

Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

I(25)/2024

centrum
edukacji 
artystycznej

WARSZAWA, MARZEC 2024

ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

Iwona Skowron — wicedyrektor CEA, przewodnicząca Zespołów

dr Beata Lewińska — redaktor naczelna serii wydawniczej

Mirosława Jankowska

dr Anna Antonina Nogaj

dr Joanna Sibilska

prof. dr hab. Katarzyna Sokołowska

KONSULTACJA NAUKOWA NUMERU

dr Wojciech Jankowski

prof. dr hab. Zofia Konaszkiewicz

ZESPÓŁ WYDAWNICZY

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

Anna Jarecka-Bala — sekretarz serii wydawniczej

Sylvia Kozak-Śmiech — korekta i adiustacja

Na okładce

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2024

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

WYDZIAŁ WYDAWNICTW

bala@cea.art.pl

<https://www.gov.pl/web/cea>

ISSN 2525-1707

ISBN 978-83-62156-72-6 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-73-3 (wersja elektroniczna online)

Druk i oprawa:

Spis treści

Słowo od Redakcji	5
Kształcenie w szkole artystycznej	9
Marcel Mrozowski	
O operach przez pryzmat tematyki	11
Katarzyna Sokołowska	
Szukamy utworów dla chóru dziecięcego. <i>Kalendarz Muzyczny dla Chóru Szkolnego</i> Anny Źdżyłowskiej	25
Beata Lewińska	
Przed wszystkim umiejętności, czyli egzamin dyplomowy z historii sztuki w szkołach plastycznych	33
Marcin Gimiński	
Nauczanie zdalne na specjalizacjach artystycznych. Wnioski z badania przeprowadzo- nego wśród uczniów średnich szkół artystycznych	47
Sebastian Rajewicz	
Pan tu nie stał. O jednej z technik doskonalących myślenie chronologiczne na lekcjach historii	57
Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne	69
Marta Nałęcz-Kilen	
Mentoring w szkole artystycznej — po co i jak go wdrażać	71
Jarosław Szuper	
Problemy wychowawcze uczniów w szkole po okresie pandemii	81
Agnieszka Ostrowska	
Kiedy i jaką metodą zacząć uczyć dziecko gry na fortepianie lub innym instrumencie?	87
Joanna Baldyga	
Realizacja Międzynarodowego Projektu Edukacyjnego „Kreatywne Prace Plastyczne” w opinii pedagoga szkolnego	105
Wokół konkursów, przesłuchań, przeglądów	119
Łucja Siedlik	
30 lat szaleństwa — o przeszłości i przyszłości Śląskiego Konkursu „Instrumenty Dęte” w Dąbrowie Górniczej	119

Baza i organizacja: szkoła artystyczna jako system	131
Mariusz Tokarski	
Razem czy osobno?	133
Miscellanea	139
Waldemar Król	
<i>Odważa niosąca szczęście</i> , czyli o koncertach z orkiestrą uczniów krakowskiej szkoły muzycznej dla dzieci niewidomych	141
Rekomendacja trzeciego tomu podręcznika do historii sztuki	147
Galeria	151
Łukasz Drożdżał	
Słowo wstępu z <i>Katalogu prac XVI Ogólnopolskiego Biennale Rysunku i Malarstwa</i> <i>Klas Młodszych Średnich Szkół Plastycznych</i>	153
Noty o autorach	179

Słowo od Redakcji

Szanowni Państwo,

oddajemy do Państwa rąk pierwszy w roku 2024 numer „Szkoły Artystycznej”, wydawnictwa adresowanego do społeczności szkół artystycznych — przede wszystkim nauczycieli, ale także uczniów i ich rodziców. Mamy nadzieję, że znajdą w nim Państwo inspirację do codziennej pracy.

W dziale *Kształcenie w szkole artystycznej* zamieściliśmy tym razem sześć artykułów. Marcel Mrozowski w tekście *O operach przez pryzmat tematyki* przypomina o historii opery i prezentuje bardzo dobrą jej charakterystykę. Proponuje też interesującą klasyfikację. Szczegółowo omawia opery, w których jako dominujący występuje motyw orientalny, jednocześnie podkreślając jego znaczenie dla bliższego zainteresowania uczniów samą operą. W zakończeniu tekstu autor podpowiada sposoby atrakcyjnego ujmowania tematyki opery.

Nauczyciel, który prowadzi chór w szkole muzycznej, najlepiej wie, jak trudne i czasochłonne jest znalezienie odpowiedniego repertuaru dla zespołu. Autorka tekstu *Szukamy utworów dla chóru dziecięcego. Kalendarz Muzyczny dla Chóru Szkolnego Anny Żdżyłowskiej* — profesor Katarzyna Sokołowska — przypomina powszechnie znane zasady i kryteria doboru repertuaru oraz zachęca do sięgnięcia po nową propozycję dla nauczycieli chórmistrzów (może też rytmiki oraz kształcenia słuchu) — cykl dwudziestu kompozycji pt. *Kalendarz Muzyczny dla Chóru Szkolnego Anny Żdżyłowskiej*. Każdy nauczyciel może nieodpłatnie pobrać materiały nutowe ze strony internetowej www.muzogierki.pl i wykorzystać je w swojej pracy.

Egzamin dyplomowy w szkołach plastycznych może budzić niepokój uczniów i nauczycieli, zwłaszcza w związku z wzrastającą liczbą niepowodzeń uczniów lub ich rezygnacji ze zdawania dyplomu. Tekst Beaty Lewińskiej *Przed wszystkim umiejętności, czyli egzamin dyplomowy z historii sztuki w szkołach plastycznych* nie jest instrukcją dla nauczyciela ani obowiązującą procedurą, ale propozycją formułowania zadań egzaminacyjnych w taki sposób, żeby stały się dla zdających przyjazne, a jednocześnie dla komisji egzaminacyjnej łatwiejsze do oceny.

Marcin Gimiński, nauczyciel w jednej ze szkół plastycznych, zaproponował tekst *Nauczanie zdalne na specjalizacjach artystycznych. Wnioski z badania przeprowadzonego wśród uczniów szkół artystycznych*. Choć z pozoru wydaje się, że temat nie jest już aktualny — aktualne są skutki nauczania zdalnego, jakie zostało wprowadzone w związku z pandemią COVID-19. Dlatego właśnie

autor zdecydował się na przygotowanie ankiety, skierowanej do uczniów szkół artystycznych. Na zawarte w niej pytania otwarte i zamknięte odpowiedziało 176 uczniów. Ankieta dotyczyła przedmiotów specjalizacyjnych, w tym głównie takich, które wymagają zajęć warsztatowych i są bardzo trudne do realizacji w formie zdalnej, na przykład: technik druku artystycznego, renowacji elementów architektury, meblarstwa artystycznego i tkaniny artystycznej. W analizie wyników autor wskazał na wady i trudności w nauczaniu zdalnym, ale... także zalety i korzyści, które uwypuklili uczniowie w swoich odpowiedziach.

Artykuł Sebastiana Rajewicza *Pan tu nie stał. O jednej z technik doskonalących myślenie chronologiczne na lekcjach historii* poświęcony jest innowacyjnej metodzie pracy nauczyciela historii z uczniami szkoły podstawowej i liceum. Zaprezentowana technika rozwija myślenie i aktywizuje cały proces uczenia poprzez włączenie uczenia się we współpracy. Może też być stosowana na lekcjach innych przedmiotów historycznych, jak na przykład historia muzyki, plastyki czy tańca.

W dziale *Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne* Czytelnik może zapoznać się z czterema różnorodnymi pod względem tematycznym tekstami. *Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 września 2022 roku w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli* (Dz. U. z 2022 r., poz. 1914) wprowadziło zamiast funkcji nauczyciela-opiekuna stażu, funkcję nauczyciela-mentora. Marta Nałęcz-Kilen w artykule *Mentoring w szkole artystycznej — po co i jak go wdrażać* szczegółowo opisuje zadania i obowiązki wspomnianego mentora — doświadczonego nauczyciela, który wprowadza w arkana sztuki pedagogicznej nauczycieli początkujących. Jarosław Szuper w artykule *Problemy wychowawcze uczniów w szkole po okresie pandemii* przybliży Czytelnikom sytuację psychologiczną uczniów szkół artystycznych po doświadczeniach wynikających z czasowego zawieszenia zajęć stacjonarnych w szkołach, uwzględniając jednocześnie historyczne konteksty doświadczania pandemii. Trzeci artykuł, autorstwa Agnieszki Ostrowskiej, o tytule: *Kiedy i jaką metodą zacząć uczyć dziecko gry na fortepianie lub innym instrumencie?*, przybliży Czytelnikom różnorodne metody pedagogiki instrumentalnej w zakresie gry na fortepianie, koncentrując się na zaletach Metody Suzuki. Ostatnim artykułem w dziale psychologiczno-pedagogicznym jest tekst Joanny Bałdygi *Realizacja Międzynarodowego Projektu Edukacyjnego „Kreatywne Prace Plastyczne” w opinii pedagoga szkolnego*, który z perspektywy pedagoga zatrudnionego w szkole muzycznej opisuje możliwości realizacji projektów plastycznych jako formy oddziaływań terapeutycznych i wspomagających kreatywne myślenie.

W dziale *Wokół konkursów, przesłuchań, przeglądów* tym razem zamieszczamy tekst Łucji Siedlik *30 lat szaleństwa — o przeszłości i przyszłości Śląskiego Konkursu „Instrumenty Dęte” w Dąbrowie Górniczej*. Autorka w niezwykle ciekawy sposób przedstawiła genezę konkursu, który od lat cieszy się wielką renomą i popularnością w muzycznym środowisku. Zaprezentowała wspomnienia osób, które ów konkurs tworzyły, dbały o jego rozwój i które myślą o jego przyszłości.

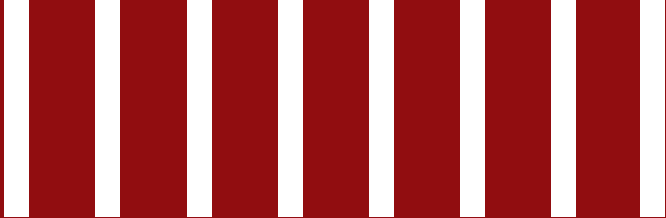
W artykule zostały opisane działania na rzecz konkursu w Dąbrowie Górniczej — w szkole i w środowisku. Zwrócono uwagę na wartość tej inicjatywy dla uczniów i nauczycieli, którzy reprezentują specjalność „instrumenty dęte”.

Dział *Baza i organizacja: szkoła jako system* reprezentuje artykuł Mariusza Tokarskiego *Razem czy osobno?* Co pewien czas pojawia się problem, czy szkolnictwo artystyczne powinno być wyłączone z ogólnego systemu. Nasila się on zawsze wtedy, kiedy w ustawach dotyczących oświaty wprowadzane są zmiany, które wpływają na sposób funkcjonowania tych szkół. Z tego właśnie powodu rozważano kilkakrotnie możliwość wyłączenia ich z ogólnego systemu, na przykład poprzez wprowadzenie odrębnej ustawy o szkolnictwie artystycznym. Zdaniem autora warto jeszcze raz wziąć pod uwagę taką możliwość, ponieważ mogłoby to przysporzyć wiele korzyści.

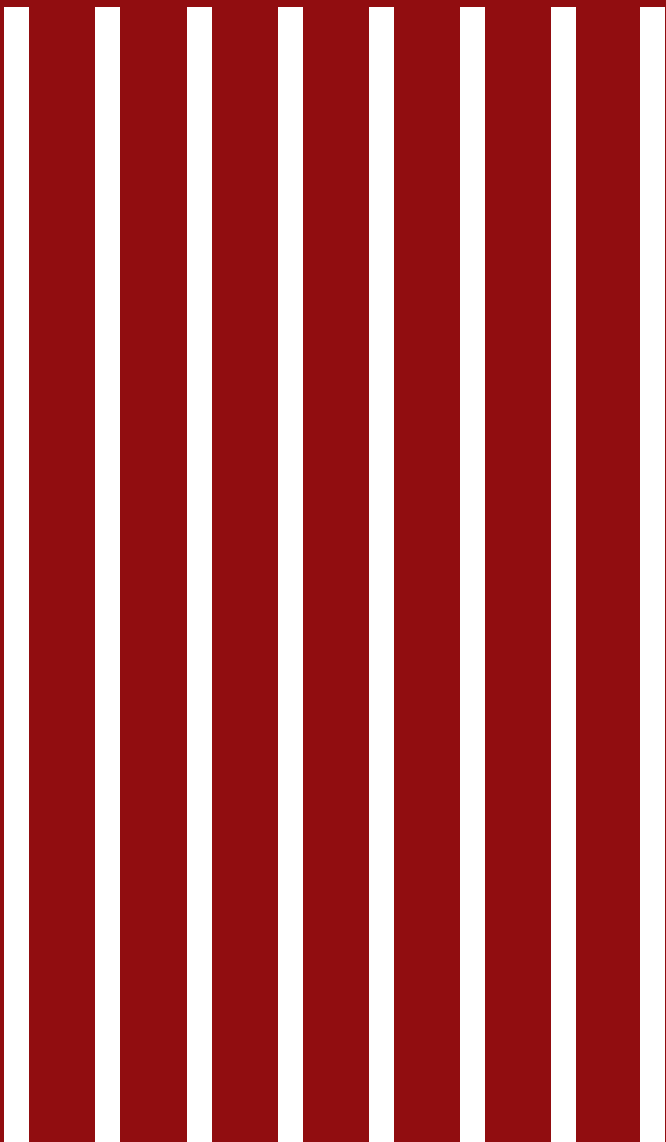
W dziale *Miscellanea* znajdują Państwo dwie pozycje. Waldemar Król w artykule *Odwaga niosąca szczęście, czyli o koncertach z orkiestrą uczniów krakowskiej szkoły muzycznej dla dzieci niewidomych*, mającym charakter sprawozdania, opisuje niezwykle wartościową inicjatywę, jaką są koncerty uczniów niewidomych z orkiestrą. Zwraca on uwagę na znaczenie i funkcję, jaką pełni muzyka w rozwoju i wychowaniu dzieci z niepełnosprawnością, a także na możliwości ich koncentrowania się i wartości szczególnego rodzaju aktywności społecznej. Druga pozycja dotyczy inicjatywy wydawniczej Centrum Edukacji Artystycznej. W lutym rozesłano do szkół plastycznych trzeci tom podręcznika historii sztuki autorstwa Beaty Lewińskiej i Wojciecha Jerzego Kielera o tytule *Ars Longa. Przemiany sztuki od Panteonu paryskiego do Błędnego koła*. Kolejny tom obejmuje sztukę od klasycyzmu do przełomu wieków XIX i XX. W dziale tym mogą się Państwo zapoznać z fragmentami recenzji podręcznika, przygotowanymi przez prof. dr. hab. Ryszarda Kasperowicza oraz prof. dr. hab. Annę Sylwię Czyż.

Od 16 lat odbywa się cykliczna impreza artystyczna dla szkół plastycznych, której celem jest aktywizacja uczniów i pedagogów średnich szkół plastycznych. Konkurs ma umożliwić porównanie wyników pracy i osiągnięć uczniów, ale także zachęcić do doskonalenia umiejętności artystycznych i zawodowych. Jego organizatorami są Centrum Edukacji Artystycznej oraz Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych im. Władysława Hasióra w Koszalinie. W *Galerii Czytelnicy* mogą zapoznać się z nagrodzonymi pracami uczniów w ostatniej edycji konkursu, a wprowadzenie do prezentacji prac, zatytułowane *Słowo wstępu z Katalogu prac XVI Ogólnopolskiego Biennale Rysunku i Malarstwa Klas Młodszych Średnich Szkół Plastycznych* napisał Łukasz Drożdżał.

Szanowni Państwo — Dyrektorzy szkół, Nauczyciele i Uczniowie. Przypominamy, że drugi w tym roku numer „Szkół Artystycznej” chcielibyśmy poświęcić samorządności uczniów szkół artystycznych i podejmowanym przez nich inicjatywom własnym. Zwracamy się zatem z prośbą o rozpropagowanie tej idei w społecznościach szkolnych, zainteresowanie nią uczniów, a zwłaszcza ich przedstawicieli w samorządach uczniowskich. Jak zawsze prosimy o nadsyłanie tekstów na adres redakcji.



Kształcenie w szkole artystycznej





O operach przez pryzmat tematyki

Nauczyciel przedmiotów Historia muzyki, Nauka o muzyce, Wiedza o muzyce oraz wszelkich innych dotyczących zagadnienia literatury muzycznej staje przed wyzwaniem zainteresowania młodego pokolenia najwyższą formą sztuki — operą. W jaki sposób w dobie nowych technologii (niekiedy całkowicie pochłaniających młodych ludzi) zafascynować fenomenem teatru muzycznego? Czy nadrzędnym celem jest historyczno-muzyczna faktografia, czy może należy również uwrażliwiać uczniów na wszelkie związane z dziełem konteksty społeczne, kulturowe i inscenizacyjne (jak reżyseria, obsada, interpretacja, scenografia, kostiumy, technologie teatralne, współczesne i historyczne trendy czy jakość libretta)? Jak prawdziwie zainteresować uczniów dziełem, w którym warstwa wokalna występuje zazwyczaj w niezrozumiałym dla większości języku i odmiennej dla ich czasów estetyce? Czy istnieją konkretne sposoby pracy z uczniami sprzyjające aktywnemu zainteresowaniu twórczością operową i skutecznej systematyzacji zdobytej wiedzy? Pytania te, jakkolwiek trudne bądź retoryczne, mogą jednak być przyczynkiem do głębszego przyjrzenia się problematyce związanej z edukacją muzyczną w kontekście dzieł operowych.

Zgodnie z rozporządzeniami Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego uczeń w trakcie edukacji w szkole muzycznej powinien zostać przygotowany do pełnego uczestnictwa w kulturze między innymi jako słuchacz koncertów, spektakli operowych i teatralnych. Powinien również wiedzieć o najważniejszych muzycznych instytucjach kultury w Polsce, w których bez wątpienia znaczące miejsce zajmują opery. Cała ta wiedza ma wpływać na aktywne uczestnictwo w różnych formach życia kulturalnego i skutkować umiejętnością przedstawiania opinii na ich temat. Wiedza zdobyta w trakcie nauki w szkole muzycznej ma zatem mieć praktyczny wymiar w kształtowaniu świadomych i krytycznych odbiorców sztuki. Jak jednak zrealizować ten ambitny cel przy wymiarze jednej godziny w tygodniu w przypadku przedmiotów Wiedza o muzyce i Nauka o muzyce, czy jednej–dwóch godzin w tygodniu przedmiotu Historia muzyki?

Wysoka pozycja gatunku operowego w hierarchii sztuk wynika między innymi z faktu, że łączy w sobie wszystkie formy sztuki (literaturę, teatr, taniec, sztu-



Teatr operowy La Scala w Mediolanie

Fot. Wolfgang Moroder; źródło: Wikimedia Commons; licencja: CC BY-SA 3.0

ki plastyczne i muzykę). Jakkolwiek truistycznie to brzmi — opera jest syntezą sztuk. Zwykle odnosząc się do początków opery (słowo to w języku włoskim oznaczało po prostu „dzieło”), wskazuje się działalność założonej w 1576 roku Cameraty florenckiej. Grupa ta zrzeszająca renesansowych muzyków, poetów i filozofów za swój cel wyznaczyła powrót do obecnej w teatrze antycznym czytelności i zrozumiałości dzieła w kontrze do często nie tak przejrzystej renesansowej polifonii wokalne. Określany mianem ojca opery Claudio Monteverdi już w swoim pierwszym dziele scenicznym z 1607 roku — *Orfeusz* — zastosował szereg znaczących zabiegów muzycznych, które wpłynęły na kształt opery na przestrzeni epok. Zalicza się do nich między innymi muzyczne odzwierciedlanie dramaturgii i stanów emocjonalnych bohaterów, zwiększenie roli chóru, wprowadzenie duetów i tercetów oraz usamodzielnienie partii instrumentalnych. Z kolei w dziełach włoskiego kompozytora Francesca Cavallego zaistniał wyraźny już podział na arie, recytatywy i sceny zespołowe, co stanowiło fundament wykształcenia się tak zwanej opery numerowej (w której konkretnym fragmentom przypisany jest numer).

Klasyk dla opery francuskiej kompozytor Jean-Baptiste Lully wyznaczył kolejne standardy. W tworzonych z wielkim rozmachem spektaklach operowych (określanych *tragédie lyrique*) wprowadził obecność dwuczęściowej uwerury (uwerury francuskiej), która z czasem stała się w odrębną samodzielną formą muzyczną. Natomiast Alessandro Scarlatti, jako twórca nowego stylu na gruncie opery włoskiej, ograniczał przesadną wirtuozerię partii solowych, rozbu-

dowując przy tym skład orkiestry i podkreślając znaczenie chórów. Do szczególnych i kluczowych innowacji operowych Scarlattiego należy również wykształcenie trzyczęściowej uwertury (uwertura włoska) i zmiana funkcji recytatywu (jako podporządkowanego względem arii wstępu). Wykazywał również predylekcje do trzyczęściowej arii *da capo*. Georg Friedrich Händel natomiast w swoich operach inspirował się angielską tradycją chóralną i francuskimi rytmemi tanecznymi, wykorzystując przy tym włoską wirtuozowską *arię da capo*.

Dalsze zmiany na gruncie opery należały do kompozytorów i librecistów tworzących w epoce klasycyzmu. Pietro Metastasio i Niccolò Jommelli postulowali między innymi poprawę jakości tekstów (pod względem klarowności przekazu i spójności charakterologicznej postaci) oraz ograniczanie wirtuozerii wokalne. Kolejne reformatorskie działania na gruncie opery dokonywały się za sprawą kompozytora Christopha Willibalda Glucka i powracały do postulatów Cameraty florenckiej, zgodnie z którymi muzyka miała służyć słowu i ekspozować akcję dramatyczną. Jednocześnie uwertura w formie sonatowej przestała być pierwszoplanowym konwencjonalnym elementem dzieła i w materiale muzycznym mogła nawiązywać do tematów muzycznych lub też wprowadzała w nastrój dzieła. Dzięki Gluckowi do opery wprowadzone zostały recytatywy akompaniowane i ariosa z towarzyszeniem całej orkiestry. Chór brał udział w akcji dzieła, a orkiestra przez kontrastowe zestawienia *tutti-solo* oraz konkretnych grup instrumentów aktywnie współtworzyła dramaturgię dzieła.

Punktem zwrotnym w historii opery jest bez wątpienia twórczość Wolfganga Amadeusza Mozarta. Muzyka sceniczna Mozarta wyznaczyła punkt odniesienia dla arcydzieł teatru muzycznego. Opery Mozarta charakteryzują między innymi: oparcie niektórych librett na motywach sztuk teatralnych (Pierre Beaumarchais, Molière, Tirso de Molina), znakomite zróżnicowanie charakterologiczne postaci, wzorcowe prowadzenie narracji dramatycznej, doskonałe ansamble, wykorzystanie pełni rozbudowanej klasycystycznej orkiestry oraz spójność widowiska teatralnego (równowaga warstwy słownej, muzycznej i scenicznej). Luigi Cherubini i Gaspare Spontini przyczynili się do dalszego rozwoju opery francuskiej, co wiązało się z wykształceniem gatunku *grand opéra*. Francuska „wielka” opera heroiczna wyróżniała się osadzeniem akcji w odniesieniu do ważnych wydarzeń historycznych, bardzo wystawną i spektakularną inscenizacją i przeważnie pięcioaktową budową. Obecne są również liczne partie chóralne, imponujące sceny zbiorowe i charakterystyczna rozbudowana sekwencja baletowa. W kontekście partii wokalnych we francuskiej *grand opéra* oprócz arii i recytatywów pojawiają się cavatiny, romanse, ballady oraz monologi (w postaci modlitw, medytacji czy wewnętrznych rozważań). Z kolei w odniesieniu do kwestii instrumentalnych odnotować można nowatorstwo w zakresie inwencji melodycznej i instrumentacji.

Na gruncie niemieckiej opery romantycznej kompozytorem, który wyznaczył tor i inspirował następnych twórców, był Carl Maria von Weber. W swoich operach prezentował literackie połączenie wątków ludowych legend i baśni ze świa-

tem mrocznym i demonicznym. Weber w swoich dziełach operowych wprowadził uwerturę (w formie allegro sonatowego) stanowiącą muzyczne „streszczenie” całej opery, symbolikę tonacji (w odniesieniu do konkretnych scen) oraz system motywów muzycznych (symbolizujących konkretne właściwości wyrazowe).

Nowatorstwo formalne na gruncie opery włoskiej prezentował Gioacchino Rossini, stosując czteroczęściową uwerturę oraz konwencjonalną arię dwuczęściową (*solita forma, aria di bravura*) eksponującą wokalną wirtuozerię i sztukę *bel canto*. Giuseppe Verdi z kolei dokonał syntezy największych zalet francuskiej *grand opéra* i romantycznej opery włoskiej. Operowa inwencja kompozytorska Verdiego przyniosła efekty w postaci odejścia od tradycji „operu numrowej” w stronę całościowego myślenia o dziele (dramacie muzycznym) oraz zwiększenia płynności narracji i wzbogacenia orkiestrowego brzmienia.

Wielki reformator opery Ryszard Wagner sformułował własną teorię dramatu muzycznego, która opierała się między innymi na całkowitym podporządkowaniu wszelkich elementów dzieła operowego (inscenizacji, słowa, muzyki) względem narracji teatralnej. Postulat ten wpisywał się w nadrzędną dla Wagnera ideę totalnego dzieła sztuki. Sformułował również immanentne dla swojej koncepcji określenia (*okres poetycko-muzyczny, niekończąca się melodia, motyw przewodni*). Swoimi nieustannymi poszukiwaniami harmonicznymi rozwiązań (opera *Tristan i Izolda*) antycypował rozwój muzyki atonalnej. Do znaczących innowacji na gruncie opery, których autorem jest Wagner, należą między innymi: płynne przechodzenie kolejnych scen i okresów, ciągłość orkiestrowej narracji muzycznej, rozwój formy na zasadach analogicznych do poematu symfonicznego oraz symbolika harmoniczna (akord tristanowski). Charakterystyczna jest również olbrzymia obsada orkiestry, w której smyczki podzielone są na wiele sekcji, a obsada instrumentów dętych zwiększona jest do między innymi ośmiu waltorni, ośmiu tub wagnerowskich (instrument pośredni między waltornią i tubą), sześciu harf, trzech fletów wielkich czy trzech fagotów. Warte odnotowania jest również instrumentalne użycie osiemnastu kowadeł oraz tworzenie struktur poligenicznych (przeciwstawianie instrumentów dętych i smyczkowych pod względem materiału tematycznego i stanowiącego tło).

Dziejowym wydarzeniem w rozwoju opery bez wątpienia był rok 1872, w którym powstał Teatr w Bayreuth jako autorski projekt akustyczny Wagnera, w którym kompozytor mógł zrealizować teoretyczne założenia dramatu muzycznego jako syntezy sztuk (*Gesamtkunstwerk*).

Standardem w przekazywaniu wiedzy o operach wydaje się być omawianie ich w odniesieniu do epok, rodzajów, państw czy nurtów. Chciałbym jednak w niniejszym tekście zaproponować (być może banalny i oczywisty, choć nieczęsto spotykany) sposób klasyfikacji oper ze względu na ich tematykę. Fabuła dzieła wydaje się być bardzo nośnym elementem, który może pobudzić wyobraźnię młodzieży i faktycznie stać się mostem pomiędzy autentycznym zainteresowaniem dziełem operowym i znajomością istotnych wiadomości. Takie synte-



Teatr operowy Gran Teatro La Fenice w Wenecji

Fot. Pietro Tessarin; źródło: Wikimedia Commons; licencja: CC BY-SA 4.0

tyczne i systematyczne (pod względem tematu opery) klasyfikowanie zdobytej wiedzy pozwala dużo skuteczniej i efektywniej ją utrwalić.

- Pod względem wątków tematycznych przykładowo można wskazać opery:
- **historyczne** — związane z ważnymi wydarzeniami lub postaciami historycznymi, np. opery Giuseppe Verdiego *Nabucco* (biblijna historia niewoli Izraelitów w Babilonie) czy *Don Carlos* (dzieje hiszpańskiej inkwizycji);
 - **mitologiczne** — oparte na wątkach pochodzących z mitologii różnych kultur, np. *Parsifal* Ryszarda Wagnera (bazujący na legendach o Świętym Graalu), *Orfeusz i Eurydyka* Christopha Willibalda Glucka (historia mitologicznego muzyka Orfeusza);
 - **miłosne** — skupiające się na temacie miłości, namiętności i emocji, np. *Carmen* Georges'a Bizeta, *Traviata* Giuseppe Verdiego czy *Romeo i Julia* Charles'a Gounoda;
 - **społeczne** — poruszające kwestie problemów i konfliktów społecznych, np. *Cyganeria* Giacoma Pucciniego (realistyczne losy ubogich paryskich artystów



Węgierska Opera Państwowa w Budapeszcie

Fot. DTankersley (WMF); źródło: Wikimedia Commons; licencja: CC BY-SA 4.0

w XIX wieku) czy *Borys Godunow* Modesta Musorgskiego (historia Rosji z przełomu XVI i XVII wieku przedstawiająca konsekwencje władzy zdobytej za wszelką cenę);

- **komiczne** — wszystkie opery buffa, jak np. *Wesele Figara* Wolfganga Amadeusza Mozarta czy *Cyrulik Sewilski* Gioacchina Rossiniego;
- **polityczne** — poruszające różne konteksty tematów politycznych, jak np. *Satyagraha* Philipa Glassa (zawierająca wybrane fakty z życia Mahatmy Gandhiego oraz nawiązująca do koncepcji ruchu obywatelskiego nieposłuszeństwa i pokojowego oporu) czy *Wojna i pokój* Sergiusza Prokofiewa (oparta na rosyjskiej epopei narodowej, przedstawiająca obraz Rosji w dobie wojen napoleońskich).

Pewnej grupie tematycznej chciałbym poświęcić w niniejszym tekście nieco więcej miejsca. Dokładnie operom, które wpisują się w szeroko pojęty kontekst orientalny. Orientalizm w muzyce przybiera różne formy nawiązań, symbolicznych przywołań oraz cały szereg stylistycznych zabiegów muzycznych. Szeroko pojęty orientalny wymiar dzieł muzycznych reprezentować może dobór tematyki, toposów, kontekstu oraz środków i technik kompozytorskich. Stanowiąc może również wręcz interioryzację kultury, konwencji i właściwych fenomenów. Orientalne wątki w dziełach muzycznych prezentować mogą procesy wymiany kulturowej, estetyczne inspiracje, migracje tradycji bądź po prostu są kontekstowym osadzeniem libretta. Europejska muzyka klasyczna miała wśród społeczeństw europejskich istotny wpływ na kształtowanie się obrazu danych kultur pozaeuropejskich oraz percepcję orientalnej estetyki. Wskutek muzycznych interpretacji i transformacji — zarówno autentycznych kontekstów, jak i wyobrażeń na temat Orientu — na przestrzeni wieków powstało unikalne dziedzictwo europejskiej muzyki przedstawiające różnorodne przejawy orientalizmu muzycznego.

