiętajmy, że dobre relacje tworzymy poprzez szczerość, akceptację i szacunek – także wtedy, kiedy nie zgadzamy się z zachowaniem młodej osoby.

Model rozmowy wspierającej krok po kroku:

1. Otwarcie i nazwanie emocji: „Widzę, że coś bardzo cię przytłacza...”.
2. Zaproszenie do dopowiedzenia: „Chcesz powiedzieć więcej czy lepiej, żebym teraz po prostu z tobą był/była?”.
3. Odzwierciedlenie: „Czy dobrze rozumiem, że najbardziej boli cię poczucie, że...”.
4. Uznanie emocji: „Masz prawo tak się czuć”.
5. Stabilizacja: „Zostańmy jeszcze chwilę przy tym, oddychajmy spokojnie razem”.
6. Mały krok: „Jaki najmniejszy krok dziś byłby możliwy?”.
7. Zabezpieczenie: „Ustalimy też, do kogo się odezwę, żebyś miał/miała dodatkowe wsparcie”.

Komunikacja wspierająca jest kluczowa w rozmowie z młodzieżą w kryzysie, ponieważ daje naszym rozmówcom poczucie bycia zauważonymi i traktowanymi poważnie. Jasne, spokojne komunikaty pomagają obniżyć napięcie i sprawiają, że młody człowiek czuje się bezpieczniej, co otwiera go na współpracę. Dzięki empatycznemu dialogowi przestaje czuć się samotny ze swoimi przeżyciami, a dorosły może lepiej zrozumieć jego potrzeby i ocenić ryzyko. Wspierająca rozmowa staje się pierwszym krokiem do przerwania kryzysu i wprowadzenia realnej pomocy. Poniżej przykładowe dialogi w trudnych sytuacjach:

1. Lęk i unikanie.

Uczeń: „Nie pójdę jutro do szkoły. Nie dam rady”.

Wychowawca: „Brzmi, jakbyś był tym bardzo przeciążony. Nie będę cię zmuszać do udawania, że jest lekko. Zatrzymajmy się na chwilę przy tym, co jest najtrudniejsze”.

2. Poczucie beznadziei.

Uczeń: „To wszystko nie ma sensu”.

Wychowawca: „Kiedy mówisz, że nie ma sensu, słyszę, jak bardzo jesteś zmęczony. Nie będę ci mówić, że jest inaczej. Chcę tylko zrozumieć, co najbardziej odbiera ci siłę”.

3. Myśli rezygnacyjne i samobójcze.

Uczeń: „Lepiej byłoby, gdyby mnie nie było”.

Wychowawca: „Dziękuję, że mówisz to wprost. To dla mnie znak, że bardzo cierpisz. Muszę zapytać jasno, bo twoje bezpieczeństwo jest najważniejsze: czy myślisz o tym, żeby zrobić sobie krzywdę?”.

Pamiętajmy, że pytanie o intencje lub plan nie zwiększa ryzyka, a często ratuje życie (Joiner, 2010; Dazzi et al., 2014). Jeśli odpowiedź brzmi „tak” lub „nie wiem” → przechodzimy do zabezpieczenia, nie do dyskusji.

Z punktu widzenia interwencji bardzo ważna jest ocena ryzyka i odpowiednia reakcja wychowawcy. Wysoki poziom ryzyka wymaga natychmiastowej reakcji – dotyczy to sytuacji, gdy nasz podopieczny mówi o konkretnym planie odebrania sobie życia, ujawnia zamiar albo przejawia zachowania wyniszczające. Wtedy nie wolno zostawiać go samego; trzeba wezwać odpowiednią pomoc, a w razie potrzeby również służby ratunkowe. W kryzysie priorytetem jest zawsze zdrowie i życie, ważniejsze niż procedury czy regulaminy. Reagujemy za każdym razem, nawet jeśli obawiamy się, że przesadzamy – lepiej zrobić krok za wcześniej niż za późno.

Współpraca z rodzicem - najważniejsze zasady

Gdy u młodej osoby pojawiają się oznaki kryzysu, konieczne jest włączenie rodziców lub opiekunów w dalsze działania. Dotyczy to przede wszystkim uczniów niepełnoletnich, ale również pełnoletni wychowankowie powinni być informowani o tym, co będzie się działo i kto zostanie zaangażowany. Dobra praktyka to wcześniejsze wyjaśnienie nastolatkowi, dlaczego kontakt z rodzicem jest potrzebny oraz zaproszenie go do wspólnych ustaleń. Dzięki temu ma on poczucie wpływu, zachowuje autonomię i łatwiej utrzymuje z dorosłymi relację opartą na zaufaniu.

Pomocne są proste komunikaty:

„To ważne, aby twoi rodzice wiedzieli o tym, co przeżywasz – dzięki temu możemy szybciej pomóc”; „Z kim chcesz, żebyśmy porozmawiali najpierw? Czy chcesz opowiedzieć im sam, czy mam zrobić to razem z tobą?”.

Takie podejście zwiększa szanse na to, że młoda osoba będzie bardziej zmotywowana do współpracy i realizacji ustaleń.

Kontakt z rodzicem bywa trudny, bo informacja o kryzysie dziecka jest dla opiekunów bardzo obciążająca. Mogą reagować niedowierzaniem, złością, smutkiem czy bezradnością. Dlatego warto mówić o faktach, opisać konkretne zachowania i zaznaczyć, że są to sygnały przeciążenia, a nie ocena rodzica. Jednocześnie warto uznać emocje opiekunów i dać im przestrzeń do reakcji: „Domyślam się, że ta informacja może być dla państwa trudna. Mówię o niej po to, żebyśmy wspólnie mogli zadbać o bezpieczeństwo i dobro waszego dziecka”.

Celem rozmowy z rodzicem jest ustalenie realnego planu wsparcia. Opiekunowie odpowiadają za obserwację dziecka w domu, reagowanie na niepokojące sygnały i zapewnienie odpowiedniej pomocy specjalistycznej. Wszystkie ustalenia warto spisać i wyznaczyć czas ich realizacji.

Współpraca obu stron jest kluczowa, by skutecznie chronić zdrowie i dobrostan młodej osoby. Dobra współpraca daje szansę na:

- spójny system wsparcia – uczeń otrzymuje podobne komunikaty i strategie pomocy w domu i w bursie;

- szybszą reakcję na pierwsze sygnały kryzysu;
- odciążenie emocjonalne młodego człowieka;
- wsparcie rozwoju bez nadmiernej presji na osiągnięcia;
- budowanie odporności psychicznej, a nie tylko osiągnięć artystycznych;
- ochronę dobrostanu przy równoczesnym wspieraniu pasji i talentu.

Model rozmowy z rodzicem – gotowy skrypt:

„Dzwonię, bo zależy nam na bezpieczeństwie i dobrym funkcjonowaniu Państwa dziecka. Zaobserwowaliśmy dziś wyraźne obniżenie nastroju i sygnały przeciążenia. Rozmawialiśmy, zadbaliliśmy o bezpieczeństwo i uznajemy, że potrzebne jest teraz dodatkowe wsparcie. Chcielibyśmy ustalić wspólnie najlepsze działania”.

Przykładowe narzędzia wspomagające interwencję w sytuacjach kryzysowych

Jak już zostało wspomniane, w sytuacji kryzysowej liczy się szybka, spokojna i uporządkowana reakcja dorosłego. Ten algorytm pomaga wychowawcom bursy lub internatu działać według jasnych kroków, tak aby żadna ważna informacja nie została pominięta, a młoda osoba otrzymała natychmiastowe wsparcie. Standardowe procedury dają poczucie bezpieczeństwa zarówno wychowawcy, jak i uczniowi, oraz ułatwiają współpracę całej kadry.

Poniższy schemat to praktyczna ścieżka działania, którą warto wdrożyć jako standard placówki, tak aby każdy wychowawca mógł działać z poczuciem bezpieczeństwa i jasno określoną procedurą.

1. Zauważ sygnały. Miej uważność na nagłą lub wyraźną zmianę w zachowaniu, nastroju lub wypowiedziach ucznia: wycofanie, senność, rezygnację, nietypowe komentarze o braku sił czy sensu.

2. Zareaguj od razu, na osobności. W ciągu kilku minut zabierz ucznia z grupy, usiądź obok, mów spokojnie i zacznij od nazwania emocji: „Widzę, że coś jest dziś dla ciebie trudne. Chcę cię zrozumieć”.

3. Oceń bezpieczeństwo. Zadaj trzy, cztery proste, bezpośrednie pytania o możliwość zrobienia sobie krzywdy, o myśli, zamiar lub plan. Im konkretniejsze odpowiedzi, tym wyższe ryzyko. Badania pokazują, że zadawanie tych pytań zmniejsza napięcie i otwiera na pomoc (Joiner, 2010; Dazzi, 2014).

4. Zabezpiecz sytuację, jeśli ryzyko jest obecne. Nie zostawiaj ucznia samego ani z rówieśnikami. Zorganizuj obecność drugiego dorosłego, skontaktuj się z psychologiem lub pedagogiem, a przy realnym zagrożeniu dzwoń pod 112. Wychowanka zapewnij: „Zostanę z tobą – twoje bezpieczeństwo jest teraz najważniejsze”.

5. Powiadom rodzica lub opiekuna. Przekazuj fakty, nie oceny. Zaproponuj wspólne działania: „Pojawiły się sygnały dużego przeciążenia, dlatego kontaktujemy się, by ustalić dalsze kroki wsparcia”.

6. Wdróż plan wsparcia. Przy braku bezpośredniego zagrożenia – monitoring i rozmowy. Przy podwyższonym ryzyku – pilna konsultacja specjalistyczna i stworzenie planu

bezpieczeństwa. Przy wysokim ryzyku – służby i stałe zabezpieczenie ucznia do czasu przekazania.

7. Opracuj plan bezpieczeństwa. Plan powinien obejmować sygnały ostrzegawcze, sposoby na obniżenie napięcia, listę osób wspierających, zasady wieczorne oraz kontakty do specjalistów i telefonów pomocowych

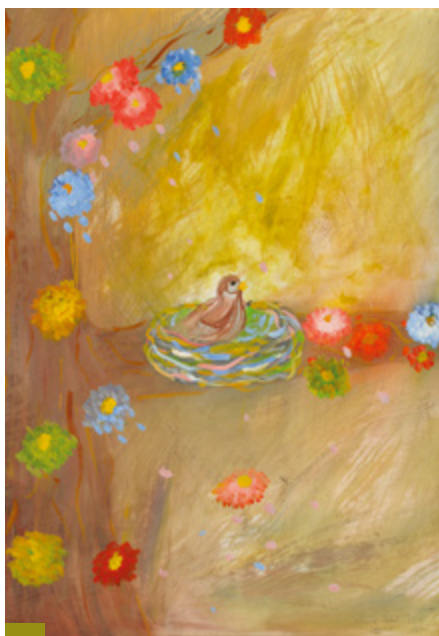
Pomocnymi narzędziami dla wychowawców burs i internatów jest również na przykład opracowanie checklisty do szybkiej oceny ryzyka lub prowadzenie dziennika obserwacji zachowania wychowanka.

Praca wychowawcza w konkretnych obszarach kryzysu - propozycje

W pracy wychowawcy bursy lub internatu pojawiają się sytuacje, w których młodzi ludzie doświadczają silnych emocji, trudnych zachowań lub objawów świadczących o kryzysie. Każdy z tych sygnałów wymaga uważnej reakcji i adekwatnego wsparcia. Zaprezentowane poniżej propozycje mają pomóc w szybkim rozpoznaniu problemu, zrozumieniu jego dynamiki i zaplanowaniu działań, które zwiększą bezpieczeństwo i komfort psychiczny wychowanka.

1. Zaburzenia lękowe. Jak wpierać i reagować? Wychowawca:

- nie „przepycha przez lęk”, lecz towarzyszy w robieniu najmniejszego możliwego kroku;
- pomaga nazwać stan: „To może być lęk, który próbuje cię chronić, nie ośmieszć”;
- planuje zadania w skali mikro: nie „Zrób to” tylko „Zrób dwie minuty tego”;
- stosuje technikę „kotwicy teraźniejszości”, gdy lęk narasta: ćwiczenie 30-sekundowe (*grounding*) – „Dotknij trzech przedmiotów. Nazwij dwa dźwięki. Oprzyj stopy o podłogę. Oddychaj jak ja”.



Wyróżnienie w konkursie „Pudełko Zwane Wyobraźnią – Julia Hartwig”, Adrianna Sabat, uczennica ZPSP w Kielcach, nauczyciel: Kazimierz Kielian



Kwalifikacja do wystawy w konkursie „Pudełko Zwane Wyobraźnią – Julia Hartwig”, Mateusz Wolniaczyk, uczeń ZSP w Dąbrowie Górniczej, nauczycielka: Beata Skrzypek



Świąteczny kiermasz i targi sztuki
PlastykON, PLSP w Gorzowie
Wielkopolskim
Fot. Zuzanna Kaczmarek



2. Obniżony nastrój i depresyjność.

Kluczowe zasady reagowania wychowawcy:

- nie aktywizuj na siłę;
- zamiast popychać, wzmacniaj każdy przejaw sprawstwa, nawet minimalny: „Wstałeś dziś z łóżka – to ważniejsze, niż myślisz”.

3. Niska samoocena, brak wiary w siebie.

Młodzież często mówi językiem autodeprecjacji: „Jestem beznadziejny/-na”, „Nikt mnie nie lubi”, „Do niczego się nie nadaję”.

Reagujemy poprzez „zmianę punktu odniesienia”: zamiast zaprzeczać → konkret i dowód sprawstwa, np. zamiast wypowiadać zdanie: „Nie mów tak o sobie”, poprośmy: „Podaj mi jedną sytuację, w której było inaczej”.

4. Wsparcie przy myślach samobójczych.

Najważniejsze zasady:

- pytamy wprost;
- zostajemy przy odpowiedzi bez paniki;
- nie zostawiamy rozmówcy samego;
- uruchamiamy dorosły system wsparcia.

Model trzech pytań ratujących życie:

1. „Czy myślisz, żeby zrobić sobie krzywdę?”;
2. „Czy wiesz, w jaki sposób mógłbyś/mogłabyś to zrobić?”;
3. „Czy potrzebujesz, żebym teraz z tobą został/została?”.

Komunikaty odciążające:

„To nie jest ciężar, który musisz dźwigać sam/sama”, „Moim zadaniem teraz jest być przy tobie i cię chronić”.

Wychowawcy w swojej pracy mogą stosować również różne minitechniki wspierające (bez wchodzenia w terapię), takie jak:

Kwalifikacja do wystawy w konkursie „Pudełko Zwane Wyobraźnią – Julia Hartwig”, Julia Czekaj, uczennica ZSP w Lublinie, nauczycielka: Dorota Andrzejewska-Marzec

1. Regulacja oddechem (model 4-2-6). Wdech, 4 sek. → zatrzymanie, 2 sek. → wydech, 6 sek. (3 powtórzenia z uczniem).

2. Skala przetrwania. Pytania: „Jeśli 10 to najgorszy moment, a 0 to spokój, gdzie jesteś teraz?”, „Co obniżyłoby o 1 punkt, nie o 5?”.

3. Plan działania 1-1-1: jedna rzecz dla ciała – głowy – która łączy z drugim człowiekiem.

Pamiętajmy też o tym, że wsparcie po kryzysie jest równie ważne jak interwencja w jego trakcie, ponieważ młoda osoba nadal potrzebuje stabilizacji i poczucia bezpieczeństwa, aby odzyskać równowagę. To właśnie w okresie „po” najłatwiej o nawroty trudności, dlatego obecność i uważność dorosłego pomagają utrwalić zdrowe strategie radzenia sobie. Kontynuacja wsparcia wzmacnia też relację i pokazuje wychowankowi, że nie jest sam, nawet gdy najtrudniejszy moment już minął.

Podsumowanie

Wspieranie młodej osoby w kryzysie psychicznym to jedno z najważniejszych zadań wychowawcy w bursie lub internacie. Kryzys rzadko mija sam – wymaga uważności, obecności i jasnych działań. Najczęstsze błędy placówek to zwlekanie („poczekajmy, zobaczymy”), unikanie kontaktu z rodzicami, bagatelizowanie sygnałów jako „manipulacji” czy odkładanie pomocy na później. Każdy z tych błędów może prowadzić do pogłębienia kryzysu i utraty bezpieczeństwa ucznia.

W kryzysie nie „naprawiamy” od razu – najpierw regulujemy emocje i towarzyszymy wychowankowi, aż będzie gotów na kolejne kroki. Wychowawca nie jest w stanie zmienić wszystkich okoliczności życia dziecka, ale może być tą osobą, która zatrzyma eskalację bólu i otworzy drogę do pomocy specjalistycznej.

W codziennym kontakcie warto pamiętać o kilku prostych zasadach: reagować nawet wtedy, gdy pojawia się opór; rozmawiać częściej, ale krócej; słuchać bez doradzania; dawać przestrzeń na trudne emocje i nie odwracać od nich uwagi; unikać moralizowania, pocieszania i porównywania; nie przejmować się odrzucającymi słowami, które często



Kwalifikacja do wystawy w konkursie „Pudełko Zwane Wyobraźnią – Julia Hartwig”, Kinga Stasiak, uczennica ZSP w Rzeszowie, nauczycielka: Aneta Martowska-Topór

wynikają z cierpienia. Najważniejsze to okazywać bezwarunkowe wsparcie i komunikować: „Widzę, że cierpisz. Zrobię wszystko, żeby ci pomóc”. Takie podejście sprawia, że bursa czy internat staje się miejscem, które naprawdę chroni młodych ludzi i daje im szansę na odzyskanie równowagi oraz dostęp do dalszej pomocy.

Bibliografia

Bion W., *Learning from Experience*, William Heinemann, Londyn 1962.

Bowlby J., *A Secure Base*, Routledge, Londyn 1988.