W ujęciu ogólnym orientalizm w muzyce to nurt stylistyczny, w którym kompozytor stosuje świadome zabiegi muzyczne, by przywołać szeroko pojęty Wschód. Występują jednak przykłady (głównie wczesnych) dzieł operowych, które ze względu na libretto nawiązują do Orientu, a w warstwie muzycznej osadzone są w muzyce europejskiej.

Do XIX i XX wieku rzadko występuje autentyczne wykorzystanie wzorców z innych kultur, dlatego też orientalizm w muzyce stanowić może symboliczne przywołanie egzotycznego tematu, miejsca, postaci, realiów czy stosunków społecznych. Przejawiać się zatem może w samym tytule, programie czy libretcie.

Do najpopularniejszych zabiegów muzycznych służących oddaniu orientu należą:

- 1) wykorzystanie konkretnych instrumentów (poszukiwanie orientalnej barwy);
- 2) stylizowana na orientalną figuracyjna melodyka (bogata w ornamenty);
- 3) odmienna rytmika (metrum, ostinata, monotonia, transowość, rytmy nieregularne i taneczne);
- 4) odmienna harmonia (stylizowane na orientalne akordy, wychodzenie poza europejski system tonalny).

Wyróżnić zatem można dwie płaszczyzny orientu w muzyce. Po pierwsze, obecność wpływów w materii dźwiękowej, a po drugie, wszelkie kwestie związane z tekstem (tytuł, program, libretto). Do powszechnych orientalnych inspiracji w dziełach wokально-instrumentalnych należą:

- konkretne miejsca (Egipt, Persja czy po prostu Orient starożytny),
- historia panowania Arabów na Półwyspie Iberyjskim,
- historia Imperium Osmańskiego,
- wymaginowany obraz tureckiego haremu,
- orientalna sceneria,
- Stary Testament (w kontekście wydarzeń i postaci),
- archetyp kobiety egzotycznej (i związany z nim obraz zmysłowego tańca).

W wielu przypadkach orientalizm w sztuce nie jest rzeczywistym odzwierciedleniem, a jedynie interpretacją. Sztuka europejska wytworzyła pewne normy i prawidłowości przedstawiania kultur pozaeuropejskich. W ten sposób Orient w muzyce często jest projekcją wyobrażeń, a nawet stereotypów. W przypadku wielu dzieł sposób przedstawiania orientalnych postaci do XIX wieku odzwierciedlał przekonanie o wyższości europejskiej kultury.

W poszukiwaniu pierwszych przykładów orientalizmu w europejskiej muzyce klasycznej należy wskazać XVII-wieczną muzykę francuską. W wieku XVII i XVIII w Europie Zachodniej pojawiła się moda na Turcję (fr. *Turquerie*), która rozprzestrzeniła się na cały kontynent (m.in. w architekturze, sztukach plastycznych, sztuce użytkowej, jak również w strojach i dekoracjach). Wskutek tej fascynacji wykształcił się styl muzyczny *alla turca* oraz konkretny rodzaj opery — *Türkenoper*. Pierwsze orientalne postacie w muzycznych dziełach scenicznych to „barbarzyńcy” i „ludzie dzicy” (fr. *savages*). Byli to wszyscy z punktu widzenia Europy „obcy”, na przykład Turcy, Persowie, Chińczycy czy Saraceni. Orientalni bohaterowie w tym czasie to postacie komiczne, groteskowe i (w zamierzeniu) wzbudzające u odbiorcy strach lub pogardę. Paradoksalnie sceny XVII-wiecznych oper z udziałem postaci orientalnych od strony muzycznej prezentują muzykę europejską.

W operze *Grand bal de la Douairiere de Billebahaut* Antoine’a Bosseta z 1626 roku postacie orientalne posługują się zmyślonym karykaturalnym językiem. Fabuła oper *Bajazyd* Antonio Vivaldiego i *Tamerlano* Georga Friedricha Händla oparta jest na XIV-wiecznej historii starcia osmańskiego sułtana Bajazyda I Błyskawicy z chanem mongolskim Timurem Chromym. Natomiast fabuła opery *La verita in cimento* Antonio Vivaldiego przedstawia świat intryg haremowych w orientальnym pałacu. Innym przykładem jest fabuła opery *Rinaldo* Georga Friedricha Händla, która dotyczy historii starć chrześcijan z Saracenami. Akcja oper Händla *Radamisto, Il Floridante, Siroe, król Persji* oraz *Kserkses* umieszczona została na starożytnym Bliskim Wschodzie.

Ważną pozycją na mapie wątków orientalnych muzycznych dzieł scenicznych jest bliski operze komediobalet (fr. *comédie-ballet*) z 1672 roku Jeana-Baptiste’a Lully’ego *Le Bourgeois gentilhomme*. Osmański ambasador Sulejman Agi w 1669 roku odwiedził Paryż i pod wpływem tejże wizyty Ludwik XIV zamówił utwór będący satyrą na tureckie zwyczaje. W dziele tym, na tle stylizowanej na turecką i pełnej przepychu scenografii, występują przebrani za Turków Francuzi, a postacie orientalne posługują się autentycznym *lingua franca*. Najważniejszym jednak jest fakt, że występuje tu tak zwana „scena turecka”. Stworzona została na podstawie informacji francuskiego podróżnika Laurenta d’Arvieux na temat prawdziwych zwyczajów osmańskich. Jest to przykład autentycznego zainteresowania kulturą osmańską i próba ewokowania orientu *stricte* przez muzykę. Pod tym względem stanowi to ewenement na tle epoki. Marsz otwierający scenę turecką przewidywał obecność instrumentów tureckich, a całe dzieło zapowiadało nurt *turquerie*.



Artyści NOVA OPERA w Operze Narodowej Ukrainy

Fot. Anastasiia Mantach; źródło: Wikimedia Commons; licencja: CC BY-SA 2.0

Kolejnym istotnym dziełem jest opera-balet (*opéra-ballet*) ***Les Indes Galantes*** z 1736 roku autorstwa Jeana-Philippe'a Rameau. Jest to jeden z najśłynniejszych utworów z wątkami orientalnymi francuskiego baroku i bardzo rzadka w tym czasie próba zaprezentowania Orientu od strony muzycznej. Każde z czterech *entrées* stanowi odrębną opowieść, w których bogini miłości zostaje wygnana z Europy i wędruje do Turcji, Peru, Persji i Indii. Zauważamy tu zmianę w podejściu do postaci orientalnych, które wykazują większą złożoność rysów charakterologicznych. Bohaterowie orientalni stają się równi europejskim poprzez odczuwanie podobnych emocji i namiętności oraz na przykład wynikające z fabuły wielkoduszne zwolnienie ich z niewoli. Dzieło to nawiązuje do francuskiego toposu „szlachetnego dzikusa” (fr. *Bon sauvage*), który osiągał w tych czasach szczyt popularności. W czwartym *entrée* występuje „taniec indiański”, który muzycznie odmalowany został poprzez nieskomplikowaną melodię, brak harmonii, repetytywność oraz unison. Jest to stylizowany prymitywizm, który stanowi kolejne ogniwo rozwoju muzycznego naśladowania orientalnych środków wyrazu.

W epoce klasycyzmu moda na Turcję (*turquerie*) rozprzestrzeniła się na całą Europę. Trend ten był obecny nie tylko w muzyce, ale i w architekturze, sztukach plastycznych, sztuce użytkowej oraz w strojach i dekoracjach. Wykształ-



Oslo Opera House

Fot. DTankersley (WMF); 4.0 źródło: Wikimedia Commons; licencja: CC BY-SA 4.0

cił się w tym czasie orientalny język muzyczny, będący projekcją wyobrażeń kompozytorów na temat wschodniej muzyki i sposobów jej oddania poprzez europejskie techniki kompozytorskie i instrumentarium. Wpływ na to zjawisko miała osmańska muzyka wojskowa rozprzestrzeniona wówczas w całej Europie. Styl (lub też topos) muzyczny *alla turca* (dosłownie: na sposób turecki) stał się europejską imitacją muzyki tureckiej. Zjawisko to generuje jednak szereg pytań między innymi o adekwatność imitacji względem oryginału. W partyturach zaczęto wyodrębniać tzw. *batterie turque*, czyli zapis nutowy na zestaw charakterystycznych instrumentów perkusyjnych kojarzonych z muzyką janczarską. Co ciekawe, w wyniku fascynacji brzmieniem tureckiego instrumentarium konstruowano (do początków XIX wieku włącznie) fortepiany z tak zwanym tureckim lub janczarskim pedałem.

W odniesieniu do orientalizujących oper z II połowy XVIII wieku funkcjonuje nazwa „oper serajowe” (ang. *seraglio opera*). Fabuła i akcja takich dzieł toczy się wokół życia orientalnego władcy i jego dworu. Bardzo popularną XVIII-wieczną fabułą było porwanie kobiety Europejki do haremu i jej ratunek z niewoli despotycznego sułtana przez ukochanego — Europejczyka. U schyłku XVIII wieku fascynacja mieszkańców Starego Kontynentu Orientem przejawiała



Margot and Bill Winspear Opera House w Dallas, Texas (USA)

Fot. Andreas Praefcke; źródło: Wikimedia Commons; licencja: CC BY-SA 3.0

się również wyobrażeniami na temat haremu, życia w orientalnym pałacu i toposu zmysłowej egzotycznej kobiety. Do ważnych oper wpisujących się w nurt wątków orientalnych należą między innymi: *Uprowadzenie z Seraju* Wolfganga Amadeusza Mozarta (akcja związana z Turcją osmańską), *Turandot* Giacoma Pucciniego (historia chińskiej księżniczki) czy *La rencontre imprévue* Christopa Willibalda Glucka i *L'incontro improvviso* Josepha Haydna (akcja obu oper osadzona w pałacu sułtana).

Opera jest bez wątpienia jednym z najbardziej fascynujących, kompleksowych i interdyscyplinarnych gatunków muzycznych. Dlatego przekazywanie wiedzy z tego zakresu, mimo że jest dużym wyzwaniem, ma jednak ogromne znaczenie dla rozwijania kompetencji muzycznych i ogólnej edukacji artystycznej i kulturalnej przyszłych twórców oraz odbiorców. Tematyka oper stanowi istotny element procesu edukacyjnego, prowadzący do zrozumienia zarówno historycznych, jak i ponadczasowych, uniwersalnych zagadnień i wartości humanistycznych. Różnorodność tematyczna oper pokazuje, jak gatunek ten się rozwijał, dostosowując do zmieniającego się społeczeństwa i kultury. Opera pokazuje również uniwersalność wielu tematów, niezależnie od czasu powstania. Bogactwo tematyczne oper sprawia, że jest to fascynująca forma sztuki, zdolna

dotykać różnych sfer ludzkiego życia. Wiedza dotycząca oper nie powinna ograniczać się do informacji o strukturze, rodzajach głosów, partiach, orkiestrze itd. Tematyka opery stanowić może punkt wyjścia do głębszego zrozumienia treści przedstawień, ich idei oraz interpretacji. Pedagodzy powinni starać się przekazać uczniom fakty, a także pobudzać ich zainteresowanie oraz rozwijać zdolność analizy, interpretacji i krytycznej oceny. Spektakle operowe o tematyce nie tylko historycznej mogą stanowić unikalną edukacyjną platformę, dzięki której uczniowie mają okazję poszerzać swoją wiedzę, odkrywając koloryt różnych epok i czasów, doświadczając przy tym najwyższej próby wartości artystycznych. Nauczanie związane z repertuarem operowym może być doskonałą okazją do zgłębiania różnych uniwersalnych i ponadczasowych kwestii dotyczących świata, kultury, społeczeństw, emocji, uczuć, moralnych problemów, etycznych dylematów czy też po prostu ludzkiego życia. Zagadnienie oper w szkolnictwie artystycznym może być nie tylko lekcją muzyki, lecz także podróżą przez fascynującą różnorodność świata.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Kozińska Dorota, *Mały przewodnik operowy*, cz. 1–6, www.muzykotekaskolna.pl [dostęp: 1.02.2024].
- [2] Pawlina Agata, *Przegląd wątków orientalnych w muzyce klasycznej Europy w kontekście saidowskiej teorii orientalizmu*, „Przegląd Orientalistyczny”, nr 1–2, 2016.
- [3] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 19 kwietnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dz.U. 2022 poz. 1329.
- [4] *Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego*, Dz.U. 2023 poz. 1754.



Ciało w ruch!

Dzień sportu

tekst i muzyka:
Anna Żdżyłowska

* można dodać rytmiczny ruch zgodny ze słowami,
zapropionowany przez chórzystów lub dyrygenta

energicznie

I

II

5

F **C7** **F** **C7**

Skre - ty cia - ła, skre - ty cia - ła, skre - ty cia - ła, skre - ty cia - ła;
Pa - ja - cy - ki, pa - ja - cy - ki, pa - ja - cy - ki, pa - ja - cy - ki;

I

II

9

F **C7** **F** **C7**

roz - cią - ga - nie, roz - cią - ga - nie;
przy - siad, przy - siad, przy - siad, przy - siad;

skre - ty cia - ła, skre - ty cia - ła, skre - ty cia - ła, skre - ty cia - ła;
pa - ja - cy - ki, pa - ja - cy - ki, pa - ja - cy - ki, pa - ja - cy - ki;

I

II

11

F **C7**

hop, do gó - ry, hop, do gó - ry hop, do gó - ry hop, do gó - ry;
truch-tem, bie-giem, truch-tem, bie-giem, truch-tem, bie-giem, truch-tem, bie-giem;

roz - cią - ga - nie,
przy - siad, przy - siad,

I

II

13

F **C7**

hop, do gó - ry, hop, do gó - ry, hop, do gó - ry, hop, do gó - ry!
truch-tem, bie-giem, truch-tem, bie-giem, truch-tem, bie-giem, truch-tem, bie-giem!

roz - cią - ga - nie;
przy - siad, przy - siad;

Szukamy utworów dla chóru dziecięcego. *Kalendarz Muzyczny dla Chóru Szkolnego Anny Żdżyłowskiej*

Śpiew, zwłaszcza śpiew chórалny, odgrywa szczególną rolę w edukacji uczniów szkół muzycznych. Podczas lekcji chóru dzieci rozwijają swoje umiejętności wokalne, poznają zasady emisji głosu, pracują nad spójnym, pięknym brzmieniem zespołu. Wymienione, podstawowe cele przedmiotu, dotyczące kształcenia muzycznego, dopełniają korzyści natury społecznej. Na lekcjach chóru dzieci uczą się współpracy w grupie, odpowiedzialności, podnoszą swoją samoocenę, rozwijają pamięć i koncentrację. Chór to przestrzeń artystyczna, która daje uczniom stroniącym od występów solowych możliwość kreowania muzyki i twórczego działania — koncertowania przed publicznością. Budowanie wokalnego instrumentu — chóru, jego artystycznego poziomu, zależy rzecz jasna od działań nauczyciela-chórmistrza. Do niego należy opracowanie najbardziej efektywnych metod pracy z zespołem, a także właściwy dobór repertuaru. W publikacjach adresowanych do chórmistrzów słowo „właściwy” pojawia się aż nadto często, gdy mowa o repertuarze, o programie koncertu wypełnionym chórалnymi utworami. Jak rozumieć więc ów przymiotnik? Robert L. Garretson, autor podręcznika dla studentów dyrygentury chórалnej, wymienia następujące kryteria doboru repertuaru, formułując kluczowe dla zagadnienia pytania:

1. *Czy tekst słowny jest wartościowy? Czy zawiera przesłanie o wystarczającym znaczeniu?*
2. *Czy muzyka jest na odpowiednim poziomie artystycznym, czy właściwie odzwierciedla tekst słowny?*
3. *Czy wybór odpowiada potrzebom i zainteresowaniom grupy wiekowej, dla której został dokonany?*
4. *Czy muzyka odpowiada technicznym ograniczeniom śpiewaków? Czy skala poszczególnych głosów nie jest za szeroka? Czy w partiach wokalnych znajdują się dalekie, niezręczne skoki trudne do wykonania?*
5. *Czy poszczególne partie głosowe są poprowadzone w taki sposób, by każda z nich była interesująca?*

6. *Jeśli wybrany utwór jest opracowaniem, czy zostało ono zrobione we właściwym stylu muzycznym, czy też autentyczność muzyki została poświęcona dla zręcznych efektów muzycznych?* (To kryterium dotyczy zarówno opracowań wielkich dzieł, jak i opracowań muzyki ludowej).
7. *Czy wybrana muzyka zasługuje na poświęcenie jej czasu na próbach?*
8. *Czy w twoim wyborze reprezentowane są wszystkie rodzaje i style muzyki chóralnej, aby śpiewacy mieli możliwość jak najszerzego doświadczenia poznawczego?*¹

Nauczyciel, który prowadzi chór w szkole muzycznej, najlepiej wie, jak trudne i czasochłonne jest znalezienie odpowiedniego repertuaru dla zespołu. Jak to zostało ujęte w prezentowanych wyżej pytaniach, dyrygent w wyborze utworów dla swojego zespołu powinien kierować się potrzebami dydaktycznymi (kształcenie w śpiewie zespołowym, doskonalenie warsztatu wokalnego) i artystycznymi (plany koncertowe, konkursowe). Zapoznavanie uczniów z utworami ze światowej i polskiej literatury chóralnej to także ważne zadanie wpisujące się w dydaktykę. Gdzie więc szukać utworów? Pierwszym oczywistym miejscem jest szkolna biblioteka. Znaleźć tu można zarówno kompozycje „perełki” w wydanych przed laty śpiewnikach, ale także utwory współczesnych twórców, napisane i opublikowane w ostatnich latach. Warto popytać o nowe tytuły, które trafiają do bibliotek. Centrum Edukacji Artystycznej regularnie dokonuje zakupów ciekawej i wartościowej literatury przeznaczonej dla chórów szkół muzycznych. Kolejnym źródłem nowości repertuarowych są programy koncertów i przesłuchań konkursów chóralnych. W obecnych czasach nie trzeba jechać na konkurs, aby posłuchać, co śpiewają inne chóry. Organizatorzy takich imprez zwykle transmitują przesłuchania na żywo lub zamieszczają na swojej stronie internetowej nagrane prezentacje chórów. Częstą praktyką jest także zamawianie kompozycji przez dyrygentów chórów szkolnych bezpośrednio u kompozytorów lub studentów klas kompozycji uczelni muzycznych. Takie działania są ze wszelkich miar korzystne. Utwory dedykowane konkretnym chórom są idealnie dostosowane do możliwości wykonawczych zespołów, zaś nawiązana współpraca między dyrygentem a kompozytorem sprzyja aktywizacji i tworzeniu więzi w naszym artystycznym środowisku: dyrygent–kompozytor, kompozytor–dyrygent. Cieszy fakt, że w tych relacjach pojawiają się twórcze działania, które wzbogacają proces edukacji w sztuce chóralnej w szkołach muzycznych.

W pierwszej części artykułu zostały przypomniane powszechnie znane zasady i kryteria doboru repertuaru. Sformułowane przez Roberta L. Garretsona pytania można teraz postawić w odniesieniu do cyklu pod tytułem *Kalendarz Muzyczny dla Chóru Szkolnego* — nieznaną propozycję repertuarowej.

¹ R.L. Garretson, *Conducting Choral Music*, Boston, London, Sydney, 1975, s. 216–217, cyt. za: M.Ł. Mazur, *Dobór repertuaru w chórze amatorskim*, „Scala”, Edukacyjny Magazyn Muzyczny, *Chóralistyka*, PWM, Kraków, nr 5/2015, s. 18.

Autorką zbioru utworów wokalnych jest Anna Źdżyłowska, kompozytorka młodego pokolenia, obecnie działająca w Gdańsku. Jest absolwentką wydziału rytmiki w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia im. Fryderyka Chopina w Olsztynie, ukończyła także klasę dyrygentury chóralnej w Akademii Muzycznej im. Stanisława Moniuszki w Gdańsku. W 2022 roku rozpoczęła projekt *Muzogierki*, w ramach którego tworzy materiały edukacyjne między innymi na lekcje chóru, mające na celu rozwój kompetencji wokalnych uczniów, dykcji, słuchu harmonicznego, intonacji, poczucia rytmu oraz koordynacji ruchowej i muzycznej. Kompozytorka tak opowiada o swojej twórczej pracy: *Muzogierki są pewnym owocem, który zrodził się w mojej głowie w wyniku pracy nauczyciela. Zauważyłam, że często wybieram tworzenie materiałów do zajęć zamiast ich poszukiwania (zarówno piosenek, kanonów, jak i ćwiczeń i zadań). Takie samodzielne kreowanie dawało mi swobodę tworzenia dokładnie tego, co było mi potrzebne i co było idealnie dostosowane do możliwości grupy oraz posiadanych warunków pracy. Mogę powiedzieć, że misją, która stoi za Muzogierkami, jest dostarczanie nauczycielom materiałów edukacyjnych, które będą rozwijać ich podopiecznych, pobudzać ich do kreatywnej pracy i wspierać ich chęć do muzykowania*².

Właśnie na stronie internetowej www.muzogierki.pl został zamieszczony *Kalendarz Muzyczny dla Chóru Szkolnego* autorstwa Anny Źdżyłowskiej — projekt zrealizowany ze środków Miasta Gdańska w ramach Stypendium Kulturalnego. Każdy nauczyciel-chórmistrz, prowadzący chór dziecięcy, może **bezpłatnie** pobrać materiały nutowe i wykorzystać je w swojej pracy. *Kalendarz Muzyczny dla Chóru Szkolnego* to cykl dwudziestu prostych, dwugłosowych utworów, stworzony na potrzeby wydarzeń mających miejsce w trakcie roku szkolnego. Autorka tekstów i muzyki zwraca się do nauczycieli słowami: *Jeśli przygotowujesz chór do apeli, koncertów czy występów — koniecznie sprawdź poniższe utwory i wykorzystaj je w swojej pracy!*³.

W zbiorze znajdują się następujące utwory przeznaczone do wykonania podczas uroczystości czy wydarzeń na koncertach szkolnych:

1. Rozpoczęcie roku szkolnego — *3,2,1, start!*
2. Pasowanie pierwszoklasistów — *Życzenia dla pierwszych klas*
3. Dzień Edukacji Narodowej — *Przyszłość w naszych rękach*
4. Święto niepodległości — *Droga do wolności*
5. Koncert jesienny — *O jesieni*
6. Koncert bożonarodzeniowy/jasełka — *Rodzi się w sercu*
7. Koncert zimowy — *Zima, wcale nie zła!*
8. Dzień Babci i Dziadka — *Opowieść o Babci i Dziadku*
9. Koncert wiosenny — *Na powitanie wiosny*

² Na podstawie korespondencji z autorką [18.01.2024].

³ www.muzogierki.pl [dostęp: 10.01.2024].

10. Koncert wielkanocny/wiosenny — *Wielkanocny zając*
11. Dzień Ziemi — *Własny dom*
12. Święto Pracy 1 maja — *Do pracy serce mam!*
13. Dzień flagi — *Dwa kolory*
14. Święto Konstytucji 3 maja — *Na obrazie Matejki*
15. Dzień Matki — *Dla mamy na Dzień Mamy*
16. Dzień Dziecka — *Dzieckiem być...*
17. Dzień Ojca — *Dla taty na Dzień Taty*
18. Dzień sportu — *Ciało w ruch!*
19. Zakończenie roku szkolnego — *Szkoło ma, cześć i pa!*
20. Zakończenie roku szkolnego — *To wakacje!*

O **właściwy** dobór repertuaru stara się każdy nauczyciel świadomy zadań i celów realizowanych na lekcjach chóru. Utwory, które wypełniły *Kalendarz Muzyczny dla Chóru Szkolnego*, przeznaczone są dla zespołów chórkalnych szkół podstawowych, przede wszystkim szkół powszechnych. Z powodzeniem jednak mogą sprawdzić się także w pracy z uczniami w podstawowych szkołach muzycznych (na początkowym etapie pracy). W „Szkole Artystycznej” niedawno podejmowany był temat promocji szkół artystycznych w ich lokalnych środowiskach. W przypadku szkół muzycznych, aby zadbać o jak najlepszy poziom rekrutacji, organizowane są koncerty dla dzieci uczęszczających do przedszkoli — potencjalnych kandydatów do nauki muzyki w naszych placówkach. I tu piękne utwory wokalne ze zbioru Anny Źdżyłowskiej, zaśpiewane na dwa głosy, mogą być najbardziej odpowiednią propozycją programową dla tak młodych słuchaczy. Szkoła muzyczna jako instytucja kojarzy nam się przede wszystkim z zewnętrznymi koncertami, solowymi popisami uczniów, na przykład na konkursach, często poza granicami kraju. Nie można jednak zapominać o wartości wewnętrznego życia szkoły, na które składają się uroczystości i wydarzenia z udziałem całej szkolnej społeczności. Celebруем święta Bożego Narodzenia, Święto Niepodległości, Święto Narodowe Trzeciego Maja czy dzień zakończenia roku szkolnego. Prezentacja nowych utworów ze zbioru *Kalendarz Muzyczny dla Chóru Szkolnego* może być atrakcyjna dla wszystkich uczestników takich uroczystości — wykonawców i słuchaczy.

Dwadzieścia kompozycji o zróżnicowanym charakterze to przykład przystępnej, zarazem niezwykle wdzięcznej twórczości dla dzieci. Ambitus melodii w utworach nie wykracza poza skalę głosu ucznia, co daje gwarancję, że będzie on prawidłowo pielęgnowany i kształcony. Utwory można wykonywać *a cappella* lub na podstawie zaproponowanych przez autorkę akordów można akompaniować uczniom na fortepianie. Rytm w utworach ma nowoczesną formułę. Kompozytorka stosuje przesunięcia akcentów i rytmy punktowane. Na pierwszy rzut oka konstrukcje rytmiczne w zapisie nutowym wydają się skomplikowane i mało czytelne. Po połączeniu naturalnie układającego się tekstu z melodią to właśnie rytm nadaje całości energię, lekkość i odpowiedni nastrój. Utwory w *Kalendarzu Muzycznym dla Chóru Szkolnego* zwykle zaczynają się od melodii pro-

wadzonej *unisono*. Taki zapis jest niezwykle wygodny dla uczniów — daje im pewność w prawidłowym intonowaniu pierwszych dźwięków kompozycji. Utwory cechuje pogodny, optymistyczny charakter, a to, że są krótkie, stwarza możliwość szybkiego opanowania tekstu i muzyki oraz wykorzystania piosenek na lekcjach i występach.

W kompozycjach: *Życzenia dla pierwszych klas* i *Ciało w ruch!* autorka zaproponowała, aby śpiew połączyć z ruchem. W pierwszym wymienionym utworze jest to dyspozycja — *klasnąć i tupnąć (nogą na zmianę)*, w drugim — *można dodać rytmiczny ruch zgodny ze słowami, zaproponowany przez chórzystów lub dyrygenta*. Szczególnie w ostatnich latach, w wykonawstwie muzyki chóralnej, mamy do czynienia z częstą praktyką łączenia śpiewu z ruchem. W przypadku uczniów szkoły podstawowej sprawa wydaje się wielce naturalna, ale przy okazji korzystna dla rozwoju ich kreatywności. Aktywność, inicjatywa i odwaga w artystycznej wypowiedzi — czyż nie takie cechy pragną ujrzyć nauczyciele w działaniach swoich uczniów?



Występ chóru dziecięcego *Małe Rubinki* podczas Drzwi Otwartych w Państwowym Zespole Szkół Muzycznych im. Artura Rubinsteina w Bydgoszczy

Fot. Marek Kowalski

Warstwa słowna dwudziestu kompozycji to proste, rymowane, łatwe do przyswojenia wierszyki autorstwa Anny Źdżyłowskiej. Teksty, adekwatnie do podejmowanej tematyki, dotyczą takich cech ludzkiej osobowości, jak: odpowiedzialność, wrażliwość, wytrwałość, wiara w siebie. Mowa w nich o uniwersalnych wartościach: o zdrowiu, szczęściu rodzinnym i o miłości. Za przykład może posłużyć tekst utworu *Dla mamy na Dzień Mamy* (trzecia zwrotka):

*Moja Mama bywa czasem też zmęczona
Nic dziwnego, w końcu to normalna rzecz.
Dziś dziękuję jej za wszystkie wspólne chwile,
Niech zmartwienia jej nie dotkną, pójdą precz!
Droga Mamo, dzisiaj Twoje piękne święto,
Na Dzień Mamy dziś wręczamy śliczne kwiaty,
I życzymy Tobie, sobie, wszystkim w koło,
Aby uśmiech Twój rozjaśniał nasze światy!*

W wierszach Anny Źdżyłowskiej na pierwszym planie narracji znajduje się świat, który otacza dzieci. *Kompozycja Dzieckiem być oddaje, mimo swojego lekko zabawnego charakteru, rzeczywistość, w której naprawdę nie jest łatwo być dzieckiem w tym nieznanym jeszcze świecie*⁴.

W zbiorze znajdziemy także utwory, w których autorka bardzo przystępnie, z mądrością, opowiada o narodowych symbolach i szacunku dla tradycji.

Cykl dwudziestu kompozycji *Kalendarz Muzyczny dla Chóru Szkolnego* to nowa propozycja dla nauczycieli-chórmistrzów (może też i rytmiki oraz kształcenia słuchu). Wciąż poszukujemy wartościowych utworów, spełniających nasze i naszych uczniów oczekiwania. Dostęp do omówionego materiału jest bardzo prosty. Wystarczy odwiedzić stronę www.muzogierki.pl i bez żadnych opłat pobrać materiały nutowe interesujących nas kompozycji. Warto spróbować choćby po to, żeby poznać ambitną, pełną pasji kompozytorkę młodego pokolenia Annę Źdżyłowską oraz jej postrzeganie teraźniejszości oczami dziecka.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Garretson Robert L., *Conducting Choral Music*, Boston, London, Sydney, 1975; cyt. za: Mazur Marcin Łukasz, *Dobór repertuaru w chórze amatorskim*, „Scala”, Edukacyjny Magazyn Muzyczny, nr 5/2015, *Chóralistyka*, PWM, Kraków.
- [2] www.muzogierki.pl [dostęp: 10.01.2024].

⁴ Na podstawie korespondencji z autorką [18.01.2024].