Caplan G., *Principles of Preventive Psychiatry*, Basic Books, 1964.

Dazzi T., Gribble R., Wessely S., Fear N., *Is asking about suicide a risk factor?*, Psychological Medicine, 2014.

Dębski M., Flis J., *MŁODE GŁOWY. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*. Fundacja UNAWEZA, Warszawa 2023.

Erikson E. H., *Identity: Youth and crisis*, Norton, 1968.

Herman, J. L., *Trauma and Recovery*, Basic Books, 1992.

James R. K., Gilliland, B. E., *Crisis Intervention Strategies*, Cengage, 2017.

Joiner T., *Why People Die by Suicide*, Harvard University Press, 2010.

Kicińska L., Palma J., *Pierwsza pomoc emocjonalna – jak nauczyciel może jej udzielić?*, Edukacja Pomorska, 2022, 117(68).

Kicińska L., Palma J., *Szkolny system wsparcia uczniów po próbie samobójczej*, (Biblioteka Suicydologiczna, t. 3), Warszawa 2023.

Kicińska L., Palma J., Witkowska H., *Jak wspierać dzieci i nastolatki w obliczu kryzysu emocjonalnego*, Warszawa 2022.

Łuba M., *Pierwsza pomoc emocjonalna w kryzysie psychicznym ucznia*, w: Łuba M., Palma J., Witkowska H., *Intervencje po śmierci samobójczej – o znaczeniu i potrzebie działań postwencyjnych w szkole*, Warszawa 2022.

Patalay P., Fitzsimons E., *Mental health of young people in education settings*, The Lancet Psychiatry, 2021.

Siegel D. J., *Brainstorm: The Power and Purpose of the Teenage Brain*, Tarcher Perigee, 2013.



Autorka:

Barbara Wojtanowska-Janusz

Jest psychologiem Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II stopnia w Lublinie oraz psychologiem Zespołu Psychologiczno-Pedagogicznego Centrum Edukacji Artystycznej na region lubelski i podlaski. Swoje ponad 20-letnie doświadczenie w pracy z dziećmi, młodzieżą i ich rodzinami zdobywała i zdobywa również w pracy na uczelni oraz w praktyce prywatnej.

Swoją pracę terapeutyczną i psychologiczną poddaje systematycznej supervizji.

Od wielu lat wspiera w rozwoju, podejmowaniu zmian i rozwiązywaniu problemów dzieci, młodzieży i dorosłych, prowadząc konsultacje psychologiczne, terapię oraz liczne szkolenia i warsztaty psychologiczne.

Jej zainteresowania zawodowe dotyczą zagadnień profilaktyki zdrowia psychicznego, tremy, stresu i odporności psychicznej młodzieży uzdolnionej artystycznie.

Prywatnie kocha Bieszczady, najbardziej relaksują ją spacer po lesie, jest mamą nastolatki i studenta.



Adam Gieroń i Antek Gębski, uczniowie Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. Oskara Kolberga w Radomiu, podczas próby przed Koncertem Laureatów Ogólnopolskiego Konkursu Muzycznego CEA „Muzyczna Jesień”, 2025 / Fot. Patrycja Chęcińska

JAK RODZI SIĘ MUZYCZNA CIEKAWOŚĆ? O KOMUNIKACJI, INSPIRACJI I OBECNOŚCI DOROSŁYCH W ŚWIECIE MŁODYCH

Magdalena Andrys

Muzyczna ciekawość rzadko bywa wprost tematem rozmów o edukacji artystycznej, choć to właśnie ona uruchamia proces uczenia się dużo skuteczniej niż jakikolwiek system kontroli lub nagród. Zanim pojawi się regularna praca, nawyki ćwiczenia czy udział w koncertach i egzaminach, musi wydarzyć się coś znacznie subtelniejszego: moment, w którym młody człowiek naprawdę chce wejść w muzykę głębiej, niż wynika to z samego programu nauczania.

Takie zjawisko nie powstaje w próżni. Kształtuje się w codziennym klimacie edukacji: w atmosferze, która towarzyszy lekcjom i próbom, w języku, jakim zwracamy się do młodych ludzi, w drobnych sytuacjach z korytarza czy końcówki zajęć, w sposobie, w jaki słuchamy ich grania i ich intuicji. To szczegóły, które często umykają uwadze, a jednak mają ogromny wpływ na to, czy młody człowiek doświadcza muzyki jako przestrzeni otwartej, w której wolno próbować, zadawać pytania i być niepewnym. Ciekawość jest więc punktem wyjścia. I to właśnie jej sprzyjają te elementy codzienności, które trudno zapisać w programach nauczania: miejsce, od którego zaczyna się droga ucznia; język dorosłych; drobne, spontaniczne mikro zdarzenia; sposób rozumienia roli nauczyciela; jakość słuchania drugiego człowieka oraz to, co można nazwać wspólnym odkrywaniem. Razem tworzą klimat, w którym muzyczna ciekawość ma szansę się pojawić, rozwinąć i stać się siłą napędową dalszej edukacji.

Miejsce, w którym zaczyna się ciekawość

Muzyczna ciekawość rodzi się dużo wcześniej, niż gdy młody człowiek weźmie do ręki instrument. Często zaczyna się, jeszcze zanim on sam nazwie ją „zainteresowaniem muzyką”. Wyrasta z codziennych sytuacji: gdy dziecko obserwuje dorosłego nucącego melodię, której nie może się pozbyć z głowy; gdy ktoś w domu mimowolnie zatrzymuje się, bo usłyszany dźwięk poruszył go bardziej, niż się spodziewał. To drobne momenty, w których młody człowiek zaczyna rozumieć, że muzyka nie jest tylko bodźcem – może działać na nas, poruszać nas i prowadzić dalej.

Zofia Młodawska z OSP I i II st. we Wrocławiu podczas Koncertu Laureatów Ogólnopolskiego Konkursu Muzycznego CEA „Muzyczna Jesień” 2025 / Fot. Patrycja Chęcińska



Ciekawość pojawia się tam, gdzie dziecko widzi, że dorosły sam jest ciekawy: nie rości sobie prawa do pełnej wiedzy, lecz pozostaje otwarty na poszukiwanie. Młodzi obserwują to w sposób naturalny – nie koncentrują się na deklaracjach, ale na atmosferze. Jeśli dorosły jest poruszony fragmentem utworu, który nagle wypełnił pomieszczenie, dziecko to zauważy. Jeśli ktoś zatrzyma się, wyciszy, zamknie oczy i zastucha w melodię, to również zostanie zapamiętane. W młodym człowieku pojawiają się wtedy pytania: „Co on tam słyszy? Co mnie omija? Co takiego jest w tej muzyce, że dorosły nagle milknie?”. Takie chwile budzą pragnienie, by samodzielnie sprawdzić, co kryje się w muzyce.

”

Warto zauważyć, że ciekawość bardzo często nie rodzi się w głośnych i efektownych momentach – koncertach, przeglądach, egzaminach. One zwykle wzmacniają motywację, ale rzadko są początkiem drogi. Początek jest cichy.

Miejsce, w którym zaczyna się ciekawość, jest też miejscem wolnym od presji.

”

W szkołach artystycznych początki ciekawości bardzo często opierają się nie na zdobywaniu wiedzy, lecz na doświadczaniu atmosfery. Wystarczy, że uczeń wejdzie do sali, gdzie na pulpicie wciąż leży otwarta partytura, a ktoś przed chwilą grał z zaangażowaniem – i w powietrzu nadal unosi się echo jego pracy. Albo zobaczy na biurku nauczyciela kartkę zapisaną różnymi kolorami, będącą śladem czyjejś interpretacji, której nikt jeszcze nie zdążył schować. Takie detale działają jak zaproszenie do świata, który jest realny, otwarty i wart poznania.

Ciekawość rodzi się najintensywniej tam, gdzie młody człowiek czuje się zaproszony, a nie sprawdzany. Dorosły, który zaczyna lekcję od krótkiej opowieści o tym, co sam odkrył – niekoniecznie w repertuarze ucznia, ale w jakimkolwiek muzycznym doświadczeniu – buduje most. Uczeń słyszy: „Muzyka działa także na mnie. Ja też jestem poruszony”. Zaczyna wtedy rozumieć, że ma do czynienia nie z nauczycielem w roli kontrolera, ale z człowiekiem, który żyje muzyką.

Warto zauważyć, że ciekawość bardzo często nie rodzi się w głośnych i efektownych momentach – koncertach, przeglądach, egzaminach. One zwykle wzmacniają motywację, ale rzadko są początkiem drogi. Początek jest cichy. Miejsce, w którym zaczyna się ciekawość, jest też miejscem wolnym od presji. Młody człowiek powinien czuć, że nie musi od razu zrozumieć, co słyszy, że ma prawo nie wiedzieć, nie umieć, poszukiwać, że muzyka jest przestrzenią, do której można wchodzić stopniowo, bez przymusu natychmiastowej kompetencji. Jeśli uczeń wejdzie do klasy i usłyszy od dorosłego: „Zobaczmy, co dziś wspólnie odkrywamy”, natychmiast zmienia się jego nastawienie. Jest w tym obietnica, że nie wszystko zależy od poprawności, że ważne jest *spotkanie*.

Jednym z najpiękniejszych momentów w pracy nauczyciela jest ten, w którym uczeń pyta o coś nieoczekiwanego – o dźwięk, który go zaniepokoił, o fragment, który brzmi „dziwnie”. Takie pytania są sygnałem, że ciekawość już się obudziła. Można je odczytać

jak otwierające się drzwi. Decyzja o wejściu należy do ucznia. Rolą dorosłego jest nie zamykać tych drzwi zbyt szybko, lecz dać czas. Ciekawość nie znajduje się w zapisach programowych. Rodzi się w relacji, w sposobie bycia dorosłego, w atmosferze, która mówi: możesz czuć, pytać, nie wiedzieć, odkrywać. W takich warunkach muzyka przestaje być wyłącznie tym, czego „trzeba się nauczyć”, a staje się tym, czego chce się doświadczać. To jedna z najtrwalszych form motywacji w edukacji artystycznej.

Język, który otwiera, a nie zamyka

Chociaż rzadko się o nim mówi wprost, język jest jednym z najważniejszych narzędzi w edukacji muzycznej. Przecież to słowa budują przestrzeń między nauczycielem a uczniem – przestrzeń, w której młody człowiek może poczuć się bezpieczny, zaintrygowany albo przeciwnie: oceniany, spięty, ostrożny. Muzyka rodzi się w brzmieniach, ale ciekawość – w rozmowie o tych brzmieniach. Dlatego ton, jakim dorosły zwraca się do ucznia, ma wpływ nie tylko na to, czy uczeń poprawi dany fragment, ale przede wszystkim na to, czy będzie chciał go dalej odkrywać.

W szkołach artystycznych często pojawia się język techniczny. Jest precyzyjny, konieczny, osadzony w rzemiośle. To on pozwala opanować aparat wykonawczy, jest częścią warsztatu i trudno sobie wyobrazić edukację muzyczną bez niego. Jednak dla ciekawości młodego człowieka nie wystarczy mówić, *jak* grać. Trzeba jeszcze otworzyć przestrzeń, aby mógł zapytać, *dlaczego* gra to w ten sposób – i co to dla niego znaczy.

Gdy dorosły zaczyna od pytania, a nie od korekty, dzieje się coś ważnego. Uczeń przestaje być jedynie wykonawcą poleceń, a staje się rozmówcą, partnerem, poszukiwaczem. Pytanie nie musi być rozbudowane ani patetyczne. Wystarczy jedno zdanie: „Co tu chciałeś/chciałaś usłyszeć?”. Taka zmiana inicjuje inną dynamikę lekcji. Uczeń czy uczennica dostaje komunikat, że jego/jej odczuwanie ma wartość. Kiedy nauczyciel zadaje takie pytanie, otwiera przestrzeń, która pozwala uczniowi rozwinąć własną świadomość muzyczną. Młody człowiek zaczyna słyszeć wówczas nie tylko instrukcję, ale także siebie. Zaczyna rejestrować różnice: „Tu jest inaczej. Tu czuję opór”. Wtedy technika nie znika, ale nabiera sensu. Techniczne wskazówki stają się odpowiedziami na rzeczywiste potrzeby ucznia, a nie jedynie realizacją zewnętrznych oczekiwań.

Warto zauważyć, że młodzi ludzie wyczuwają ton głosu równie mocno jak treść. Jeśli słyszą słowa wypowiedziane z pośpiechem, zniecierpliwieniem czy napięciem, interpretują je szerzej, niż dorosły zamierzał: jako brak zaufania, jako sygnał, że robią coś nie tak, jako sugestię, że powinni być lepsi, szybsi, bardziej skupieni. Z kolei spokojny, miękki ton, nawet przy krytyce, daje zupełnie inną informację – że błąd jest naturalną częścią procesu, nie czymś, czego trzeba się bać.

„Szalone Dni Muzyki” 2025 / Fot. Maciej Talar





Język, który budzi ciekawość, ma w sobie coś z zaproszenia. Nie zamyka drogi jednym komunikatem, lecz zachęca do sprawdzenia, co znajduje się za kolejnym zakrętem. Może brzmieć tak: „Zagrajmy to jeszcze raz i zobaczmy, czy wydarzy się coś innego” – to zdanie nie wymusza konkretnego rezultatu, lecz otwiera możliwość. A ciekawość rozwija się tam, gdzie istnieje możliwość, a nie przymus.

W pracy dorosłych z młodymi język nie musi być górnolotny, mądrzejszy ani teoretyczny. Wręcz przeciwnie – młodzi często najbardziej reagują na słowa proste i prawdziwe: „Słyszę tu coś poruszającego”, „To jest piękne, choć trudno mi powiedzieć, dlaczego”. Taki sposób mówienia pokazuje, że muzyka jest bliska, że

nie trzeba jej intelektualizować, że można mówić o niej zwyczajnie, bez nadmiernego dystansu. Taki język uwalnia ucznia od lęku przed oceną. Gdy dorosły używa zdań wyrażających wątpliwość, poszukujących, niedokończonych – to znaczy, że nie oczekuje od ucznia natychmiastowych odpowiedzi, że ważniejsza jest droga niż wynik. Tworzy klimat, w którym uczeń zaczyna formułować własne pytania – a to one są początkiem każdej ciekawości.

Język nie jest więc dodatkiem do edukacji muzycznej. Jest jej przestrzenią, w której kształtuje się sposób myślenia naszego podopiecznego o muzyce, o sobie i o świecie sztuki. To, co dorosły mówi – i to, jak mówi – staje się elementem kultury klasowej, elementem codziennego klimatu, który powoli buduje uczniowską motywację. Ciekawość rodzi się najpełniej tam, gdzie język nie zamyka ani nie straszy, lecz otwiera – na możliwość, na eksperyment, na zachwyt, na rozmowę.

Codziennie mikrozdarczenia, które zostają na lata

W edukacji artystycznej łatwo ulec złudzeniu, że to wielkie wydarzenia budują motywację: koncerty, popisy, egzaminy, projekty, wspólne wyjazdy. Oczywiście mają znaczenie – dodają energii, tworzą wspomnienia, dają poczucie osiągnięcia celu, stają się ważnymi punktami w biografii początkującego muzyka. Jednak to nie tam rodzi się ciekawość. Jej początki najczęściej ukryte są w codzienności – w drobiazgach, które pozornie nic nie znaczą, a jednak dotyczą młodego człowieka w sposób cichy, ale trwały.

Mikrozdarczenia mają w sobie pewną magię, bo nie są planowane. Dlatego tak mocno zapadają w pamięć. Nie wynikają z realizacji programu, nie są zapisane w scenariuszu lekcji. Dzieją się przy okazji – ale to właśnie one często zapalają iskrę, która później staje się potrzebą szukania dalej.



„Szalone Dni Muzyki” 2025 / Fot. Maciej Talar

Takim mikro zdarzeniem może być spontaniczna chwila, pojawiająca się w zupełnie nieoczekiwanych miejscach: na korytarzu, kiedy z otwartej sali dobiegają dźwięki instrumentu; w momencie, gdy nauczyciel przechodzi i przez sekundę wsłuchuje się w czyjaś próbę; w krótkiej rozmowie o muzyce zupełnie niezwiązanej z programem. Te sytuacje budują w młodych wrażenie, że szkoła artystyczna jest miejscem żywej kultury, a nie tylko instytucją z harmonogramem. Gdy nauczyciel mówi: „Sam długo szukałem brzmienia tego miejsca” albo „Dopiero niedawno zrozumiałam, że ten fragment można czytać inaczej”, pokazuje, że muzyka nie jest zbiorem gotowych odpowiedzi, lecz przestrzenią pytań. Kiedy coś się nie uda – instrument zawiedzie, dźwięk nie wyjdzie, rytm się rozsypie – a dorośli reaguje spokojem, humorem lub refleksją, jego podopieczny uczy się, że błąd nie przerywa muzyki. Ta lekcja bywa ważniejsza niż jakakolwiek perfekcja.

Mikro zdarzenia stopniowo tworzą wewnętrzną narrację ucznia o muzyce: czy jest ona przestrzenią swobody czy przede wszystkim powinności; źródłem radości czy raczej stresu; miejscem poszukiwań czy głównie kontroli. To w tych momentach zapisuje się klimat szkoły – niewidzialny, lecz decydujący.

Można powiedzieć, że literatura dotycząca motywacji opisuje wiele metod, ale siła drobnych, przypadkowych sytuacji wymyka się schematom. Mikro zdarzenia oddziałują przede wszystkim poprzez emocje, a one okazują się najtrwalszą walutą edukacji artystycznej. Uczeń może zapomnieć skalę czy etiudę, ale nie zapomni chwili, w której poczuł, że jego dźwięk naprawdę kogoś poruszył. Te ciche, codzienne doświadczenia budują fundament muzycznej ciekawości.

Dorosły jako przewodnik – nie ten, który wie wszystko, ale ten, który szuka

W edukacji artystycznej często mówi się o nauczycielu jako o „mistrzu”, który prowadzi ucznia ku doskonałości. To obraz nośny, ale niepełny. W świecie młodych ludzi mistrzostwo nie jest tym, co ich najbardziej przyciąga, bardziej potrzebują dorosłego, który potrafi *iść obok* – nie wyżej, nie szybciej, nie pewniej, dokładnie *obok*.

Taki dorosły nie staje na podium wiedzy, z którego ogłasza ostateczne rozstrzygnięcia. Towarzyszy w drodze, w której sam ma prawo czegoś nie wiedzieć. Dla młodych bywa to doświadczenie bardzo uwalniające: widzą, że muzyka nie jest zbiorem zamkniętych odpowiedzi, lecz przestrzenią, w której wolno zadawać pytania.

Przewodnik to ten, kto rozumie, że proces odkrywania jest wspólny. Gdy dorosły mówi: „Spróbujmy to razem zrozumieć”, przenosi akcent z przekazu na współuczestnictwo. Pytanie: „Jak to słyszysz?” pokazuje, że uczeń nie jest tylko wykonawcą, ale partnerem. Młodzi bardzo silnie reagują na dorosłych, którzy mają w sobie zgodę na własną niedoskonałość. Nauczyciel, który potrafi powiedzieć: „Tego nie jestem pewien” albo „To mniejsze zawsze sprawiało mi trudność”, nie traci autorytetu – przeciwnie, zyskuje zaufanie.

W relacji z takim dorosłym błąd przestaje być końcem, a staje się okazją do dalszego namysłu. Rodzi się wewnętrzna odwaga: do grania inaczej, do proponowania własnych rozwiązań, do eksperymentowania. Tego nie da się przekazać w formie instrukcji. Można to jedynie tworzyć poprzez obecność.

Dorosły przewodnik buduje klimat, w którym uczeń chce przychodzić na lekcje. Nie tylko dlatego, że „musi”, że rodzice zapisali, że zbliża się egzamin, lecz dlatego, że doświadcza tu czegoś dobrego, inspirującego, bezpiecznego. Przewodnik nie ciągnie ucznia siłą w świat muzyki, swoją postawą mówi: „Warto tu być”.

Nauczyciel nie musi przy tym być idealny. Jego podopieczny potrzebuje raczej człowieka niż wzorca bez skazy – kogoś, kto potrafi przyznać się do zmęczenia, zatrzymać się przy jednej frazie i powiedzieć: „Dziś nie będziemy pędzić, zostanmy tu na chwilę”. W takich momentach buduje się więź. Uczeń zaczyna czuć, że w muzyce może odnaleźć kawałek siebie, że nie musi być zawsze idealnie przygotowany. Może *być w procesie* – tak jak dorosły.

To prawdopodobnie najprostsza i najgłębsza definicja przewodnictwa w edukacji artystycznej: nie prowadzić z przodu, lecz iść razem.

Słuchanie jako akt obecności

W edukacji muzycznej często mówimy o słuchaniu w kategoriach technicznych – o słuchu harmonicznym, intonacji, analizie brzmienia. Tymczasem w szkołach artystycznych równie ważny jest inny wymiar słuchania: tego dziejącego się między ludźmi.

Dorosły, który naprawdę słucha, daje uczniowi coś, czego nie zastąpi żadna metoda: poczucie, że jest ważny nie dlatego, że „zagrał poprawnie”, ale dlatego, że *jest słyszany*. Kiedy nauczyciel słucha uważnie, bez pośpiechu, nie przerywa, nie odpowiada

automatyczną korektą, pojawia się prosty komunikat: „Twoja muzyka jest warta mojego czasu”. Słuchanie w tym znaczeniu obejmuje nie tylko dźwięki, lecz także emocje, które za nimi stoją. To słuchanie pauz, zawahań, miejsc jeszcze niepewnych, dopiero szukających swojej formy. Nierzadko właśnie te „niedoskonałe” momenty są najbardziej autentyczne i niosą w sobie najwięcej ciekawości.

Słuchanie jako akt obecności wymaga jednak odwagi. Dorosły musi zaufać procesowi, porzucić kontrolę nad każdą sekundą lekcji, dać uczniowi przestrzeń. To bywa trudne, bo w słuchaniu jest dużo nieprzewidywalności. Nigdy nie wiadomo, co uczeń powie, co zauważy, czego nie zauważy. Ta nieprzewidywalność jest tym, co buduje najcenniejsze momenty edukacji. Kiedy nauczyciel zgadza się na nią, przekazuje podopiecznemu bardzo głęboki komunikat: że nie wszystko musi być natychmiast poprawione, nazwane, ujęte w kategorię. Słuchanie wiąże się także z uważnością na tempo ucznia. Każdy uczy się, przeżywa i oswaja trudności we własnym rytmie. Dorosły, który próbuje to tempo stale przyspieszać, nieświadomie zamyka drogę do ciekawości – bo ciekawość potrzebuje czasu. Własny rytm ucznia jest w muzyce równie ważny jak rytm zapisany w nutach.

W świecie zdominowanym przez szybkie komunikaty słuchanie staje się dobrem deficytowym. Dorosły, który potrafi słuchać, staje się dla ucznia kimś, kto naprawdę *jest* – nie tylko „prowadzi zajęcia”. Młodzi bardzo szybko wyczuwają tę różnicę. W takich chwilach buduje się zaufanie, stanowiące fundament ciekawości.

„Muzyczna Jesień” 2025, próba przed koncertem / Fot. Patrycja Chęcińska



Można powiedzieć, że słuchanie tworzy niewidzialny fundament edukacji artystycznej. Dzięki niemu uczeń zaczyna doświadczać muzyki jako przestrzeni dialogu, a nie wyłącznie egzaminu. Jeśli dorosły słucha – podopieczni stopniowo uczą się słuchać. Nie tylko muzyki, ale także samych siebie. A to jest jedno z najważniejszych miejsc, w których może narodzić się muzyczna ciekawość.

Wspólne odkrywanie

To jedno z najbardziej twórczych doświadczeń w edukacji artystycznej, a jednocześnie jedno z najrzadziej nazywanych. Nie pojawia się w podręcznikach ani opisach metod, bo trudno uchwycić jego formę. Nie jest metodą, techniką ani strategią. Jest raczej sposobem bycia – gotowością dorosłego oraz dziecka czy nastolatka do tego, aby wejść w obszar, w którym nikt nie ma pełnej kontroli, za to obie strony mogą być naprawdę obecne.

Najważniejsze w tym wspólnym odkrywaniu jest to, że nikt nie ma przewagi. Nie ma tego, kto „wie lepiej”, ani tego, kto „wie mniej”. Jest przestrzeń, w której obie osoby reagują na muzykę w czasie rzeczywistym. To sytuacja bardzo różna od tradycyjnego podziału ról: nauczyciel – uczeń. Tutaj podział się rozmywa, a na pierwszy plan wychodzi ciekawość, której nie da się narzucić żadnym programem.

Wspólne odkrywanie zaczyna się często w klasie. To chwile, kiedy nauczyciel siada obok ucznia i mówi: „Posłuchajmy, co się tu wydarzy”. Nie analizuje od razu, nie poprawia. Po prostu słucha *razem*. I to „razem” jest decydujące. Dzieje się wtedy coś subtelного: młody człowiek czuje, że nie gra „dla kogoś”, lecz *z kimś*. Ten rodzaj wspólnoty jest w edukacji artystycznej bezcenny. Zmienia perspektywę ucznia – z lęku przed oceną na ciekawość, z którą można wejść w dźwięk odważniej, bardziej świadomie, bardziej po swojemu.

Czasem proces wspólnego odkrywania odbywa się podczas rozmowy o muzyce, która nie była zaplanowana. Przychodzi spontanicznie: uczeń przyniósł fragment, który go zaniepokoił, a nauczyciel daje mu miejsce, by powiedział, dlaczego. Nie ma przy tym potrzeby organizowania wykładu. Wystarczy: „Co zwróciło twoją uwagę?”. Młodzi zaskakująco chętnie opowiadają o swoich odkryciach, jeśli czują, że dorosły jest naprawdę zainteresowany – nie po to, by ocenić, czy wybór był „wartościowy”, lecz po to, by zrozumieć, co w muzyce ich zatrzymało.

Również w świecie cyfrowym odbywa się takie wspólne odkrywanie, choć przybiera ono inne formy. Młodzi poruszają się po muzyce, przeskakując między gatunkami, słuchając fragmentów, reagując szybko. Dorosły, który potrafi ten sposób funkcjonowania przyjąć i zrozumieć, zamiast od razu oceniać, otwiera przestrzeń do świadomego poszukiwania. Czasem to uczeń pokazuje nagranie nauczycielowi. Gdy dorosły odpowiada ciekawością, a nie dystansem, podopieczny widzi, że jego odkrycia są traktowane poważnie.

Wspólne odkrywanie nie wyklucza struktury ani rzemiosła. Technika pozostaje konieczna, ale przestaje być celem samym w sobie, staje się środkiem – narzędziem



Uczeń Państwowej Szkoły Muzycznej I st. im. Zygmunta Noskowskiego w Krzeszowicach Adam Tarko i jego nauczyciel Jarosław Przybylski podczas próby do Koncertu Laureatów Ogólnopolskiego Konkursu Muzycznego CEA „Muzyczna Jesień” 2025 / Fot. Patrycja Chęcińska

do rozumienia dźwięku, emocji, interpretacji. W tym sensie wspólne odkrywanie jest jednym z najbardziej dyskretnych, a jednocześnie najistotniejszych elementów wewnętrznej kultury szkoły artystycznej. To w takich chwilach – w klasie, na korytarzu, w krótkiej wymianie linków, we wspólnym zdziwieniu jednym fragmentem – młody człowiek doświadcza, że może być twórcą, a nie tylko odtwórcą. Muzyka przestaje wtedy być obowiązkiem, a staje się wyborem. I właśnie wtedy rodzi się najgłębsza muzyczna ciekawość.

Relacja i klimat, które otwierają

Kiedy spojrzymy na wszystkie opisane wcześniej obszary – atmosferę (miejsce), język, mikro zdarzenia, obecność dorosłego, wspólne odkrywanie – wyłania się jeden wyraźny obraz. Ciekawość muzyczna nie jest efektem pojedynczej metody ani szczególnego ćwiczenia. Nie rodzi się w efektownych momentach scenicznych ani w starannie zaplanowanych strukturach.

Rodzi się *w kulturze codzienności*, którą tworzą dorośli obecni przy młodych: w tym, jak słuchają, jak pytają, jak mówią o muzyce, jak reagują na uczniowskie intuicje. W tonie rozmowy, w sposobie bycia, w klimacie, który nie wywołuje lęku przed oceną, lecz zaprasza do myślenia i próbowania.



Klarnecistka Isabelle Moreno-Kamińska z Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I i II st. im. Henryka Wieniawskiego wraz z akompaniatorem Krzysztofem Ceglińskim na próbie przed Koncertem Laureatów Ogólnopolskiego Konkursu Muzycznego CEA „Muzyczna Jesień” 2025 / Fot. Patrycja Chęcińska

To, co dla zewnętrznego obserwatora wydaje się drobiazgiem – krótka wymiana zdań, gest życzliwości, wspólne zdziwienie jednym fragmentem – dla dziecka czy nastolatka bywa momentem formującym. Z tych pozornie niepozornych chwil powstaje poczucie, że muzyka jest przestrzenią osobistą, a nie wyłącznie szkolnym obowiązkiem. I że może być źródłem własnych pytań, zachwytów i odkryć.

Muzyczna ciekawość pojawia się więc tam, gdzie relacja i klimat szkoły tworzą środowisko sprzyjające poszukiwaniu. To ludzie – nie programy i nie procedury – decydują o tym, czy młody człowiek będzie chciał wejść w świat muzyki głębiej. A kiedy naprawdę chce – reszta procesu edukacyjnego przebiega naturalnie.

Wybrane źródła i opracowania

Czerepaniak-Walczak Maria, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, Pedagogika Społeczna, 2015, nr 3 (57), s. 77-87.

Deal Terrence E., Peterson Kent D., *Shaping School Culture*, Jossey-Bass, San Francisco 2016.

Gordon Thomas, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Instytut Wydawniczy PAX, 2004.

Jackson Philip W., *Life in Classrooms*, Holt, Rinehart and Winston, Nowy Jork 1968.

Juul Jesper, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2014.

Levitin Daniel J., *Zastuchany mózg. Co się dzieje w głowie, gdy słuchasz muzyki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.

Robinson Ken, Aronica Lou, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, Wydawnictwo Element, Gliwice 2015.

Rosenberg Marshall B., *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2016.

Sacks Oliver, *Muzykofilia. Opowieści o muzyce i mózgu*, Zys i S-ka, Poznań 2009.

Stern André, *Zabawa. O uczeniu się, zaufaniu i życiu pełnym entuzjazmu*, Wydawnictwo Element, Gliwice 2017.

Suzuki Shinichi, *Karmieni miłością. Podstawy kształcenia talentu*, Wydawnictwo Centrum Edukacji Suzuki, 2010.

Żemło Mariusz, *Ukryty program szkoły*, Studia Socjologiczne, 1996, nr 1, s. 135-154.



Autorka:

Magdalena Andrys

Doktor nauk społecznych (pedagogika), adiunkt w Akademii Muzycznej im. I. J. Paderewskiego w Poznaniu. Nauczyciel dyplomowany, dyrygent chóru i kierownik artystyczny zespołu instrumentalnego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Generałowej Zamoyskiej i Heleny Modrzejewskiej w Poznaniu. Doradca metodyczny w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu oraz trener Centrum Edukacji Artystycznej.

Kariera





Piano Congress 2025, szkolenie z Paulem McNultym w Narodowym Instytucie Fryderyka Chopina
Fot. Mirek Kaźmierczak, SPSF

FORTEPIANMISTRZOWIE WRACAJĄ DO SZKÓŁ. O ZAWODZIE, KTÓRY SPRAWIA, ŻE MUZYKA ZACZYNA ODDYCHAĆ

Magdalena Słomka

Na pierwszy rzut oka ich pracy nie widać. Nie stoją na scenie, nikt nie bije im braw po koncercie. Zwykle opuszczają salę, zanim pianistka lub pianista usiądzie przy instrumencie. A jednak to właśnie oni, stroiciele, decydują o tym, czy muzyka w ogóle zabrzmi.

Do systemu kształcenia wrócił zawód rzadki, wymagający i przez lata niedostrzegany. Taki, którego się nie wybiera, tylko się w niego wchodzi – powoli, z pokorą i zachwytem. Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego ponownie wprowadziło fortepianmistrzostwo do szkół artystycznych. To powrót cichy, ale o ogromnej wadze. Dotychczas specjaliści w tej dziedzinie wywodzili się głównie ze środowiska muzycznego lub byli absolwentami jedyne w Polsce Technikum Budowy Fortepianów w Kaliszu. Od roku szkolnego 2025/2026 nowa specjalność kształcenia w zawodzie „muzyk: fortepianmistrzostwo” została uruchomiona w Państwowych Szkołach Muzycznych II stopnia prowadzonych przez MKiDN – w Kaliszu, Bydgoszczy, Katowicach, a od roku szkolnego 2026/2027 także w Warszawie. Nowa specjalność nie ogranicza się do strojenia instrumentów. Uczniowie będą mogli kształcić się w zakresie budowy i renowacji fortepianów oraz ich strojenia i korekty. Warto przyjrzeć się temu procesowi z bliska.

W moich rozmowach przewija się cała linia czasu fortepianmistrzostwa. Judyta Fibiger przenosi nas w świat tradycji i wspomnień o dziadku, który kształtował kolejne pokolenia mistrzów w Kaliszu. Andrzej Chabracki opowiada o codziennej pracy, cierpliwości i uważności, które pozwalają instrumentom „żyć” i brzmieć, jak należy. Jan Zdunek, młody uczeń, który dopiero planuje stawianie pierwszych kroków w tym zawodzie, pokazuje, że pasja i odpowiedzialność ukazują się już na samym początku drogi. Razem tworzą opowieść o rzemiośle, muzyce i ludziach, dla których fortepian to coś więcej niż instrument.

Kalisz - tradycja i przyszłość

Kalisz od pokoleń zajmuje szczególne miejsce w historii polskiego fortepianu. To tutaj w XIX wieku rodzina Fibigerów rozpoczęła opowieść o instrumentach, która przez dziesięciolecia była kontynuowana z ogromnym wyczuciem rzemiosła i odpowiedzialności za dźwięk. Ta tradycja nie urwała się wraz z upływem czasu – w latach powojennych jej naturalnym przedłużeniem stała się inicjatywa Gustawa Arnolda Fibigera III, wnuka założyciela Fabryki Fortepianów i Pianin Arnold Fibiger. Powołał on do życia Technikum Budowy Fortepianów. Dla wielu stroicieli Kalisz nie jest tylko miejscem na mapie – to punkt odniesienia, do którego wraca się myślami, nazwiskami mistrzów i dźwiękiem instrumentów sprzed lat.

Zapytałam Judytę Fibiger, członka zarządu Stowarzyszenia Polskich Stroicieli Fortepianów i wnuczkę założyciela Technikum Budowy Fortepianów, o wspomnienia związane z jej dziadkiem. W jej opowieści Gustaw Arnold Fibiger III nie jest pomnikiem historii, ale żywym człowiekiem – z emocjami, tęsknotą i ogromnym wpływem na innych.

Judyta Fibiger: Pamiętam dziadka jako niezwykle eleganckiego człowieka, który mimo iż był już na emeryturze i przebywał głównie w domu, codziennie zakładał garnitur, krawat i siadał przy oknie – często z Biblią, ponieważ był bardzo wierzącym ewangelikiem. Czasem spoglądał w stronę fabryki (dom znajdował się tuż obok). Wtedy jeszcze jako dziecko tego nie rozumiałam, ale myślę, że musiało być w tym dużo tęsknoty i trochę żalu. Mimo wszystko pozostawał zawsze pogodny i uśmiechnięty. Nie zdołałam z nim porozmawiać, ponieważ był już wtedy schorowany i umysł odmawiał mu posłuszeństwa. Dopiero po latach, spotykając jego uczniów, rozumiałam, jak wielkim i ważnym był człowiekiem, jak do dziś wspominają go ludzie, których wychował i nauczył fachu. Bez niego nie byłoby ich.