13 F C7

I Raz, dwa! ćwi - czę ja;

II

hop, do gó - ry, hop, do gó - ry, hop, do gó - ry, hop, do gó - ry;
truch-tem, bie-giem, truch-tem, bie-giem, truch-tem, bie-giem, truch-tem, bie-giem;

15 F C7

I to mi zdro - wie da!

II

hop, do gó - ry, hop, do gó - ry, hop, do gó - ry, hop, do gó - ry!
truch-tem, bie-giem, truch-tem, bie-giem, truch-tem, bie-giem, truch-tem, bie-giem!

17 F C7

I Ruch, ruch, ruch! Cia - ło lu - bi ruch! Raz i dwa!

II

Ruch, ruch, ruch! Cia - ło lu - bi ruch! Raz i dwa!

20 F D7

I Ru - szać się wciąż ma! Raz, dwa, trzy!

II

Ru - szać się wciąż ma, wciąż ru - szać; Raz, dwa, trzy!

22 gm C7 F

I Ru-szaj się i ty! To na zdro - wie wyj - dzie nam!

II

Ru-szaj się i ty! To na zdro - wie wyj - dzie nam!

BEATA LEWIŃSKA



DZIEŁO SZTUKI,
JEGO OPIS I ANALIZA
W KONTEKŚCIE
EGZAMINU MATURALNEGO
Z HISTORII SZTUKI

Centrum Edukacji Artystycznej
w Warszawie

Anne D'Alleva

JAK STUDIOWAĆ HISTORIĘ SZTUKI

JAK CZYTAĆ...

Ken Robinson

Oblicza Umysłu

Ucząc się
kreatywności



Przed wszystkim umiejętności, czyli egzamin dyplomowy z historii sztuki w szkołach plastycznych

Wstęp

Ponadpodstawowe szkoły artystyczne kończą się egzaminem dyplomowym, który stanowi ostatni etap oceniania w procesie edukacyjnym i ma na celu sprawdzenie wiedzy, umiejętności i kompetencji nabytych w trakcie nauki. W liceum sztuk plastycznych egzamin ten ma charakter praktyczny i teoretyczny. Jednym z najważniejszych problemów, z jakimi boryka się nie tylko uczeń przystępujący do egzaminu, lecz także kadra pedagogiczna, jest to, że uczniowie szkół plastycznych często uzyskują znakomite wyniki w części praktycznej egzaminu dyplomowego, a części teoretycznej nie zdają lub zdają bardzo słabo. Powodów tego jest wiele. Niewątpliwie przystąpienie do egzaminu, zwłaszcza teoretycznego, wiąże się ze stresem, chociaż uczniowie różnie to przeżywają. Zazwyczaj odczuwają presję związaną z oczekiwaniem na jak najlepszą ocenę, a presja ta wywołuje reakcje emocjonalne — lęk, nerwowość czy trudności w koncentracji. Wszystko to ma wpływ na wynik egzaminu. Wsparcie ze strony rodziny, nauczycieli (w tym psychologa) i przyjaciół może znacząco pomóc w radzeniu sobie ze stresem. Rzadko jednak zdajemy sobie sprawę z tego, że sama forma egzaminu teoretycznego też może być bardzo restrykcyjna lub bardziej przyjazna dla ucznia.

Dlaczego historia sztuki

Przebieg i zakres egzaminu dyplomowego reguluje rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie klasyfikowania, promowania i oceniania¹. W nim określono, że część teoretyczna egzaminu dyplomowego obejmuje

¹ Obwieszczenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 21 grudnia 2022 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w publicznych szkołach artystycznych (Dz. U. z 2022, poz. 147).

historię sztuki. Można oczywiście zastanawiać się nad tym, dlaczego ustawodawca — praktycznie już kilkadziesiąt lat temu — właśnie ten przedmiot wybrał na egzamin w części teoretycznej. Odpowiedzi na to pytanie jest kilka. Dziedzina ta może wpływać tak na rozwój artystyczny, jak i na proces twórczy młodego adepta sztuk plastycznych. Historia sztuki ukazuje proces przemian w zakresie formy, treści i znaczenia dzieła artystycznego. Stanowi inspirację twórczą, ponieważ absolwent może odwoływać się do różnych estetyk, poglądów, technik i form wyrazu artystycznego w szerokim kontekście kulturowym. Znajomość technik, a przede wszystkim rozwiązań artystycznych stosowanych przez artystów różnych epok, przyczynia się do rozwinięcia warsztatu plastycznego, ale też chroni przed „wyważaniem otwartych drzwi”. Mówiąc krótko — znajomość dziejów sztuki pozwala na świadome podejście do własnej twórczości i rozwijanie indywidualnej ekspresji twórczej. Poznając podstawy historii sztuki, absolwent szkoły plastycznej lepiej rozumie, jakie znaczenie ma jego własna twórczość w kontekście dziedzictwa kulturowego. Z kolei umiejętność opisu, analizy i interpretacji dzieł sztuki rozwija krytyczne myślenie. Historia sztuki zatem wzbogaca jego perspektywę i świadomość artystyczną, nie wspominając już o tym, że wiążą się z nią walory wychowawcze, obecne tak w treści, jak i w formie dzieła. Mając na względzie wymienione cele, warto się zastanowić, czy stosowana w szkole metoda formułowania zadań egzaminacyjnych jest skutecznym efektem ich osiągnięcia.

Jaki charakter ma egzamin dyplomowy z historii sztuki?

W paragrafie 27 wspomnianego rozporządzenia Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego jest informacja, że egzamin ma charakter ustny. Ustawodawca nie przewidział innej formy, chociaż może warto się zastanowić, czy nie należałoby tego zmienić w stosunku do uczniów, którzy na mocy orzeczeń lekarskich lub z poradni psychologiczno-pedagogicznej mają zalecone dostosowania wymagań, to znaczy stwarzanie takich kryteriów, które uwzględniają możliwości i ograniczenia ucznia. Egzamin dyplomowy został uznany za ostatni etap kończący szkołę, zatem dostosowania te powinny obowiązywać także podczas niego. Autorka tego artykułu z własnej praktyki pamięta sytuację uczennicy, u której zdiagnozowano glossofobię (lęk przed publicznym zabieraniem głosu). Podczas nauki chętnie brała udział w zajęciach historii sztuki i doskonale radziła sobie z rozwiązywaniem zadań pisemnych, a jej język i krytyczna ocena dzieł i zjawisk były na wysokim poziomie. Doświadczała jednak lęku związanego z koniecznością mówienia publicznie.

Egzamin dyplomowy zdaje się przed zespołem egzaminatorów, powołanych przez przewodniczącego państwowej komisji egzaminacyjnej. Mimo że egzamin ma charakter ustny, komisja może sobie radzić z tego rodzaju lękami w prosty sposób. Przystępujący do egzaminu, po wylosowaniu zestawu zadań,

ma czas na przygotowanie odpowiedzi. Wolno mu robić notatki na udostępnionych kartkach, a w trakcie egzaminu może się wspierać swoimi notatkami. Im są one precyzyjniejsze, tym bardziej skupi na nich swoją uwagę.

Przygotowanie szkoły do egzaminu dyplomowego

Przygotowania do egzaminu dyplomowego z historii sztuki powinny zacząć się na początku roku szkolnego. Paragraf 29 rozporządzenia o klasyfikowaniu, promowaniu i ocenianiu zawiera informację obligującą nauczycieli przedmiotu, aby na 5 miesięcy przed terminem egzaminu poinformować uczniów klas programowo najwyższych o zakresie treści nauczania, stanowiących podstawę przygotowywania zadań egzaminacyjnych. Zakres ten wyznacza sama podstawa programowa przedmiotu historia sztuki², ale nie wystarczy odwołać się jedynie do niej. W praktyce powinien to być zestaw zagadnień, które obejmie egzamin dyplomowy. Zwykle jest ich kilkadziesiąt. Ważne jest to, aby miały one charakter przekrojowy, ponieważ na egzaminie dyplomowym uruchamia się myślenie syntetyczne. Najprościej ujmując, jest to zdolność dostrzegania i rozumienia związków przyczynowo-skutkowych oraz generowania wniosków. Uczeń, który zdaje egzamin dyplomowy, z perspektywy kilku lat nauki nie może otrzymać zagadnień, które są nazbyt szczegółowe (analityczne), ponieważ zawsze się może zdarzyć, że akurat tego szczegółu sobie nie przypomni. Mając na względzie sformułowane powyżej cele uczenia plastyków historii sztuki, przy formułowaniu zagadnień warto zwrócić uwagę na to, aby — kiedy to jest możliwe — uczeń mógł omówić dane zagadnienie na dobranych samodzielnie przykładach. Odzwierciedli to jego własne preferencje i przemyślenia na temat sztuki, jak też zapewni mu poczucie bezpieczeństwa.

Przykłady zagadnień a zakresu sztuki antycznej Grecji i Rzymu:

1. Konstrukcja, bryła i dekoracje wybranych świątyń greckich i rzymskich;
2. Budowle Akropolu ateńskiego w okresie klasycznym;
3. Typy świątyń i style w architekturze greckiej na wybranych przykładach;
4. Przemiany w rzeźbie greckiej w okresach archaicznym, klasycznym i hellenistycznym;
5. Rzeźba w starożytnym Rzymie na wybranych przykładach;
6. Architektura starożytnego Rzymu na wybranych przykładach;
7. Antyczne malarstwo greckie i rzymskie na wybranych przykładach.

Wsparciem dla tak sformułowanych zagadnień jest kanon dzieł, które mogą się pojawić na egzaminie dyplomowym. Warto zauważyć, że aktualna podsta-

² Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 28 lipca 2023 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz. U. z 2023, poz. 1754).

wa programowa nie precyzuje, które dzieła i których artystów uczeń powinien znać. Te treści zwykle zawierają programy nauczania, ale żaden z nich nie jest obligatoryjny dla wszystkich nauczycieli. Ponadto w realizowanym przez nauczyciela w danej szkole programie nauczania wcale nie musi być zawarty kanon dzieł, chociaż jest on istotną pomocą w formułowaniu wymagań edukacyjnych. Uczniowi łatwiej jest przygotowywać się do zajęć, jeśli taki kanon zostanie uwzględniony we wspomnianych wymaganiach edukacyjnych, przygotowywanych na każdy rok nauki dla danego zespołu lub danego ucznia (w przypadku potrzeby formułowania wymagań indywidualnych). Tym bardziej wymagania takie powinny być sformułowane na egzamin dyplomowy. Oznacza to tyle, że sam nauczyciel wybiera zestaw dzieł, które uczeń może przywołać jako przykłady w czasie rozwiązywania zadań lub które mogą się znaleźć na ilustracji.

Przygotowanie zestawów zadań

Czym innym jest zakres treści, które obejmuje egzamin dyplomowy, a czym innym przygotowanie zestawów egzaminacyjnych. W paragrafie 33 rozporządzenia o klasyfikowaniu, promowaniu i ocenianiu nałożony jest na przewodniczącego komisji egzaminacyjnej obowiązek wyznaczenia nauczyciela zajęć edukacyjnych objętych egzaminem dyplomowym lub zespołu nauczycieli do przygotowania zestawów egzaminacyjnych na część teoretyczną egzaminu dyplomowego. Treści dotyczące zakresu egzaminu, jak już wspomniano powyżej, ujmuje podstawa programowa historii sztuki. Warto tutaj zwrócić uwagę, że uczeń przystępujący do egzaminu dyplomowego losuje zestaw zadań. Niezgodna z prawem jest w związku z tym praktyka losowania pojedynczych zadań, ponieważ w takim przypadku nie obejmowałoby to wszystkich zapisów podstawy programowej, tak co do treści, jak i wymaganej wiedzy i umiejętności.

W obowiązującej od 2023 roku podstawie programowej określono cele kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. Edukacja powinna się skupiać nie tyle na przekazywaniu faktów i informacji, ale przede wszystkim na rozwijaniu umiejętności zastosowania wiedzy w praktyce. Formuła nowej podstawy programowej jest jasnym komunikatem dla nauczycieli przygotowujących zestawy egzaminacyjne, że wiedzę należy sprawdzać poprzez umiejętności. Warto podkreślić, że umiejętności i wiedza nie wykluczają się wzajemnie, a właściwe podejście powinno integrować obie te sfery w sposób holistyczny.

Formułowane dla każdego przedmiotu cele ogólne nie są wymierne, dlatego edukację realizuje się i sprawdza (np. podczas egzaminu dyplomowego) poprzez cele operacyjne. Bolesław Niemierko — pedagog i nauczyciel akademicki specjalizujący się w pomiarze dydaktycznym oraz metodologii badań pedagogicznych — uznał, że operacjonalizacja celów kształcenia jest procesem niezbędnym. Pozwala na sprecyzowanie, uszczegółowienie i skonkretyzowanie celów ogólnych. W taksonomii wyodrębnił cztery kategorie: zapamiętanie, zro-

zumienie, zastosowanie w sytuacjach typowych i zastosowanie w sytuacjach problemowych. Dwie pierwsze kategorie odnoszą się do wiedzy, pozostałe — do umiejętności³. Każda z nich sprawdzana jest poprzez tak zwane czasowniki operacyjne, które są niezbędne w formułowaniu wszystkich zadań dydaktycznych — nie tylko tych zawartych w zestawach egzaminacyjnych. Przykładowo wiedza sprawdzana jest przez takie czasowniki, jak: wymień, podaj, zidentyfikuj, streść. Natomiast umiejętności poprzez: zanalizuj, porównaj, sklasyfikuj, oceń itd.

W każdej taksonomii celów kształcenia (nie tylko Niemierki) wyższym poziomem celów są umiejętności. Tak też została sformułowana podstawa programowa przedmiotu historia sztuki dla liceów sztuk plastycznych. Warto tutaj przytoczyć jej treść w zakresie umiejętności uczniów.

Dla zakresu obejmującego periodyzację dziejów z dziedziny historii sztuki wymaga się od ucznia, aby:

- 1) porządkował epoki chronologicznie od prehistorii po nowoczesność;
- 2) sytuował w czasie i w przestrzeni geograficznej epoki, kierunki, nurty, style, tendencje w dziejach historii sztuki;
- 3) porównywał epoki, kierunki, style, nurty, tendencje, dostrzegając podobieństwa i różnice;
- 4) łączył historię sztuki z innymi dyscyplinami sztuki i historią powszechną;
- 5) porównywał dzieła sztuki powstałe w obrębie poszczególnych epok, kierunków, nurtów, stylów, tendencji;
- 6) łączył znaczące dzieła ze środowiskiem artystycznym, w którym powstały;
- 7) analizował teksty źródłowe.

Dla zakresu obejmującego architekturę i sztuki plastyczne wymaga się od ucznia, aby:

- 1) dokonywał opisu i analizy dzieł sztuki z uwzględnieniem ich cech formalnych;
- 2) identyfikował reprezentatywne dzieła na podstawie charakterystycznych środków warsztatowych i formalnych oraz przyporządkowywał je właściwym autorom;
- 3) łączył środki artystyczne, które identyfikują analizowane dzieło z odpowiednim stylem, środowiskiem artystycznym i autorem;
- 4) opisywał funkcję dzieła i wskazywał wpływ funkcji na jego kształt i technikę wykonania;
- 5) rozpoznawał gatunek artystyczny, który dzieło reprezentuje;
- 6) rozpoznawał w dziele sztuki temat i wskazywał jego źródło ikonograficzne;
- 7) analizował dzieła pod względem ikonograficznym z wykorzystaniem słowników symboli;
- 8) rozpoznawał podstawowe motywy ikonograficzne, świętych chrześcijańskich, bogów greckich i alegorie wybranych pojęć na podstawie atrybutów;

³ *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 16.

9) znajdował w dziele sztuki symbole oraz alegorie i uzasadniał ich zastosowanie.

W zakresie stosowania specjalistycznej terminologii wymaga się, aby uczeń:

- 1) stosował terminy i pojęcia dotyczące struktury architektury;
- 2) nazywał elementy architektoniczne, właściwe dla poszczególnych stylów i tendencji;
- 3) stosował terminy dotyczące opisu treści i formy dzieł sztuk plastycznych;
- 4) rozpoznawał technikę artystyczną zastosowaną do wykonania dzieła.

W zakresie znajomości muzeów, kolekcji dzieł sztuki i mecenatu artystycznego wymaga się, aby uczeń:

- 1) łączył dzieło z miejscem ekspozycji lub lokalizacją;
- 2) łączył dzieło z fundatorem, mecenasem lub marszandem, dla którego powstało.

Wskazane w podstawie umiejętności łatwo można przenieść na zestawy egzaminacyjne. Wszystkie cztery zagadnienia wiążące treści można sprawdzać poprzez opis i analizę dzieła architektury i sztuk plastycznych. Zatem w zestawach egzaminacyjnych kluczowe są reprodukcje i fotografie. Warto tutaj zauważyć, że także na egzaminie maturalnym z historii sztuki dominują obecnie zadania związane z opisem i analizą dzieła sztuki, a niemal wyeliminowano z niego zadania pamięciowe. Jeśli przy zamieszczanych fotografiach i reprodukcjach pojawiają się pytania odnoszące się do wiedzy — brak odpowiedzi w tej części wpływa na uzyskaną za rozwiązanie punktację, ale umożliwia jednocześnie abiturientowi uzyskanie punktów za inne części zadania.

Tym bardziej na egzaminie dyplomowym powinno się tak formułować zadania, żeby dać abiturientowi szansę na uzyskanie pozytywnych wyników. W większości szkół plastycznych pojawia się w zestawach jedno zadanie dotyczące opisu i analizy dzieła na podstawie zamieszczonej reprodukcji. Te właśnie zadania z zestawu są przez dyplomantów najlepiej odbierane, a zamieszczone reprodukcje dają poczucie bezpieczeństwa. Idealne byłoby dążenie, aby co najmniej dwa zadania formułowane były w oparciu o reprodukcje. W zestawach egzaminacyjnych warto też posłużyć się tekstami źródłowymi, na podstawie których uczeń może formułować wypowiedź na temat stylu, okresu, tendencji lub środków warsztatowych charakterystycznych dla danego twórcy.

Kolejną zasadą wiążącą się z przygotowaniem zestawów zadań jest takie ich formułowanie, aby uwzględniały różne epoki, okresy, style, kierunki i tendencje w historii sztuki. Jeśli w zestawie pojawią się trzy zadania, warto zadbać o to, żeby jedno z nich obejmowało zakres od sztuki prehistorycznej do końca średniowiecza, drugie powinno obejmować dzieje sztuki nowożytnej, na przykład do okresu kongresu wiedeńskiego, natomiast trzecie z nich powinno dotyczyć sztuki nowoczesnej, przy umownym założeniu, że pierwszym nurtem sztuki nowoczesnej jest romantyzm. Granicznej daty końcowej dla historii sztuki w zasadzie nie ma, ale zwykle nie formułuje się zadań z zakresu sztuki ostatnich 30 lat, ponieważ okres ten nie został jeszcze dostatecznie zbadany. Nie

oznacza to jednak, że w zadaniach o charakterze przekrojowym, a zwłaszcza takich, które zdający omawia na przywołanych z pamięci przykładach twórców, dzieł i zjawisk, nie może on przywołać przykładów ze sztuki współczesnej.

Przykładowe zestawy zadań na egzamin dyplomowy z historii sztuki i ich charakterystyka

ZESTAW NR 1

■ Zadanie 1

Zapoznaj się z przedstawionymi ilustracjami. Określ czas powstania dzieła architektury oraz — na podstawie cech — krąg kulturowy, w którym ono powstało, a także wskaż miejsce, gdzie obiekt się znajduje. Nazwij przynajmniej trzy elementy architektoniczne, które widoczne są na ilustracjach.

Do zadania proponuje się wykorzystanie ilustracji świątyni Hagia Sophia w Konstantynopolu:

- 1) plan,
- 2) przekrój wewnątrz,
- 3) widok z zewnątrz.

■ Zadanie 2

Zapoznaj się z zamieszczoną reprodukcją dzieła. Wskaż okres, z którym wiąże się to dzieło, oraz jego autora. Dokonaj opisu i analizy dzieła, uwzględniając jego gatunek, dziedzinę sztuki, technikę wykonania, a także kompozycję, kolorystykę, sposób uzyskania iluzji przestrzeni oraz charakterystyczne dla dzieła inne środki wyrazu artystycznego.

Do zadania proponuje się wykorzystanie reprodukcji obrazu Caravaggia *Powołanie św. Mateusza*.

■ Zadanie 3

Wymień przynajmniej trzy przykłady rzeźby, które uznajesz za reprezentatywne dla tej dziedziny w sztuce polskiej XX wieku. Porównaj je i dokonaj krytycznej oceny.

■ Omówienie zestawu:

Zadanie 1 w załączonym zestawie sprawdza równocześnie wiedzę i umiejętności. Zdający musi wykazać się wiedzą na temat kręgu kulturowego, miejsca, gdzie obiekt się znajduje, i orientacyjnego czasu powstania dzieła. Dodać jednak

tutaj należy, że obiekt można rozpoznać także poprzez charakterystyczne cechy — jest to pierwsza w historii sztuki budowla, w której zastosowano kopułę na pendentywach, a charakterystyczne jest to dla sztuki bizantyńskiej. Natomiast nazwanie kilku elementów architektonicznych sprawdza umiejętność posługiwania się terminologią właściwą dla opisu dzieła architektury. Przy czym nie wskazano konkretnych elementów, gdyż w ten sposób zdający ma szansę przywołać z pamięci wymaganą liczbę terminów spośród tych, które pamięta.

W **zadaniu 2** posłużono się charakterystycznym dla sztuki Caravaggia obrazem, będącym w ścisłym kanonie dzieł. Wskazanie uczniowi, że ma określić dziedzinę i gatunek, ma sprawdzić jego wiedzę poprzez umiejętności. Atrybucja dzieła, czyli identyfikacja jego autora, nie powinna sprawiać zdającemu trudności. Natomiast sam opis dzieła, z uwzględnieniem kompozycji, kolorystyki itp., pokazuje, w jaki sposób zdający opanował nie tylko terminologię wykorzystywaną do opisu i analizy, ale też jak percypuje dzieło i jakie wysnuwa wnioski.

W **zadaniu 3** zdający przywołuje przykłady z pamięci, ale też samodzielnie je wybiera ze względu na swoje preferencje. Zadanie stwarza okazję do krytycznej oceny dzieł.

ZESTAW NR 2

■ Zadanie 1

Na trzech wybranych przykładach dzieł omów przemiany w rzeźbie starożytnej Grecji.

■ Zadanie 2

Zapoznaj się z zamieszczoną fotografią dzieła. Wskaż okres, z którym się je wiąże, i miejsce, gdzie się znajduje. Na podstawie charakterystycznych środków warsztatowych podaj jego autora i technikę wykonania. Dokonaj opisu i analizy zamieszczonego fragmentu dzieła, uwzględniając kompozycję, kolorystykę, sposób uzyskania iluzji przestrzeni oraz charakterystyczne dla dzieła inne środki wyrazu artystycznego.

Do zadania proponuje się wykorzystanie fotografii fragmentu fresku Michała Anioła na sklepieniu kaplicy Sykstyńskiej w Watykanie — *Stworzenie Adama*.

■ Zadanie 3

Zapoznaj się z fotografiami dzieła, które powstało 100 lat temu. Wymień kilka cech, które świadczą o jego przynależności do architektury modernistycznej, oraz wskaż jego źródła inspiracji w okresie, w którym powstało, uwzględniając kolorystykę. Wypowiedz się, czy znajdujesz analogie tego obiektu ze współczesnymi projektami, zwłaszcza wnętrz.

Do zadania proponuje się wykorzystanie dwóch fotografii willi w Utrechcie zaprojektowanej przez Gerrita Rietvelda:

- 1) widok z zewnątrz,
- 2) wnętrze.

■ Omówienie zestawu

Zadanie 1 ma charakter syntetyczny. Zdający musi określić przemiany w rzeźbie greckiej, ale może to uczynić na wybranych przez siebie przykładach. Warto tutaj przypomnieć, że przykłady te nie muszą odzwierciedlać preferencji członków komisji.

W **zadaniu 2** wykorzystano kanoniczny przykład malarstwa freskowego Michała Anioła. Autora zdający odgadnie, ale może zidentyfikować także poprzez charakterystyczne środki warsztatowe, na przykład sposób oddania muskulatury ciała, zastosowanie światłocienia podkreślającego bryłowość, bogactwo walorowe i mimetyczny sposób odtwarzania. Podobnie jest z techniką fresku.

W **zadaniu 3** wykorzystano kanoniczny przykład architektury modernistycznej — widok z zewnątrz i wnętrze willi w Utrechcie zaprojektowanej przez Gerrita Rietvelda. O modernizmie świadczy tutaj minimalizm, operowanie prostymi geometrycznymi formami, dostosowanie formy do funkcji budynku, podporządkowanie dekoracji formie i rezygnacja z jakiegokolwiek ornamentyki. Kolorystyka budynku oparta jest na zasadach sformułowanych w neoplastycyzmie. Ograniczona jest do barw podstawowych, czerni, bieli i szarości. O wiele bardziej istotne jest omówienie kolorystyki z podaniem źródła inspiracji. W zadaniu tym pojawia się też pytanie o związek przykładowej budowli ze współczesnymi przykładami. I tutaj warto zauważyć, że zdający może się wykazać krytyczną oceną dzieł i zjawisk — tym, co w każdej taksonomii celów kształcenia jest na najwyższym poziomie.

ZESTAW NR 3

■ Zadanie 1

Na podstawie zamieszczonych ilustracji nazwij styl, w którym powstały budowle, i określ jego cechy charakterystyczne, wymieniając przynajmniej pięć charakterystycznych dla niego elementów architektonicznych. Przyporządkuj budowle do kręgu kulturowego (państwa), w którym powstały, i podaj cechy, które o tym świadczą.

A.

W tej części zadania proponuje się wykorzystanie dwóch ilustracji katedry Notre Dame w Paryżu:

- 1) fotografię fasady,
- 2) plan.

B.

W tej części zadania proponuje się wykorzystanie dwóch ilustracji katedry Notre Dame w Reims:

- 1) fotografię elewacji bocznej,
- 2) plan.

■ Zadanie 2

Zapoznaj się z fragmentem tekstu źródłowego autorstwa Petera Paula Rubensa. Na jego podstawie i na podstawie przywołanych przykładów dzieł artysty określ najbardziej charakterystyczne cechy stylu Rubensa.

Kolor jest uchwyceniem wszystkich barw, przez które wzrok postrzega przedmioty. Ma się do rysunku tak, jak poezja do wersyfikacji. [...] celem malarstwa jest w równym stopniu oświecać umysł i łudzić oczy, i że złudzenie, jakie ono budzi w oczach, ma podstawę w ich funkcjonowaniu, że oczy same nauczyły, jak mają być wprowadzane w błąd.

■ Zadanie 3

Zapoznaj się z zamieszczoną reprodukcją dzieła. Na podstawie charakterystycznych cech przyporządkuj dzieło do kierunku, z jakim się je wiąże. Dokonaj opisu i analizy dzieła, uwzględniając jego gatunek, dziedzinę sztuki, technikę wykonania, a także kompozycję, kolorystykę, sposób uzyskania iluzji przestrzeni oraz charakterystyczne dla dzieła inne środki wyrazu artystycznego.

W tej części zadania proponuje się wykorzystanie reprodukcji obrazu André Deraina *Most Westminster* w Londynie.

■ Omówienie zestawu

W **zadaniu 1** zdający ma się wykazać umiejętnością rozpoznania stylu (gotyk) i kręgu kulturowego (Francja). W formułowaniu cech stylu pomocne są zamieszczone ilustracje. Gdyby zdający miał wymienić cechy stylu jedynie z pamięci, niektórych nie uwzględniłby. Natomiast zamieszczone ilustracje pozwalają na precyzyjniejsze ich sformułowanie. Zadanie nie wymusza na zdającym podania wszystkich terminów i pojęć charakterystycznych dla stylu gotyckiego.

W **zadaniu 2** wykorzystano fragment tekstu źródłowego — wypowiedzi Petera Paula Rubensa. Sam fragment zwraca uwagę na charakterystyczny dla warsztatu prymat koloru nad innymi środkami artystycznymi, ale też poszukiwanie sposobów na mimetyczne odtworzenie rzeczywistości. Cechy te zdający może sformułować także na podstawie przywołanych z pamięci przykładów dzieł artysty.

W **zadaniu 3** zamieszczono reprodukcję obrazu *Most Westminster* w Londynie autorstwa André Deraina. Od zdającego wymaga się przyporządkowania

obrazu do fowizmu, ale bez konieczności podania autora dzieła. Określenie gatunku (pejzaż) nie będzie dla zdającego trudne. Pozostałe części zadania sprawdzają umiejętność patrzenia na dzieło oraz jego analizowania. Jednocześnie opisując i analizując dzieło, zdający posługuje się właściwą dla dziedziny terminologią.

Jak oceniać odpowiedź ucznia na egzaminie dyplomowym

Zgodnie z zasadą zapisaną w prawie, ocenę proponuje i uzasadnia nauczyciel prowadzący z uczniem dane zajęcia edukacyjne. W przypadku nieobecności nauczyciela ocenę proponuje i uzasadnia inny nauczyciel wchodzący w skład zespołu egzaminacyjnego, wskazany przez przewodniczącego zespołu. Ocenę ustala się jako średnią arytmetyczną ocen proponowanych przez osoby wchodzące w skład zespołu egzaminacyjnego i zaokrągla do pełnych stopni. Nauczyciel prowadzący dane zajęcia edukacyjne może mieć jednak niewielkie doświadczenie dydaktyczne. Z tego właśnie powodu ustawodawca zapisał, że egzamin zdaje się przed zespołem egzaminacyjnym. Pozwala to także uniknąć jednostronnego oceniania intuicyjnego z całym bagażem negatywnych okoliczności, które opisywane są jako psychologiczne pułapki oceniania⁴. Gdyby egzamin oceniała jedna osoba, wpływ miałyby takie okoliczności, jak: usposobienie nauczyciela (nauczyciel może być bardzo wymagający lub liberalny), suma doświadczeń w pracy z uczniem, czyli to, jak funkcjonował on w szkole w zakresie przedmiotu, a także czynniki niemerytoryczne, jak kolejność oceniania poszczególnych uczniów, zachowanie ucznia w szkole czy jego wygląd, na przykład jak się ubrał na egzamin. Trafność ocen intuicyjnych jest zwykle niewysoka, a przede wszystkim z takiego sposobu oceniania wynika niemożność jego uzasadnienia. Już sam fakt, że egzamin ocenia komisja, eliminuje jednostronność oceny intuicyjnej.

Alternatywą dla oceniania intuicyjnego jest ocenianie analityczne, zgodnie z wypracowanymi kryteriami. Dydaktycy i psycholodzy zajmujący się ocenianiem zalecają ten sposób. Obejmuje on wiele czynności składających się na proces pomiaru sprawdzającego, z których najważniejsze jest formułowanie kryteriów. Kryteriów tych nie znajdzie się jednak w akcie prawnym, zatem aby uniknąć pułapek oceniania, warto przy każdym zoperacjonalizowanym zadaniu zastanowić się nad jakością odpowiedzi ucznia w stosunku do sformułowanych zadań, wyrażonych przez kilka czasowników operacyjnych. Można sobie takie zadanie zwizualizować jako koło i w oparciu o czasowniki operacyjne zastanowić się, w jakim stopniu koło to może być zamalowane, to znaczy w jakiej jego części

⁴ T. Tyszka, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.

uczeń wykonał zadanie. Pamiętać jednak należy, że umiejętności analizowania, posługiwania się odpowiednią terminologią wyżej cenimy niż odgadnięcie autora lub przytoczenie informacji z pamięci.

Konkluzje

Wskazane sposoby na formułowanie zadań egzaminacyjnych, a także ich zestawów sprawiają, że egzamin będzie dla ucznia łatwiejszy i przyjaźniejszy w formie. Przygotowanie zestawów wymaga dużego nakładu pracy, ale będzie procentowało osiąganiem lepszych wyników przez zdających, a przede wszystkim sam egzamin nie będzie wiązał się z tak dużym stresem. Warto jeszcze raz powtórzyć, że im więcej czasowników operacyjnych przywoła się w zadaniu, tym precyzyjniejsza będzie odpowiedź zdającego i łatwiej będzie sformułować kryteria oceny jego wypowiedzi.



Nauczanie zdalne na specjalizacjach artystycznych.

Wnioski z ankiety przeprowadzonej wśród uczniów szkół plastycznych

W erze dynamicznych przemian edukacyjnych pandemia COVID-19 nieuchronnie przemodelowała krajobraz szkolnictwa, pozostawiając nauczycieli szkół artystycznych w obliczu wyjątkowych wyzwań. Badanie ankietowe poświęcone zdalnemu nauczaniu w zakresie specjalizacji rzuca światło na trudności, z jakimi zmagali się zarówno nauczyciele, jak i uczniowie, eksplorując jednocześnie korzyści i wnioski płynące z tego doświadczenia.

Badanie było ankietą w formie pytań i odpowiedzi zawartych w Google Forms, która została wysłana do wszystkich dyrektorów szkół średnich artystycznych. Ankieta składała się z 18 zamkniętych pytań i 3 otwartych. Była anonimowa i odpowiedziało na nią 176 uczniów z różnych szkół i z kilku specjalizacji artystycznych, wśród których znalazły się specjalizacje w specjalności projektowanie użytkowe — tkanina artystyczna, meblarstwo artystyczne, specjalizacje w specjalności techniki graficzne — techniki druku artystycznego oraz specjalizacje w specjalności techniki renowacyjne — renowacja elementów architektury.

W Polsce od marca 2020 roku do początku lutego 2022 roku (z przerwami) we wszystkich szkołach wprowadzono zdalne nauczanie, wymuszone pandemią COVID-19. W ciągu 23 miesięcy liczba rozporządzeń, które określały zakres czasów edukacji zdalnej, była bardzo duża. Powstało wtedy 26 aktów prawnych. Decyzja rządu postawiła nauczycieli i pedagogów w nowej sytuacji, do której — bez przygotowania i odpowiednich narzędzi — musieli z dnia na dzień się dostosować. Przed nieznanym wyzwaniem stanęli również uczniowie. W poniższym artykule podejmuję próbę wskazania oraz analizy zalet i wad nauczania zdalnego na przedmiotach artystycznych, na przykładzie artystycznych szkół średnich w Polsce. Podstawą do ich identyfikacji są wykonane przeze mnie badanie ankietowe wśród uczniów, rozmowy z nauczycielami oraz własne doświadczenia jako wieloletniego nauczyciela specjalizacji fotografia artystyczna w Państwowym Liceum Sztuk Plastycznych im. Jana Matejki w Nowym Wiśniczu.

Najważniejszą motywacją do przeprowadzenia ankiet i podjęcia kolejnych kroków, wynikających z ich analizy, były konsekwencje, z jakimi do dziś mierzę

się wspólnie z moimi uczniami. Podopieczni specjalizacji fotografia w naszej szkole to obecnie czwartoklasiści i piątoklasiści, którzy doświadczyli czasu pandemii i zdalnego nauczania na początku edukacji w liceum. Zapamiętali go jako trudny okres, który — mimo wszelkich starań pedagogów — nie był naturalną kontynuacją sposobu nauczania. W efekcie zaległości w realizacji programu i emocjonalne skutki niespodziewanej zmiany odczuwamy do dziś. Okres zdalnego nauczania zdaje się być pewnym punktem zwrotnym w procesie edukacji młodzieży. Chcąc mieć precyzyjniejsze wyniki, skupiłem się przede wszystkim na specjalizacjach artystycznych, bo to właśnie one wydają się być dla uczniów najważniejsze z punktu widzenia kształcenia artystycznego i tych godzin jest najwięcej w całym cyklu nauczania.

Chcąc zgłębić temat, który znałem z obserwacji własnych uczniów i rozmów z nimi, postanowiłem rozszerzyć badanie na inne szkoły artystyczne. Drugim powodem moich działań była potrzeba wskazania, jak ulepszyć zdalne nauczanie w przyszłości. Próbuję więc — z pomocą uczniów i nauczycieli — odpowiedzieć na pytanie: Co możemy zrobić lepiej, by nauczanie na odległość w szkołach artystycznych uczynić bardziej efektywnym, jeśli tylko znów pojawi się taka potrzeba?

Porozmawiajmy

Ankieta, którą przygotowałem z pomocą szkolnej pedagog Małgorzaty Mróz, składała się z 21 pytań, mających pokazać, jak — w relacji i opinii uczniów — przebiegały zajęcia na specjalizacjach artystycznych. Skupiłem się w nich na tym, w jaki sposób organizowane były zajęcia, jakie metody stosowali nauczyciele, ile czasu uczniowie poświęcali na zajęcia i czy nauczanie zdalne było w ich opinii skuteczne. Chciałem również dowiedzieć się, jakie są ich odczucia, czy brakowało im fizycznej obecności na zajęciach, jakie emocje im towarzyszyły i czy rozwinęli się w określonym zakresie specjalizacji. Poprosiłem wreszcie uczniów o wskazanie zalet i wad zdalnego nauczania i sugestie, jak je usprawnić, by lepiej odpowiadało ich potrzebom.

Badanie przeprowadziłem wśród uczniów klas IV i V średnich szkół artystycznych na terenie całego kraju w formie ankiety rozsyłanej online. Otrzymałem 176 odpowiedzi. Wyniki badania skonfrontowałem z nauczycielami specjalizacji, co pozwoliło mi szerzej spojrzeć na problem i lepiej go zrozumieć.

Cel: diagnoza i wskazanie kierunku na przyszłość. Proces niestandardowy

Aby lepiej zrozumieć opracowanie wyników badania, przybliżę krótko specyfikę pracy w szkole plastycznej. Zajęcia specjalizacyjne różnią się od standardowych lekcji ogólnokształcących. Nasze spotkania z uczniami odbywają się często w kilkugodzinnych blokach, co oznacza, że prowadzi się 4–6 godzin

dydaktycznych w jednym bloku, w zależności od roku nauczania. Pozwala to na realizację wielogodzinnych celów projektowych, które często wyznaczone są uczniom, na przykład realizacja sesji w studiu fotograficznym, wykonanie rzeźby lub namalowanie martwej natury. Nauczyciele przede wszystkim towarzyszą uczniom, którzy tworzą. W tym czasie odbywają się również korekty, prowadzący zajęcia robi przeglądy prac, w których uczestniczą wszyscy uczniowie, nauczyciel rozmawia z podopiecznymi, prowokując do dyskusji, oceniając progres i kontekst artystyczny wszystkich prac. W wyniku badań ukształtowały się następujące kwestie:

1. Z punktu widzenia ucznia i jego okresu adolescencji ważna jest kwestia osamotnienia. Zajęcia zdalne stworzyły barierę, z którą uczniowie sobie nie radzili. Ponad połowa (51,5%) odczuwała odcosobnienie i samotność.
2. Uczniowie czuli brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielem (56,5%), a także z kolegami (56%). Około 74% ankietowanych oceniło, że ich rozwój artystyczny podczas zdalnego nauczania spowolnił się.
3. 55% ankietowanych twierdzi, że nie mieli odpowiednich warunków do nauki w domu. Około 29% uczniów swoją nieobecność na zajęciach tłumaczyło problemami technicznymi. W prawie 90% uczniowie podczas lekcji mieli wyłączone kamery.
4. Nauczyciele podkreślają trudności z oceną prac oraz brak efektywnej korekty, co wpływa na jakość nauczania. Uczniowie uważają, że nauczyciele powinni być lepiej przeszkoleni z obsługi programów, ze strony pedagogów oczekują też więcej elastyczności, dialogu i urozmaicenia zajęć zdalnych.

Dotkliwy brak kontaktu z nauczycielem i kolegami

Na pytanie, jak bardzo zdalne zajęcia różnią się od stacjonarnych, ponad 80% uczniów odpowiedziało, że bardzo, natomiast 10% stwierdziło, że nieznacznie. Tylko niecałe 4% nie odczuło różnicy. Na pytanie, czy nauczyciel starał się, żeby zajęcia były ciekawe, 21,5% ankietowanych odpowiedziało, że nie, a 27% stwierdziło, że tak, a 51,5% odpowiedziało: starał się, ale to nie to samo co lekcje stacjonarne.

Spośród pytaných uczniów 78% twierdzi, że nauczyciel wywiązywał się z godzin, które były przeznaczone na zajęcia. Ponad połowa ankietowanych (56,5%) stwierdziła, że brakowało im bezpośrednio kontaktu z nauczycielem, a 17,5% odpowiedziało, że nie. Dla co czwartej osoby nie miało to znaczenia.

Na pytanie, czy brak bezpośredniego kontaktu z koleżankami i kolegami wpłynął na naukę przedmiotów artystycznych, 56% uczniów odpowiedziało, że tak. Konfrontacja z rówieśnikami ma dla nich znaczenie. Co piąty ankietowany uważa, że nie. Dla 23,5% jest to obojętne.

Kolejne pytanie dotyczyło motywacji do uczestniczenia w zajęciach. Aż 64,7% osób niechętnie brało udział w zajęciach zdalnych dla specjalizacji artys-

tycznej. Jako powód nieobecności na zajęciach 28,7% pytanych podało odpowiedź, że przyczyną były problemy techniczne, 11% uczniów było zajętych obowiązkami w domu, a 7,5% stwierdziło, że nie interesowały ich zajęcia. Mniej niż połowa — 42% — uczniów odpowiedziała, że zawsze byli na zajęciach. Pytanie zawierało również możliwość swobodnej wypowiedzi. Uczniowie odpowiedzieli: — brak determinacji; — choroba, złe samopoczucie; — grałam w gry; — zmęczenie; — obowiązki domowe; — czasami po prostu zasypiałam. Jednocześnie aż 61% uczniów łączyło się tylko po to, by mieć wpisana obecność. Dla 21,3% często była to jedyna motywacja.

Nauczyciele, pytani o czas poświęcony na lekcje i sposób organizacji czasu, tłumaczą, że przez część zajęć uczniowie wykonywali zadania, które zostały im przedstawione na początku lekcji, a po kilku godzinach byli z nich rozliczani. W tym czasie prowadzący zajęcia był cały czas dostępny dla uczniów. *Nie zdarzało się, byśmy wspólnie spędzili z jednym uczniem te 7 godzin lekcyjnych przed monitorem* — mówi nauczyciel przedmiotów fotograficznych. W tej kwestii nauczyciele powołują się na ustalenia z dyrektorami, którzy sugerowali, by zostawić pewną przestrzeń dla uczniów i pozwolić im pracować poza monitorem.

Coś tu nie działa

Zapytałem też w ankiecie uczniów, czy nauczyciel podczas lekcji online miał problem z obsługą programów. Odpowiedzi „tak” udzieliło 42% ankietowanych, 26,5% uważa, że nie, a 31,5% nie ma na ten temat zdania. Z kolei na pytanie, czy uczniowie mają świadomość, skąd nauczyciel prowadził zajęcia, prawie połowa uczniów odpowiedziała, że nie wie, 42,6% twierdziło, że z domu, a 8% udzieliło odpowiedzi, że ze szkoły.

Czterdzieści pięć i pół procent ankietowanych twierdzi, że nauczyciel podczas zajęć miał włączoną kamerę. Odpowiedzi, że kamera czasem była włączona, udzieliło 39,7% pytanych. Tylko 15,3% stwierdziło, że nauczyciel miał wyłączone kamerę. Prawie 59% uczniów odpowiedziało, że nauczyciel prowadził zajęcia z wykorzystaniem programów komputerowych. Kolejne pytanie dotyczyło wymogu włączenia kamery podczas zajęć online — 86% osób odpowiedziało, że nauczyciel nie wymagał tego podczas lekcji.

Z rozmów z nauczycielami wynika, że niektórzy dyrektorzy wymagali od kadry pedagogicznej włączenia ich kamer przy każdorazowym łączeniu z uczniami. Jednocześnie z badania wynika, że w żadnej ze szkół, które wzięły udział w ankiecie, nie wymagano, aby uczeń miał włączoną kamerę. Praktyka ta budziła dyskomfort pracy nauczycieli, ponieważ patrzyli w kamerę, nie widząc, czy uczniowie pracują. Wskazywano też, że występowały problemy techniczne, na przykład częste zawieszanie się komputerów oraz przerwy w dostępie do Internetu. Nauczyciele wyraźnie odczuwali też brak kontaktu z podopiecznymi. *Nie zawsze wszyscy uczniowie mnie widzieli. Część słuchaczy zgłaszała problemy*

z komputerami. Niektórzy przyznawali się później, że wstawiali na zajęcia tylko po to, by włączyć komputer i mieć odznaczoną obecność — mówi nauczyciel ceramiki z Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Nowym Wiśniczu.

Samotność w czterech ścianach

Badanie miało też pokazać, czy — w ocenie uczniów — mieli oni odpowiednie warunki do nauki. Prawie 55% osób twierdzi, że nie miało takich warunków. Mimo to aż 62% twierdzi, że podczas zajęć była aktywna. Jednocześnie ponad połowa uczniów (51%) czuła odosobnienie i samotność.

Na pytanie: *Czy uważasz, że twój rozwój artystyczny przez zdalne nauczanie spowolnił*, aż 74,3% uczniów odpowiedziało, że tak. Co czwarty uważa, że nie.

Nauczyciele w rozmowach podkreślali, że przedmioty artystyczne wymagają pracy z materiałami, które często nie są dostępne w warunkach domowych. Dlatego świadomi tych problemów, prowadzący zajęcia z rysunku wskazywali uczniom, by sięgali na przykład po szkicowniki, i zadawali prace uwzględniające ograniczenia, z jakimi mierzyli się podopieczni. *Jak miałem jednak ocenić przesłany skan pracy?* Tworzenie w mojej pracowni to przede wszystkim praca manualna. Podczas lekcji zdalnych rysunek dostawałem e-mailem, to jednak nie to samo — mówi nauczyciel rysunku i malarstwa.

Prowadząc zajęcia z fotografii artystycznej, oprócz przekazywania treści z zakresu historii fotografii czy danych technicznych, często zadawałem prace na początku zajęć i dostosowywałem zadanie tak, aby uczeń mógł je wykonać przez kilka godzin w warunkach domowych. Rozliczałem uczniów na koniec zajęć. Taki sposób prowadzenia lekcji wydawał się optymalny. Uczniowie nie spędzali kilku godzin przed monitorem, tworzenie dawało im poczucie sprawczości i byli oceniani za pracę, którą samodzielnie stworzyli.

Minusy? Za dużo tego było

W ankiecie pojawiły się też pytania otwarte, ponieważ zależało mi, aby oddać głos uczniom, którzy mogli swobodnie wyrazić swoją opinię i własnymi słowami opisać odczucia związane ze zdalnym nauczaniem przedmiotów artystycznych. Część uczniów odmówiło odpowiedzi, tłumacząc, że problemów było za dużo, by próbować je streścić. Ci, którzy czuli się na siłach, wśród minusów najczęściej wskazywali brak kontaktu z nauczycielem i brak sprawnej weryfikacji pracy w formie korekty. Przykładowe odpowiedzi uczniów:

1. *Brak rozmowy twarzą w twarz.*
2. *Brak realnej korekty, możliwości przekazania przez nauczyciela jasnej korekty, którą uczeń dokładnie zrozumie/zauważy, w czym błąd.*
3. *Trudności z krytyką prac.*

Jeden z nauczycieli przedmiotu rysunek i malarstwo wypowiedział się: *Bezpośredni kontakt z uczniem umożliwia rozmowę i dyskusję. Łatwiej nam wyrazić*

krytykę, a uczniowi ją przyjąć. Jeśli widzę, że nie rozumie uwagi albo trudno mu ją zaakceptować, prowadzę rozmowę do momentu, gdy jestem przekonany, że wy-czerpaliśmy temat i wszystko jest jasne.

Uczniom w nauce zdalnej przeszkadzał też brak kontaktu z rówieśnikami, który uważają za ważny dla wzajemnego rozwoju. Wielu z nich wskazywało na brak warunków do wykonywania prac w domu, brak narzędzi i materiałów, na przykład w zakresie specjalizacji rzeźbiarskiej lub meblarskiej. Pisali też o kłopotach technicznych, które wzbudzały ogólną irytację młodych ludzi. *Po dwóch latach zdalnego nauczania, które nas dotknęło, mogę powiedzieć, że zdalne nauczanie przedmiotów artystycznych zdecydowanie się nie sprawdza. Już sam bezpośredni kontakt z nauczycielem i rówieśnikami dużo daje. A to, że się podejrz, co kto robi, jest bardzo inspirujące. Na zajęciach zdalnych nie było takiej możliwości. Takie wypowiedzi dowodzą, że uczniowie chcą tworzyć w oparciu o korektę, chcą dzielić się swoimi dokonaniem również z rówieśnikami. Nic tak nie napędza rozwoju artystycznego, jak konfrontacja swoich prac z kolegami, koleżankami i nauczycielami.*

Nauczyciele często mieli problem z połączeniem, przerywało, nie dało się dobrze zrozumieć korekty. Niektórzy nie potrafili korzystać z Teamsów [...]. Dodatkowo siedzenie w domu sprawiało, że czas się dłużył i przez to zadania bardzo rozciągały się w czasie i w związku z tym mało zrobiliśmy.

Ankietowane osoby podkreślały też silne uczucia osamotnienia i izolacji. Warto tutaj przytoczyć kilka ich wypowiedzi:

1. *Moja depresja się pogorszyła.*
2. *Utrudniona koncentracja, osamotnienie i brak motywacji do pracy.*
3. *Mój stan psychiczny się pogorszył.*
4. *Wyobcowanie.*

W odpowiedziach wyraźnie widać odczucie braku przestrzeni wspólnej, którą z łatwością i przyjemnością tworzy się w sali lekcyjnej. W otoczeniu szkolnym mamy możliwość spontanicznego spotykania się z innymi, choćby na przerwach na korytarzu czy w stołówce. W trybie zdalnym nie ma takiej wspólnej przestrzeni, co wpływa na poczucie samotności. Ponadto w pracy w domu większy nacisk kładzie się na samodzielność i własne zarządzanie czasem. Nie wszyscy dobrze się z tym czują, zwłaszcza w szkole artystycznej, gdzie mamy do czynienia z wrażliwymi uczniami. Wiele uczniów czuło, że są pozostawieni sami sobie.

Większa swoboda w tworzeniu. Uczniowie LUBIĄ TO

Mimo licznych problemów związanych ze zdalnym nauczaniem, uczniowie wskazywali też jego zalety. Najwięcej ankietowanych doceniło fakt, że nie musiało dojeżdżać do szkoły. Mogli zaoszczędzić czas, łączyć się z dowolnego miejsca, byli w związku z tym bardziej wypoczęci. Wymieniali też spokój i ciszę, możliwość

gospodarowania czasem i realizacji prac we własnym tempie. Przykładowe odpowiedzi:

1. *Więcej czasu, praca bez presji.*
2. *Dało mi to czas na odpoczynek, mogłam przeznaczyć więcej czasu na pasję i inne zainteresowania, mogłam sama zdecydować, na co potrzebowałam więcej, a na co mniej czasu. Miałam lepsze warunki do pracy w domu niż w szkole, miałam ciszę, w której lepiej mi się pracuje, nikt nie przeszkadzał mi w trakcie pracy (w szkole są to i nauczyciele, i inni uczniowie).*
3. *Były lepsze niż stacjonarne, uważam, że dostępność korekt była łatwiejsza i przyjemniejsza, problem się pojawiał, gdy nie było się pewnym, jak coś zrobić i trudno było to wyjaśnić. Jednak pomijając ten punkt, mam wrażenie, że zajęcia w warunkach domowych były lepsze.*
4. *Brak rozpraszaczy, możliwość pracowania nawet poza godzinami w planie, szybki kontakt z nauczycielem, więcej czasu na odpoczynek.*
5. *Więcej czasu na wykonanie pracy — pracownia przeniosła się do domu, a więc nie trzeba było przenosić swojego warsztatu ze szkoły w inne miejsce po skończonych zajęciach. Większa elastyczność godzin pracowania nad danym projektem.*

Z podobnymi problemami, ale też plusami nauczania zdalnego zgadza się Agata Woyciechowska, psycholożka, psychoterapeutka: *Stwierdzenie, że człowiek jest istotą społeczną, ma głębokie znaczenie — do dobrego funkcjonowania psychicznego potrzebujemy obecności ludzi w sensie psychicznym i fizycznym. Ograniczenie kontaktu z innymi zostawia więcej przestrzeni na realizację swoich potrzeb w dogodny dla siebie sposób. Żeby spotkać się z drugim, musimy zrobić przestrzeń — wycofać się, zrezygnować z komfortu, włożyć wysiłek. Obie te sytuacje mają swoje wady i zalety, ale też obie są potrzebne. Nauczanie zdalne pozwoliło w czasie pandemii na ochronę zdrowia, na korzystanie z zasobów domu (bezpieczna przestrzeń, więcej czasu), ale ujawniło też, jak bardzo potrzebujemy innych, także ich fizycznej obecności, do tego, żeby regulować prawidłowo swoje życie psychiczne. Ograniczenie kontaktów w czasie pandemii COVID-19 skutkuje do dziś problemami psychicznymi młodych osób. Proces uczenia wymaga wymiany doświadczeń, a jego bezpośredniość jest nie do przecenienia. Za pomocą mowy ciała, mimiki, gestów przekazujemy bardzo wiele informacji, co jest ograniczone w czasie. Myślę, że w przypadku szkół artystycznych ma to tym większe znaczenie, że interakcja jest elementem sztuki — proces twórczy dzieje się w przestrzeni twórcy i dzieła, ale także w relacji z jego odbiorcami, którymi stają się rówieśnicy i nauczyciele. Brak możliwości bezpośredniego doświadczania innych w swoim otoczeniu to dotkliwa strata. Kryzys można jednak przekuć w sukces — być może refleksja nad tym, co stało się w czasie pandemii, sprawi, że będziemy mogli lepiej dostosować system edukacyjny do potrzeb jego uczestników, zachowując naukę stacjonarną, która pozwala na współdzielenie obecności, i jednocześnie uwzględniając w większym stopniu indywidualne potrzeby młodych osób.*

Rozwiążcie problemy techniczne

Zapytałem wreszcie uczniów, co ich zdaniem można zrobić lepiej, by w podobnej sytuacji nauczanie zdalne przebiegało sprawniej i z większą korzyścią dla nich. Większość odpowiedzi brzmiała *nie wiem*, padły wyraźne prośby, aby takich zajęć już nie przeprowadzać, a w razie konieczności zastąpić je nauczaniem hybrydowym. Wielu uczniów zwróciło uwagę na istotną kwestię przeszkolenia nauczycieli z obsługi programów, nawet tak podstawowych jak Microsoft Teams. Pomóc, zdaniem ankietowanych osób, może też udostępnienie narzędzi, w tym graficznych, które ułatwiają komunikację, nawet jeśli część z nich jest płatna. Ankietowani podkreślają, że taki komfort pracy dla nauczycieli i uczniów jest fundamentalny.

Niektórzy ocenili, że nauczyciele robili, co mogli, by lekcje były angażujące i ciekawe. Inni oczekują więcej elastyczności, dialogu, zaangażowania i urozmaïcenia zajęć.

Przykładowe odpowiedzi:

1. *Lepszy i częstszy kontakt z nauczycielem (fajnie by było, jakby starał się wysłuchać i zrozumieć nasz punkt widzenia), więcej elastyczności szczególnie w procesie projektowania (np. możliwość spędzenia całego dnia zajęć na researchu na własną rękę — czytaniu, oglądaniu filmików i czerpania inspiracji i wiedzy z różnych źródeł na spokojnie, bez „poganiania”, by koniecznie przeznaczyć cały czas na robienie projektów, bo wpływa to źle na jakość prac), więcej możliwości poznania nowych technik (np. kilka mniejszych projektów w różnych technikach w ciągu roku).*
2. *Indywidualne podejście do ucznia, precyzyjne korekty.*
3. *Pomóc nauczycielom w nauce programów i obsługi platform, by potrafili sprawniej posługiwać się nimi — zmniejszyłoby to ich frustrację.*
4. *Dać nauczycielom jakieś rady, jak ciekawie prowadzić lekcje, można by zrobić jakieś kursy i pokazać, jak zainteresować ucznia lekcją (ale to w zasadzie dotyczy też nauki stacjonarnej).*
5. *Wolność w wyborze tematów i technik, ponieważ ogólne zajęcia artystyczne mają na celu rozwój ucznia, a nie odhaczenie prac, które mamy zrobić.*
6. *Zajęcia zdalne? Nie da rady, by zyskały. Przedmioty artystyczne wymagają pracy z nauczycielem.*

Podsumowanie

W świetle przeprowadzonego badania ankietowego, dotyczącego zdalnego nauczania w szkołach artystycznych, oraz licznych rozmów z kadrą pedagogiczną kilku szkół, udało się wskazać szereg wyzwań i ukazać trudności, z jakimi uczniowie i nauczyciele musieli się zmierzyć podczas pandemii COVID-19. Wnioski z badania pokazują, że nauczanie zdalne w szkołach artystycznych

stworzyło istotne problemy, zarówno pod względem technicznym, jak i pedagogicznym.

Osamotnienie uczniów, brak bezpośredniego kontaktu z nauczycielami, trudne warunki do nauki w domu, kłopoty technologiczne, a także brak kontroli nad obecnością i pracą uczniów wpłynęły negatywnie na efektywność nauczania, a także na stan emocjonalny młodzieży. Mimo dostrzeżenia pewnych korzyści wynikających ze zdalnego nauczania, takich jak oszczędność czasu i możliwość elastycznego zarządzania nim, przeważająca liczba uczniów preferuje tradycyjne formy nauczania.

Z badania wynika też potrzeba lepszego przygotowania nauczycieli do nauczania zdalnego, zarówno pod względem technicznym, jak i pedagogicznym. Warto również zastanowić się nad dostosowaniem narzędzi dydaktycznych do specyfiki szkół artystycznych oraz nad utrzymaniem równowagi między swobodą uczniów a koniecznością bezpośredniego kontaktu — kluczowego dla rozwoju artystycznego młodych ludzi.



Fot. z archiwum wydawnictwa

**"NEVER WAS SO MUCH
OWED BY SO MANY
TO SO FEW"**

THE PRIME MINISTER



Pan tu nie stał. O jednej z technik doskonalących myślenie chronologiczne na lekcjach historii

Artykuł jest poświęcony jednej z technik, którą stosuję w pracy dydaktycznej w szkole podstawowej i liceum. Jej celem jest ćwiczenie myślenia chronologicznego u uczniów pracujących w grupie na zestawie kilku ilustracji. Artykuł składa się z sześciu części: w częściach pierwszej i drugiej jest mowa o trzyetapowej procedurze stosowania techniki na przykładzie pięciu zdjęć wykonanych podczas kampanii wrześniowej; w części trzeciej piszę o najczęstszych ryzykach związanych ze stosowaniem techniki i o tym, jak ich uniknąć; część czwarta dotyczy modyfikacji techniki, które można zastosować, aby obniżyć lub podnieść trudność zadania; w części piątej będzie kilka słów o innych przykładach: nie tylko zdjęciach, ale także plakatach propagandowych, obrazach i mapach. W ostatniej, szóstej części piszę o zaletach techniki. Wśród nich między innymi o doskonaleniu formułowania argumentów, pracy z błędem i wzajemnym uczeniu się uczniów.

SZKOŁA ARTYSTYCZNA 1(25)/2024 — SERIA WYDAWNICZA CEA

I. OPIS TECHNIKI

Nauczyciel dzieli uczniów na grupy (optymalnie 3–4-osobowe). Każdej grupie rozdaje ten sam zestaw ilustracji. Informuje uczniów, że ich zadaniem będzie uporządkowanie ilustracji w kolejności chronologicznej. Praca przebiega według następującego porządku:

- 1. Ustalenie kolejności wstępnej.** Na tym etapie uczniowie proponują najbardziej prawdopodobną kolejność. Umieszczenie każdej ilustracji w kolejce powinno zostać poparte argumentem/argumentami.
- 2. Porównanie wyników.** Na tym etapie uczniowie dzielą się na dwie podgrupy: pierwsza swobodnie przemieszcza się po klasie, spogląda na efekty pracy innych i rozmawia z członkami innych grup; druga zostaje przy pierwotnym miejscu pracy i czeka na przedstawicieli innych grup. Na tym etapie uczniowie porównują swoje argumenty z tymi, które wypracowały inne grupy.

- 3. Ustalenie kolejności ostatecznej.** Uczniowie wracają do swoich grup i wymieniają się informacjami pozyskanymi od członków innych zespołów. Podejmują ostateczną decyzję co do umiejscowienia poszczególnych ilustracji w kolejce.

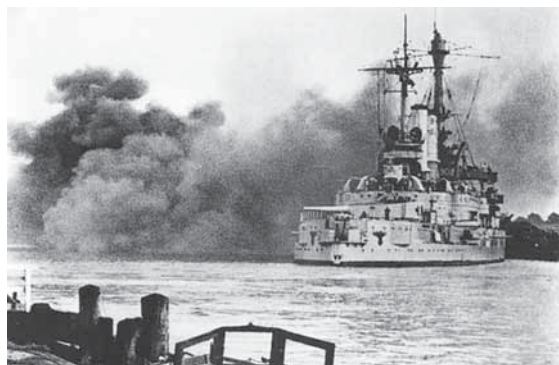
Nauczyciel podczas pracy uczniów nie powinien dawać podpowiedzi, które naprowadziłyby ich na właściwą kolejność. Chodzi o to, żeby po pierwsze, uczniowie uczyli się korygować popełniony błąd dzięki wymianie argumentów i/lub analizie prac kolegów, a po drugie, żeby dostrzegali błędy w pracach innych i uczyli się dawać informację zwrotną do pracy koleżanek i kolegów. Rola nauczyciela w tym miejscu powinna ograniczać się do trzech aktywności: 1) pomagania w odczytaniu lub zrozumieniu ewentualnie niejasnych elementów materiału źródłowego; 2) dbania o to, aby każdy członek grupy otrzymał jakieś zadanie (zob. akapit *Rzyżka*) i 3) pilnowania czasu.