Szkolenie dla uczniów Techniki Budowy Fortepianów, Kalisz,
wrzesień 2024 / Fot. SPSF



Magdalena Słomka: Co dziś Pani dziadek mógłby powiedzieć o zawodzie stroiciela?

Wydaje mi się, że miałyby ogromną nadzieję na to, iż to nie będzie ginący zawód. Na pewno liczyłyby na większe zjednoczenie fortepianmistrzów, aby stworzyli coś wspólnie, nie postrzegali siebie jako konkurencję. Oczywiście myślałyby o fabryce.

A jakie dziedzictwo dziadka jest dla Pani najważniejsze – materialne (instrumenty, szkoła) czy to niematerialne (pasja, rzemiosło, etyka pracy)?

Praca, pomoc innym, taki rodzaj godności, który każe iść przez życie z podniesioną głową niezależnie od okoliczności. Dziedzictwo materialne to wspaniałe instrumenty, które do dzisiaj żyją. Jest kilka fortepianów zaprojektowanych przez mojego dziadka, wspaniałych, do dziś grających koncertowych instrumentów. To jest żywe dziedzictwo i żywy dowód na to, iż to, co robił, było ważne i wartościowe. Niezwykle ważny element jego dziedzictwa stanowi nauka. Fakt, że założył Technikum Budowy Fortepianów i chciał uczyć przyszłe pokolenia, świadczy o tym, że było to jego priorytetem. Dlatego tak bardzo wspieram i będę wspierać wszelkie działania związane z edukacją, nauką i wychowywaniem nowych fortepianmistrzów. To jest piękny zawód i wierzę, że ma ogromną przyszłość, zwłaszcza w czasach, kiedy następuje powrót do małych manufaktur, a ludzie znów zauważają potrzebę posiadania w domu instrumentu.

Co chciałaby Pani przekazać młodym ludziom, którzy dopiero odkrywają zawód fortepianmistrza?

To jest piękny artystyczny zawód, polegający na połączeniu ogromnej wiedzy rzemieślniczej z duszą artysty, bo często stroiciel, a obecnie fortepianmistrz, to człowiek, który ogromnie dużo czasu spędza sam ze sobą, ze swoim oddechem, ze swoimi myślami. Życzyłabym wszystkim młodym adeptom tej sztuki, aby mieli dużo pewności siebie, aby nigdy nie dawali się nikomu stłamsić i by wierzyli, że są niezwykle potrzebni – na równi z muzykami i artystami.

Ministra Kultury rozmawia z Judytą Fibiger podczas Piano Congress 2025 / Fot. Michał Mitoraj, SPSF



Zawód, który słyszy więcej

To nie jest profesja dla każdego ucha. Kiedy stroiciel pochyla się nad mechaniką fortepianu, świat zwalnia. W sali zostaje tylko on i instrument. Drewniane płyty pracują pod jego palcami, struny drgają z każdym delikatnym dotknięciem klucza. Słyszy niuanse, których większość z nas nawet nie potrafiłaby nazwać. Dźwięki zbyt wysokie, zbyt niskie, za ciepłe, za zimne – dla stroiciela to osobny język.

To zawód wymagający wyjątkowej cierpliwości, uważności i wyobraźni muzycznej. Każdy fortepian ma swój charakter, swoje „kaprysy”, swoją historię. Stroiciel musi ją rozpoznać i uszanować. Nie tylko dba o poprawne brzmienie – często naprawia, reguluje, diagnozuje i „przywraca do życia” instrumenty, które pamiętają całe pokolenia pianistów. Właśnie dlatego stroiciel jest w pewnym sensie współtwórcą muzyki – choć nie siedzi przy klawiaturze, to od jego pracy zależy, jak zabrzmí każdy koncert, egzamin i ćwiczenie ucznia. Takiej uważności nie da się nauczyć z książek – ona rodzi się w ciszy, cierpliwości i wieloletnim obcowaniu z dźwiękiem.

Powrót tradycji, której nigdy nie powinno zabraknąć

W Polsce fortepian to instrument szczególny – kulturowo, historycznie, symbolicznie. To instrument Chopina, Paderewskiego, ale i tysięcy dzieci, które każdego dnia uczą się w szkołach muzycznych pierwszych melodii.

Przez lata brakowało osób, które potrafiły profesjonalnie zadbać o instrumenty. Odchodzili mistrzowie starej szkoły, a nowych nie było komu przygotować. I właśnie dlatego decyzja o utworzeniu kierunku fortepianmistrzostwa w szkołach artystycznych jest tak ważna. Nie chodzi tylko o powrót zanikającego rzemiosła, lecz także o odnowienie mostu między tradycją a przyszłością, dźwiękiem a jego źródłem, muzyką a tym, kto ją umożliwia.

W każdej sali koncertowej czy szkole muzycznej ktoś gra, ktoś ćwiczy, ktoś się uczy. Fortepian to instrument, który pracuje codziennie i wymaga troski. A troska ta ma równocześnie aspekt techniczny, artystyczny i emocjonalny.

Stroiciel nie jest wyłącznie specjalistą od dźwięku. Jest strażnikiem jakości, opiekunem instrumentu i cichym współtwórcą muzyki. Kiedy po godzinach pracy zamyka pokrywę fortepianu, wie, że właśnie dał komuś możliwość zagrania czegoś pięknego. I w tym tkwi głęboki sens tego zawodu.

Kim jest stroiciel?

Jesienią 2025 roku Warszawa stała się istotnym światowym centrum pianistyki, a wszystko to w związku z jednym z najważniejszych konkursów pianistycznych – XIX Międzynarodowym Konkursem Pianistycznym im. Fryderyka Chopina – i wydarzeniem towarzyszącym – Piano Congress 2025 – podczas którego mieliśmy okazję zobaczyć największą wystawę instrumentów klawiszowych oraz uczestniczyć w ponad 40 wykładach, seminariach i warsztatach. Jednym z nich była prelekcja wieloletniego



Andrzej Chabracki / Fot. Mirek Kaźmierczak, SPSF

prezesa Stowarzyszenia Polskich Stroicieli Fortepianów, Andrzeja Chabrackiego, który w trakcie swojego wystąpienia zaczarował publiczność opowieścią o własnej drodze do wyjątkowego zawodu. Chciałam, żeby zaczarował również czytelników „Szkoły Artystycznej”...

Magdalena Słomka: Przyznam, że po Pańskim wykładzie byłam tak zafascynowana, że sama zaczęłam się zastanawiać, czy przypadkiem się nie przebranżwić. Potrafi Pan ubrać w słowa piękno zawodu stroiciela w taki sposób, że aż żal, że nie objęło się takiej samej drogi jak Pan. Oczywiście wyolbrzymiam i zdaję sobie sprawę, że to nie jest profesja dla każdego. Chciałabym jednak, by nasza rozmowa zainspirowała nauczycieli do wyczulenia na uczniów i wyłapywania osób, które według nich szczególnie sprawdziłyby się jako fortepianmistrzowie. Jak zaczęła się Pańska droga?

Andrzej Chabracki: Zaczęła się bardzo wcześnie. Chodziłem do szkoły muzycznej na Wiktorskiej w Warszawie i skończyłem klasę fortepianu. Jednak nie chciałem kontynuować kariery pianisty, co niestety moja pani profesor, Jadwiga Ryczywolska, przyjęła z dużym smutkiem, podobnie jak moi rodzice. Zaczęło się od tego, że do mojego domu przychodził stroiciel. Pierwsze pianino, które posiadałem, pochodziło z XIX wieku. Z tego, co mówił, miało jeszcze drewnianą ramę. Można sobie to wyobrazić... To pianino trzeba było stroić bardzo często, bo strój w ogóle nie trzymał. Byłem zainteresowany pracą naszego gościa, patrzyłem, co robi, a mechanizm w takim pianinie był zupełnie inny od obecnych. Pewnego dnia w domu usłyszeliśmy wielki huk – pękło dno rezonansowe, nawet trudno powiedzieć, że rama. W każdym razie, nie dało się go już nadastrój, nie dało się na nim grać, więc rodzice kupili mi pianino Legnica. Do niego też przychodził stroiciel i wykazywałem duże zainteresowanie tym tematem już od najmłodszych lat, zadawałem mu pytania. Kiedyś powiedział mojej mamie: „Wie Pani co, niech go Pani wyśle do Kalisza, tam jest szkoła, uczą stroicieli”. A ja się do tego bardzo podпалиłem!

Mama znalazła kontakt do tej szkoły przez fabrykę fortepianu, co nie było łatwe. Tam jej powiedziano, że istnieje takie miejsce, że to nie jest szkoła przyfabryczna, ale uczniowie mają tam praktyki. Zdecydowałem się! Miałem piętnaście lat, skończyłem podstawówkę, wyjechałem do Kalisza i zacząłem się uczyć.

W wieku piętnastu lat?

Tak. To były inne czasy, ale oczywiście rodzice przeżyli szok. Mama mi się potem przyznała, zresztą tata też, że zawieźli mnie do Kalisza, a jak wracali, płakali całą drogę. A ja byłem szczęśliwy. Naprawdę szczęśliwy, że jestem w tej szkole, że mieszkam w Bursie Zespołu Szkół Zawodowych. Tam zaczęło się spełniać moje marzenie. Wyobrażałem sobie, jak to będzie, gdy będę stroił instrumenty, naprawiał, i wszystko po kolei zaczęło się spełniać właśnie w Kaliszu. A dlaczego mówię o tym wieku? Teraz szybko przeskoczmy, bo w obecnych czasach, kiedy proponowałem ludziom w Warszawie, żeby wysyłali dzieci do szkoły, właśnie do Kalisza, mówili: „Piętnaście lat, przecież to jest dziecko, on sobie nie poradzi!”. A ja i nie tylko ja, bo i moi koledzy, którzy chodzili ze mną do szkoły, jeździliśmy pociągami i autostopem z Kalisza do Warszawy i z powrotem. Nic złego się nie działo, ale to było kiedyś. Wtedy jedyny telefon znajdował się na poczcie w Kaliszu i trzeba było czekać dwie godziny na połączenie z Warszawą, jeśli się je w ogóle otrzymało!

Teraz łatwiej da się utrzymywać kontakt z rodzicami, ale jest więcej strachu.

No cóż, czasy się diametralnie zmieniają. Oprócz strojenia instrumentów!

Czyli można powiedzieć, że zainspirował Pana instrument, nie mistrz, nauczyciel, tylko po prostu ten instrument z Pana domu.

Instrument, ale też i ten stroiciel, który przy nim pracował, bo ja widziałem, co on tam robił, manipulował, coś nie grało, a nagle zaczęło grać. Eureka! Potem, jak już skończył strojenie, mówił, żebym coś zagrał. Powiem Pani, że wtedy chyba słyszałem różnicę. Mówię „chyba”, bo to jest trudne. Czasami stosuję taką metodę, że proszę, żeby ktoś, kto gra na instrumencie, sobie go sprawdził. Nie każdy chce.

Jak to? Bo się wstydzi, że nie usłyszysz różnicy?

Nie, nie wstydzi się. Wie Pani, to jest po prostu trema.

Czy da się w ogóle określić, jak wygląda typowy dzień pracy stroiciela?

Tak. Idę do pracy, siadam przed instrumentem i go stroję, naprawiam. Nie ma na to wyznaczonego czasu. Stroiciel nie pracuje według zegara, pracuje tyle, ile wymaga instrument. Czasem pytają mnie, szczególnie w szkole: „Jak długo jeszcze będzie Pan stroił?”. „A skąd ja mogę wiedzieć?” – odpowiadam.

Andrzej Chabracki w fabryce
Blüthner, Lipsk, 2019
Fot. SPSF



Instrument jest żywą materią, każdy jest inny. Jeden można nastroić w ciągu godziny, wszystko jest na miejscu i go słyszać. Bywa tak, że „pyk” i wskoczyło, i jest. A czasami tym kluczem się jeździ, szuka, aż wreszcie się gdzieś trafi.

Z czego czerpie się więcej satysfakcji? Z tego, że praca pójdzie szybko i sprawnie, czy właśnie po wielu próbach?

Satysfakcja pojawia się wtedy, kiedy instrument jest nastrojony, niezależnie od tego, czy trwa to długo, czy krótko. Oczywiście, gdy się długo stroi, człowiek się denerwuje i mówi do niego: „No słuchaj, pomóż mi. Weź ten kołek. Uspokój się. Wejdź wreszcie na miejsce”.



Piano Congress 2022, Andrzej Chabracki w rozmowie z kolegami stroicielami / Fot. Mirek Kaźmierczak, SPSF

Po prostu się z nim rozmawia.

Tak! Albo gdy przy mechanizmie coś tkwi, nagle przeskakuje, nie chce wejść, ma się odczucie, że nic się nie udaje. Słucham, męczę się, trwa to długo... I skończyłem, odkładam klucz. „Bum!” Dźwięk idzie. Potem „trrrr!” – sprawdzam, czy zagra. I eureka! „Jak ty ładnie brzmisz, jak to jest ładnie nastrojone”. Właśnie wtedy pojawia się satysfakcja. Przy sprawdzeniu instrumentu i swojej pracy.

Fascynująco brzmi spersonifikowanie instrumentu do takiego stopnia, że w pewnym sensie staje się kolegą z pracy. Mówi się do niego jak do człowieka... Teraz pytanie, które wielu może zastanawiać: w pracy stroiciela jest więcej techniki czy muzyki?

Bez techniki nie ma muzyki, bez muzyki technika traci sens. Jeśli nie ma się pojęcia i świadomości tego, jak działa mechanizm, z czego jest zbudowany instrument, co ma wpływ na dźwięk, strój i jego stabilność, to właściwie nie da się pracować. Głównie chodzi o wyregulowanie mechanizmu pianinowego czy fortepianowego. Ma to zasadnicze znaczenie, bo dobrze wyregulowany instrument dobrze brzmi w odpowiednich odległościach. Głębokość klawiatury czy punkt uderzenia młotka mają zasadnicze znaczenie dla dźwięku i barwy.

A jakie są największe trudności w codziennej pracy stroiciela? Z czym zмага się Pan jako stroiciel?

Z warunkami, bo ta praca wymaga absolutnej ciszy. Przez godzinę, półtorej nikt nie powinien do nas zaglądać, bo jesteśmy skupieni. Inaczej sobie nie poradzimy. W trakcie pracy nie da się też myśleć o niebieskich migdałach. To jest właśnie nasza bolączka: potrzebujemy ciszy i czasami trudno jest ją sobie zapewnić, szczególnie w warunkach pracy w szkole.

Z tego, co Pan mówi, słyszę, że jest to praca z uważnością. Z byciem tu i teraz. Że nie ma możliwości, tak jak Pan powiedział, myślenia o czymś innym. Ja, ten fortepian i nic więcej. A czy każdy instrument klawiszowy ma swój charakter? Jak się go rozpoznaje?

Tak. Każdy fortepian ma swoje brzmienie, inny dźwięk. Mechanika jest taka sama. Regulacja mechaniki jest taka sama. A nagle siada pianista i mówi: „O, na tym to mi się lekko gra. A na tym gra mi się gorzej”. Sprawdzam: ciężar klawiatury – ten sam, wszystkie parametry – też. A jednak to nie to samo.

Czyli można opisać instrumenty jak ludzi – ten wredny, ten przystępny, ten jeszcze inny! Czuję, że ta praca niesie ze sobą wiele emocji. Czy stroiciel przywiązuje się do instrumentów, z którymi pracuje?

Tak. Są instrumenty ulubione, na których można polegać. Wiem, że strojąc dany egzemplarz, siadam do niego i po prostu: bajka. Jest moim przyjacielem, pozwala mi na wszystko: pracę ręki, ucha, całego ciała, głowy. Dogadujemy się. Ale trafiają się też takie, z którymi nie da się porozumieć. Oczywiście w końcu zostają ujarzmione i nastrojone. Ale w dalszym ciągu pojawia się – nie mówię: niechęć – raczej coś, co sprawia, że nie będą ze mną do końca współpracowały.

Czy może Pan powiedzieć mi o najbardziej zapamiętanym przez Pana fortepianie? Mam takich parę.

W takim razie instrument, który wspomina Pan z największym sentymentem – i ten, który do dziś zostawił w Panu pewną „zadrę w sercu”.

Jest taki instrument koncertowy, z którego i ja, i inni użytkownicy zawsze jesteśmy zadowoleni. Mówią, że jest to najlepszy fortepian w Warszawie. Są też świetne dwa półkoncertowe fortepiany. Ludzie z innych miast czy z zagranicy siadają do nich i mówią: „O, jakie fajne!”. Ta sama firma, ten sam model, różni się numerami, a każdy jest inny. Ktoś mówi: „Na tym się lepiej gra”. Ktoś inny zaś: „Dobrze, ale na tym lepiej”. Przychodzi następny, siada: „Ja jednak wolę ten. Ten mi bardziej odpowiada”. To jest autentyczne porozumienie duchowe z instrumentem. Mam też jeden taki instrument, do którego siadam i mówię: „Słuchaj, powinniśmy się w jakiś sposób dogadać”. W trakcie pracy mam czarne myśli, ale potem pojawia się efekt, on mi wynagradza.

Co Pan wtedy czuje?

Ulgę i satysfakcję z tego, że jednak po pierwsze coś potrafię, a po drugie, że coś zrobiłem i ten instrument działa. Podam jeszcze jeden przykład. Chodzi o półkoncertowy fortepian wykorzystywany na pewnym festiwalu. Bardzo trudny, jakościowo, powiedzmy



Andrzej Chabracki wręcza Leszkowi Możdżerowi tytuł Członka Honorowego SPSF na Zamku Królewskim w Warszawie / Fot. Mirek Kaźmierczak, SPSF

sobie, nie najlepszy, bo wtedy nie było innych możliwości. Ale starałem się, zawsze go stroiłem, sprawdzałem działanie mechaniki, intonację. On był bardzo czuły na warunki – wilgotność, temperaturę. Przygotowałem go na ten festiwal, w którym uczestniczyli pianiści, profesorowie, ale dawano też możliwość grania uczniom z tamtejszej szkoły muzycznej drugiego stopnia i dyplomantom. Nastroiłem instrument i zostałem jeszcze, żeby go posłuchać. Na szczęście wszystko działało się na próbie. Usiadł uczeń, zaczął grać. Ja mówię: „Jezus Maria, co się stało? No tak, zepsułem ten fortepian, to niemożliwe. W ogóle dźwięku nie ma. Nic”. Stroić – stroi. Ale chodziło też o dźwięk. Mówię sobie: „No to ładnie. To już jest twoje ostatnie strojenie. Więcej cię już nie zaproszą”. Uczeń skończył grać, przyszedł do mnie profesor i powiedziałem: „Profesorze, spróbuję, może zdołam coś jeszcze zrobić”. On usiadł, zaczął grać – jakby na zupełnie innym instrumencie. Po prostu przywrócił mi wiarę w siebie, w chęć dalszej pracy. Wszystko zależy od techniki, tego, w jaki sposób ktoś operuje ręką, palcem, głową. Chłopak rzeczywiście był zdolny, mówię o tym uczniu. Ale zagrał tak, że dotykał klawiatury, nie próbując dźwięku. On jeszcze tego nie potrafił. Ten profesor po prostu miał doświadczenie, wiedział po paru dotknięciach klawiszy, co zrobić, jak uruchomić palec, żeby fortepian zagrał.

Czyli ta praca to też stres.

No tak, oczywiście, że tak, i to bardzo duży stres.

Teraz może trochę prowokacyjnie: czy stroiciela można nazwać artystą?

Jak najbardziej. Bo jakkolwiek na to patrzeć, on tworzy dźwięk. Przez nastrojenie instrumentu, samo wyrównanie, naprężenia. Przytoczę definicję: „Stroiciel fortepianów jest wykwalifikowanym specjalistą, który reguluje naciąg strun fortepianu, aby uzyskać

prawidłowe brzmienie i tonację”. Słowo „reguluje” jest takie techniczne. Ale jakoś trzeba nazwać to, co robi stroiciel. To, że on pracuje i ręką, i uchem. To nie jest dokręcenie śrubki. To jest właśnie twórcza praca. My tworzymy dźwięk przy tym instrumencie. Nadajemy mu charakter, bo można zrobić różne rzeczy strojąc, ale też dalej regulując mechanizm, intonując głośno. Stroiciel powinien też wiedzieć, gdzie szukać przyczyny czegoś, co mu przeszkadza.

Bez tego sobie nie poradzi. Trochę Pan już zaczął o tym mówić. Jaką wrażliwość musi mieć w sobie człowiek, żeby być stroicielem i wypełniać swoje obowiązki?

Musi być bardzo wyczulony na dźwięk i na charakter tego dźwięku. Ale też każdy ma swoje upodobania. Czasem proszony jestem o wybranie najlepszego instrumentu dla czyjegoś dziecka. Zawsze sugeruję, żeby planując zakup instrumentu, ten ktoś przyszedł z pociechą. „Ale moje dziecko jest z pierwszej klasy”. „Nic nie szkodzi!” – mówię. Jeśli chodzi już do szkoły muzycznej, to nie jest tak, że ono w ogóle nie wie, czym jest instrument, nie wie, co zrobić, żeby wydobyć z niego dźwięk. Niech zagra „Włazł kotek na płotek”. Cokolwiek. Jak uderzy palcem w klawisz, to już słyszy. Miałem parę przykładów, kiedy mama powiedziała, że trzeba kupić białe pianino, bo dziecko ma w pokoju białe meble. Usiadłem do instrumentu, zacząłem na nim grać i nie pasował mi dźwięk. To nie było moje wyobrażenie dźwięku – staram się to wszystko wypośredkować. Powiedziałem tej mamie, że ten instrument prawdopodobnie nie będzie odpowiadał córce. Zawołała ją, dziecko usiadło, zaczęło grać i... Nie. Powiedziałem, żeby spróbowała na innym, który sprawdzałem wcześniej. Był czarny. Zaczęła grać. „Mamo, ja chcę to pianino” – powiedziała. A co zrobiła mama? Zadzwoiła do męża, mówiąc: „Słuchaj, mamy problem, bo ona nie chce białego pianina, chce czarne”. Zapytałem ją, czy kupuje kolor instrumentu, czy instrument.

Ja się już stresuję. Jak się skończyło?
Kupiła czarne!



Piano Congress 2025,
klucze stroicielskie
Fot. Mirek Kaźmierczak, SPSF



Andrzej Chabracki w fabryce
Blüthner, Lipsk, 2019 / Fot. SPSF

Wiara w ludzi została na szczęście przywrócona!

Tak. Nawet nie trzeba było jej przekonywać, że dziecko ma rację. Dlatego mówię, że moje wyczucie dźwięku musi być wypośredkowane. Mam swoje preferencje dźwiękowe, ale to nie znaczy, że ktoś ma takie same.

Chciałabym porozmawiać o miejscu stroicieli w szkolnictwie artystycznym. Co Pan sądzi o otwarciu specjalizacji fortepianmistrzowskiej w szkołach muzycznych?

To jest jedyne rozsądne wyjście, żeby utrzymać ten zawód. Nie wyobrażam sobie, że w szkole, w której są instrumenty jak fortepian czy pianino, nie ma człowieka, który będzie je obsługiwał, stroił i regulował. A tak niestety jest i mogę powiedzieć, że wtedy biorą się za to dyletanci. Mógłbym opowiedzieć wiele historii i pokazać wiele zdjęć instrumentów, które były „naprawiane” przez „stroiciela”. To potem na nas ciąży, bo ludzie, którzy użytkują ten instrument, mówią, że był u nich stroiciel, siedział dwa dni, a na tym pianinie nie da się grać. Dlatego potrzebna jest nauka tego zawodu. To jest jedyna droga, żeby ten zawód przetrwał i żeby przede wszystkim zabezpieczyć instrumenty.

Pytanie brzmi, czy na tym poziomie wiedzy i świadomości młodzi ludzie interesują się tym zawodem?

Wykazują zainteresowanie. Może tacy młodzi jak ja, w wieku piętnastu lat, to jeszcze nie. Ale już starsi, na studiach czy chwilę po studiach, to tak, oni chcieliby się uczyć. Jestem członkiem Stowarzyszenia Polskich Stroicieli Fortepianów, przez sześć lat byłem jego prezesem, a przez jedenaście skarbnikiem. Na przestrzeni lat mieliśmy dużo telefonów z zapytaniem o naukę tego zawodu. Ogłaszaliśmy na naszej stronie internetowej szkolenia dla stroicieli, dla ludzi związanych z profesją. Takie szkolenie trwało trzy dni i to wszystko, bo na więcej brakowało czasu. Polegało na tym, że jechaliśmy do jakiegoś ośrodka i naprawialiśmy zużyte już instrumenty koncertowe. Nie mówię o głębokim remoncie, tylko o regulacji mechanizmu, odtworzeniu młotków, filców. I ludzie myśleli, że po takim trzydniowym kursie zostaną stroicielami. Otrzymałem kiedyś pewną propozycję: tancerze kończyli karierę i nie wiedzieli, co mają ze sobą zrobić. Także nauczyciele fortepianu czy innych instrumentów nie chcieli już uczestniczyć w pracy pedagogicznej, więc pomyśleli, że się przebranżowią. Dostaliśmy więc zapytanie, czy możemy zorganizować szkolenie dla trzydziestu osób, bo chcą zostać stroicielami. Z tych trzydziestu osób, które miało się zgłosić, osiem wyraziło chęć nauczania się tego zawodu. Zorganizowaliśmy więc nie kurs, a spotkanie sprawdzające, czy ci ludzie w ogóle mają jakiegokolwiek szanse, by zostać stroicielami. Z tych ośmiu osób dwie kwalifikowały się do ewentualnego dalszego nauczania. Gdy już przyszły, wszystko im pokazaliśmy. Powiedzieliśmy, na czym polega ta praca, jakie narzędzia trzeba mieć, ile to kosztuje, jakie należy mieć warunki warsztatowe. Potem zaczęła się praktyczna nauka zawodu, nałożyliśmy klucz na kołek: „Proszę bardzo, wyciągnij tę strunę. Trzy struny na jeden dźwięk, muszą zabrzmieć idealnie. Nie mówię o kwartach, kwintach – tylko o jednym dźwięku”. Nie dało się. Bo każdy myśli: „Jak ja pracuję, czy kolega pracuje, to sobie siadamy i wszystko nam wychodzi. Dziękuję, do widzenia. Biorę pieniądze i już. To bardzo proste”. Myślę, że tak jest w każdym zawodzie. Po prostu, jak masz już doświadczenie, robisz to jeszcze z wdziękiem, bo to jest taka wdzięczna praca.

No właśnie, dlatego zapytałam o kwestię bycia artystą.

To był kiedyś zawód artystyczny, jeszcze przed wojną.

I mamy do czynienia z wielkim powrotem tego zawodu.

Tak. I powrotem nazwy „fortepianmistrz”. Profesor Benjamin Vogel, muzykolog specjalizujący się w pianinach, fortepianach i historii tych instrumentów, kiedy opisywał firmy, które je produkowały od XIX wieku do II wojny światowej, wszędzie mówił o fortepianmistrzach. Zacząłem się zaczytywać i ustaliłem, że fortepianmistrzem określano tego, kto budował, kto naprawiał, regulował, stroił. Po II wojnie światowej wiadomo, że żyliśmy w innych czasach, wszystko zmieniło się diametralnie i instrument kwalifikowany był jako dobro burżuazyjne. Nie potrzeba było instrumentu do tego stopnia, że przez wiele lat po wojnie nie można było produkować pianin, bo po co? Dla kogo? W końcu się przekonano, że można, ale to z tamtych czasów wzięła się degradacja zawodu. Znałem stroicieli jeszcze przedwojennych, od których czerpałem wiedzę, jednak nie mieli tyle pracy, ile potrzebowali. Jesteśmy świadkami wielkiego powrotu – zaproponowałem go jakieś siedem, osiem lat temu.

To jakie umiejętności powinien mieć ktoś, kto chciałby zacząć?

Przede wszystkim wrażliwość na dźwięk. Każdy słyszy, tylko trzeba się jeszcze nauczyć wyłapywania subtelności, tego, co niesłyszalne. I mieć to wycucie w sobie. Chodzi właśnie o wycucie dźwięku. Trzeba mieć zdolności manualne, rozumieć mechanizm w całości – co dzieje się w jego wnętrzu, wpływa na dźwięk nad klawiaturą. I to wszystko. Takie właśnie zdolności są konieczne.

Piano Congress 2025, Andrzej Chabracki podczas prowadzenia wykładu otwierającego „Kim jest stroiciel” / Fot. Michał Mitoraj, SPSF



Modne słowo: trzeba „holistycznie” spojrzeć na fortepian, który w naszej rozmowie jest po prostu człowiekiem – ja to tak widzę! W jaki sposób technologia wpływa na tę profesję? Czy automatyczne systemy strojenia mogą zastąpić człowieka?

Nie zastąpią, to zostało udowodnione. Ucho człowieka jest najlepszym instrumentem. A jeszcze należy je wykształcić. Potrzeba przynajmniej 10 tysięcy godzin pracy, żeby powiedzieć sobie i wszystkim: ja jestem stroicielem, dobrym stroicielem. Można mi powierzyć dobry instrument i jego obsługę na najwyższym poziomie, na festiwalach czy konkursach. Ale do tego po prostu potrzeba czasu i wprawy. Nie jest tak, że ktoś skończył szkołę i już. Ja po szkole miałem głowę pełną teorii. Można było mnie zbudzić w nocy i powiedziałbym, z czego składa się mechanizm fortepianu. Ale potem, gdy już zacząłem pracować przy instrumencie, to dobrze, że wiedziałem, do czego to wszystko służy. Jeśli chodzi o korelację, współpracę tych wszystkich elementów, to nad tym trzeba było sobie pracować.

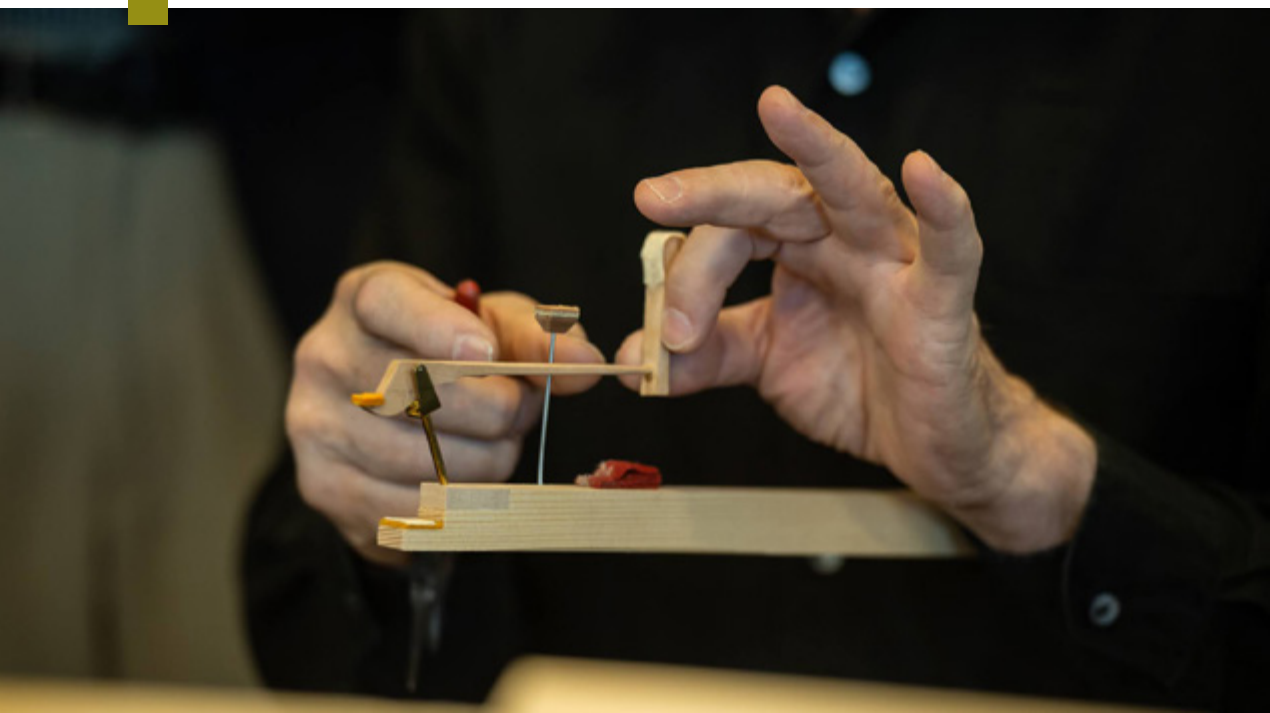
Co chciałby Pan powiedzieć młodym ludziom, którzy mogą rozważać tę drogę? Dlaczego warto?

Przede wszystkim dlatego, że ta praca daje ogromną satysfakcję. Nie mówię jeszcze o satysfakcji finansowej, ale... Jak to nazwać? „Cieszę się, że to zrobiłem, że udało mi się!”.

Chodzi o sprawczość.

Tak, i to jest zagwarantowane od początku do końca. Do emerytury, a nawet jeszcze parę dni dłużej. Oczywiście finansowo też daje satysfakcję. Chociaż czasami niektórzy twierdzą, że za takie pieniądze w ogóle nie chcieliby pracować. A inni mówią: „Panie, tyle pieniędzy! Pan tu przyszedł i dwie godziny Pan siedział, stukał, pukał i tyle pieniędzy!”.

Piano Congress 2025, szkolenie z Paulem McNultyem w Narodowym Instytucie Fryderyka Chopina
Fot. Mirek Kaźmierczak, SPSF



Każdy ma inną perspektywę.

Każdy ma inne spojrzenie na to, co się robi. A szczególnie co ktoś robi. Wtedy bardzo lubi się oceniać. Jednak przeważnie nasi zleceniodawcy byli zadowoleni, z przyjemnością nam płacili. Młodzi ludzie mają więc pewną gwarancję, ale zaznaczam i jeszcze raz podkreślam – nie od razu. Na nią trzeba sobie zasłużyć pracą, wciągnięciem się w ten instrument, utożsamieniem się z nim.

Czyli ktoś, kto chce to robić, musi wykazać się taką wyjątkową cechą. Bo nie mówimy o zwykłej pracy.

Absolutnie nie jest to zwykła praca. I nie dla każdego. Trzeba mieć do niej predyspozycje, o których mówiłem, i coś wyjątkowego w duszy.

Słuchając Andrzeja Chabrackiego, trudno oprzeć się wrażeniu, że fortepianmistrzostwo to zawód, który wymaga nie tylko umiejętności technicznych, ale też dojrzałości, pasji i uważności. Jego opowieść pokazuje, że to profesja dla ludzi, którzy potrafią słuchać – nie tylko instrumentów, ale i siebie.