Na końcu nauczyciel przedstawia poprawną kolejność (lub kolejności), zbierając argumenty za właściwym uporządkowaniem od członków poszczególnych grup.

2. PRZYKŁAD

Weźmy na warsztat pięć zdjęć wykonanych podczas kampanii wrześniowej (**załącznik 1**). Podczas ustalania kolejności wstępnej (etap 1) grupa A zaproponowała następujące uporządkowanie zdjęć i poparła ją takimi oto argumentami:

1. Pierwsze miejsce w kolejce powinna zająć ilustracja przedstawiająca okręt wojenny podczas walki. Uważamy, że jest to pancernik, który zaatakował Polskę 1 września 1939 roku. Był to początek II wojny światowej.
2. Drugie miejsce w kolejce powinna zająć ilustracja przedstawiająca żołnierzy demontujących szlaban graniczny z godłem Polski. Uważamy, że są to żołnierze niemieccy przekraczający granicę Polski na początku kampanii wrześniowej.
3. Trzecie miejsce w kolejce powinna zająć ilustracja przedstawiająca zniszczony sprzęt wojskowy nad rzeką. Uważamy, że zdjęcie powstało w trakcie bitwy nad Bzurą, najsłynniejszej bitwy toczonej nad rzeką w czasie kampanii wrześniowej.
4. Czwarte miejsce w kolejce powinna zająć ilustracja przedstawiająca żołnierzy obok zwalonego słupa granicznego w barwach biało-czerwonych. Uważamy, że są to radzieccy żołnierze przekraczający granicę Polski 17 września 1939 roku.
5. Piąte miejsce w kolejce powinna zająć ilustracja przedstawiająca rozmawiających żołnierzy. Są to żołnierze dwóch armii: niemieckiej (widać orły niemieckie na mundurach) i radzieckiej (widać czerwone gwiazdy na czapkach). Uważamy, że spotkanie żołnierzy obu tych armii musiało nastąpić pod koniec kampanii wrześniowej, a na pewno po 17 września 1939 roku.



Fot. 1



Fot. 2



Fot. 3



Fot. 5



Fot. 4

Załącznik 1 — Kampania wrześniowa

1. Schleswig-Holstein

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Schleswig_Holstein_firing_Westerplatte_September_1939.jpg

2. Przekraczanie granicy Polski przez Niemców

[https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Danzig_Police_at_Polish_Border_\(1939-09-01\).jpg](https://pl.wikipedia.org/wiki/Plik:Danzig_Police_at_Polish_Border_(1939-09-01).jpg)

3. Bitwa nad Bzurą

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bitwa_nad_Bzurą_\(2-149\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bitwa_nad_Bzurą_(2-149).jpg)

4. Przekraczanie granicy Polski przez żołnierzy radzieckich

https://dzieje.pl/sites/default/files/styles/open_article_750x0_/public/201809/1939_zsrs.jpg?itok=RG-PFFXy

5. Spotkanie żołnierzy niemieckich i radzieckich

Bundesarchiv Bild 101I-121-0008-25, Polen, Treffen deutscher und sowjetischer Soldaten;
Bundesarchiv, Bild 101I-121-0008-25/Ehlert, Max/CC-BY-SA 3.0
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Bundesarchiv_Bild_101I-121-0008-25,_Polen,_Treffen_deutscher_und_sowjetischer_Soldaten.jpg

Podczas porównywania wyników (etap 2) członkowie grupy A zapoznali się z efektami pracy członków grupy B. Ich kolejność była w niektórych miejscach odmienna:

1. Pierwsze miejsce powinna zająć ilustracja przedstawiająca żołnierzy niemieckich demontujących szlaban graniczny z godłem Polski, co mogło nastąpić podczas przekraczania granicy polskiej 1 września 1939 roku.
2. Drugie miejsce w kolejce powinna zająć ilustracja przedstawiająca pancerńnik Schleswig-Holstein, którego atak na Westerplatte nastąpił na początku kampanii wrześniowej.
3. Trzecie miejsce w kolejce powinna zająć ilustracja przedstawiająca żołnierzy radzieckich przekraczających granicę Polski, co nastąpiło w połowie września.
4. Czwarte miejsce w kolejce powinna zająć ilustracja przedstawiająca rozmawiających żołnierzy sowieckich i niemieckich. Nie mogli się oni spotkać wcześniej niż przed atakiem ZSRR na Polskę.
5. Piąte miejsce w kolejce powinna zająć ilustracja przedstawiająca zniszczony sprzęt wojskowy. Są to pozostałości po ostatniej bitwie kampanii wrześniowej, która miała miejsce już w październiku.

Na etapie ustalania kolejności ostatecznej (etap 3) uczniowie z grupy A i grupy B muszą podjąć decyzję co do umiejscowienia trzech zdjęć: z okrętem wojskowym, z żołnierzami demontującymi szlaban graniczny i ze zniszczonym sprzętem wojskowym. Zdjęcie z żołnierzami obok zwałonego słupa granicznego i zdjęcie z rozmawiającymi żołnierzami zostały umiejscowione przez uczniów obu grup tak samo.

Po zakończeniu pracy przez uczniów nauczyciel, zebrawszy argumenty obu grup, przedstawia okoliczności powstania wszystkich zdjęć. Okoliczności były takie, jak ustaliła grupa A (z tą różnicą, że zdjęcie przedstawiające Niemców przekraczających granicę Polski zostało w rzeczywistości wykonane później niż 1 września). Należy przy tym zaznaczyć, że argumenty grupy B są także w większości przekonujące i poprawne. Innymi słowy, gdybyśmy nie wiedzieli skądinąd, że zdjęcie ze sprzętem wojskowym zostało wykonane nad Bzurą, równie dobrze mogłoby być zrobione w okolicach Kocka położonego nad Wieprzem (tak jak uznała grupa B). Chodzi o to, aby uczniowie zaproponowali kolejność prawdopodobną, popartą trafnymi argumentami, niekoniecznie kolejność faktyczną.

3. RYZYKA

Przy stosowaniu techniki należy szczególnie zadbać, po pierwsze, o odpowiedni dobór ilustracji, po drugie — o odpowiedni podział ról, aby dać szansę wszystkim uczniom na aktywną pracę.

Przy doborze ilustracji należy zwrócić uwagę, aby pojawiło się przynajmniej po jednej ilustracji w każdej z poniższych grup:



Fot. 1



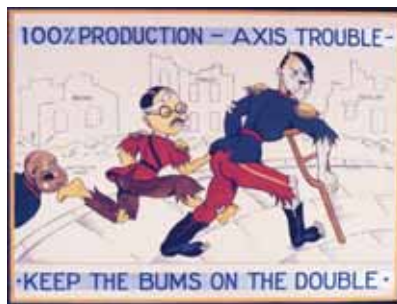
Fot. 2



Fot. 3



Fot. 4



Fot. 5

Załącznik 2 — Plakaty z czasów II wojny światowej

1. Bitwa o Anglię

https://en.wikipedia.org/wiki/British_propaganda_during_World_War_II#/media/File:Plakat1940.jpg

2. Atak ZSRR na Polskę

https://en.m.wikipedia.org/wiki/File:Tsarstvo_kanchukiv.jpg

3. Plakat niemiecki

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:So_wie_wir_k%C3%A4mpfen_-_Arbeite_f%C3%BCr_den_Sieg!.jpg

4. Operacja Barbarossa

[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hitler_running_from_CCCP_aircraft_art_detail_1941._%D0%9D%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BE%D0%BD%D1%83_%D0%B1%D1%8B%D0%BB%D0%BE_%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%BE_%D0%B2_%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8_%D0%B0_%D0%93%D0%B8%D1%82%D0%BB%D0%B5%D1%80%D1%83_%D0%B1%D1%83%D0%B4%D0%B5%D1%82_%D0%B6%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%BE!_\(cropped\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hitler_running_from_CCCP_aircraft_art_detail_1941._%D0%9D%D0%B0%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BE%D0%BD%D1%83_%D0%B1%D1%8B%D0%BB%D0%BE_%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B4%D0%BD%D0%BE_%D0%B2_%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B8_%D0%B0_%D0%93%D0%B8%D1%82%D0%BB%D0%B5%D1%80%D1%83_%D0%B1%D1%83%D0%B4%D0%B5%D1%82_%D0%B6%D0%B0%D1%80%D0%BA%D0%BE!_(cropped).jpg)

5. Plakat amerykański ukazujący zgłiszczą Tokio, Rzymu i Berlina

https://commons.wikimedia.org/wiki/File:100_Percent_Production_-_Axis_trouble_Keep_the_bums_on_the_Double%5E_-_NARA_-_534548.jpg

1. Ilustracje wymagające wykorzystania w **większym stopniu** wiedzy z lekcji. Są to takie ilustracje, których uczniowie nie będą w stanie poprawnie umiejscowić w kolejce bez odwołania się do faktografii poznanej na lekcji o kampanii wrześniowej. Taką ilustracją jest zdjęcie z okrętem wojennym. Jeśli uczniowie nie słyszeli o ostrzale Westerplatte z pancernika Schleswig-Holstein, niewiele im to zdjęcie będzie mówić.
2. Ilustracje wymagające wykorzystania w **mniejszym stopniu** wiedzy z lekcji. Chodzi o takie ilustracje, których miejsce w kolejce miałby szansę zaproponować nawet uczeń nieobecny na lekcji poświęconej kampanii wrześniowej. Takimi ilustracjami są zdjęcia przedstawiające żołnierzy przekraczających granicę Polski. Jego wkład w pracę grupy mógłby polegać na tym, że zauważyłby, że skoro widać obalane słupy i szlabany graniczne, to musi chodzić o początkowe etapy wojny. Taki uczeń mógłby także rozpoznać umundurowanie wojsk niemieckich i radzieckich, odwołując się do symboli III Rzeszy (orzeł niemiecki) i ZSRR (czerwona gwiazda) poznanych na poprzednich lekcjach. Nie potrzebowałby większej wiedzy o przebiegu kampanii wrześniowej, żeby dojść do wniosku, że spotkanie Niemców i Sowietów mogło nastąpić raczej pod koniec kampanii wrześniowej.
3. Ilustracje, które można umieścić w różnych miejscach kolejki. W optymalnej sytuacji jedna grupa znalazłaby przekonujący argument za tym, żeby umieścić daną ilustrację w miejscu X kolejki, zaś inna — przekonujący argument, aby umieścić ją w miejscu Y kolejki i obie propozycje nie wykluczałyby się. Pisałem wyżej o takiej ilustracji. Zdjęcie przedstawiające zniszczony sprzęt może być uznane zarówno za bitwę nad Bzurą, bitwę pod Kockiem, jak i każde inne starcie w czasie kampanii wrześniowej.

Ilustracje z pierwszej grupy są potrzebne, aby znaleźć pewne punkty zaczepienia. Ilustracje z drugiej grupy nie tylko pozwalają uaktywnić się uczniom, którzy nie mają dużej wiedzy merytorycznej w danym temacie, ale także zachęcają do uważnej analizy ilustracji, uwrażliwiają na szczegóły (orły niemieckie, czerwone gwiazdy, porównanie wyglądu mundurów na wszystkich zdjęciach itd.). Ilustracje z trzeciej grupy są potrzebne, aby wyniki prac poszczególnych grup się różniły, co pozwala na wymianę argumentów i ich ważenie. Poza tym pokazuje uczniom, że jest wiele poprawnych rozwiązań.

Innymi słowy, zestaw nie powinien zawierać wyłącznie ilustracji, które albo wymagają bardzo szczegółowej wiedzy faktograficznej, albo takich, które można umieścić w dowolnym miejscu kolejki. Wyniki pracy poszczególnych grup po etapie pierwszym byłyby wówczas tak odmienne, że uniemożliwiłoby to efektywną kontynuację ćwiczenia.

Drugie ryzyko związane jest z niewielką aktywnością niektórych uczniów (lub jej brakiem). Podczas wykonywania zadania nasi uczniowie będą dzielić się na: 1) tych, którzy lepiej radzą sobie z formułowaniem argumentów i 2) tych, co mają trudność z formułowaniem argumentów. Pamiętajmy, że nie muszą to być



Fot. 1



Fot. 2



Fot. 3



Fot. 4

Załącznik 3 — Mapy świata

1. Mapa Ptolemeusza
<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:PtolemyWorldMap.jpg>
2. Tabula Rogeriana
https://en.wikipedia.org/wiki/Muhammad_al-Idrisi#/media/File:TabulaRogeriana_upside-down.jpg
3. Cantino planisphere
[https://en.wikipedia.org/wiki/File:Cantino_planisphere_\(1502\).jpg](https://en.wikipedia.org/wiki/File:Cantino_planisphere_(1502).jpg)
4. Orbis Terrae Compendiosa Descriptio
https://en.m.wikipedia.org/wiki/File:1596_map_of_the_world_-_Orbis_Terrae_Compendiosa_Descriptio_Ex_peristissimorum_totius_orbis_Gaeographorum_operibus_desumpta.jpg

zawsze ci sami uczniowie. Przy jednym zestawie ilustracji dany uczeń może z łatwością wypracować trafny argument, zaś przy innym zestawie ten sam uczeń może mieć z tym trudności.

Ci pierwsi biorą zwykle na swoje barki ciężar wypracowania proponowanej kolejności chronologicznej na pierwszym etapie techniki. Odgrywają także pierwszoplanową rolę na trzecim etapie. Najczęściej to oni podejmują decyzję o ostatecznej kolejności. I niech tak będzie.

Z kolei uczniowie z drugiej grupy na pierwszym i drugim etapie zwykle pozostają w cieniu. Aby temu zaradzić, proponuję zastosować następujące rozwiązania:

1. Na pierwszym etapie każdy członek grupy dostaje flamaster innego koloru. Nauczyciel prosi, aby uczniowie zapisywali swoje argumenty, i chce widzieć wszystkie kolory na tablicy/plakacie/innym miejscu robienia notatek. W najmniej optymalnym wypadku taki uczeń, nawet jeśli sam nie wypracuje argumentu, to przynajmniej zapisze i być może przyswoi argument wypracowany przez grupę.
2. Na pierwszym etapie tylko taki uczeń dostaje flamaster i tylko on może zapisywać argumenty wypracowane przez grupę. W takim rozwiązaniu uczeń zapisuje, przetwarza i uzgadnia argumenty całej grupy, nawet jeśli ich sam nie formułuje. Aby uniknąć sytuacji, w której uczniowie domyślą się, że flamaster otrzymuje najsłabszy uczeń, co może być źródłem dyskomfortu, kpin itd., nauczyciel może co jakiś czas powiedzieć „zamiana flamastrów”. Na ten sygnał inny uczeń przejmuje flamaster i sporządza notatki w imieniu grupy.
3. Tylko tacy uczniowie mogą prezentować efekty pracy swojej grupy na etapie porównywania wyników. Dzięki temu uczniowie ci będą zobligowani do zapoznania się z argumentami wypracowanymi przez grupę i przekazania ich innym.

4. MODYFIKACJE

Jedną z modyfikacji jest przedstawienie na drugim etapie przez nauczyciela poprawnej kolejności chronologicznej i poproszenie uczniów o wypracowanie na trzecim etapie argumentów, dlaczego ta kolejność jest poprawna. Modyfikację tę stosuję zwykle wtedy, gdy uczniowie mają trudność z wypracowaniem kolejności wstępnej na pierwszym etapie. Zamiast dawać odpowiedzi uczniom, wolę, aby możliwie samodzielnie (bez pomocy nauczyciela, ale przy współpracy z kolegami/koleżankami) poradzili sobie z zadaniem.

Druga modyfikacja to „ilustracja pułapka”. Chodzi o umieszczenie w zestawie jednej ilustracji, która nie pasuje do pozostałych. Na przykład do zestawu ilustracji z kampanii wrześniowej można dołączyć jakieś zdjęcie z czasów I wojny światowej. Można uczniów poinformować o „ilustracji pułapce” i poprosić,

aby pracując nad kolejnością, wytypowali, o którą ilustrację chodzi i dlaczego. Można też o niej nie wspominać. Gdy decyduję się na tę drugą opcję, zwykle milczę (poza sytuacjami wspomnianymi w pierwszej części artykułu) aż do zakończenia prac uczniów. Zależy mi na tym, aby bez pomocy nauczyciela nabrali pewności, że coś tutaj nie gra. Zwykle ich satysfakcja jest wówczas większa, niż wtedy gdy od razu potwierdziłem ich przypuszczenia.

5. INNE PRZYKŁADY

Technikę z powodzeniem można stosować nie tylko ze zdjęciami, ale także z plakatami, obrazami czy mapami.

Zostańmy przy II wojnie światowej. **Załącznik 2** zawiera pięć plakatów uporządkowanych w kolejności chronologicznej. Pierwszy plakat powstał przy okazji kampanii wrześniowej, drugi dotyczy bitwy o Anglię, trzeci — ataku III Rzeszy na ZSRR, czwarty — powstał po 1943 roku, piąty mógł powstać prawie w dowolnym momencie II wojny światowej. Gdy uczniowie przejdą przez trzy etapy techniki, można rozbudować zadanie o analizę środków propagandowych. Na przykład: „Wybierzcie w tych samych grupach jeden plakat. Po pierwsze, ustalcie, jaki jest jego przekaz propagandowy, to znaczy do czego chce przekonać oglądającego. Po drugie, wypiszcie wszystkie środki, za pomocą których stara się to osiągnąć”.

Można zaproponować uczniom także obrazy związane z Napoleonem. Z łatwością da się je znaleźć w Internecie. Pierwszy przedstawia Napoleona podczas oblężenia Tulonu, drugi — Napoleona w Egipcie, trzeci — koronację cesarską, czwarty — bitwę pod Austerlitz (ale uczniowie, którzy zwykle nie specjalizują się w epoce napoleońskiej, mogą uznać, że to dowolna bitwa z wojen napoleońskich; będą więc ten obraz różne grupy umieszczać w różnych miejscach kolejki), piąty — Napoleona w Moskwie; szósty — Napoleona po abdykacji. W tym zestawie są ilustracje wymagające wiedzy faktograficznej (2, 3, 5), takie, które można umieścić w kolejce bez konieczności posiadania większej wiedzy (1: bo młode rysy twarzy; 5: bo minę ma nietęgą, więc pewnie pod koniec swoich rządów), jest wreszcie ilustracja, którą można umieścić w różnych miejscach kolejki.

Załącznik 3 zawiera cztery mapy przedstawiające to, jak wyobrażano sobie obraz świata w różnych epokach. Zwykle pracuję z nimi na/po lekcji poświęconej wielkim odkryciom geograficznym. Mapa pierwsza powstała w czasach starożytnych, mapa druga to mapa arabska Al-Idrisiego z XII wieku (jest ona interesująca z różnych powodów, ale szczególnie dlatego, że z punktu widzenia Europejczyków jest „do góry nogami”; odkrycie tego faktu potrafi sprawić uczniom wiele satysfakcji), mapa trzecia — portugalska mapa pokazująca fragmenty Nowego Świata; na mapie czwartej widać najdokładniej zarysowany obraz świata. Przy okazji pracy z tymi mapami zwykle umieszczam w zestawie „ilustracje pułapki” — albo inne wydanie mapy Ptolemeusza (wówczas uczenio-

wie dochodzą lub nie do tego, że dwie mapy przedstawiają świat tak samo), albo na przykład mapę Winlandii, co stanowi podwójną pułapkę. Po pierwsze, przedstawia ona fragmenty Nowego Świata, co oznaczałoby, że powinna być powstać po Kolumbie, a została wykonana przez wikingów, a po drugie, być może sama jest fałszywką i nie została wykonana w wiekach średnich, ale całkiem niedawno.

Technika z powodzeniem może być stosowana także z wymieszanymi fragmentami tekstów źródłowych.

6. DLACZEGO TA TECHNIKA

Technika wydaje się efektywna nie tylko dlatego, że pozwala połączyć ćwiczenie myślenia chronologicznego, pracę w grupach i pracę z kilkoma ilustracjami. Stosuję ją także z innych powodów:

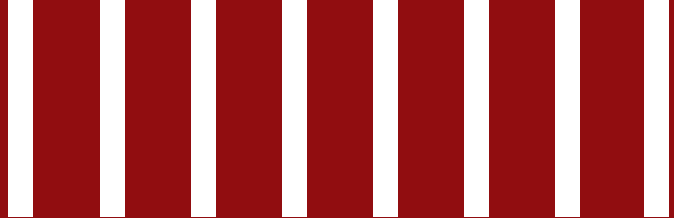
1. Doskonali umiejętność formułowania argumentów. Można położyć nacisk na tę umiejętność poprzez poproszenie uczniów, aby formułowali argumenty według następującego wzoru struktury argumentu: „To jest to, ponieważ... Ktoś mógłby powiedzieć, że... Ale odrzucam ten pogląd, bo...”.
2. Pozwala na pracę z błędem. Błądzenie jest nieodłączną częścią procesu uczenia się. Dzięki tej technice uczniowie stykają się z efektami pracy innych grup, które okazują się odmienne od ich własnych wyników. Stawia ich to przed koniecznością poradzenia sobie z błędem swoim lub innych. Zwłaszcza gdy zrobią to bez pomocy nauczyciela, rośnie ich wiara w możliwość samodzielnego radzenia sobie z problemami.
3. Dzięki tej technice uczeń uczy ucznia. Przy zadbanie o odpowiedni podział ról w grupie robią to także uczniowie, którzy mieli trudność z samodzielnym wypracowaniem przekonujących argumentów.
4. Niski próg wejścia. Właściwy dobór ilustracji sprawia, że nawet uczniowie bez dużej wiedzy faktograficznej mają szansę wesprzeć grupę w rozwiązaniu zadania. Odpowiedni podział ról w grupie sprawia, że wszyscy uczniowie mają szansę być aktywni.
5. Pozwala na „kombinowanie” (określenie jednego z moich uczniów). W związku z tym, że nie ma jednego poprawnego rozwiązania zagadki, uczniowie mogą poszukiwać i prezentować wiele wariantów porady sobie z problemem.
6. Jeśli w celu umieszczenia ilustracji w odpowiednim miejscu kolejki trzeba będzie zwrócić uwagę na szczegóły, technika ta będzie uczyć też uważności na detale.
7. Pozwala na wyjście z ławek i swobodne przemieszczanie się po klasie, co dla wielu uczniów jest miłą odmianą. Pracować tą metodą można także na korytarzu.
8. Jest rozciągliwa w czasie. Wszystko zależy od wieku uczniów, kapitału kulturowego, wprawy w stosowaniu techniki, liczby ilustracji i wielu innych czyn-

ników, ale technikę z powodzeniem można stosować nawet całą lekcję. Zwykle przy pięciu ilustracjach czas pracy uczniów to 15–20 minut.

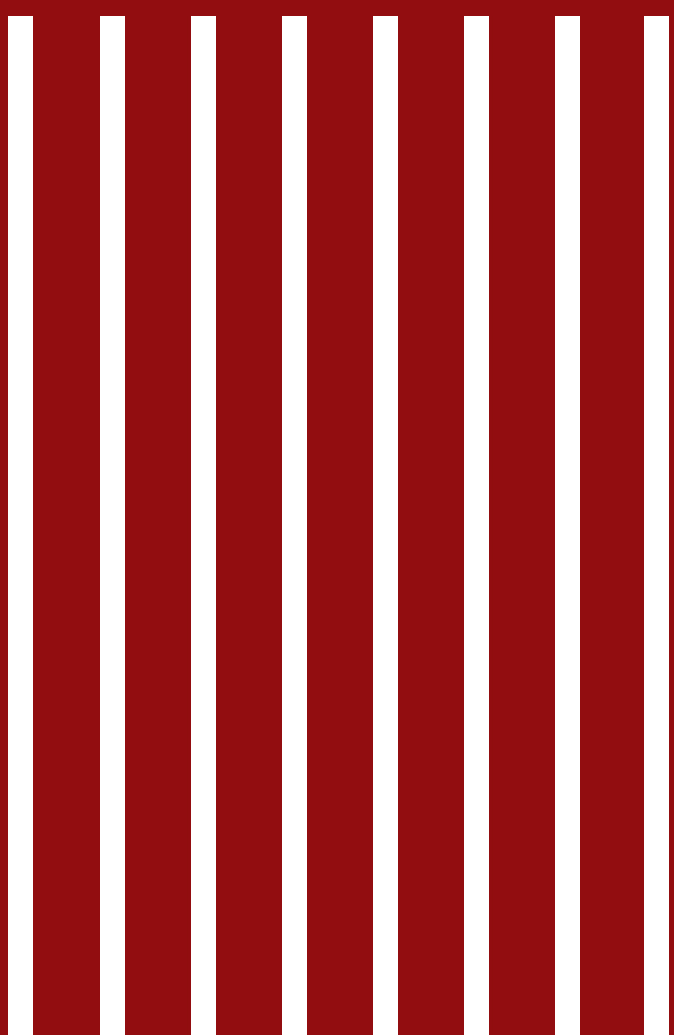
7. NAZWA

Na koniec kilka słów o tym, skąd nazwa techniki. Otóż kilkoro moich uczniów należy do fanów gry planszowej *Pan tu nie stał*. Podczas gry wykrzykuje się czasem właśnie te słowa, aby wypchnąć kogoś z kolejki. Jeden z uczniów zażartował „Pan tu nie stał”, gdy zobaczył ilustrację umieszczoną w niewłaściwym miejscu przez kolegę z innej grupy. Ilustracja została wypchnięta z kolejki. Ale nazwa została.





Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne





Mentoring w szkole artystycznej — po co i jak go wdrażać

W 2022 roku do szkół na mocy ustawy¹ została wprowadzona funkcja mentora. Mentor zastąpił dawnego opiekuna stażu. Czy to tylko zmiana nazewnictwa, czy szansa i nowe otwarcie? W moim odczuciu może być to szansa otwarcia na nowe myślenie o przekazywaniu wiedzy i doświadczenia nowoczesnymi metodami, jakie daje mentoring. Metoda ta stosowana jest także w innych organizacjach i biznesie, a nie tylko w szkolnictwie. Warto wykorzystać okazję i trochę więcej dowiedzieć się o mentoringu.

Relacja mistrz — uczeń jest najczęściej właśnie kojarzona z relacją mentora z podopiecznym. W środowisku artystycznym jest to od zawsze zakorzeniona forma relacji, przekazywania wiedzy. Bardziej doświadczony, wyposażony w wiedzę i umiejętności mistrz przekazuje je młodemu adeptowi sztuki. Gdzie zatem, jeśli nie w szkolnictwie artystycznym, powinna rozwinąć się jeszcze bardziej świadomie metoda pracy mentoringowej. Myślę, że nadszedł teraz czas na to, aby wyposażać mentora w nowoczesną wiedzę, standardy, narzędzia zaczerpnięte także z doświadczeń biznesu i innych organizacji.

Mój artykuł jest próbą przybliżenia zagadnienia mentoringu do zastosowania w warunkach szkolnych. Oczywiście by zrozumieć, czym jest mentoring, konieczne jest wytłumaczenie pojęć mentor, *mentee*² i mentoring. Od tego zatem zaczniemy.

Mentor

Mityczny Mentor był nauczycielem Telemacha, syna Odyseusza, którego miał przygotować do roli króla. To znamy z mitologii. Najbardziej jednak kojarzymy

¹ Ustawa z 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy — Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. z 2022 r., poz. 1730) — art. 10 ust. 2.

² *Mentee* — wym.: men'tē.

mentora z relacji mistrz–uczeń, dawniej czeladnik, jeszcze od czasów średnio-wieczna. Jest to najbardziej utrwalona wiedza i tu już jesteśmy bliżej współczesnego rozumienia roli mentora, choć oczywiście pojmujemy to w dużo szerszym zakresie i kontekście.

Z czasem słowo „mentor” zaczęło łączyć z nauczycielem, mistrzem, przewodnikiem. Czas na definicję ze Słownika języka polskiego³:

1. *doświadczony, mądry doradca, nauczyciel i wychowawca;*
2. *ktoś, kto stale poucza innych;*
3. *roślina o utrwalonych cechach, na której zaszczepia się młody pęd, aby nabrał tych cech.*

Tu mamy dużo szerszą definicję, także znaczeniowo, i dającą do myślenia w kontekście rozumienia słowa nie tylko w obszarze mentoringu. Ostatnia definicja to jak poetycka metafora, kim powinien być mentor.

Z tego kulturowego kontekstu i definicji wyłania się mentor jako osoba, która posiada wiedzę i doświadczenie w danej dziedzinie. Pełni rolę doradcy, przewodnika. W ten sposób wspiera podopiecznego na jego ścieżce rozwoju zawodowego i/lub osobistego.

W warunkach szkoły mentorem będzie bardziej doświadczony nauczyciel, przekazujący wiedzę mniej doświadczonemu. Ale także, poza obowiązkiem ustawowym, nauczyciel w stosunku do ucznia, rodzica, jeśli zajdzie potrzeba i chęć na relację mentorską.

Mentee

W tym przypadku definicji jest prościej. *Mentee* to podopieczny mentora. Ale co ważne we współczesnym rozumieniu tego słowa — to osoba w relacji partnerskiej z mentorem. *Mentee* powinien być gotowy na współpracę, wykazywać chęć uczenia się i czerpania z wiedzy mentora. Powinien definiować i realizować własne cele. Te aspekty są ważne dla tej relacji.

W szkole *mentee* to nauczyciel początkujący, ale także inny nauczyciel, uczeń, rodzic w procesie mentoringowym, jeśli takowy zachodzi.

Mentoring

Z definicją mentoringu mamy znacznie większy problem. Dziedzina ta stale rozwija się w biznesie, organizacjach, szkolnictwie. Prób zdefiniowania tego zjawiska jest wiele, w oparciu o różne założenia i potrzeby. Dwie z nich wydają mi się najbardziej trafne dla zastosowania w środowisku szkolnictwa.

W 1992 roku Eric Parsloe⁴ sformułował taką definicję: *Mentoring to pomoc i wsparcie udzielane ludziom w zarządzaniu ich własną nauką, w celu maksymal-*

³ Słownik języka polskiego, pod red. W. Doroszewskiego, PWN, Warszawa 1958–1962.