Szkolenie dla uczniów Techniki Budowy Fortepianów, Kalisz, wrzesień 2024 / Fot. SPSF

Zawód, który trzeba pokazać młodzieży

W czasach, w których tak wiele profesji znika w cyfrowym świecie, zawód stroiciela pozostaje namacalny, autentyczny, głęboko ludzki. To zajęcie, w którym spotyka się rzemiosło, sztuka i technika. A przede wszystkim – spotyka się człowiek z instrumentem. Może właśnie dlatego młodzi ludzie, którzy mają okazję posłuchać stroiciela przy pracy, mówią później, że to było pierwsze w ich życiu doświadczenie „zaglądania do wnętrza muzyki”. Czas, żeby ta magia wróciła na stałe do szkół.

Zadałam kilka pytań Janowi Zdunkowi – uczniowi Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych im. F. Chopina w Warszawie, który w przyszłym roku szkolnym chce rozpocząć naukę zawodu fortepianmistrza. Jego perspektywa jest bardzo ciekawa.

Magdalena Słomka: Co sprawiło, że postanowiłeś wybrać fortepianmistrzostwo jako swoją drogę?

Jan Zdunek: Myślałem już o tym od kilku lat i miałem nawet w planach wyjazd do Francji na takie studia. Na moje szczęście jednak wraz z najbliższym rokiem szkolnym w ZPSM im. F. Chopina w Warszawie otwiera się nowy kierunek: fortepianmistrzostwo. Toteż chciałbym podjąć się nauki w moim rodzinnym mieście, gdzie czuję, że mam możliwość wielokierunkowego rozwoju, jakiego nie będę mieć nigdzie indziej.



Piano Congress 2025, szkolenie z Paulem McNultym w Narodowym Instytucie Fryderyka Chopina
Fot. Mirek Kaźmierczak, SPSF

Jak wyobrażasz sobie pracę stroiciela fortepianów – zanim jeszcze zaczniesz się jej uczyć?

Jako działalność sensowną, zrównoważoną, w której moje umiejętności i stan instrumentu decydują o tym, ile czasu muszę poświęcić na pracę. Zależy mi na tym, aby czuć, iż moja obecność się liczy, a moje umiejętności mają moc sprawczą. Wiem, że w pracy w korporacji, gdzie trzeba odsiedzieć swoje osiem godzin niezależnie od tego, czy jest się potrzebnym, czy też nie, nie spełniałbym się.

Co najbardziej Cię w tym zawodzie pociąga: dźwięk, precyzja pracy rękami, kontakt z instrumentem czy poczucie odpowiedzialności za muzykę?

Najbardziej pociąga mnie poczucie odpowiedzialności za muzykę. Uważam, że człowiek powinien szukać zawodu, na który jest zapotrzebowanie i jest w gronie jego zainteresowań. W naszych czasach rzemiosło zdaje się być na wagę złota. Mamy wiele osób grających na fortepianie, jednak mało kto potrafi o niego zadbać. Stąd zapotrzebowanie na ludzi, którzy potrafią taki instrument nastroić i naprawić. Fortepianmistrzostwo łączy w sobie rzeczy, które lubię robić chyba najbardziej, czyli muzykować oraz pracować rękoma.

A co sprawia, że uważasz fortepianmistrzostwo za zawód, który ma przed sobą przyszłość?

Zawód rzemieślniczo-artystyczny, którym jest fortepianmistrzostwo, raczej nie zostanie wyparty przez sztuczną inteligencję, gdyż umiejętności kreatywne zdają się czymś znanym dla ludzi. Poza tym, sam instrument, pomimo elektronicznych zastępników, cieszy się nadal popularnością w prywatnych domach, szkołach czy filharmoniach. Myślę, że to się nie zmieni, gdyż niektórzy ludzie zawsze będą cenić bardziej doznania wypływające ze słuchania i grania muzyki akustycznej niż elektronicznej.

W wypowiedziach Jana powraca to samo, o czym mówią doświadczeni fortepianmistrzowie o tym zawodzie: poczucie odpowiedzialności, sprawczości i realnego sensu pracy.

Zawód, który warto promować

Wprowadzenie fortepianmistrzostwa do szkół MKiDN oznacza, że profesja odzyskuje rangę, młodzi ludzie mają dostęp do rzemiosła najwyższej klasy, szkoły otrzymują nowe możliwości edukacyjne, a kultura muzyczna Polski – solidny fundament techniczny. Warto mówić o tym głośno. Warto pokazywać ten zawód. Warto inspirować młodzież, bo świat muzyki potrzebuje dziś stroicieli bardziej niż kiedykolwiek.

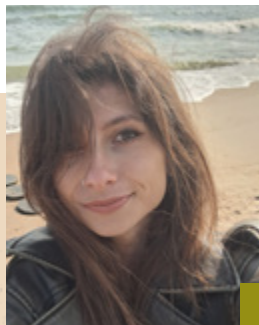
Słuchając rozmów o fortepianach, stroicielach i szkołach, trudno nie odnieść wrażenia, że mówimy o czymś więcej niż o zawodzie. To opowieść o uważności, czasie i szacunku do pracy, której efekt nie zawsze widać, ale zawsze słychać! W pędzącym świecie brzmi to szczególnie wyraźnie.

To nie fortepianmistrzowie wracają do szkół – oni nigdy z nich nie zniknęli. Wraca natomiast świadomość, że ich praca jest integralną częścią procesu kształcenia muzycznego.

Pełna wersja artykułu i daty rekrutacji znajdują się pod kodem QR.



zeskanuj telefonem



Autorka:

Magdalena Słomka

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



MŁODE TALENTY





Mateusz Dubiel, student Akademii Muzycznej im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie w klasie prof. Mirosława Herbowskiego / Fot. Maciej Maziarka

SZUKAJĄC PERFEKCJI

Rozmowa Marty Magdaleny Lelek z Mateuszem Dubielem,
zwycięzcą ubiegłorocznego 53. Ogólnopolskiego Konkursu Pianistycznego
im. Fryderyka Chopina w Warszawie i uczestnikiem Międzynarodowego Konkursu Chopinowskiego

Mateusz Dubiel. Osobowość niezwykła... Zachwyca, zastanawia, inspiruje, zaraża młodzieńczą fantazją i wrażliwością. W rozmowie z artystą autorka krok po kroku odkrywa jego refleksje na temat współczesnego świata konkursów, zaistnienia w dobie środków masowego przekazu i zachowania własnej osobowości w coraz bardziej nastawionym na ilość i sztuczny wizerunek świecie „show-biznesu muzyki klasycznej”.

Marta Magdalena Lelek: Czy kariera solistyczna bez zwieńczonych sukcesem konkursów jest możliwa w dzisiejszych czasach?

Mateusz Dubiel: Pani Profesor Katarzyna Popowa-Zydroń mówiła kiedyś w wywiadzie o tym, jak Jakub Kuszlik (późniejszy laureat) przyszedł do jej klasy i powiedział, że nie chce się przygotowywać do Konkursu Chopinowskiego. Podobno niezwykle go za to polubiła. Ważne jest, żeby konkursy nie były motywacją samą w sobie. Powinny być zdrowym impulsem do pracy, ale przygotowania do nich całkowicie różnią się od przygotowań do koncertów. Często rozwiązania muzyczne, które sprawdzają się podczas koncertu, nie przeszłyby na konkursie. Niektórzy jurorzy nawet przyznają, że pewne osobowości są bardziej na koncert, a inne – na konkurs. Stąd powstające zgrzyty między opiniami publiczności a werdyktami jurorów. Przykładowo, uwielbiany Piotr Anderszewski żadnego konkursu nie wygrał.

Punkt zwrotny nastąpił ponad dekadę temu, gdy furorę zaczęły robić social media. Obserwujemy, jak sprawny marketing może pomóc w budowaniu kariery. Przykładem niech będzie fenomenalny Hayato Sumino, który na Konkursie Chopinowskim doszedł chyba do półfinału, czy Arkadij Wołodos, jeden z najbardziej cenionych

Mateusz Dubiel

W 2023 roku ukończył szkołę średnią w swoim rodzinnym mieście Bielsku-Białej, w klasie fortepianu Anny Skarbowskiej. Obecnie studiuje w Akademii Muzycznej im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie, w klasie prof. Mirosława Herbowskiego.

Jest zwycięzcą 51. oraz 53. Ogólnopolskiego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka Chopina w Warszawie (2022, 2025), był uczestnikiem XIX Międzynarodowego Konkursu im. Fryderyka Chopina w Warszawie w 2025 roku. Jest także laureatem kilku międzynarodowych konkursów dla młodych pianistów, to między innymi: Międzynarodowy Konkurs Młodych Pianistów „Arthur Rubinstein in memoriam” w Bydgoszczy (2021), Jeune Chopin w Lugano w Szwajcarii (2023) oraz Międzynarodowy Bałtycki Konkurs Pianistyczny w Gdańsku (2023). Brał udział w kursach mistrzowskich, prowadzonych przez profesorów: Michela Béroffa, Piotra Palecznego, Kevina Kennera, Andrzeja Jasińskiego, Arie Vardiego oraz Angelę Hewitt.

Występował z recitalami w kraju i za granicą, w tym: na Zamku Królewskim w Warszawie, w domu urodzenia Fryderyka Chopina w Żelazowej Woli, Europejskim Centrum Muzyki Krzysztofa Pendereckiego w Łusławicach, Cavatina Hall w Bielsku-Białej, a także Filharmonii Pomorskiej w Bydgoszczy.

Koncertował ponadto w Japonii, Maroku, Stanach Zjednoczonych, Paryżu, Wilnie, Hamburgu, Kolonii i na Majorce. Mateusz Dubiel brał udział w Maratonie Chopinowskim Polskiego Radia Chopin, a także w Międzynarodowym Festiwalu Chopinowskim w Dusznikach-Zdroju (2024, 2025) oraz w Festiwalu Pianistycznym Chopinowskie Interpretacje Młodych w Koninie/Zychlinie, zajmując tam I miejsce (2022).

Artysta jest zdobywcą statuetki Koryfeusz Muzyki Polskiej w kategorii Odkrycie Roku (2025), nagrody Prezydenta Miasta Bielska-Białej w dziedzinie kultury i sztuki IKAR 2021. Ponadto był Stypendystą Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci, Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz laureatem programu stypendialnego Młoda Polska. Obecnie jest beneficjentem Funduszu Stypendialnego im. Profesora Henryka Sztompki.

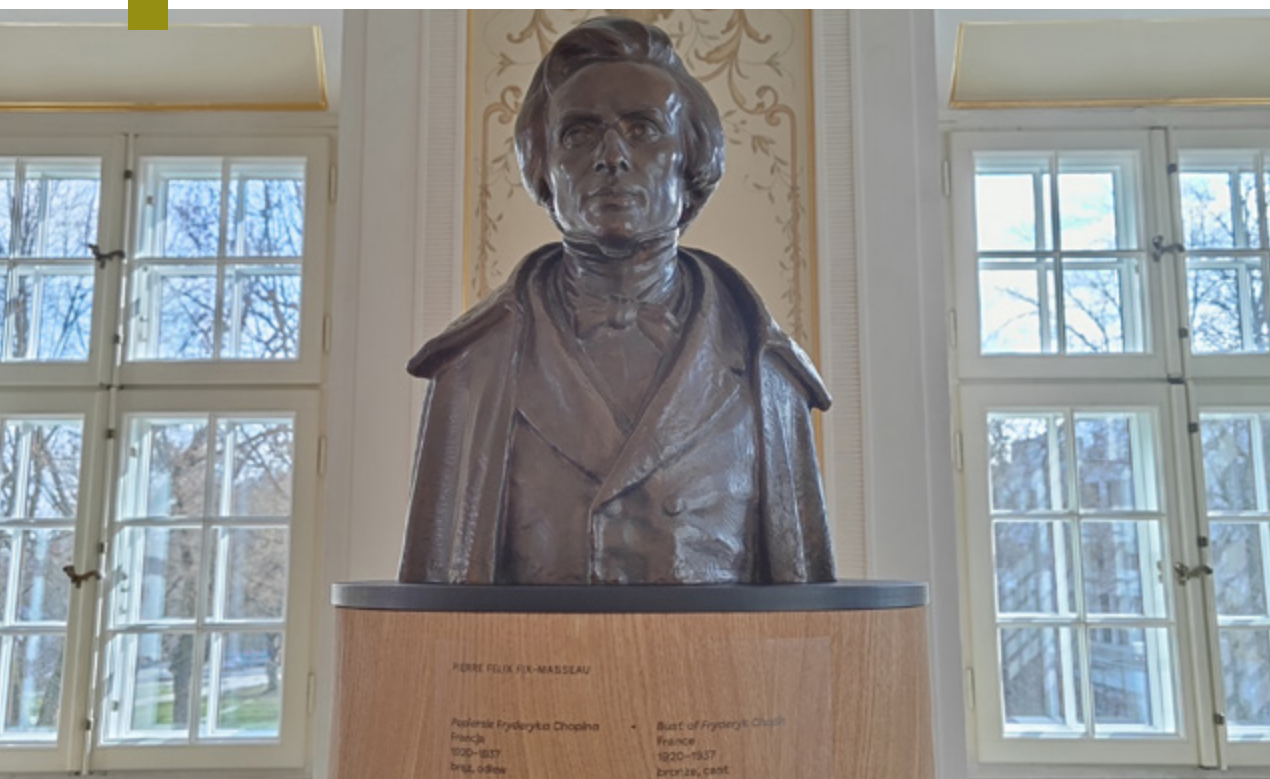


obecnie muzyków, który smaku rywalizacji czy przygotowań do konkursów nigdy nie poznał. Wołodos zaczął w naturalny sposób wchodzić na sceny koncertowe całego świata. Wydaje mi się, że zaczyna się rodzić coś nowego, nowy punkt widzenia. Na konkursie imienia Rubinsteina w Tel Awiwie powołuje się równolegle jury, tak zwane „młode”, spośród młodych artystów, muzykologów, krytyków, które przyznaje swoje nagrody. Wprowadza się również coraz więcej nagród pozaregulaminowych.

Bardzo ciekawe jest to, co Pan powiedział o mediach społecznościowych. To przecież głównie publiczność decyduje o tym, kogo chce słuchać. Krytycy po części, ale przede wszystkim słuchacze. To, że ktoś wygra konkurs, nie musi być równoznaczne z ich gustami.

Wąskie grono artystów, takich naprawdę sportowo nastawionych i pewnych swoich umiejętności, jeździ na konkursy, aby je wygrać lub być w top 3. Inni jadą po to, aby zagrać na pięknej sali i zaprezentować się w nadziei na to, że któryś ze śledzących konkurs impresariów lub organizatorów koncertów zachwyci się nimi. Ja zagrałem przecież tylko w pierwszym etapie ubiegłorocznego Konkursu Chopinowskiego, a dostałem po występie sporo wiadomości, na które, nie powiem, liczyłem. Aby wejść na największe estrady, trzeba mieć najwyższe umiejętności wirtuoza. Mam wrażenie, że prawdziwym poetom instrumentu jest trochę trudniej niż tym grającym wszystko, zawsze, o każdej porze dnia perfekcyjnie i w gruncie rzeczy tak samo... Ja dzięki wygraniu Ogólnopolskiego Konkursu Pianistycznego im. Fryderyka Chopina dostaję cały czas zaproszenia, często do tych samych miejsc, na ten sam festiwal. Dzięki pierwszej nagrodzie grałem naprawdę w bardzo wielu lokalizacjach, na dużych i ważnych scenach, jak Festiwal Chopinowski w Dusznikach-Zdroju.

Popiersie Fryderyka Chopina, 1920-1937, w Muzeum Fryderyka Chopina w Warszawie
Fot. Elwira Krupa



Jakie według Pana powinny być zasady pracy pedagoga z uczniem wybitnie uzdolnionym i tak zwanym „konkursowiczem”? Na ile pedagog powinien sugerować interpretację, biorąc pod uwagę tradycję wykonawczą?

To bardzo ciekawy temat... Kiedyś usłyszałem, że najpierw trzeba pięknie grać, a później sukces sam przyjdzie... Z kolei znam przypadek, kiedy profesor bardzo długo zwlekał z zaprezentowaniem ucznia w II stopniu, uważając, że nie jest jeszcze gotowy. I to też chyba skrajność, bo z autopsji wiem, jak bardzo liczy się obycie ze sceną. Jeśli mając te 13, 14 lat, stajesz się już człowiekiem myślącym, to samoistnie wyciągasz wnioski po swoich występach. Jest to niezwykle cenne.

Nie jestem w stanie powiedzieć, jak bardzo moi nauczyciele byli osadzeni w konkretnej tradycji wykonawczej, a na ile ich sugestie interpretacji wynikały z własnych przekonań. Nie mówimy tutaj oczywiście o rzemiośle czy podstawach typu w miarę stały puls w sonatach Beethovena czy Mozarta, ale o detalach. Nie pamiętam, żeby którykolwiek z pedagogów stawiał przede mną grube mury lub żebym znalazł się, kolokwialnie mówiąc, w ciasnym pokoju, gdzie niewiele wolno. Miałem zawsze dużo pomysłów, a profesorowie starali się je rozwijać. To chyba sprawa indywidualna, niektórych trzeba bardziej otworzyć, pobudzić ich wyobraźnię, żeby zaczęli myśleć nieszablonowo i kreatywnie, a innych należy prostować. Ja byłem tym drugim przypadkiem, ale byłem też zbyt zlékniomy i pokorny... Wymagałem naprostowania, jednak myślałem swoje i chowałem dumę do kieszeni. A niektórzy przecież są bardzo niepokorni w buncie nastoletnim. Ja na pewno nie dawałem temu wybrzmieć i zostawiałem kilka myśli dla siebie. Są to intymne sprawy, którymi się teraz z radością dzielę. Wiele sprowadza się do tego, jaka jest relacja ucznia z pedagogiem. Ja miałem zawsze świetne relacje z panią Anną Lenart w pierwszym stopniu, z panią Anną Skarbowską w drugim i teraz mam je również z profesorem Mirosławem Herbowskim na Akademii Muzycznej w Krakowie. Wszyscy ci pedagodzy pozwalali mi na bycie kreatywnym. Był to miks obopólnego zaufania, szacunku i pobudzania wyobraźni.