⁴ D. Clutterbuck, *Każdy potrzebuje mentora*, Dobra Komunikacja, Warszawa 2002, s. 15.

nego wykorzystania ich potencjału, rozwoju umiejętności, polepszania uzyskiwanych przez nich wyników oraz wsparcia ich w dążeniu do stania się osobą, jaką pragną być.

W przypadku rozważań o mentoringu w szkolnictwie, ta osoba to nauczyciel, który chce rozwinąć swoje umiejętności i kompetencje dla rozwoju osobistego, ale także po prostu dobrze przygotować się do kolejnych etapów ścieżki rozwoju zawodowego. Uzyskać wysoką ocenę pracy, dobrze przeprowadzić lekcję pokazową i ostatecznie zdać egzamin na stopień nauczyciela mianowanego.

Definicja Stowarzyszenia Mentorów „Promotor” podkreśla jeszcze jeden ważny aspekt tej relacji — partnerstwo: *Mentoring to partnerska relacja między mentorem/mistrzem a mentee/klientem, polegająca na tym, że mentee wspierany przez mentora — jego wiedzę, doświadczenie i osobowość — poznaje i rozwija siebie, definiując i realizując własne cele i wizję własnej osoby w obszarze zawodowym i/lub osobistym.*

W moim odczuciu partnerstwo to bardzo ważny element tej współpracy. Nikt nie lubi być pouczany, aby patrzono na niego z góry. Element partnerstwa uświadamia, że mentoring jest relacją, w której występują wzajemność i obopólne korzyści. Tym bardziej, że mentoring jest w tym przypadku metodą wsparcia w edukacji osób dorosłych.

Gdy poznaliśmy podstawowe pojęcia, czas przyjrzeć się zagadnieniu mentoringu w świetle przepisów.

Co mówią przepisy

Kiedy nowy nauczyciel początkujący rozpoczyna pracę w szkole, zostaje zatrudniony na podstawie umowy o pracę na czas określony, dwa lata. Musi być zatrudniony na cały okres przygotowania zawodowego. I właściwie w tym momencie dyrektor powinien niezwłocznie przydzielić takiemu nauczycielowi mentora.

Mentorem może być nauczyciel mianowany lub dyplomowany. Wyjątkowo w szkolnictwie artystycznym nauczyciel pełniący funkcję kierowniczą także może pełnić funkcję mentora.

W myśl ustawy⁵ do obowiązków mentora należą:

- wspieranie na bieżąco nauczyciela w procesie wdrażania do pracy w zawodzie (w tym zapoznanie go z dokumentacją przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz innymi dokumentami obowiązującymi w szkole);
- udzielanie nauczycielowi pomocy w doborze właściwych form doskonalenia zawodowego;
- dzielenie się z nauczycielem wiedzą i doświadczeniem w zakresie niezbędnym do efektywnej realizacji obowiązków nauczyciela;

⁵ Ustawa z 5 sierpnia 2022 roku..., dz. cyt.

- umożliwienie nauczycielowi obserwowania prowadzonych przez siebie zajęć oraz omawianie z nim tych zajęć;
- obserwowanie zajęć prowadzonych przez nauczyciela oraz omawianie ich z tym nauczycielem;
- inspirowanie i zachęcanie nauczyciela do podejmowania wyzwań zawodowych.

Co należy podkreślić — mentor także ma obowiązek własnego rozwoju i doskonalenia się.

Jak widać, w samej ustawie nie ma zbyt wielu informacji dotyczących pracy mentora. W moim odczuciu to dobrze. Otwiera to możliwości do twórczego i nowatorskiego podejścia do tej funkcji w szkolnictwie. Oczywiście nadmieniam, że mój artykuł jest częścią, mam nadzieję, dyskusji na ten temat. Indywidualną refleksją. Chciałabym przybliżyć ideę mentoringu i procesów, jakie mu towarzyszą. Wiele z tych założeń i procesów z powodzeniem stosuje się w firmach i organizacjach, nie tylko edukacyjnych. Na początek przyjrzyjmy się jednak środowisku szkolnemu.

Mentor i *mentee* w szkolnictwie

Kiedy młody (na ogół, choć nie zawsze) nauczyciel rozpoczyna pracę, przygotowuje się do wykonywania zawodu, dobrze, gdyby miał przy sobie przewodnika, który go poprowadzi, wesprze oraz podzieli się z nim wiedzą i doświadczeniem. W tym właśnie momencie w myśl przepisów otrzymuje mentora. Tworzy się nowa relacja: nauczyciel dyplomowany albo mianowany — mentor i nauczyciel początkujący — *mentee*.

W szkolnictwie mentora wybiera dyrektor szkoły, który ze swoich zasobów kadrowych dobiera odpowiednią osobę. Korzystamy wtedy z tak zwanego mentora wewnętrznego, czyli pochodzącego z danej organizacji. Dyrektor staje się poniekąd koordynatorem tego procesu w szkole lub może zaproponować tę koordynację komuś innemu.

Nie sposób przecenić w tym momencie roli dyrektora. Prawidłowo zastosowany mentoring podnosi jakość pracy zespołu, sprzyja rozwojowi i wspiera dobre relacje. Daje liderowi (dyrektorowi) możliwość wzięcia odpowiedzialności za pracę kolejnych pokoleń nauczycieli. Według przekonań jednej z ważniejszych autorek piszących o mentoringu, Lois J. Zachary⁶, mentoring to najlepsze, co zarząd może dać swojej organizacji. Czyli w tym przypadku dyrektor.

W obecnym czasie zauważamy też, że pojęcie mentoringu uległo przemianom z dyrektywnego na partnerski. I to partnerstwo mentora i *mentee* jest szczególnie ważne, biorąc pod uwagę, że jest to forma pracy z już ukształtowanym,

⁶ L.J. Zachary, *The Mentor's Guide*, John Wiley&Sons, San Francisco 2012.

dorosłym człowiekiem, posiadającym pewne doświadczenie i mającym także swoje zdanie i opinie.

Dlatego tak ważne są wybór mentora i odpowiednia atmosfera współpracy. Istotne jest właściwe przygotowanie i wprowadzenie mentora do pełnienia tej funkcji. Zachęcałabym każdego początkującego mentora w szkolnictwie do przygotowania się do tej roli, do autorefleksji i pracy nad sobą. Pomóc w takiej autorefleksji może pochylenie się nad cechami, które powinien posiadać mentor.

Dobry mentor (standaryzacja):

- ma znaczące doświadczenie zawodowe;
- potrafi pomóc *mentee* w zidentyfikowaniu własnych potrzeb rozwoju;
- potrafi wyciągać wnioski i kierować procesem mentoringowym;
- potrafi słuchać, pytać, wspierać;
- ma umiejętności komunikacyjne;
- jest konsekwentny w realizacji celów;
- jest gotowy dzielić się własnymi doświadczeniami, wiedzą, siecią kontaktów;
- potrafi dawać konkretne wskazówki;
- potrafi zarządzać czasem i efektywnie go wykorzystywać w trakcie spotkań;
- rozwija się i doskonali;
- nie ocenia, tylko wspiera;
- potrafi chwalić i doceniać.

Nawiązując do dwóch ostatnich punktów, mentor powinien być wsparciem i pomocą, powinien powstrzymywać się od ocen. Choć w szkolnictwie artystycznym dopuszczalne jest, aby mentorem była osoba zajmująca stanowisko kierownicze, zalecałabym w tej materii pewną ostrożność. Oczywiście w mniejszych placówkach, gdzie zasoby kadrowe są ograniczone, osoba na kierowniczym stanowisku świetnie może odnaleźć się w roli mentora. Ważne tylko, aby *mentee* — nauczyciel początkujący — mógł rozwijać się w spokojnej, twórczej atmosferze, pozbawionej oceny. Ocena pojawi się po zakończonym procesie, ale niewystawiona przez mentora. Mentor tylko opiniuje, a następnie przedstawia swoją opinię dyrektorowi szkoły. Ostatecznie jednak to dyrektor, niezależnie od takiej opinii, dokonuje oceny pracy nauczyciela.

Standardy

W sytuacji, kiedy nie mamy w ustawie zbyt wielu informacji dotyczących tego, jak powinna wyglądać opieka mentora w szkolnictwie artystycznym, wydaje mi się wskazane stworzenie pewnych standardów, które pomogłyby przyszłym mentorom w ich pracy.

W pracy mentora zawsze istotne jest określanie celu. W tym przypadku, kiedy mentor jest wsparciem podczas odbywania stażu przez nauczyciela początkującego, konkretnym celem do osiągnięcia dla *mentee* jest maksymalnie wysoka ocena pracy, dająca możliwość przystąpienia do egzaminu na stopień nauczyciela mianowanego. Jest to cel praktyczny, ale celów pośrednich

może być znacznie więcej i tu ogromną rolę w pomocy w wyznaczaniu tych celów odgrywa mentor. Tak naprawdę, może zabrzmieć to zbyt idealistycznie, ale celem jest ukształtowanie się dojrzałego nauczyciela, wyposażonego w wiedzę, doświadczenie, empatię, umiejętności społeczne i psychologiczne.

Jest to moja indywidualna propozycja takiej standaryzacji, która może zainspirować przyszłych mentorów i otworzyć nasze środowisko na dyskusję i kolejne propozycje. Pochylając się nad tymi procesami i standaryzacją, korzystałam również ze Standardów Pracy Mentora⁷, stworzonych przez Stowarzyszenie Mentorów „Prommentor”, którego jestem członkiem.

Wprowadzenie do procesu

Istotnym elementem jest przygotowanie do roli mentora. Zostaje nim nauczyciel mianowany lub dyplomowany. Dobrze, jeśli już choć w podstawowym zakresie zaznajomiony jest z mentoringiem jako metodą. Mam nadzieję, że choćby ten artykuł pomoże w tym wprowadzeniu do roli mentora.

W mentoringu biznesowym, organizacyjnym istotna jest dobrowolność współpracy obu stron. Oczywiście w mentoringu wewnętrznym istnieją ograniczone zasoby ludzkie, ale na pewno, jeśli istnieje możliwość przedstawienia sobie pary mentor i *mentee* i jest obopólna akceptacja, byłoby to wskazane i z korzyścią dla całego mentorialu.

Dobrze również, gdyby we wprowadzeniu do procesu, jakim będzie współpraca mentora i *mentee*, czyli nauczyciela początkującego, wyraźnie zostało zaakcentowane, że proces zaplanowany jest jako forma rozwoju, która ma doprowadzić do osiągnięcia kolejnego stopnia rozwoju zawodowego nauczyciela.

Organizacja mentorialu

Na początek wydaje się niezbędne przeprowadzenie wstępnego spotkania, poznania się. Wytyczenia celów, tych prowadzących do zwieńczenia stażu, ale także pośrednich, takich jak ocena pracy, przeprowadzenie godzinnej lekcji pokazowej (po roku i 9 miesiącach).

Warto zastanowić się także nad częstotliwością i miejscem spotkań oraz formą kontaktu. W przypadku szkoły, warto również ustalić czas i sposób zdawania relacji z postępów dyrektorowi szkoły.

W pracy mentora często stosuje się kontrakt, rodzaj umowy, który obejmuje również informację o liczbie spotkań. W realiach szkoły niekoniecznie to się sprawdzi, ale na przykład ustalenie minimalnej liczby spotkań mentora i *mentee* jest jak najbardziej wskazane dla stworzenia poczucia bezpieczeństwa i otwartości na partnerską relację.

⁷ *Mentoring w praktyce*, red. naukowa Aleksandra Stanković, Wolters Kluwer, Warszawa 2022, s. 221.

Po zakończeniu każdego z etapów, czyli między innymi przed wydaniem opinii, warto dokonać domknięcia procesu, aż do zamknięcia współpracy.

Oczywiście wskazana jest elastyczność i otwartość mentora i *mentee* w warunkach szkolnych. Przecież współpraca opiera się również na codziennym wsparciu, radach, pytaniach. Ramy, o których piszę, służą usystematyzowaniu tej relacji. Takie rzeczowe wsparcie pomaga również w zabieganym świecie w wykorzystaniu maksymalnie tej relacji, jaka tworzy się pomiędzy doświadczonym nauczycielem i nauczycielem początkującym.

Na tym wstępnym etapie jako najistotniejsze dla nauczyciela początkującego w trakcie pracy z mentorem wymieniałabym:

- wprowadzenie w organizację szkoły, dokumentację, szkolny system oceniania i inne niezbędne dokumenty;
- pomoc w podzieleniu celu na kilka mniejszych, prowadzących do ostatecznego;
- pomoc w staniu się bardziej widocznym w szkole, aby zostać lepiej poznanym;
- pomoc w stworzeniu sieci kontaktów i relacji;
- pomoc w radzeniu sobie w relacjach (także tych trudniejszych) z innymi nauczycielami oraz rodzicami;
- pomoc w zastosowaniu już zdobytej wiedzy w realiach szkolnych;
- zyskanie orientacji w możliwościach rozwoju zawodowego i zrozumienie warunków pracy w edukacji;
- uwrażliwienie na problemy, jakie dotyczą dzieci i młodzież (społeczne, rozwojowe, psychologiczne).

Wsparcie mentora podczas stażu nauczyciela początkującego

Bardzo istotne jest przeanalizowanie potrzeb. Dla każdego nauczyciela mogą one być zupełnie różne, ze względu na doświadczenie zawodowe, artystyczne. Nowy absolwent uczelni, który pojawia się w szkole i rozpoczyna pracę nauczyciela, na pewno potrzebuje wsparcia w elementarnych sprawach istotnych dla funkcjonowania w szkole. Będzie to konieczność zaznajomienia się z dokumentacją, wymaganiami edukacyjnymi, systemem oceniania i podobnymi zagadnieniami. I już tu może być pomocny mentor.

Inne mogą być oczekiwania nauczyciela, który ma już pewne doświadczenie, na przykład w pracy na uczelni.

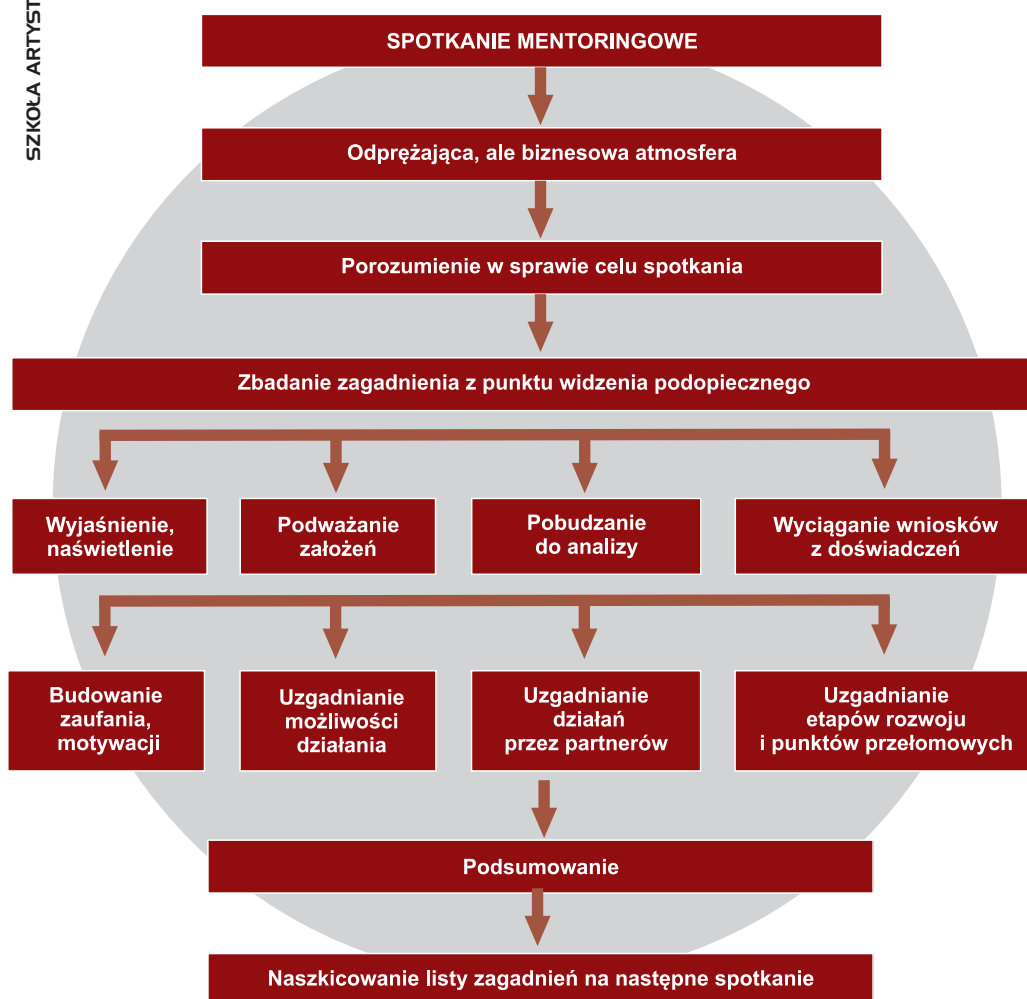
Dlatego istotne jest stosowanie różnych metod pracy, zależnych także od przedmiotu nauczania. W przypadku szkół artystycznych znaczenie ma także forma lekcji prowadzonych przez *mentee*, indywidualne czy zbiorowe. Przykładem działań mentoringowych będzie organizowanie spotkań, zachęta do zapoznania się z określoną literaturą fachową, propozycja udziału w szkoleniach, wspólne omówienie lekcji, tworzenie scenariuszy lekcji.

W tym aspekcie ważny jest przepływ informacji, także zwrotnej. W tej partnerskiej relacji musi następować wymiana myśli, krytyczne myślenie, otwartość na zmiany, zwroty, zrozumienie słabości.

Zadaniem mentora jest także zapewnienie osobistej opieki, rozumianej jako pomoc w budowaniu sieci kontaktów, dawanie okazji do budowania doświadczenia praktycznego, rozwijania umiejętności. Oczywiście tego rodzaju wsparcie także powinno być przedyskutowane i zamknięte w ramach, które są do zaakceptowania dla obu stron. Nie ma mowy o wyręczaniu *mentee* ani dominacji nad nim.

W toku pracy mentora i *mentee*

W przypadku pracy mentora w szkole jest widoczny horyzont czasowy, który wyznaczają okresy stażu. W bardzo ciekawej książce Davida Clutterbucka



spotkałam się z diagramem⁸ dotyczącym umiejętności mentora, którymi powinien wykazać się podczas spotkań:

Rysunek ten ilustruje, jak ważne w każdym spotkaniu, i to wyróżnia najlepszych mentorów, jest budowanie więzi, zadawanie pytań o obecne potrzeby *mentee*, powstrzymywanie się od szybkich reakcji, dawanie szansy na autorefleksję i dopiero wtedy jest czas na kolejne praktyczne fragmenty sesji, szukanie rozwiązań, robienie postępów. Doświadczony mentor nie wyręcza *mentee*, daje wskazówki. Niestety, mniej doświadczeni mentorzy często biorą na siebie zbyt dużo odpowiedzialności, co ostatecznie spowalnia rozwój podopiecznego.

Mentor podczas współpracy wspiera *mentee*, stosując różne narzędzia pracy w zależności od potrzeb. Wśród nich wymieniałabym:

- miniwykłady, ćwiczenia, dyskusje, rekomendacja lektur, wspólny udział w szkoleniu, omówienie lekcji i wiele innych;
- dostęp do wykorzystywanej przez mentora literatury muzycznej;
- dostęp do własnych opracowań, scenariuszy lekcji, własnych metod;
- aranżacja spotkań z innymi ekspertami, kolegami;
- zadawanie „prac domowych” umożliwiających rozwój;
- pomoc w tworzeniu sieci kontaktów;
- dostęp do wiedzy o konkursach, koncertach i wskazanie ścieżek zdobywania takich informacji.

Podczas pracy mentora i *mentee* tworzy się silna relacja. Chcemy, aby była partnerska i oparta na wzajemnym zaufaniu. Dlatego też warto pochylić się nad aspektami etyki i dobrych praktyk.

Kodeks postępowania mentora i *mentee*

Niektóre organizacje opracowują swój własny zestaw zasad obowiązujących w parach mentorskich. Wydaje mi się, że wiele z tych zasad jest uniwersalnych. Tu, posilając się kodeksem zapisanym w książce Davida Clutterbucka, wybrałam i zmodyfikowałam te do zastosowania w praktyce szkolnej. Warto je przytoczyć, aby podkreślić wagę kodeksu etycznego:

- Rolą mentora jest reagowanie na potrzeby rozwojowe podopiecznego.
- Powinna być zachowana zasada poufności.
- Mentor nie ingeruje w dziedziny, w których *mentee* chce zachować prywatność.
- Obie strony starają się o maksymalną szczerość.
- Mentor musi mieć także świadomość własnych ograniczeń.
- Mentor jest odpowiedzialny za własny rozwój.
- Mentor i *mentee* powinni szanować swój czas i nie obarczać drugiej strony ponad miarę.
- Mentor nie ocenia, tylko wspiera.

⁸ D. Clutterbuck, *Każdy potrzebuje mentora*, dz. cyt., s. 143, rys. 12.

Korzyści

Pojawienie się mentora, a tym samym mentoringu w szkole stało się faktem. Teraz jest najlepszy czas do zaznajomienia się z tą metodą pracy. W moim odczuciu potrzebujemy pewnego sformalizowania, aby uporządkować wiedzę, narzędzia pracy i spowodować większą efektywność pracy mentora i *mentee*.

Głównym argumentem za formalną strukturą mentoringu jest konieczność sprawowania pewnej kontroli nad procesem. Kontrola jest tu rozumiana przeze mnie jako usystematyzowanie procesu dla każdego z uczestników — nauczyciela początkującego, mentora, dyrektora szkoły, ewentualnie także koordynatora, jeśli taki pojawi się w placówce.

Sformalizowanie daje także szansę na równe podejście do zagadnienia, dające jednakowe możliwości rozwoju i wykorzystania talentów, zaplecza społecznego i doświadczeń szkolnictwa artystycznego.

Formalny mentoring daje również większą pewność, że istnieje jasno wytyczony cel. Oczywiście w sytuacji szkolnej celem ostatecznym jest dobrze zdany egzamin na stopień nauczyciela mianowanego. Ale etapów pośrednich jest więcej. Są one równie ważne dla działania szkoły. Przecież celem dla samego nauczyciela początkującego i całej społeczności szkolnej jest ukształtowanie świadomego, dobrze przygotowanego nauczyciela.

Nie sposób nie wspomnieć również o korzyściach, jakie niesie wprowadzenie mentoringu do szkół. Przede wszystkim metoda ta sprzyja rozwojowi kadry nauczycielskiej. Motywuje obie strony — *mentee* do osiągania zamierzonych celów, mentora do własnego rozwoju — i jest także formą docenienia mentora przez wybór właśnie jego do pełnienia tej roli. Stosowanie mentoringu ułatwia adaptację nowemu pracownikowi, tworzy się lepszą atmosferę pracy opartą na partnerstwie i wymianie doświadczeń. Dla dyrektora to również szansa na lepsze poznanie swoich współpracowników, poznanie ich mocnych stron, rozwój liderów.

Mentoring w szkole ma również zastosowanie w innych relacjach niż nauczyciel początkujący — mentor. Ta metoda może być wykorzystywana w relacjach z innym nauczycielem, uczniem, rodzicem. Myślę, że warto jeszcze wielokrotnie wracać do tego tematu.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Clutterbuck David, *Każdy potrzebuje mentora*, Dobra Komunikacja, Warszawa 2002.
- [2] *Mentoring w praktyce. Partnerstwo w relacji, wsparcie w rozwoju*, praca zbiorowa pod redakcją naukową Aleksandry Stanković, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.
- [3] *Ustawa z 5 sierpnia 2022 r. o zmianie ustawy — Karta Nauczyciela oraz niektórych innych ustaw* (Dz. U. z 2022 r., poz. 1730).
- [4] Zachary Lois J., *The Mentor's Guide*, John Wiley & Sons, San Francisco 2011.

Problemy wychowawcze uczniów w szkole po okresie pandemii.

Jak pandemia wpłynęła na życie współczesnych uczniów szkół artystycznych z zakresu edukacji integracyjnej i włączającej dedykowane nauczycielom szkolnictwa artystycznego

Zaskoczenie

Marzec 2020 roku okazał się wyjątkowy. Epidemia zaskoczyła wszystkich, mimo że nie jest pierwszą w historii świata. Wystarczy sięgnąć do XX wieku. Pod koniec I wojny światowej wybuchła epidemia grypy nazwanej hiszpanką. W 1963 roku we Wrocławiu wybuchła epidemia czarnej ospy. Miasto zostało zamknięte, wjazd i wyjazd były kontrolowane przez milicję. Stan epidemii ogłoszono 17 lipca, a odwołano 19 września. W 2003 roku w Chinach pojawił się SARS. Zachorowało ponad 8 tysięcy osób, zmarło 774. W Polsce nie było żadnego przypadku SARS. W Polsce w 2007 i 2008 zdiagnozowano kilka ognisk ptasiej grypy. W tym okresie zachorowało 440 osób, zmarło 260. W Meksyku w 2009 roku pojawiła się odmiana wirusa świńskiej grypy, który zaczął stanowić zagrożenie dla ludzi. Ocenia się, że wirus ten pochłonął do 600 tysięcy ofiar. W Polsce na świńską grypę zmarły 182 osoby. Wśród epidemii XX wieku do niedawna zdecydowanie największe zainteresowanie, połączone ze skrajnymi opiniami, miała choroba wywołana przez wirus HIV.

Pandemia COVID-19 spowodowana była przez zakażenia wirusem SARS-CoV-2. Liczba 19 oznacza rok 2019, w którym zanotowano pierwsze przypadki zachorowań w Chinach, w prowincji Hubei. Stamtąd wirus rozprzestrzenił się po całych Chinach i stopniowo na cały świat. Właśnie 12 marca 2020 roku Światowa Organizacja Zdrowia ogłosiła globalne rozprzestrzenianie się wirusa, co określamy jako pandemię. Świat się zmienił. Obok strachu i lęku pojawiły się tysiące teorii spiskowych, przepowiedni, ludzi wiedzących na pewno albo znających tych, którzy wiedzą. Sytuacja zamykania fabryk, lokali użytkowych, szkół i innych miejsc pracy spowodowała kryzys nie tylko materialny, ale i moralny. Wielu przewartościowało swoje życie. Rzeczywistość stała się — ogólnie mówiąc — katastrofą, obejmującą wszystkie możliwe klasy stresorów:

- była czynnikiem traumatyzującym, ponieważ zagrażała zdrowiu, powodowała również śmierć;
- była wydarzeniem zmieniającym życie, gdyż prowadziła do utraty pracy, śmierci bliskich, wzrostu konfliktów w rodzinie;
- utrudniała codzienne funkcjonowanie, ponieważ zmuszała do izolacji, do nauki zdalnej, powodowała ograniczenia w poruszaniu się, zmiany priorytetów;
- stała się chronicznym stresorem, wywołującym ciągły strach, wymuszającym zamknięcie, utrudniającym rutynowe zajęcia.

Kondycja psychiczna

Ogólnoświatowy kryzys spowodowany przez pandemię COVID-19 to nie tylko skala zakażeń i śmiertelności, ale nieustanny stan zagrożenia i bezprecedensowe ograniczenia, powodujące ogromne zmiany w życiu społecznym, wpływające bezpośrednio na kondycję psychiczną wszystkich ludzi. Obok przestraszonych rodziców, żyjących nieraz w panicznym strachu i lęku przed wychodzeniem z domu, byli uczniowie w zmieniającej się nagle szkole, mierzący się z niezwykle trudnymi sytuacjami, wpływającymi bezpośrednio na ich funkcjonowanie psychospołeczne.

Wypełnianie obowiązków wychowawczych przez rodziców i nauczycieli było znacznie utrudnione. Strach, bardzo skutecznie wpajany przez media, wywołał skutki, o których psycholodzy głośno mówią do dziś. Szkoła stanęła natomiast przed wyzwaniem szybkiej organizacji nauczania zdalnego, podniesienia kompetencji nauczycieli i uczniów w zakresie korzystania z różnorodnych narzędzi technologicznych, aplikacji i komunikatorów oraz zapewnienia właściwych standardów pracy nauczycielom. O ile dzieci i młodzież były grupą stosunkowo najmniej zagrożoną ciężkim przebiegiem choroby wywołanej wirusem COVID-19, to właśnie tę grupę najsilniej dotknęły konsekwencje psychiczne, emocjonalne i rozwojowe przedłużającego się kryzysu. Wymogi izolacji społecznej i reżimu sanitarnego znacznie ograniczyły skalę i dostępność działań w tym zakresie, a rodzice i wychowawcy, sami znajdujący się w sytuacji kryzysowej, nie udzielali im mocnego wsparcia. Brak działań profilaktycznych w okresie przedłużającego się stanu kryzysowego związanego z epidemią COVID-19 w krótkim okresie doprowadził do znacznego pogorszenia się stanu zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, co z kolei spowodowało falę wzrostu zachowań ryzykownych i problemów (w tym nadużywania substancji psychoaktywnych, przemocy, uzależnień behawioralnych itp.). Koszty zdrowotne, rozwojowe, społeczne i finansowe zaniechania wspierających działań wychowawczych i profilaktycznych są wielokrotnie większe niż koszty przeprowadzenia tych działań.

Wielki powrót

Najtrudniejszym okresem był czas bezpośrednio po zamknięciu szkół w Polsce, czyli w połowie marca 2020 roku. To wtedy wystąpił największy kryzys psychicz-

ny, wszystko było nowe, inne, nikt wcześniej nie znał sytuacji przymusowej izolacji. W dużym polskim badaniu¹ przeprowadzonym w 2020 roku 30% nastoletnich uczniów stwierdziło, że czuje się trochę gorzej niż przed pandemią, ale jednocześnie 8% czuło się trochę lepiej. Badania te jednoznacznie wykazały, że medialne doniesienia o tragicznym samopoczuciu dzieci i młodzieży nie do końca były prawdziwe. Kolejne zamknięcie szkół nie wywołało już takiej burzy. Po okresie pandemii kluczowym zadaniem dla całego systemu edukacji okazał się bezpieczny powrót do szkoły poprzez stworzenie odpowiedniego systemu wsparcia dla uczniów. Z czym zatem mierzyli się uczniowie po okresie pandemii?

Czy na pewno depresja?