Ufałem moim nauczycielom, bo nie mówili mi nigdy, że coś jest kategorycznie zabronione. Że wszystko od początku do końca jest źle i „poćwicz”. Kompatybilność charakterów w procesie nauczania odgrywa istotną rolę. Bardzo ważne zadanie pedagoga polega na zachęceniu w dobry i skuteczny sposób do ćwiczenia. 50 lat temu wyśmiano by mnie... Zachęcać do ćwiczenia... Nie chcesz, to nie ćwicz. Ale jeśli jest potencjał? Gdy zaczynasz jeździć na konkursy, stopniowo zdajesz sobie sprawę z tego, że to może przytłaczać. Że udział w konkursie wymaga ogromu pracy i poświęcenia. Moi nauczyciele uświadomili mi to, jednocześnie wpajając mi konkretne zasady, *jak* ćwiczyć. U mnie to było oparte na wsłuchiwaniu się w dźwięk podczas ćwiczenia, artykulacji, obserwacji ręki.

Czy w Pana wypadku sposób pracy zmienia się pod wpływem konkursu? Czy profesorowie prowadzą wtedy Pana inaczej?

Pracujemy po prostu nad programem. Wygrany przeze mnie Ogólnopolski Konkurs Chopinowski nie był moim pierwszym trzyetapowym wydarzeniem z finałem z orkiestrą. Podczas przygotowań do niego miałem w pamięci pracę nad programem konkursu „Arthur Rubinstein in memoriam” w Bydgoszczy, gdzie zdobyłem nagrodę jako bardzo

jeszcze młody człowiek. Profesor nigdy nie stał nade mną z batem. Miałem bardzo dużo przestrzeni. Są różne strategie. Da się wytypować w bardzo trudnym i wyczerpującym programie miejsca najtrudniejsze, które na koncercie dzięki muzykalności i spontanicznej interpretacji zabrzmia pięknie. Na konkursie takie miejsca paraliżują. Nawet jeśli nie one same, to świadomość, że wybitni instrumentalisci jurorzy na te właśnie miejsca czekają. Jeśli zagrasz pewien fragment w taki a taki sposób, to połowa komisji już cię niestety skreśli. Było kilka takich newralgicznych miejsc w programie, które grałem z pedagogami wielokrotnie, dla samego poczucia bezpieczeństwa. Na przykład finał *VIII sonaty* Prokofjewa, który przegrywaliśmy kilka razy, żeby wyszedł, a jak wyszedł raz, to przegrywaliśmy ponownie, żeby nie było, że udało się przez przypadek.

To chyba jedyna różnica, jaką sobie przypominam, takie podejście bojowe w kilku momentach. Oczywiście także ćwiczenie i przegrywanie całego programu etapu w ustalonej kolejności. Bardzo dobrze dobieraliśmy program z Profesorem. Część utworów z tych, które już grałem, część, których i tak bym się uczył. *VIII sonata* Prokofjewa była akurat skokiem na głęboką wodę, bo miałem małe przygotowanie do tego kompozytora. Ale akurat wtedy na konkursie *Sonata* bardzo wysoko zapunktowała i możliwe, że zadecydowała o pewnych rzeczach. Program na takich wydarzeniach jest ogromny.

Mądry pedagog wie, że uczeń, którego wysyła na dwu- czy trzyetapowy konkurs, musi mieć wpojoną umiejętność pracowania przede wszystkim samemu nad tak wielkim repertuarem. U mnie to szło małymi kroczkami, a konkursy nie stawały się większym motorem do pracy. Ćwiczyłbym tak samo intensywnie, gdyby ich nie było, bo przygotowywałem się na lekcje, nie na konkurs. Pracowałem nad tym, co mi profesor powiedział ostatnio, żeby zrobić postępy.

Pomówmy o higienie pracy podczas przygotowań do konkursu. Jakie są Pana metody zachowania balansu, „zdrowego rozsądku” i dystansu podczas tych ostatnich, niezwykle przecież intensywnych tygodni przed rozpoczęciem konkursowych zmagania?

Zacznę od tego, że przy tak wielkich programach na konkursie, nie wychodzisz na Mont Everest pierwszy raz. Ja na szczyt *Sonaty* Prokofjewa czy *Koncertu* Chopina wchodziłem wiele razy. Wiem, za którym zakrętem czają się niebezpieczeństwa. Wiem, jak reaguję na ten utwór, jak reaguję na niego przy publiczności. Łatwiej jest zagrać *Sonatę h-moll*, gdy się ją już grało przynajmniej pięć razy, i to w dość stresujących warunkach. Jadąc na konkurs, mam cały program wielokrotnie ogranany.

Okres przed konkursem to czas, by dać aparatowi trochę odpocząć, bo nie zepsuje się, palce nie przestaną się ruszać. Zaczną się ruszać nawet lepiej, gdy dasz im trochę oddechu i będziesz mieć głód grania. Nie mogę powiedzieć, że się do tego zastosałem, bo tak mądrze sobie teraz mówię, a zupełnie inaczej to wyglądało przed Międzynarodowym Konkursem Chopinowskim. Perspektywa brania udziału tym wydarzeniu trochę inaczej na mnie wpłynęła i jednak przed grałem bardzo dużo. Z Chopinem to jest tak, że gdy się wykonuje tylko jego muzykę, mogą się wgrać różne uduśniania. Grałem więc równolegle Bacha, Mozarta. Dla oczyszczenia. Nie ma zresztą tygodnia, w którym nie grałbym czegoś Bacha... I taką właśnie higienę pracy bym zalecił. Wszystko potrzebuje swobody. Aparat gry i technika również.

Jeden z wybitnych profesorów porównał technikę pianistyczną do pracy kelnera. Takie abstrakcyjne porównanie: idzie młody kelner z talerzem zupy przez restaurację ekskluzywnego statku, który się buja... Jest niestabilnie. On idzie cały spięty, żeby nie wylać, i oczywiście tę zupę wylewa. A doświadczony kelner z Paryża mknie przez statek, wymachując tacą z lewa na prawo, ma elastyczną rękę i nie wyleje ani kropli. Jest swobodny. Ciężko jest osiągnąć taki stan, ćwicząc kilkanaście godzin dziennie.

Pianiści, znacznie częściej niż inni instrumentalści, pracują i występują w pojedynkę. Jednym z powodów może być fakt, że Wasz solowy repertuar jest niezwykle barwny i szeroki. Jak Pan uważa, czy pewnego rodzaju ograniczenie całkowitej wolności (które pojawia się przy pracy z dyrygentem i orkiestrą) jest dla pianistów trudniejsze do zaakceptowania niż dla innych instrumentalistów, grających od najmłodszych lat z akompaniamentem fortepianu, a przez to wypracowujących u siebie zasady muzycznej współpracy?

Wszystko zależy od tego, jaki to jest utwór. Powoli się w to wchodzi. Pamiętam, że miałem pewne przeboje z *Koncertem e-moll* Chopina na pierwszych próbach z orkiestrą. Myślę, że to kwestia przyzwyczajenia i praktyki. Dużo traci pianista, który nie gra muzyki kameralnej, który nie gra też ze śpiewakami, co jest szczególnie cenne. Ja bardzo wcześnie zacząłem akompaniować wokalistom, bo już pod koniec szkoły średniej. I nie tylko śpiewakom klasycznym, ale i wokalistom jazzowym czy rozrywkowym. Pianiści są skazani na samotność i to jest temat rzeka. Martha Argerich w wielu momentach życia się na tę samotność nie godziła. Ten nasz bogaty repertuar solowy jest z jednej strony błogosławieństwem, a z drugiej przekleństwem. Tak samo jak bardzo uniwersalna natura fortepianu.

Czy udało się Panu kiedyś poczuć na konkursowej scenie tak, jakby Pan grał koncert? Odrzucić ten ciężar świadomości, że jest Pan oceniany, zapomnieć o jurorach i po prostu zagrać kolejny recital lub koncert z orkiestrą? Czy jest to w ogóle możliwe?

Tak, oczywiście. Szczególnie na pierwszych konkursach – po prostu grałem. Jeszcze w Szafarni, na bardzo poważnym (z czego wtedy nie zdawałem sobie sprawy) konkursie, który wygrałem. Ale im byłem starszy, im większą miałem świadomość, tym było ciężiej. Choć na ogólnopolskich konkursach i teraz, na Międzynarodowym Chopinowskim, też



Mateusz Dubiel / Fot. z archiwum własnego

czułem się tak, jakbym grał recital. Zastanawia mnie od dawna fakt, że nasze samopoczucie i to, co my sami słyszymy, nie ma aż takiego odzwierciedlenia w odbiorze przez publiczność. Bywało, że grało mi się bardzo średnio, niewygodnie, walczyłem, żeby wyśpiewać frazę, a dostałem fantastyczne opinie.

Nad pierwszym etapem Międzynarodowego Konkursu Chopinowskiego krążyło oczywiście widmo *Etudy*. Nie jest miło grać ją przed tyloma oczami i uszami... Nie jestem z tych tak zwanych wymiataczy. Ale już podczas pierwszego *Nokturnu* czułem się swobodnie. Ktoś inny będzie miał odmienne trudności i będzie się przejmował właśnie nimi, a to chyba najgorsze, co może być, żeby w *Nokturnie* się stresować. Czasem za bardzo bierzemy sobie do serca opinie. Na przykład, że ktoś nam powie, że dany fragment nie brzmi wystarczająco walcowo albo balladowo. Ja kiedyś za bardzo się tym przejmowałem, ale etap przywiązywania się do opinii jednej pary – nieważne jak znamiennych – uszu, mam już za sobą. Jesteśmy często zbyt krytyczni w stosunku do siebie na scenie, bo to, co dociera do publiczności, brzmi zupełnie inaczej, niż nam się wydaje.

Wyróżnienie w konkursie „Pudełko Zwane Wyobraźnią – Julia Hartwig”, Krzysztof Goluch, uczeń ZSP w Lublinie, nauczycielka: Dorota Andrzejewska-Marzec



Jakie ma Pan przemyślenia na temat organizacji konkursów i ich regulaminów? Gdyby miał Pan stworzyć konkurs idealny, to co znalazłoby się w jego zasadach? Co by Pan zmienił/usunął z tych, które zazwyczaj obowiązują, a co by Pan dodał?

Będę poniekąd improwizował, bo nigdy o tym nie myślałem... Wiem, co mi się nie podoba. Mówimy o pewnych aspektach subiektywnych i nikt mi nie powie, że da się je ocenić obiektywnie. Chodzą słuchy, że po to jest tylu jurorów, by było jak najbardziej obiektywnie. Powinno być więcej nagród za konkretne utwory. Za najlepiej wykonany gatunek. Niech publiczność zdecyduje, kogo chce słuchać. Poza tym rzecz oczywista – jurorzy nie powinni mieć na konkursie swoich uczniów. Granie za kotarą, czyli bez ujawniania tożsamości wykonawcy, nic tu nie zmieni, szczególnie w dzisiejszych czasach. Nikt by na to nie poszedł, bo przecież zabrakłoby streamingu z obrazem. Zainteresowanie by spadło i od razu takich organizatorów posądzono by o zbrodnię przeciwko Chopinowi. Skoro bierzesz udział w konkursie, to znaczy, że akceptujesz jego formułę bez względu na to, co się wydarzy. Jeśli chodzi o Międzynarodowy Konkurs Chopinowski, to jego organizacja jest na najwyższym poziomie. Uczestnicy są zaopiekowani ćwiczeniowo, jest próba instrumentu i tak dalej.

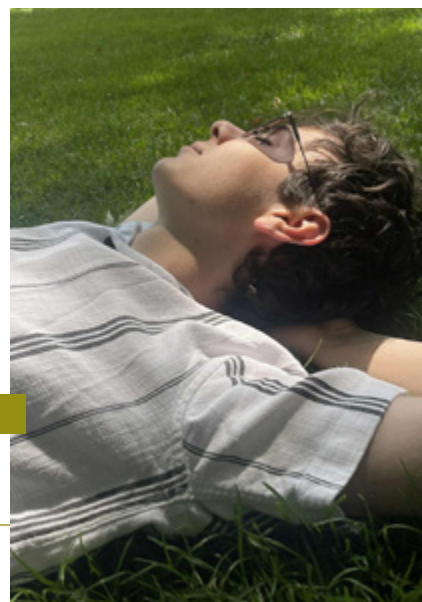
Jakie ma Pan zdanie na temat *Poloneza-Fantazji As-dur* Fryderyka Chopina w finale XIX Konkursu Chopinowskiego?

Nie przyszło mi zagrać *Poloneza-Fantazji* w finale, ale wykonanie tego najpóźniejszego Chopina, przed tym wczesnym, i to przy pełnej orkiestrze na scenie, brzmi maksymalnie trudno i stresująco (abstrahując od tego, jak bardzo ten utwór kocham). Po to zresztą zagrałem go w Duszniakach na festiwalu, żeby potem nie żałować, że nie zagrałem go w Filharmonii Narodowej. I uważam to za całkiem niezłe pocieszenie. To utwór, który nie wszystkim musi się podobać, jest niezwykle specyficzny. Dlatego mam wątpliwości co do jego obecności w programie Konkursu.

Występuje Pan na całym świecie. Czy jest jakiś zakątek ziemi, w którym zaobserwował Pan wyjątkowo entuzjastyczny odbiór muzyki klasycznej? Dla mnie takim miejscem była zawsze Ameryka Południowa. Nigdy chyba nie spotkałam się z tak gorącym i spontanicznym podejściem publiczności do muzyki poważnej i muzyki w ogóle, jak właśnie tam.

Dla mnie entuzjazm niekoniecznie objawia się najgłośniejszym aplauzem. Bardziej szanuję respekt. Im większa cisza, tym bardziej czuję się połączony ze słuchaczami. Japońska publiczność jest bardzo cicha i to jest całkiem przyjemne, bo dzięki tej ciszy na koncercie można naprawdę wejść w swój świat. Czasem dostaję bardzo duży aplauz za coś, co w moich uszach niekoniecznie było najlepszym koncertem, jaki dałem. A co, jeśli by zrobić koncerty bez aplauzu? Bez braw na wejście, bez braw na koniec... Byłoby trochę dziwnie, ale może jeszcze bardziej duchowo?

Mateusz Dubiel / Fot. z archiwum własnego





Anna Skarbowska

Nauczycielka Mateusza Dubiela w szkole muzycznej II stopnia opowiada o swoim uczniu.

MATEUSZ DUBIEL – UCZEŃ INSPIRUJĄCY

Wyróżnia się ponadprzeciętną wrażliwością muzyczną, doskonale rozwiniętym słuchem harmonicznym i polifonicznym oraz bardzo dobrą orientacją w strukturze dzieła muzycznego. Od początku nauki w szkole muzycznej II stopnia zwracał uwagę nie tylko głęboką wrażliwością, lecz także świadomym podejściem do interpretacji i umiejętnością samodzielnej pracy nad tekstem muzycznym.

Praca z nim była dla mnie ogromnym wyzwaniem, ale jednocześnie źródłem dużej satysfakcji zawodowej. Mateusz – pianista o wyjątkowych predyspozycjach wykonawczych i wysokiej dojrzałości artystycznej – był uczniem inspirującym dla mnie jako pedagoga. Trzeba było całkowicie zmienić swoje podejście do nauczania, zaakceptować jego indywidualność i niezwykle silną osobowość. Czasami musiałam ustąpić lub też wycofać się z moich wcześniejszych, sprawdzonych zasad, równocześnie wymagając pewnego porządku i dyscypliny artykulacyjno-rytmicznej w utworach. Musiałam wyczuć, gdzie znajduje się ta cienka granica. To była inna praca, trudna i zarazem niesamowicie kreatywna.

W pracy z uczniem szczególnie uzdolnionym kluczowe znaczenie ma indywidualizacja procesu kształcenia. W przypadku Mateusza plan nauczania wykraczał znacznie poza obowiązujący program, repertuar był starannie przemyślany i dobierany tak, aby był jak najbardziej rozwojowy pod względem technicznym i interpretacyjnym, o wysokim stopniu trudności technicznej, obejmujący utwory różnych epok i stylów. Oczywiście musiał być też dopasowany do konkursów, w których artysta brał udział.

Mateusza Dubiela uczyłam w szkole muzycznej II stopnia od roku 2018, ale od początku kształcenia obserwowałam jego rozwój i ponadprzeciętne zdolności muzyczne. Już jako małe dziecko w drugiej klasie podstawowej występował w szkolnym przedstawieniu Jasełek, grając na fortepianie. Wciąż mam przed oczami obraz małego dziecka (które jeszcze nie dostaje nogami do podłogi), poruszającego palcami po klawiaturze z niezwykłą łatwością, zasłuchanego w melodię własnej kompozycji. Był zawsze bardzo drobnej budowy fizycznej (co dodawało mu uroku), na scenie czuł się pewnie, grał z niezwykłą wrażliwością i swobodą. Jego największym atutem była i jest nadal wielopłaszczyznowa wyobraźnia muzyczna, naturalna zdolność prowadzenia długiej, śpiewnej frazy oraz wrodzona umiejętność delikatnego dotyku klawisza, co Francuzi tak pięknie nazywają *toucher*.

Bardzo ważnym elementem naszej pracy była zawsze rozmowa – podczas której zadziwiała mnie jego pasja i fascynacja muzyką, szeroka znajomość literatury fortepianowej czy szczegółów biograficznych pianistów. To było imponujące u tak młodego chłopca.

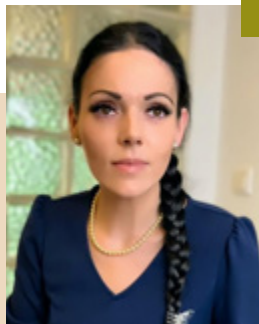
A ponadto zawsze mnie wzruszała ta jego spontaniczna umiejętność zachwycania się pięknem, w dzisiejszych czasach niezwykle rzadko spotykana wśród młodzieży.