W czasie zamknięcia szkół na wysoki ogólny poziom nastrojów depresyjnych skarżyło się 23% dziewcząt i 8% chłopców. Po pandemii pod względem częstotliwości występowania depresja była wskazywana dopiero na piątym miejscu. Po tym trudnym okresie wiemy już, że najważniejszym czynnikiem chroniącym zdrowie psychiczne uczniów w czasie i po epidemii jest wielkość, jakość i dostępność sieci wsparcia (rodzina, rówieśnicy, nauczyciele i wychowawcy, specjaliści w zakresie pomocy psychologiczno-pedagogicznej). U wielu uczniów pojawiły się natomiast objawy psychosomatyczne, które trwały długo po otwarciu szkół. Na problemy ze snem skarżyło się 60% badanych, na silne bóle głowy 16%, a na uciążliwe bóle brzucha 9%. Objawy te zwykle są sygnałem ostrzegawczym i powinny zostać zawsze diagnozowane. Inne polskie badania z kolei wykazały, że 23% uczniów po zamknięciu szkół zaczęło aktywnie uprawiać sport, ale tych, którzy go ograniczyli, było aż 46%. I to był sygnał, jak zmieniła się aktywność prozdrowotna w czasie pandemii².

Korzyści

Pisanie o korzyściach płynących z czasu pandemii wydaje się absurdalne, jednak po trzech latach warto już o nich głośno mówić. Okazało się, że nauczanie zdalne stało się dla wielu przyczyną poprawy relacji — zarówno w rodzinie, jak i w szkole. Aż 12% starszych uczniów stwierdziło, że ich relacje z rodzicami i opiekunami podczas pandemii poprawiły się, a około 1/3 polskich rodziców i nastolatków przyznała, że czas pandemii przełożył się na częstsze podejmowanie różnych aktywności wspólnie z rodziną³. Skąd taki wynik? Otóż warto zaznaczyć,

¹ M. Bigaj, M. Dębski, *Subiektywny dobrostan i higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej*, [w:] G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj (red.), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020, s. 15.

² J. Pyżalski, *Zmiany w zakresie czasu poświęcanego wybranym aktywnościom w czasie pandemii*, [w:] G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, dz. cyt., s. 23.

³ Tamże, s. 23.

że wraz z zamknięciem szkół część uczniów przestała ulegać przemocy rówieśniczej. Dodatkowo dla uczniów odczuwających lęk przed odpowiedziami ustnymi w klasie nauczanie zdalne stało się alternatywą, gdzie w końcu mogli wypowiadać się publicznie bez strachu. Wzrosła również chęć pomocy rówieśniczej. Co piąty badany zaczął częściej pomagać w nauce rówieśnikom ze szkoły, 29% częściej podejmowało wspólne aktywności z członkami rodziny, a 27% częściej z nimi rozmawiało⁴.

Problemy wychowawcze

Pojęcie trudności wychowawczych nie jest łatwe do zdefiniowania i jest na to wiele koncepcji. Określenie to może dotyczyć ucznia, który nie potrafi lub nie jest w stanie nawiązać poprawnych stosunków z rówieśnikami i dorosłymi, co w konsekwencji sprawia, że często popada w konflikty⁵. Może określać również zachowanie ucznia, który pozostaje w sprzeczności z założeniami wychowawczymi, będąc w trudnym okresie wychowawczym⁶. Do najczęściej występujących wśród uczniów problemów wychowawczych zaliczamy:

- opuszczanie godzin pozalekcyjnych i lekceważący stosunek do obowiązku szkolnego;
- niewłaściwy ubiór i makijaż;
- stosowanie przemocy słownej i fizycznej w stosunku do rówieśników i nauczycieli;
- izolowanie wybranych osób;
- znieważanie, używanie wulgaryzmów, niszczenie mienia.

Uczniowie szkół muzycznych nie są w tym odosobnieni. Towarzyszą im również podobne zachowania, aczkolwiek jest ich zdecydowanie mniej. Nauka w szkole muzycznej nie jest obowiązkowa, zatem w sytuacji agresji czy też opuszczania lekcji gry na instrumencie nauczyciel nie ma takich możliwości dyscyplinujących jak w szkołach publicznych. Łatwiej jest usunąć ucznia z powodów problemów wychowawczych.

Przyczyn trudnych zachowań nie należy jednak rozpatrywać w żaden sposób jako konsekwencji nauczania zdalnego. Było to trudne zadanie dla nauczycieli nauki gry na instrumencie, jednak właśnie pasja, jaką może być muzyka, mogła dla wielu stać się czynnikiem chroniącym. Nauczanie gry na instrumencie nie jest stereotypowe, bowiem zawiera w sobie również czynnik indywidualnego

⁴ J. Pyżalski, *Ważne relacje uczniów i nauczycieli w czasie edukacji zdalnej*, [w:] G. Ptaszek, G.D. Stunża, J. Pyżalski, M. Dębski, M. Bigaj, dz. cyt., s. 10.

⁵ M. Łobocki, *Trudności wychowawcze w szkole (Zapobieganie i przeciwdziałanie)*, WSIP, Warszawa 1989, s. 10.

⁶ R. Skrzypniak, *Trójętós w sprawie niepowodzeń edukacyjnych — trudności wychowawcze*, [w:] *Dydaktyczna refleksja o edukacyjnych priorytetach*, red. A. Karpińska, M. Zińczuk, ŻAK, Warszawa 2014, s. 40.

kształcenia, co daje możliwość szybszego wychwycenia ewentualnych problemów wychowawczych i emocjonalnych. Program jest dostosowywany do ucznia, który nie jest przeciążony, co również mogłoby być czynnikiem wzrostu problemów wychowawczych. Codzienne ćwiczenie gry zmusza do pewnej rutyny i konsekwencji oraz uczy dobrego gospodarowania czasem. Gra na instrumencie stała się sposobem pozwalającym na poradzenie sobie z zaistniałą sytuacją — poprzez odreagowywanie napięcia, umożliwiała uczniom oddawanie się ich pasji i zainteresowaniom oraz poszukiwanie nowych rozwiązań w okresie wystąpienia utrudnień w zakresie realizacji przyjętych przez nich celów życiowych. Wielu uczniów widziało korzyści w okresie izolacji, ponieważ nie byli zmuszeni wstawać codziennie do szkoły i mieli czas na swoje zainteresowania.

Jak pomagać?

Sytuacje trudne w życiu uczniów to nie tylko pandemia, ale wiele innych tragedii życiowych, z którymi podobnie jak dorośli, są zmuszeni się zmierzyć. Szkoła muzyczna powinna stanowić miejsce, gdzie znacznie wzrasta samoocena uczniów, co samo w sobie jest ogromnym zasobem na przyszłość. Wartością dodaną jest tu również współpraca z rodzicami. W szkołach publicznych układa się ona różnie, natomiast w szkołach muzycznych, gdzie rodzic świadomie zapisuje dziecko na zajęcia, sprawia, że jest dobrze poinformowany na temat postępów dziecka. Nic nie buduje lepiej relacji niż wspólne mierzenie się z przeciwnościami losu i problemami. Sprawia to, że szkoła po pandemii jest inna. Rodzice bardziej interesują się tym, co robi dziecko, a koncentracja na potrzebach ucznia ze strony nauczycieli oraz rodziców powoduje zdecydowanie lepszą współpracę. Trudny czas przeminął i wszyscy, zarówno rodzice, jak i nauczyciele, wyciągnęli odpowiednie wnioski. Zdecydowanie bardziej doceniamy relacje, nawiązujemy kontakty, częściej dbamy o zdrowie psychiczne swoje i naszych uczniów. Mamy też nowe narzędzie w postaci nauczania zdalnego, które chociaż prawdopodobnie nigdy nie zastąpi bezpośredniego kontaktu, jednak jest już nam na tyle znane, że nie boimy się go stosować.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Bigaj Magdalena, Dębski Maciej, *Subiektywny dobrostan i higiena cyfrowa w czasie edukacji zdalnej*, [w:] Grzegorz Ptaszek, Grzegorz D. Stunża, Jacek Pyżalski, Maciej Dębski, Magdalena Bigaj (red.), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzinami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.
- [2] Łobocki Mieczysław, *Trudności wychowawcze w szkole (Zapobieganie i przeciwdziałanie)*, WSIP, Warszawa 1989.
- [3] Pyżalski Jacek, *Ważne relacje uczniów i nauczycieli w czasie edukacji zdalnej*, [w:] Grzegorz Ptaszek, Grzegorz D. Stunża, Jacek Pyżalski, Maciej Dębski, Magdalena

Bigaj (red.), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.

- [4] Pyżalski Jacek, *Zmiany w zakresie czasu poświęcanego wybranym aktywnościom w czasie pandemii*, [w:] Grzegorz Ptaszek, Grzegorz D. Stunża, Jacek Pyżalski, Maciej Dębski, Magdalena Bigaj (red.), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2020.
- [5] Skrzypniak Ryszard, *Trójęgłos w sprawie niepowodzeń edukacyjnych — trudności wychowawcze*, [w:] *Dydaktyczna refleksja o edukacyjnych priorytetach*, red. Anna Karpińska, Monika Zińczuk, ŻAK, Warszawa 2014.



Lekcja gry na fortepianie w Państwowej Szkole Muzycznej I stopnia im. Stanisława Moniuszki w Zbąszyniu

Fot. Justyna Korpas-Czarnecka

Kiedy i jaką metodą zacząć uczyć dziecko gry na fortepianie lub innym instrumencie?

Moim zdaniem nie ma jednej odpowiedzi na postawione pytanie. Znani są zarówno muzycy, którzy swoją edukację rozpoczynali bardzo wcześnie (Wolfgang Amadeusz Mozart, Fryderyk Chopin), oraz tacy, którzy zaczęli przygodę z muzyką dość późno (Ignacy Jan Paderewski, Erik Satie). Widać więc, że wiek nie jest czynnikiem wpływającym na rozwój talentu. Okazuje się, że jest on uzależniony od wrodzonego potencjału oraz od kierunków, w jakich rozwój był stymulowany. Wielu psychologów opisujących fazy rozwojowe dzieci podkreśla, że wiek przedszkolny (od 4 do 6 lat) jest okresem najintensywniejszego rozwoju ich mózgu oraz niebywałych zdolności do naśladowania dorosłych. Warto więc wykorzystać ten okres w życiu dziecka do nauki gry na instrumencie, ponieważ wczesna edukacja w tej dziedzinie przynosi niespodziewane efekty. W literaturze przedmiotu często przewija się myśl, że pierwszy etap kształcenia muzycznego lepiej zacząć przed formalnym rozpoczęciem nauki w szkole. Niemowlęta i małe dzieci są wyraźnie podatne na stymulację muzyczną i jest ona dla nich źródłem radości. Rodziny profesjonalnych muzyków starają się z reguły o odpowiedni rozwój swoich pociech w tej dziedzinie. Zapewniają im dostęp do instrumentu od najmłodszych lat, wymyślają różne zabawy muzyczne, uczą dzieci piosenek, zabierają je na koncerty oraz słuchają z nimi muzyki w domu. Jak twierdzi Dorota Sroczyńska: *W rodzinach, w których muzyka jest częścią życia codziennego, dziecko oswaja się z nią i automatycznie muzyka staje się częścią jego życia*¹. *Badania wykazują, że muzyczne rodziny ułatwiają dzieciom szczególnie rozwój muzyczny, ale nie jest to warunkiem niezbędnym. [...] Natomiast dzieci rodziców niebędących muzykami często wykazują więcej motywacji wewnętrznej do pracy, gdyż nawet małe osiągnięcia muzyczne dzieci są źródłem radości ich rodziców*².

¹ D. Sroczyńska, *Rola środowiska rodzinnego w kształceniu uczniów szkół muzycznych*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, Akademia Muzyczna Fryderyka Chopina, Warszawa 1999, s. 147.

² M. Sierszeńska-Leraczyk, *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*, Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego, Poznań 2011, s. 46.

Anna Nogaj postuluje, żeby rodzice niebędący muzykami towarzyszyli swoim dzieciom w procesie nabywania kompetencji muzycznych, a rodzice-muzycy nie kontrolowali nadmiernie procesu ćwiczenia swoich pociech³. Alicja Kozłowska-Lewna zwraca uwagę na fakt, że niektórzy rodzice traktują wykształcenie muzyczne tylko jako uzupełnienie wykształcenia ogólnego: *Niejednokrotnie wręcz stwierdzają: nie chcę, by moje dziecko było zawodowym muzykiem, chcę, by umiało odbierać muzykę i by gra na instrumencie sprawiała mu przyjemność*⁴.

Jedną z najciekawszych koncepcji uczenia małych dzieci, którą chciałabym przedstawić, jest metoda autorstwa Shinichiego Suzukiego.

Powstanie metody Suzukiego (Metoda „Języka Ojczystego”) i jej rozpowszechnienie

Jej twórca, urodzony w 1898 roku w Nagoi (Japonia), był synem lutnika Masakichiego Suzukiego, producenta tradycyjnych japońskich instrumentów strunowych — *shamisenów*⁵, który z biegiem czasu stał się właścicielem fabryki skrzypiec. Shinichi Suzuki, pracując w fabryce ojca, znał dokładnie proces produkcji skrzypiec, natomiast ich brzmienie poznał dopiero w wieku 17 lat, kiedy otrzymał w prezencie płytę z nagraniem pieśni *Ave Maria* Franciszka Schuberta w wykonaniu Mischy Elmana. Wspomina o tym w swojej książce zatytułowanej *Karmieni miłością: Dźwięk, jaki Elman wydobywał ze skrzypiec, dosłownie mnie oczarował. Ten aksamitny ton był jak marzenie sennie. Wrażenie było przeogromne*⁶. Shinichi zapragnął nauczyć się grać na skrzypcach, choć nie umiał czytać nut. Kiedy kupił kolejną płytę Elmana, wybrał sobie jeden z menuetów Haydna i słuchając wielokrotnie jego nagrania, starał się naśladować mistrza⁷. Opisał to następująco: *Nie miałem nut, po prostu poruszałem smyczkiem, starając się zagrać to, co słyszałem. Robiłem to codziennie [...] w końcu udało mi się zagrać cały utwór*⁸. Przyjacieli rodziny Suzuki — Yoshichika Tokugawa (potomek możnego rodu Tokugawa)⁹ — zachwycony grą Shinichiego, zaprosił go do Tokio, aby mógł tam kontynuować naukę gry na skrzypcach u Ko Ando — jednej z pierwszych japońskich skrzypaczek¹⁰. W kolejnych latach Suzuki towarzyszył swojemu mecenasowi w podró-

³ A.A. Nogaj, *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 4, Warszawa 2017, s. 13.

⁴ A. Kozłowska-Lewna, *Nowy, alternatywny model szkoły muzycznej I stopnia*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, Wydawnictwo Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina, Warszawa 2009, s. 225–226.

⁵ S. Suzuki, *Karmieni miłością*, Centrum Rozwoju Uzdolnień, Warszawa 2003, s. 69.

⁶ Tamże, s. 81.

⁷ Tamże, s. 81.

⁸ Tamże, s. 81.

⁹ Tamże, s. 82–83.

¹⁰ Tamże, s. 83.

ży po krajach Europy, co umożliwiło mu podjęcie studiów w Berlinie (w latach 1920–1928) u Karla Klintera. Dzięki swojemu profesorowi miał okazję kontaktować się z czołowymi artystami oraz myślicielami, między innymi z Alfredem Einsteinem, z którym połączyły go więzy przyjaźni¹¹.

W 1928 roku Suzuki powrócił do Japonii i koncertował jako solista oraz kameralista w kwartecie smyczkowym z trzema młodszymi braćmi. Założył w Tokio orkiestrę smyczkową, która prezentowała słuchaczom muzykę barokową¹². Został także kierownikiem Cesarskiego Konserwatorium Muzycznego, w którym podjął pracę nauczyciela skrzypiec¹³. Zauważył wtedy, że naukę gry na instrumencie można porównać do nauki języka ojczystego. W latach 30. XX wieku opracował swoją innowacyjną metodę nauczania gry na skrzypcach, opierając ją na wrodzonych zdolnościach dzieci do naśladowania dorosłych. Pierwszym jego uczniem był czteroletni Toshiya Eto, a kolejnym — trzylatek Koji Toyoda (w przyszłości koncertmistrz Berlińskiej Orkiestry Symfonicznej)¹⁴. Pracując z Kojim Suzuki zauważył, że najlepsze efekty uzyskuje podczas zaprezentowania mu zadania, które ma powtórzyć. I tak powoli stało się to rutyną, przypominało naukę podstawowych czynności, jakie dzieci opanowują tym sposobem. W przypadku nauki gry — poprzez naśladowanie gestów i słuchanie muzyki. Okazało się, że dla małych dzieci, które w początkowej fazie nie znają jeszcze zapisu nutowego, ta metoda była idealna. Sukcesy, jakie odnosił Suzuki, wynikały z faktu, że najpierw uczył grać rodziców, a dzieci sięgały po instrument, bo chciały ich naśladować. Shinichi wierzył, że wszystkie dzieci mają zdolności muzyczne, a do ich uzewnętrznienia wystarczy umiejętne postępowanie rodziców i nauczycieli. Wcześniej uważano, że talent muzyczny jest czymś wyjątkowym i ma go niewielu ludzi. Nowa metoda nauczania gry na skrzypcach rozpowszechniła się szeroko w kolejnych latach i objęła mnóstwo dzieci w wieku od 3 do 5 lat.

Po II wojnie światowej w 1945 roku osiągający sukcesy nauczyciel został zaproszony do powstającej w Matsumoto szkoły muzycznej, przekształconej później w Instytut Rozwoju Talentu. Zaczęto w nim stosować nową metodę nauki gry na skrzypcach, a także innych instrumentach — fortepianie, gitarze i wiolonczeli. Suzuki wolął pracować z dziećmi rozpoczynającymi naukę gry na skrzypcach niż kształcących się wcześniej u innych profesorów.

Podręcznik do nauki gry *Suzuki Violin School* został opublikowany w 1955 roku w Tokio przez Zen-On Music Company. Składa się z 10 zeszytów z utworami o różnym stopniu trudności, wśród których są piosenki, kompozycje klasyków

¹¹ Tamże, s. 89.

¹² <https://www.europeansuzuki.org/esa/dr-shinichi-suzuki/> [dostęp: 1.02.2024].

¹³ Z. Ebin, *Shinichi Suzuki and Musical Talent: An Analysis of His Claims*, York University, Toronto 2015, s. 12.

¹⁴ S. Suzuki, dz. cyt., s. 24–27.

oraz Shinichiego Suzukiego (*Twinkle Variations, Allegro, Perpetual Motion, Etiuda*). Dodatkową pomocą są nagrania wszystkich utworów dołączone do każdej części, a z zasadami nauki gry na skrzypcach rodzice mogą się zapoznać w przedmowie do pierwszej z nich¹⁵. Nowa koncepcja nauczania została uznana za oryginalną i godną uwagi, ponieważ wiele dzieci uczących się w ten sposób zaczęło osiągać duże postępy również w grze na fortepianie. Repertuar dla pianistów stanowią oprócz piosenek utwory słynnych kompozytorów klasycznych: J.S. Bacha, Scarlattiego, Mozarta, Haydna, Beethovena, Schumanna, Mendelssohna, Chopina, Bartóka i innych. Po opanowaniu proponowanych utworów uczeń powinien poradzić sobie także z innymi kompozycjami w każdym gatunku. Materiał dydaktyczny dla pianistów, zawarty w siedmiu zeszytach, prezentuję w poniższej tabeli:

<i>Suzuki Piano School — Volume 1</i>	<i>Suzuki Piano School — Volume 2</i>
1. <i>Twinkle, Twinkle, Little Star Variations</i>, S. Suzuki 2. <i>Lightly Row</i>, German Folk Song 3. <i>The Honeybee</i>, Bohemian Folk Song 4. <i>Cuckoo</i>, German Folk Song 5. <i>French Children's Song</i>, Folk Song 6. <i>London Bridge</i>, English Folk Song 7. <i>Mary Had a Little Lamb</i>, American Folk Song 8. <i>Go Tell Aunt Rhody</i>, Folk Song 9. <i>Au Clair de la Lune</i>, J.B. Lully 10. <i>Long, Long Ago</i>, T.H. Bayly 11. <i>Little Playmates</i>, F.X. Chwatal 12. <i>Chant Arabe</i>, Anonymous 13. <i>Allegretto 1</i>, C. Czerny 14. <i>Goodbye to Winter</i>, Folk Song 15. <i>Allegretto 2</i>, C. Czerny 16. <i>Christmas-Day Secrets</i>, T. Dutton 17. <i>Allegro</i>, S. Suzuki 18. <i>Musette</i>, Anonymous	1. <i>Ecossaise</i>, J.N. Hummel 2. <i>A Short Story</i>, H. Lichner 3. <i>The Happy Farmer</i>, from <i>Album for the Young</i> op. 68, No.10, R. Schumann 4. <i>Minuet in G Major</i>, BWV 822, J.S. Bach 5. <i>Minuet in G Major</i> from Bach's Notebook Anna Magdalena 6. <i>Minuet G Minor</i> from Bach's Notebook Anna Magdalena 7. <i>Minuet</i>, from the Klavier Suite in g minor, J.S. Bach 8. <i>Cradle Song</i> op. 13 nr 2, C.M. von Weber 9. <i>Minuet K.2</i>, W.A. Mozart 10. <i>Arietta</i>, W.A. Mozart 11. <i>Hungarian Folk Song For Children</i>, Sz. 42, No. 3, B. Bartók 12. <i>Melody</i>, from <i>Album for the Young</i>, op. 68, No. 1, R. Schumann 13. <i>Minuet in G Major</i>, from the Bach's Notebook for Anna Magdalena (C. Petzold) 14. <i>Sonatina in G</i>, Kinsky — Halm Anh. 5, L. van Beethoven (Moderato, Romance, Allegretto) 15. <i>Children at Play</i>, from <i>For Children</i>, Sz. 42, No. 1, B. Bartók

¹⁵ Z. Ebin, dz. cyt., s. 14.

Suzuki Piano School — Volume 3	Suzuki Piano School — Volume 4
1. <i>Sonatina</i>, op. 36, No. 1, M. Clementi (Allegro, Andante, Vivace) 2. <i>Minuet in G Minor</i>, from J.S. Bach's Notebook for Anna Magdalena (C. Petzold) 3. <i>Sonatina in C Major</i>, op. 55, No. 1, F. Kuhlau (Allegro, Vivace) 4. <i>Theme</i> from Symfonii No. 3 <i>Eroica</i>, 4th Movement, L. van Beethoven, arr. Unknown 5. <i>The Wild Rider</i>, from <i>Album for the Young</i> op. 68, No. 8, R. Schumann 6. <i>Little Waltz</i>, from <i>Little Flowers</i>, op. 205, No. 10, C. Gurliitt 7. <i>Ecossaise</i>, L. van Beethoven 8. <i>Sonatina in C Major</i>, op. 36, No. 3, Spiritoso, M. Clementi 9. <i>Teasing Song</i>, from <i>For Children</i>, Sz. 42, No. 18, B. Bartók	1. <i>Rondo</i> from <i>Divertimento in D Major</i>, K. 334, W.A. Mozart 2. <i>Minuet I</i> from 8 <i>Menuets</i>, K. 315 g, W.A. Mozart 3. <i>Arabesque</i>, from 25 <i>Progressive Pieces</i>, op.100, No. 2, F. Burgmüller 4. <i>By the Limpid Stream</i>, from 25 <i>Progressive Pieces</i>, op. 100, No. 7, F. Burgmüller 5. <i>Musette in D Major</i> from J.S. Bach's Notebook for Anna Magdalena 6. <i>Sonata in G Major</i>, op. 49, No. 2, L. van Beethoven (Allegro, ma nontropo, Tempo di minuetto) 7. <i>Bagatelle</i>, op. 5, No. 9, A. Tcherepnin 8. <i>Gavotte from Suite in G Minor</i>, J.S. Bach 9. <i>Minuets I and II</i> from <i>Partita in B flat Major</i>, J.S. Bach 10. <i>Gigue</i> from <i>Partita in B flat Major</i>, J.S. Bach
Suzuki Piano School — Volume 5	Suzuki Piano School — Volume 6
1. <i>Für Elise</i>, L. van Beethoven 2. <i>Old french songs</i>, from the <i>Album for the Young</i>, op. 39, No. 16, P.I. Tchaikovsky 3. <i>Invention No. 1 in C Major</i>, from <i>Two-Part Inventions</i>, BWV 772, J.S. Bach 4. <i>Sonatina in F Major</i>, Anh. 5, No. 2, L. van Beethoven (Allegro assai, Rondo — Allegro) 5. <i>About Foreign Lands and People</i>, from <i>Scenes from Childhood</i>, R. Schumann 6. <i>Sonata in C Major</i>, XVI/35, J. Haydn (Allegro con brio, Adagio, Finale, Allegro) 7. <i>Waltz in A Minor</i>, op. posthumous, F. Chopin 8. <i>The Cuckoo</i>, L.C. Daquin	1. <i>Sonata in C Major</i>, K.545, W.A. Mozart, (Allegro, Andante, Rondo) 2. <i>Venetian Gondola Song</i>, from <i>Songs Without Words</i>, Book 2, F. Mendelssohn 3. <i>Invention No. 8 in F Major</i>, BWV 779, from <i>Two-Part Inventions</i>, J.S. Bach 4. <i>Notturmo</i>, op. 54, No. 4, E. Grieg 5. <i>Sonata „Pastorale”</i>, K. 9; L. 413, D. Scarlatti 6. <i>Little Prelude</i>, BWV 999, J.S. Bach 7. <i>Sonata in C Major</i>, K. 330, W.A. Mozart (Andante cantabile, Allegretto) 8. <i>Spanish Dance</i>, No. 5 (<i>Andaluza</i>), from 12 Spanish Dances, E. Granados 9. <i>O Polichinelo</i>, from <i>A prole do bebê</i>, No. 1, H. Villa-Lobos

Suzuki Piano School — Volume 7

1. *Sonata*, K. 331, W.A. Mozart
(Andante grazioso, Minuetto and Trio, Alla turca, Allegretto)
2. *Prelude and fugue D Major*,
BWV 850 from *The Well-Tempered Clavier*, Book 1, J.S. Bach
3. *Nocturne C sharp Minor*, op. posthumous, F. Chopin
4. *The Harmonious Blacksmith*, from *Suite No. 5 in E Major*, G.F. Haendel
5. *La fille aux cheveux de lin*, from *Préludes*, Book I, C. Debussy
6. *Romanian Folk Dances*,
Sz. 56, (*Joc cu Bâta, Brâul, Pe loc, Buciumeana, Poarga Româneasca, Maruntelul*), B. Bartók

Opracowanie własne na podstawie zeszytów *Suzuki Piano School*, autorstwa Shinichiego Suzukiego oraz Seizo Azuma, wydanych przez Alfred Music, New York 2008

Od 1958 roku amerykańscy nauczyciele muzyki, zadziwieni wynikami, jakie daje nauczanie metodą „Języka Ojczystego” Shinichiego Suzukiego, zaczęli odwiedzać szkołę w Matsumoto. Zainteresowanie wzrosło jeszcze bardziej, kiedy w 1964 roku mistrz z grupą swoich uczniów wziął udział w 26 seminariach i koncertach w 16 miastach Ameryki. Koncerty dzieci w wieku od 5 do 13 lat, grających utwory J.S. Bacha i A. Vivaldiego, wzbudziły ogromną sensację i były transmitowane codziennie przez telewizję¹⁶. Metoda „Języka Ojczystego” zaczęła rozprzestrzeniać się stopniowo na cały świat. W 1972 roku utworzone zostało amerykańskie stowarzyszenie Suzuki (SAA). Rok później uczniowie Suzuki koncertowali w wielu europejskich krajach, wzbudzając zachwyt i zdumienie, a od 1980 roku zaczęły powstawać szkoły Suzuki w Europie, zrzeszone w Międzynarodowym Stowarzyszeniu Suzuki (ISA). Obecnie na całym świecie istnieją stowarzyszenia metody Suzuki: TERI — w Japonii, ARSA — dla krajów azjatyckich, PPSA — dla Australii oraz Nowej Zelandii oraz ESA — dla krajów europejskich, Bliskiego Wschodu i Afryki. W Polsce za certyfikację nauczycieli *Metody Suzuki* odpowiada Stowarzyszenie Centrum Edukacji Suzuki (CES)¹⁷. Na dzień dzisiejszy mamy 134 nauczycieli i 1424 uczniów, a do tej pory w takich ośrodkach uczyło się 4332 dzieci. Proponowana jest nauka gry na skrzypcach, fortepianie, altówce, flecie, gitarze, trąbce, waltorni i harfie, a nawet nauka śpiewu. Pierwsza Szkoła Suzuki w naszym kraju powstała w Tychach i ma już dwudziestoletnią historię. W 2017 roku została uhonorowana Symbolem Nowoczesnego Kształcenia¹⁸. Ko-

¹⁶ S. Suzuki, dz. cyt., s. 118–119.

¹⁷ <https://www.centrumsuzuki.pl/metoda-suzuki/> [dostęp: 1.02.2024].

¹⁸ Tamże.

lejne placówki zostały otwarte między innymi w Warszawie, Krakowie, Gdańsku, Opolu, Łodzi, Wrocławiu, Tarnowskich Górach, Raszowie i Oleśnicy¹⁹.

Cesarz Japonii uhonorował Shinichiego Suzukiego tytułem „Żywego Narodowego Skarbu”, a w 1993 roku Suzuki był nominowany do Pokojowej Nagrody Nobla. Uznano go za jednego z grona dziesięciu najwybitniejszych Japończyków, którzy wywarli wpływ na losy świata.

Suzuki zmarł w wieku 99 lat w 1998 roku w Matsumoto. Jego ostatnim osiągnięciem było utworzenie ośrodka szkolenia nauczycieli, tzw. International Academy of the Suzuki Method, którym kieruje jeden z jego pierwszych uczniów — Koji Toyoda. W Japonii tą metodą kształci się około 20 000 dzieci, z których blisko 3000 koncertuje każdego roku w Budokan Hall w Tokio. Głównie są to skrzypkowie, ale także inni instrumentalści. Bazę repertuarową stanowią obowiązujące wszystkich utwory, dzięki czemu młodzi muzycy mogą spotykać się na obozach treningowych, warsztatach i koncertach.

Metoda Shinichiego Suzukiego, czyli Metoda „Języka Ojczystego”

Idee pedagogiczne Suzukiego były przełomowe i mające porównywalnie duże znaczenie, jak koncepcje Marii Montessori²⁰, Jeana Piageta²¹ czy Glenna Domana²². Twórcy tych nowych pomysłów wymieniali się swoimi doświadczeniami pedagogicznymi i wzajemnie się inspirowali. Szczególnie ważne dla japońskiego skrzypka było odkrycie Domana, który twierdził, że mózg człowieka rośnie najintensywniej w pierwszych sześciu latach życia, pod warunkiem, że jest stymulowany, a od ilości i jakości stymulacji zależy, co i kiedy dziecko osiągnie oraz z jakimi rezultatami²³. Doman zaczął uczyć dzieci muzyki dziesięć lat przed wizytą w Matsumoto w szkole Shinichiego Suzukiego. Był zafascynowany koncertem 5000 małych dzieci, doskonale grających utwory Mozarta, Vivaldiego, Bacha i Beethovena. Widział zbieżność sukcesów w nauczaniu dzieci gry na instrumentach z metodami, które stosował w nauce czytania. To potwierdziło jego tezę, że wszystkie dzieci są tak samo zdolne i wszystkie mogą nauczyć się grać na

¹⁹ <http://elzbietakolny.pl/metoda-suzuki/> [dostęp: 1.02.2024].