Pamiętam również nasz pierwszy konkurs – była to Szafarnia w 2019 roku. Od razu został doceniony i zauważony nie tylko przez jury, ale również przez zagranicznych dziennikarzy, wtedy pojawiły się pierwsze wywiady, nagrania. Wygrany konkurs zapoczątkował szereg koncertów i występów na ważniejszych festiwalach. Jedną z nagród było zaproszenie prof. Izabelli Darskiej-Havasi na koncert do Budapesztu. Tam po jego recitalu byłam świadkiem, jak pierwszy raz publiczność wstała z miejsc – wtedy pomyślałam, że mam do czynienia z kimś naprawdę wyjątkowym, ponadprzeciętnym.

Mateusz przez wiele lat w szkole średniej zajmował się również aranżacją muzyczną, grał w szkolnym big bandzie, akompaniował wokalistkom, regularnie uczęszczał na zajęcia z improwizacji jazzowej. Jego zainteresowania początkowo biegły dwutorowo: z jednej strony muzyka klasyczna, a z drugiej rozrywka i jazz. Umiejętności improwizacyjne widoczne były w jego grze klasycznej, miały wpływ między innymi na interpretację utworów Chopina (co słusznie zauważyła i podkreśliła prof. Joanna Ławrynowicz-Just w studiu komentatorskim po I etapie Konkursu Chopinowskiego). Kiedyś w jednym z wywiadów powiedział nawet, że chciałby usłyszeć, jak Chopin improwizował...

W szkole nikt nigdy nie zabraniał mu grania jazzu, zawsze go w tym wspierałam, dyrekcja również. Nie jest słuszny pogląd, że jazz niszczy klasyczną technikę i ma destrukcyjny wpływ na późniejszą interpretację – ważne jest, *jak* się gra, jak się operuje techniką i dźwiękiem, jak się wykorzystuje umiejętności nabyte w trakcie pracy nad ogólnym warszatem pianistycznym. Technika jest jedna, podobnie warsztat. Mateusz nie miał z tym nigdy problemu. Nie mogę tu pominąć jeszcze jednej bardzo ważnej osoby – w naszej pracy obecny był również prof. Mirosław Herbowski, który również wskazywał Mateuszowi odpowiednie kierunki rozwoju – razem tworzyliśmy zgrany zespół wspierający i prowadzący go poprzez zawiłe zakamarki pianistyczne.

Doświadczenie pracy z Mateuszem potwierdza, że systematyczna, pogłębiona praca pedagogiczna, oparta na dialogu i partnerskiej relacji nauczyciel – uczeń, pozwala w pełni rozwijać potencjał młodego artysty.



Autorka wywiadu:

Marta Magdalena Lelek

Absolwentka Guildhall School of Music & Drama w Londynie. Skrzypaczka solistka, koncertująca z orkiestrami symfonicznymi i kameralnymi w Europie, Azji, Ameryce Południowej i Północnej oraz Australii. Aktualnie jest doktorantką SDNHIS przy UMCS w Lublinie. Zajmuje się ponadto pedagogiką, prowadząc klasę skrzypiec w ZPSM im. Fryderyka Chopina w Warszawie oraz coroczne kursy mistrzowskie dla skrzypków.

Redaktorzy merytoryczni

„Szkoly Artystycznej”



Maria Kowalczyk

Redaktor merytoryczny części poświęconej edukacji plastycznej

Wreszcie wiosna. Czas, na który w szkole plastycznej czeka się szczególnie. To właśnie teraz rozpoczęte na początku roku szkolnego działania artystyczne przyspieszają, dojrzewają i nabierają ostatecznego kształtu. Otwierają się pracownie, a twórczość wychodzi poza ich ściany – do ogrodu, parku, na ulicę. Szkoła zaczyna oddychać pełniej, stając się żywą przestrzenią spotkań i relacji, rozpiętą między wnętrzem a otwartym światem.

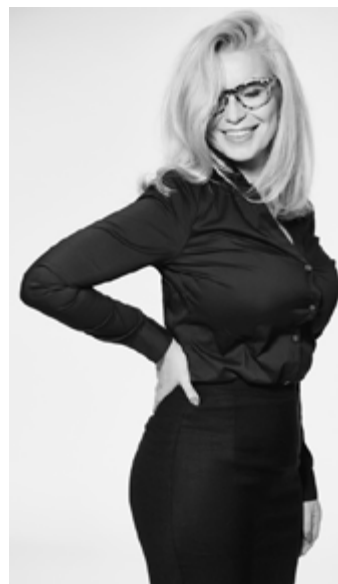
Trudno przecenić znaczenie pracy w plenerze dla kształtowania osobowości artystycznej ucznia. To miejsce i czas spotkania: z naturą, z drugim człowiekiem i z samym sobą. Tu sztuka przestaje być jedynie zadaniem, a staje się doświadczeniem – żywym, zmiennym, pulsującym światłem i kolorem. Wspólne patrzenie na budzącą się do życia przyrodę otwiera rozmowę, pozwala dzielić się przeżyciem chwili. Relacje łagodnieją, nabierają swobody i świeżości. Zmienność światła, intensywność barw i rytm natury uczą wrażliwości i uważności. Uczniowie konfrontują swoje artystyczne zamierzenia z rzeczywistością – uczą się reagować, upraszczać, wybierać. Obecność nauczyciela staje się wtedy naturalnym towarzyszeniem: wspólnym obserwowaniem zmieniającej się natury, określaniem kierunków i dodawaniem odwagi do samodzielnych poszukiwań.

Pozwólmy, by wiosenny impuls poprowadził nas do pogłębienia relacji – ku spotkaniu, dialogowi i dojrzewaniu do twórczych decyzji. To właśnie w relacjach między uczniami a nauczycielami rodzi się impuls do działania, odwaga do eksperymentu i gotowość do realizacji artystycznych zamierzeń.

Elwira Krupa

Redaktor merytoryczny części poświęconej kształceniu ogólnemu

Jako nauczyciel języka angielskiego z wieloletniej praktyki wiem, że nie ma skutecznej i ciekawej lekcji bez korzystnych relacji w klasie. Dobra relacja uczeń – nauczyciel daje bezpieczeństwo językowe podopiecznemu, który nie boi się mówić z błędami, chętniej zabiera głos i stopniowo buduje swoją motywację do nauki. Oznacza ona brak



wyśmiewania pomyłek, cierpliwość, wsparcie oraz traktowanie ucznia jak partnera w rozmowie, a nie jak kogoś, kto jest nieustannie oceniany. Bez takiego zaufania dziecko czy nastolatek zaczyna się blokować, unika mówienia i traci wiarę we własne możliwości językowe.

Równie ważne są relacje rówieśnicze, ponieważ na lekcjach języka obcego uczniowie często pracują w parach i grupach, rozmawiają ze sobą i wspólnie rozwiązują zadania. Gdy w klasie panuje atmosfera bezpieczeństwa i akceptacji, uczniowie chętniej mówią, pomagają sobie i nie boją się popełniać błędów, które są naturalną częścią nauki. Natomiast w klasie, gdzie pojawia się wyśmiewanie, rywalizacja czy wykluczenie, większość milczy, wstydzi się i uczy się znacznie mniej efektywnie.

Dorośli – zarówno nauczyciele, jak i rodzice – powinni wspólnie dbać o to, aby szkolne życie ich podopiecznych przebiegało w aurze życzliwości, bezpieczeństwa i wzajemnego szacunku. Dobra szkoła opiera się na relacjach między trzema kluczowymi grupami: nauczycielami, uczniami oraz ich rodzicami.

Z mojego punktu widzenia najważniejsi są jednak nauczyciel i uczeń, ponieważ stosunki między nimi w największym stopniu decydują o skutecznej realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Uczniowie, którzy mają dobre relacje z nauczycielami, chętniej i efektywniej się uczą oraz rzadziej odczuwają stres szkolny. Zazwyczaj są bardziej zaangażowani w przebieg lekcji, lepiej się zachowują i wykazują większą motywację do pracy. Częściej też podejmują inicjatywę, na przykład poprzez udział w projektach, konkursach czy dodatkowych zadaniach z danego przedmiotu, co sprzyja pogłębianiu wiedzy i rozwijaniu ich zainteresowań.

Współcześni nauczyciele mają coraz większą świadomość znaczenia relacji i wiedzą, że bez nich nawet najlepsze metody i materiały dydaktyczne nie przyniosą oczekiwanych efektów. W otoczeniu pełnym wzajemnego zaufania i szacunku pojawia się przestrzeń na konstruktywną komunikację oraz rzetelną informację zwrotną, a to znacząco zwiększa skuteczność oddziaływań wychowawczych. Nauczyciel, który potrafi budować korzystne więzi z uczniami, może realnie wpływać na ich zainteresowania, kształtować pasje oraz światopogląd.

Dlatego szkoła jako instytucja powinna aktywnie wspierać budowanie dobrych relacji na linii uczeń – nauczyciel poprzez skuteczne wzmacnianie autorytetu pedagoga oraz zapewnianie mu realnej autonomii w procesie nauczania. Silny, oparty na kompetencjach i zaufaniu autorytet pozwala nauczycielowi skutecznie prowadzić podopiecznych i stwarzać im bezpieczne, a jednocześnie wymagające środowisko do rozwoju. Nauczyciel powinien stawiać uczniom wyzwania nieco ponad ich aktualne możliwości, aby prowokować rozwój i motywować do wysiłku, a nie obniżać wymagania czy rezygnować z ambicji w obawie przed niepowodzeniami szkolnymi. Tylko w ten sposób szkoła może realnie wspierać zarówno rozwój poznawczy, jak i emocjonalny młodych ludzi.



Marta Magdalena Lelek

Redaktor merytoryczny części poświęconej edukacji muzycznej

Szanowni Państwo! Nadeszła wiosna. Niech będzie dla nas wszystkich inspiracją do artystycznego rozkwitu. Zachęćmy się nią i pochowajmy zimowe troski wraz z czapkami, szalikami i kożuchami w najdalszych zakątkach szafy. Życzę Wszystkim Państwu radosnych i kwiecistych Świąt Wielkiej Nocy. Do zobaczenia po maturach!

Nim przyjdzie wiosna

*Nim przyjdzie wiosna,
nim miną mrozy,
w ciszy kolebce
nade mną sosna,
nade mną brzoza
witkami szepce.*

*Szepce i śpiewa
niby skrzypcowa
melodia cicha,
melodia nowa,
której nie słyszeć,
która dojrzewa.*

*Tak się zapadam
jak w śniegu puchy
w jesienne liście
i tylko duchem
słucham i badam,
czy noc nadchodzi,
czy świt się rodzi,
czy rzeczywiście?*

*I tylko przez sen
wyciągam ręce
– to mnie nie budzi,
nie chcę nic więcej –
bo wiem, że jestem
w nieskończoności,
w morzu miłości
do ludzi.*

Jarosław Iwaszkiewicz

dr Anna Antonina Nogaj

Redaktor merytoryczny części poświęconej psychologii i pedagogice w szkolnictwie artystycznym

Szkoła jest przestrzenią relacji – żywą, dynamiczną i pełną emocji. W zawiązujących się tutaj relacjach niejednokrotnie uczestniczą szkolni specjaliści: psycholog, pedagog, pedagog specjalny. Z ich perspektywy to właśnie relacje stanowią najważniejszy fundament szkolnego funkcjonowania. Psycholog/pedagog współistnieją w placówce, nie obok, lecz wśród ludzi, towarzysząc im w szeregu różnorodnych szkolnych przeżyć, zarówno tych dobrych, jak i trudnych.



Relacja specjalisty z nauczycielem opiera się na partnerstwie i zaufaniu. To przestrzeń dialogu, a nie ocen. Psycholog/pedagog nie powinni pełnić funkcji eksperta wyłącznie „od trudnych przypadków”, lecz powinni być uważnymi słuchaczami, którzy pomagają spojrzeć na sytuację w szerszym kontekście. W tej relacji kluczowa jest etyka zawodowa specjalisty – dyskrecja, szacunek dla autonomii nauczyciela i wspólna odpowiedzialność za dobro dziecka.

Relacja specjalisty z rodzicem okazuje się szczególnie ważna i delikatna. Towarzyszą jej niejednokrotnie silne emocje, niepokój, ale i potrzeba wysłuchania i zrozumienia rodzica. Zadaniem specjalisty nie jest tutaj wartościowanie postaw wychowawczych, lecz tworzenie bezpiecznej przestrzeni do rozmowy. Słuchanie – bez oceniania – i gotowość do empatycznego dialogu budują zaufanie, bez którego współpraca specjalisty z rodzicem nie byłaby możliwa.

Najważniejsza w pracy psychologa/pedagoga szkolnego pozostaje **relacja z uczniem** – oparta na poczuciu bezpieczeństwa, akceptacji i autentycznej obecności. Psycholog nie etykietuje i nie interpretuje pochopnie. Słucha, towarzyszy, daje czas, okazuje zrozumienie. Bo właśnie w tej relacji, w obecności uważnego specjalisty, uczeń może zostać naprawdę usłyszany.

Szkoła, w której szkolny specjalista jest obecny i zaangażowany relacyjnie, staje się miejscem dobrego dialogu i wszechstronnego rozwoju – nie tylko w wymiarze edukacyjnym, lecz także w sferze emocjonalnej, społecznej i moralnej, co nie jest bez znaczenia dla pełnego rozwoju artystycznego młodego adepta sztuki.



Karol Urbański

Redaktor merytoryczny części poświęconej sztuce baletowej i cyrkowej

Wiosna – czas przebudzenia – często stanowił inspirację dla twórców tańca. Można tu wspomnieć o *Odgłosach wiosny* Fredericka Ashtona, *Wiosennych wodach* Asafa Messerera, a przede wszystkim o wielu choreograficznych interpretacjach *Święta wiosny* Igora Strawińskiego, na czele z genialną pierwszą choreografią Wacława Niżyńskiego.

Taniec świetnie oddaje nastroje związane z wiosną – radość, spontaniczność, ekscytację, ale także konieczność poświęcenia i ofiary jako źródła wzrostu.

Wszystkie te emocje towarzyszą także procesowi edukacji artystycznej. Życzę Państwu, abyście weszli w edukacyjno-artystyczną wiosnę tanecznym krokiem.

Redakcja poleca

Z biblioteki CEA

W wiosennym wydaniu sięgamy po publikacje, które w różnorodny sposób podejmują temat relacji – w sztuce, w edukacji artystycznej oraz w codziennym towarzyszeniu młodym ludziom w ich rozwoju. Wybrane tytuły z biblioteki CEA zostały starannie wyselekcjonowane przez naszą bibliotekarkę Annę Kamowską-Poboży jako niosące nowe spostrzeżenia, inspirujące do refleksji i dotyczące aktualnych wyzwań współczesnej edukacji.

Zapraszamy Państwa do Biblioteki CEA, by odkrywać książki, które wspierają dialog, pogłębiają wrażliwość i towarzyszą twórczym poszukiwaniom.



■ Piotr Oczko,
Suknia i sztalugi.
Historie dawnych malarek,
Znak, Kraków 2024



■ Aleksandra Koperda,
Teraz polski dizajn,
Znak, Kraków 2023



■ Joanna Szulc,
Kochaj i pozwól na bunt.
Jak towarzyszyć nastolatkom w dorastaniu,
Agora Książka i Muzyka, Warszawa 2025



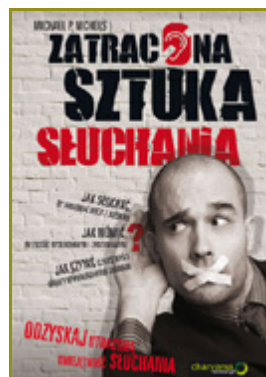
- Sharon Martin, *Perfekcjonizm. Jak uwolnić się od samokrytyki, zbudować stabilne poczucie własnej wartości i odnaleźć wewnętrzną równowagę*, GWP, Sopot 2024



- Andrzej Krzanowski, *Nokturn na dwa akordeony*, PWM, Kraków 2022



- Janusz Łastowiecki, *Specyfika odbioru słuchowiska radiowego*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2019



- Michael P. Nichols: *Zatracona sztuka słuchania*, Helion, Gliwice 2008

Sprawdź nasz
katalog online!



Szanowni Państwo,

z radością przekazujemy Państwu najnowsze wydanie kwartalnika „Szkoła Artystyczna”. Zanim jednak zaprosimy do lektury, zachęcamy do zatrzymania wzroku na nowej okładce oraz odświeżonej szacie graficznej pisma.

Autorką projektu jest Sofya Akhrymchuk – laureatka I miejsca Ogólnopolskiego Konkursu na I, IV okładkę i grzbiet czterech numerów „Szkoły Artystycznej” 2026. Praca uczennicy Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Wojciecha Gersona w Warszawie jednoznacznie zachwyca komisję konkursową swoją dojrzałością, spójnością i wyczuciem formy. Serdecznie gratulujemy! Wyrazy uznania kierujemy również do nauczycielki prowadzącej – Anny Głąbińskiej.

Tematem przewodnim wiosennego wydania jest „Wspólny rytm – szkoła jako przestrzeń relacji”. W numerze podejmujemy refleksję nad rolą szkoły artystycznej jako miejsca spotkania, dialogu i współdziałania – przestrzeni, w której edukacja, sztuka i relacje międzyludzkie tworzą harmonijną całość.

„Szkoła Artystyczna” służy do wymiany myśli, doświadczeń i inspiracji środowiska szkół artystycznych. Zapraszamy Państwa do współtworzenia kolejnych wydań kwartalnika oraz do dzielenia się własnymi inicjatywami i refleksjami, przesyłanymi na adres: **wydawnictwo@cea.art.pl**.

Zapraszamy do lektury!
dr Zdzisław Bujanowski
Dyrektor CEA



ISBN 978-83-62156-88-7



czytaj online



obserwuj nas