²⁰ Maria Montessori (1870–1952) — autorka systemu wychowania dzieci, kładąca nacisk na ich swobodny rozwój, przeciwstawiała się systemowi szkolnemu, tłumaczącemu ich aktywność. Za zadanie pedagogiki uważała wspieranie spontaniczności i twórczości dzieci oraz ich wszechstronny rozwój duchowy, kulturowy i społeczny.

²¹ Jean Piaget (1896–1980) — szwajcarski badacz psychologii dziecka, dyrektor Instytutu Nauk Pedagogicznych i Międzynarodowego Biura Wychowania UNESCO.

²² Glenn Doman — amerykański fizjoterapeuta zajmujący się wczesną edukacją dzieci.

²³ K. Kwiatkowski, *Zastosowanie najnowocześniejszych metod pedagogicznych w edukacji przed-szkolnej*, PWSH, Gdynia 2011, s. 32.

instrumencie, a ich sukces zależy najbardziej od nauczyciela. W szkole Suzuki dziecko najpierw wchodzi do sali koncertowej i widzi mnóstwo rówieśników grających na skrzypcach, pragnie mieć taki sam instrument i jest gotowe na pierwszą lekcję. Przy ponownym wejściu do sali koncertowej zwraca uwagę, że na stoliku leżą skrzypce i smyczek, podchodzi do stolika, bierze do ręki instrument i smyczek, a następnie odwracając się do widowni, przeciąga smyczkiem po strunach. Publiczność nagradza je gorącymi oklaskami, a pozytywne emocje wzmacniają motywację do nauki gry²⁴.

Suzuki proponuje zacząć przygodę z muzyką w wieku trzech lat od codziennego słuchania piosenek i wybranych utworów nagranych na płytach CD. Wymaga też, aby rodzic zaczął uczyć się grać na instrumencie wcześniej niż dziecko. Dzięki temu zapamięta sobie ono wszystkie melodie i zapragnie je grać, a rodzic stanie się jego domowym nauczycielem. Początkowy etap ma polegać na graniu wyłącznie ze słuchu, nauka czytania nut zaczyna się znacznie później, gdy dziecko już gra sprawnie i wykazuje zainteresowanie zapisem graficznym (około 6–7 lat). Grając bez nut, dziecko łatwiej nabywa nowe nawyki, pracując nad aparatem gry, uczy się prawidłowej pozycji i słuchania własnego wykonania. Jest to analogiczna kolejność jak w nauce języka ojczystego — najpierw uczymy się mówić, a później czytać i pisać.

Priorytetem w nauce gry na instrumencie dla Suzukiego był nie tylko **rozwój muzykalności** i słuchu muzycznego, lecz także **radość z muzykowania**, kształtowanie dobrego charakteru i wrażliwości. Suzuki twierdził: *Nauczanie muzyki nie jest moim głównym celem. [...] Jeśli dziecko od dnia narodzin słyszy piękną muzykę, a później uczy się grać, rozwija wrażliwość, dyscyplinę i wytrzymałość. Będzie miało piękną duszę*²⁵. Swój system metodyczno-filozoficzny opisał w książce *Karmieni miłością*, opublikowanej w 1969 roku i przetłumaczonej na język angielski przez jego żonę — śpiewaczkę Waltraud Prange. Shinichi Suzuki wierzył, że wszystkie dzieci rodzą się utalentowane, a środowisko jest czynnikiem wywierającym największy wpływ na rozwój ich talentu. Wielokrotnie podkreślał, że: *talent (muzyczny) nie jest dziedziczny ani wrodzony, lecz trzeba go ćwiczyć i rozwijać*²⁶. Każde dziecko, które jest odpowiednio wyszkolone, może rozwinąć zdolności muzyczne, tak jak wszystkie dzieci rozwijają umiejętność mówienia w swoim języku ojczystym²⁷. W procesie nauki języka u dzieci można wyróżnić pięć etapów: **słuchanie mowy rodzica, naśladowanie, trening** (powtarzanie i utrwalanie poszczególnych słów), **nowe umiejętności** (łączy wyrazy w zdania) i **doskonalenie** (pamięta wszystkie słowa i używa je). W metodzie Suzukiego nie zmusza się dziecka do niczego, natomiast znajduje się sposoby, aby je zachęcić do

²⁴ Tamże, s. 87–88.

²⁵ S. Suzuki, dz. cyt., s. 120.

²⁶ Tamże, s. 24.

²⁷ Tamże, s. 10.

pracy. Rodzic powinien tworzyć przyjazny klimat podczas ćwiczenia z dzieckiem, ponieważ tylko w takich warunkach nauka jest skuteczna i zapewnia rozwój osobowości. Ważnymi elementami w procesie nauki gry na instrumencie są konstruktywna krytyka, pochwała, zachęta, a także codzienne ćwiczenie w formie zabawy.

Początkowo nowatorska metoda przyjmowana była sceptycznie, ponieważ dominowało przekonanie, że tylko nieliczni ludzie obdarzeni są talentem. Kiedy na koncertach uczniowie Suzukiego grali doskonale pod względem technicznym i z dużym wyczuciem stylu, słuchacze byli przekonani, że występują tylko wybitnie utalentowane dzieci.

Metoda nauczania Suzukiego obejmuje zajęcia indywidualne, grupowe oraz warsztaty i koncerty. Ważną rolę w ćwiczeniu odgrywa nie tylko obecność rodzica, lecz także praktyczne poznanie przez niego zasad gry. Dziecko od początku nauki buduje swój repertuar, grając coraz lepiej wcześniejsze utwory, powtarza je na lekcjach grupowych, koncertach i warsztatach. Szybko osiągane sukcesy w grze wpływają na dobrą samoocenę dziecka, wzmacniając poczucie jego wartości i wiarę we własne możliwości. Nauczyciel powinien wprowadzać utwory w kolejności zasugerowanej przez mistrza w *Suzuki Violin School*. Repertuar można poszerzyć o melodie z aktualnie popularnych bajek, melodie ludowe, jak również dzieła z epoki romantyzmu i nowsze, a także utwory kameralne. Zajęcia grupowe dają dzieciom możliwość uczenia się od siebie nawzajem współpracy i wspólnej zabawy. Grając w grupie, dzieci uczą się dyscypliny, dopasowania do innych, odpowiedzialności. Jednym z elementów metody są występy uczniów na koncertach, służące integracji wszystkich uczniów i prezentacji ich osiągnięć. Pianiści mogą grać na jednym fortepianie utwory napisane na cztery ręce, a także na sześć lub osiem rąk.

Dzięki jednolitemu programowi nauczania, wszyscy uczniowie mogą brać udział w międzynarodowych warsztatach muzycznych organizowanych w różnych krajach. Zdobywają tam umiejętności występowania solo, jak i podczas grania zespołowego (koncert finałowy, w którym biorą udział wszyscy uczestnicy).

Metoda „Języka Ojczystego” Shinichiego Suzukiego a poglądy innych nauczycieli-badaczy

Musiało minąć wiele lat, by zrozumiano przesłanie japońskiego nauczyciela, że wszystkiego można się nauczyć, jeśli będzie się prowadzonym w odpowiedni sposób i we wczesnym dzieciństwie. Zoltán Kodály proponował zaczynać naukę muzyki w wieku przedszkolnym od śpiewu, ponieważ uważał go za czynnik torujący drogę do rozwijania słuchu wewnętrznego²⁸. Ten rodzaj słuchu jego zdaniem powinien poprzedzać naukę gry na instrumencie. Zbieżna

²⁸ B. Muszkalska, *Kodály*, hasło [w:] *Encyklopedia muzyczna PWM*, część biograficzna, t. 5, red. E. Dziębowska.

z powyższymi jest również metoda uczenia się i nauczania muzyki Edwina Eliaśa Gordona (amerykańskiego pedagoga i psychologa muzyki), który stwierdza, że najwyższy poziom zdolności muzycznych dziecka jest w momencie narodzin, po czym systematycznie spada i w wieku około dziewięciu lat zdolności muzyczne dzieci stabilizują się. Wiek przedszkolny jest więc najważniejszym okresem rozwoju uzdolnień muzycznych²⁹. Postulował rozpoczynać naukę gry na instrumencie od czwartego roku życia, ze względu na charakterystyczne dla tego wieku uczenie się przez naśladowanie. Za wczesnym obcowaniem z muzyką przemawia również fakt, że w tym wieku może rozwinąć się u dziecka słuch absolutny³⁰. Podobnego zdania był szwajcarski kompozytor i twórca rytmiki Émile Jaques-Dalcroze, który zakładał, że słuch absolutny może być wykształcony u wszystkich dzieci, mających dobry słuch relatywny, pod warunkiem że ich edukacja muzyczna rozpocznie się wcześniej³¹.

Za rozpoczynaniem edukacji muzycznej w wieku przedszkolnym opowiada się także Krystyna Longchamps-Druszkiewiczowa, założycielka Eksperymentalnego Studium Muzycznego w Krakowie, kształcącego dzieci od czwartego roku życia. Jego działalność rozpoczęła się w 1946 roku, a stopniowo Studium przekształciło się w Prywatną Szkołę Muzyczną I stopnia. Przyjmowano tam dzieci po zbadaniu podstawowych uzdolnień muzycznych. Eksperymentowano, głównie na lekcjach fortepianu, beznutową metodę uczenia gry dzieci w wieku od 4 do 6 lat. Uczęszczały one równolegle na lekcje umuzykalnienia i rytmiki prowadzonej w formie zabaw muzyczno-ruchowych (według metody Émile’a Jaques’a-Dalcroze’a). Dzieci miały także możliwość śpiewania w chórze. W przedmowie do swojego podręcznika autorka pisze: *W historii metod uczenia gry na fortepianie zapisał się Fryderyk Wieck (ojciec Klary Schumann), uczący swoje dzieci metodą beznutową z dobrymi wynikami*³². Być może to było impulsem do wprowadzenia tej innowacyjnej metody. Druszkiewiczowa stosowała ją, bazując na swoim *Podręczniku początkowego nauczania gry na fortepianie*, w którym znajduje się 60 utworów (w tym 44 autorskie). Pozostałe miniatury są kompozycjami H. Gnesiny, A. Aleksandrowa, D. Kabalewskiego, B. Bartóka, A. Rubbacha, L. Druszkiewicz i innych. Okres grania bez nut według niej powinien trwać od jednego do półtora roku, kiedy to dziecko wykazuje się silnie rozwiniętym zmysłem do naśladownictwa. Można wtedy skupić się na opanowaniu sprawności technicznej palców i swobodzie „poruszania się po klawiaturze”, poznawaniu

²⁹ E.E. Gordon, *Umuzykalnienie niemowląt i małych dzieci*, Zamiast Korepetycji, Kraków 1997, s. 13–16.

³⁰ Tamże, s. 13–16.

³¹ A. Kozłowska, *Badania nad słuchem absolutnym u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Aspekty Muzyki”, t. 1, 2011, s. 102.

³² K. Longchamps-Druszkiewiczowa, *Podręcznik początkowego nauczania gry na fortepianie*, PWM, Kraków 1987, s. 1.

różnych sposobów artykulacji, wysokości dźwięków, barwie i odcieniach dynamicznych. Przynosi to więcej korzyści i jest także atrakcyjniejsze dla młodego adepta: *Na korzyść metody beznutowej przemawia to, że wprowadza ona dziecko w świat muzyki w sposób prosty, naturalny, bliski jego psychice*³³. Podręcznik Druszkiewiczowej zawiera ponadto opisy przykładowych lekcji ze szczegółowymi wskazówkami metodycznymi dla nauczycieli.

Podsumowanie

Wszystkie opisane przeze mnie metody gry na fortepianie zalecają rozpoczęcie nauki muzyki w wieku przedszkolnym. Metoda „Języka Ojczystego” Suzukiego zakłada dodatkowo jeszcze zaangażowanie się przynajmniej jednego rodzica, który będzie się uczył grać razem z dzieckiem i będzie z nim ćwiczył codziennie w formie zabawy. Jest to założenie zgodne z potrzebami psychicznymi dziecka i zestrojone z dominującą w tym wieku chęcią uczenia się wszystkiego. Dziecko początkowo obserwuje, co robią rodzice, a później naśladuje wykonywane przez nich czynności. Celem działań opiekuna powinno być najpierw zainteresowanie dziecka danym zadaniem, aby wywołać u niego maksymalne zaangażowanie emocjonalne. W dalszej kolejności wystarczą odpowiednie wskazówki, by dziecko w jak największym stopniu mogło działać samodzielnie³⁴.

Granie ze słuchu pozwala na lepsze opanowanie techniki gry, ponieważ uczeń może się skupić na sprawach aparatu czy kreowaniu wyrazu. Często i wspólne występy są momentami integrującymi wszystkich rodziców i uczniów. Dzieci uczone metodą Suzukiego lubią grać i występować, nie mają przykrych doświadczeń stresów przed egzaminem, rozwijają się w swoim tempie. Komfort pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym docenia także Krystyna Druszkiewiczowa, która ma podobne spostrzeżenia, że dziecko w tym wieku nie ma jeszcze obowiązków szkolnych i może czerpać wiele radości z grania.

Dziecko w wieku starszym uczy się grać na instrumencie równocześnie z nauką czytania nut, co wymaga większego wysiłku intelektualnego i nie pozwala zajmować się tylko sprawami technicznymi. Często jest to zniechęcające, szczególnie dla dzieci z dysleksją.

Suzuki podkreślał znaczenie samodyscypliny i ćwiczenia umiejętności. Pisał: *Musimy ćwiczyć i podnosić nasze umiejętności, czyli robić wciąż to samo wiele razy, aż stanie się dla nas naturalne, proste i łatwe. [...] Umiejętności nie przychodzą same z siebie, bez ćwiczenia. Musimy je wykształcić*³⁵. Uświadamiał uczniom,

³³ Tamże, s. 4.

³⁴ A. Kram, M. Mielcarek, *Wczesna edukacja dziecka*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 1, red. A.I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014, s. 41–43.

³⁵ S. Suzuki, dz. cyt., s. 50.

że sukces wymaga absolutnego zaangażowania, a muzyk musi wypracować sobie cechy, takie jak wytrwałość, cierpliwość i nawyk realizowania zamierzeń. Postulował ponadto pracę nad swoim charakterem i ćwiczenie pamięci. Głównym założeniem mistrza było, aby w naukę gry zaangażowane były całe rodziny, a zajmując się muzyką, stawali się lepszymi ludźmi. I to jest piękne w jego metodzie.

Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Ebin Zachary, *Shinichi Suzuki and Musical Talent: An Analysis of His Claims*, York University, Toronto 2015.
- [2] Gordon Edwin Elias, *Umuzycznienie niemowląt i małych dzieci. Teoria i wskazówki praktyczne*, przekł. A. Zielińska, E. Kuchtowa, Zamkor, Kraków 1997.
- [3] Konkol Gabriela Karin, *Rodzina i środowisko rodzinne jako wyznacznik powodzenia w działalności muzycznej*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, AMFC, Warszawa 1999.
- [4] Kozłowska-Lewna Alicja, *Badania nad słyszeniem absolutnym u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Aspekty Muzyki”, z. 1, bazhum.muzhp.pl, 2011.
- [5] Kram Aleksandra, Mielcarek Monika, *Wczesna edukacja dziecka*, [w:] *Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*, t. 1, red. A.I. Brzezińska, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- [6] Kwiatkowski Krzysztof, *Zastosowanie najnowocześniejszych metod pedagogicznych w edukacji przedszkolnej*, PWSH, Gdynia 2011.
- [7] Lipka Emilia, *Współpraca między szkołą muzyczną a środowiskiem rodzinnym z perspektywy rodziców*, [w:] *Szkoła muzyczna. Studia i szkice*, red. Z. Konaszkiewicz, UMFC, Warszawa 2009.
- [8] Longchamps-Druszkiewiczowa Krystyna, *Podręcznik początkowego nauczania gry na fortepianie. Metoda beznutowa*, PWM, Kraków 1980.
- [9] Longchamps-Druszkiewiczowa Krystyna, *Zagadnienia początkowego nauczania gry na fortepianie*, CEA, z. 166, Warszawa 1976.
- [10] Ławrowska Romualda, *Wychowanie muzyczne dziecka w pracach krakowskich pedagogów 2. połowy XX wieku*, „Ars Inter Culturas”, nr 4, UP, Kraków 2015.
- [11] Mehl Margaret, *Cultural Translation in Two Directions: The Suzuki Method in Japan and Germany*, „Research & Issues in Music Education”, v. 7, University of Copenhagen, 2009.
- [12] Muszkalska Bożena, *Kodály*, hasło [w:] *Encyklopedia muzyczna PWM*, część biograficzna, t. 5, red. E. Dziębowska, PWM, Kraków 1997.
- [13] Nogaj Anna Antonina, *Korzyści wynikające z kształcenia muzycznego*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne CEA”, nr 4, Warszawa 2017.
- [14] Rogowska Maria Magdalena, *Karmieni Miłością — Metoda Języka Ojczystego dr. Shinichi Suzuki na przykładzie Szkoły Suzuki w Częstochowie*, „Podstawy Edukacji”, t. 2, Wydawnictwo Naukowe UH-P im. J. Długosza, Częstochowa 2009.

- [15] Suzuki Shinichi, *Karmieni miłością. Podstawy kształcenia talentu*, tłum. M. Jakóbczak-Rakowska, Centrum Rozwoju Uzdolnień, Warszawa 2003.
- [16] Sierszeńska-Leraczyk Małgorzata, *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*, AM, Poznań 2011.
- [17] Sroczyńska Dorota, *Rola środowiska rodzinnego w kształceniu uczniów szkół muzycznych*, [w:] *Psychologiczne podstawy kształcenia muzycznego*, red. M. Manturzevska, AMFC, Warszawa 1999.
- [18] Witczak Ewa, *Metoda S. Suzuki oraz P. Rollanda w pierwszym etapie edukacyjnym młodych wiolonczelistów*, [w:] *Opera Music Review*, 30.05.2021, <https://openmusicreview.art/publikacje/metoda-s-suzuki-oraz-p-rollanda-w-pierwszym-etapie-edukacyjnym-mlodych-wiolonczelistow/> [dostęp: 1.02.2024].
- [1] <https://margaretmehl.com/japanese-violinists-birthdays-in-december/> [dostęp: 1.02.2024].
- [2] <https://www.alenuty.pl/pl/blog/Poznaj-Metode-Suzuki-to-wiecej-niz-granie-ze-sluchu/168> [dostęp: 1.02.2024].
- [3] <https://www.europeansuzuki.org/esa/dr-shinichi-suzuki/> [dostęp: 1.02.2024].



Koncert uczniów Państwowej Szkoły Muzycznej I stopnia im. Janiny Garści w Jeleniej Górze dla przedszkoli (03.10.2022)

Fot. Anna Pietrzak



Międzynarodowy Projekt Edukacyjny „Kreatywne Prace Plastyczne”

Międzynarodowy Projekt Edukacyjny „Kreatywne Prace Plastyczne” jest ciekawym pomysłem na organizację zajęć w szkołach artystycznych, w tym muzycznych. Projekt jest realizowany w Polsce od 2020 roku, zgodnie z ustalonymi przez organizatora założeniami i regulaminem na dany rok szkolny. Kilkuletnie doświadczenie w realizacji tego projektu pokazało, że ma on z roku na rok coraz większe grono zwolenników i uczestników.

W roku szkolnym 2022/2023 odbyła się już III edycja tego projektu, w której uczestniczyło około 1600 różnych placówek oświatowych (publicznych i niepublicznych) na terenie całej Polski oraz kilka szkół polonijnych na Litwie. Ten pomysłowy projekt zrealizowało około 2100 nauczycieli, pedagogów specjalnych, wychowawców, plastyków, terapeutów i arteterapeutów. Brało w nim udział około 36 000 uczestników, w tym uczniowie z klas 1–8¹.

Warto wobec tego zadać sobie pytanie, jakie są powody tak dużego zainteresowania projektem. Co skłania nauczycieli do udziału w Międzynarodowym Projekcie Edukacyjnym „Kreatywne Prace Plastyczne”? Odpowiadając na to pytanie, można byłoby stwierdzić, że powodów (i korzyści) jest z pewnością wiele i każdy nauczyciel realizujący projekt mógłby wyrazić swoją opinię na ten temat. W dalszej części tego opracowania będą prezentowane spostrzeżenia i doświadczenia pedagoga szkolnego z realizacji projektu w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I stopnia w Pieszku.

Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I stopnia w Pieszku uczestniczyła w II i III edycji Międzynarodowego Projektu Edukacyjnego „Kreatywne Prace Plastyczne”, otrzymując Certyfikat (po spełnieniu wszystkich regulaminowych wymagań) w roku szkolnym 2021/2022 oraz w roku szkolnym 2022/2023. Koordynatorem

¹ <http://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/2023/06/podsumowanie-iii-edycji-projektu.html> [dostęp: 28.08.2023].

projektu był pedagog szkolny, który z ogromną satysfakcją prowadził proponowane przez organizatora projektu kreatywne zajęcia z uczniami klas 1–6, w ramach zajęć terapii pedagogicznej oraz podczas zajęć świetlicowych.

W II i III edycji tego projektu uczestniczyło ogółem 65 uczniów Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I stopnia w Piszcu i z całą odpowiedzialnością trzeba stwierdzić, że projekt umożliwił uczniom integrację, dał im prawdziwą radość tworzenia, wyzwalał ekspresję twórczą uczestników.

Założenia i realizowane cele Międzynarodowego Projektu Edukacyjnego „Kreatywne Prace Plastyczne” wskazują między innymi na jego wielką wartość edukacyjną i terapeutyczną.

Cele projektu

1. Cele główne

- Zaspokajanie naturalnej potrzeby tworzenia sztuki, wyzwalać ekspresję twórczą oraz wspieranie harmonijnego rozwoju i kreatywności uczestników poprzez różnorodne działania plastyczne.
- Poznanie różnych technik plastycznych i eksperymentowanie z nimi.
- Arteterapia rozwojowa oraz profilaktyka zdrowia psychicznego uczestników.
- Inicjowanie oraz promowanie twórczości plastycznej dzieci i młodzieży².

2. Cele szczegółowe

- Prowadzenie twórczych działań plastycznych wspierających harmonijny rozwój, a szczególnie: motoryki małej, koordynacji wzrokowo-ruchowej, integracji sensorycznej, napięcia mięśniowego, spostrzegania, pamięci, uwagi i mowy.
- Zaspokajanie naturalnej potrzeby tworzenia oraz aktywności plastycznej w zakresie eksperymentowania z różnymi materiałami i narzędziami plastycznymi, nabywanie doświadczeń oraz polisensoryczne poznawanie stymulujące rozwój.
- Rozwijanie wyobraźni i kreatywności.
- Tworzenie prac plastycznych inspirowanych przyrodą, architekturą, literaturą dziecięcą i najbliższym otoczeniem za pomocą różnych technik rysunkowych, malarskich, graficznych, papierowych i mieszanych;
- Rozwijanie samodzielności, wzmacnianie poczucia sprawczości oraz wiary we własne możliwości i doświadczanie sukcesu.
- Kształtowanie postaw proekologicznych poprzez recykling plastyczny i wykluczenie materiałów zawierających plastik.
- Zewnętrzna promocja dziecięcej sztuki oraz placówek oświatowych, kulturalnych i wychowawczych.

² <https://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/2022/08/kreatywne-prace-plastyczne-regulamin.html> [dostęp: 28.08.2023].

— Współpraca nauczycieli poprzez wymianę doświadczeń i dobrych praktyk³.

■ Organizator projektu — osoba z pasją i niekonwencjonalnymi pomysłami

Organizatorem i pomysłodawcą projektu jest pani Beata Grzeszczuk-Nędzka, nauczycielka i autorka najpopularniejszego w Polsce edukacyjnego blogu plastycznego Kreatywne Prace Plastyczne, która tak mówi o sobie: *Plastyka i edukacja to pasję, bez których nie mogę żyć. [...] Przeszkoliłam tysiące nauczycieli na autorskich warsztatach plastycznych i różnorodnych konferencjach pedagogicznych. [...] Propaguję nowoczesną, prawdziwie twórczą, zabawową i wartościową rozwojowo plastykę z elementami arteterapii. Jestem nauczycielką, edukatorką, plastyczką, malarką*⁴.

■ Adresaci projektu — szerokie grono odbiorców

Kolejną zaletą projektu jest to, że jest on adresowany do bardzo szerokiego grona odbiorców, stąd duży zasięg projektu — mogą brać w nim udział nauczyciele pracujący w placówkach publicznych i niepublicznych w Polsce, a także za granicą.

■ Głównymi adresatami projektu są między innymi:

- nauczyciele klas 1–3 i klasy szkolne (uczniowie 7–9 lat);
- nauczyciele świetlicy i grupy świetlicowe (uczniowie 7–15 lat);
- nauczyciele plastyki i klasy szkolne 4–8 (uczniowie 10–15 lat)⁵;
- nauczyciele, pedagodzy specjaliści, wychowawcy, terapeuci pedagogiczni, bibliotekarze z przedszkoli, szkół, placówek opiekuńczo-wychowawczych, świetlic środowiskowych lub socjoterapeutycznych, bibliotek i klasy / grupy / zespoły (dzieci / uczniowie / wychowankowie / uczestnicy 3–25 lat);
- plastycy i inne osoby prowadzące zajęcia plastyczne i grupy uczestników zajęć plastycznych w domach, centrach i ośrodkach kultury, pracowniach, placówkach socjalizacyjnych, fundacjach (3–25 lat);
- arteterapeuci i grupy uczestników (3–25 lat);
- osoby prowadzące edukację domową i dzieci / młodzież (3–25 lat);
- nauczyciele przedszkoli i szkół polonijnych i grupy / klasy szkolne (dzieci / uczniowie 3–15 lat)⁶.

² <https://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/2022/08/kreatywne-prace-plastyczne-regulamin.html> [dostęp: 28.08.2023].

³ <https://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/2022/08/kreatywne-prace-plastyczne-regulamin.html> [dostęp: 28.08.2023].

⁴ <http://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/p/o-mnie.html> [dostęp: 28.08.2023].

⁵ <http://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/> [dostęp: 28.08.2023].

⁶ <http://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/> [dostęp: 28.08.2023].

■ Uczestnictwo w projekcie — jasne i przejrzyste zasady

Przystąpienie do Międzynarodowego Projektu Edukacyjnego „Kreatywne Prace Plastyczne” jest bardzo proste i dogodne dla nauczyciela oraz ucznia /uczniów, chociaż wiąże się ze spełnieniem wymogów formalnych (w celu otrzymania Certyfikatu) — określonych przez organizatora w regulaminie. Warunkiem przystąpienia do projektu jest zapoznanie się z regulaminem, a dołączenie do projektu jest równoznaczne z akceptacją regulaminu (regulamin jest opublikowany na blogu Kreatywne Prace Plastyczne).

■ Warto podkreślić kolejne zalety tego projektu:

- udział w projekcie jest bezpłatny;
- zgłoszenia do projektu nie są wymagane;
- podjęcie działań projektowych jest równoznaczne z akceptacją regulaminu;
- niezbędnym warunkiem przystąpienia do projektu jest uzyskanie przez nauczyciela oświadczeń rodziców /opiekunów prawnych uczestników (brak oświadczeń jednak nie wyklucza uczniów z udziału w projekcie, ale w takiej sytuacji zdjęcia ich prac nie mogą być przysyłane do organizatora);
- **w projekcie może brać udział jeden lub więcej nauczycieli z danej placówki** — nauczyciel może realizować projekt równolegle w kilku grupach /klasach w jednej lub kilku placówkach;
- projekt może być realizowany także podczas zajęć indywidualnych (np. rewalidacyjnych).

Warunkiem uczestnictwa w projekcie jest dołączenie do społeczności i systematyczne obserwowanie przez nauczyciela strony Facebook Kreatywne prace plastyczne, na której będą ukazywać się informacje i ogłoszenia związane z przebiegiem projektu⁷.

■ Realizacja projektu — zgodna z regulaminem⁸

1. Każdy nauczyciel indywidualnie planuje i decyduje o konkretnym terminie realizacji zadań projektowych w poszczególnych miesiącach.
2. Raz w miesiącu nauczyciel wybiera jedno z zadań podanych przez organizatora — opublikowanych na blogu KPP — i realizuje zajęcia plastyczne.
Uwaga: Autorka nie wyraża zgody na jakiekolwiek modyfikacje zadań, ponieważ może to wypaczać ideę projektu.
3. Nauczyciel może dzielić zajęcia na etapy i rozkładać je w czasie.
4. Nauczyciel wybiera zadanie projektowe dostosowane stopniem trudności do możliwości grupy /klasy uczestników. Akceptowane są wyłącznie prace wykonane samodzielnie pod kierunkiem nauczyciela prowadzącego.

⁷ <https://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/2023/08/regulamin-projektu-kreatywne-prace.html> [dostęp: 28.08.2023].

⁸ <https://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/2023/08/regulamin-projektu-kreatywne-prace.html> [dostęp: 28.08.2023].

5. Podczas realizacji projektu nauczyciel skupia się na zapewnieniu uczestnikom poczucia bezpieczeństwa i akceptacji, optymalnej ilości czasu, wolnego dostępu do różnorodnych materiałów i narzędzi plastycznych, inspiracji i wprowadzeniu w temat, wywołaniu odpowiedniej atmosfery, rozmowie, zabawie, eksperymentowaniu z materiałami w twórczym procesie, nie zaś wyłącznie na efektach końcowych. Jedyną formę oceniania stanowi pozytywna informacja ustna lub opisowa.
6. W tym projekcie nie są akceptowane: szablony, kolorowanki, plastik, gotowe elementy dekoracyjne.
7. Organizatorka rekomenduje stosowanie w praktyce recyklingu plastycznego.
8. Po zajęciach nauczyciel zamieszcza notkę ze zdjęciem gotowej pracy plastycznej w komentarzu pod banerem na dany miesiąc przypiętym u góry na stronie Fb KPP z napisem MIĘDZYNARODOWY PROJEKT EDUKACYJNY KREATYWNE PRACE PLASTYCZNE⁹.

Z pewnością ważny jest fakt, że to nauczyciel samodzielnie kontroluje liczbę wykonanych i zaliczonych przez organizatora zadań oraz ich tematy i terminy, ponosząc całkowitą odpowiedzialność za wszystkie swoje publikacje (zdjęcia prac plastycznych uczniów i wymagane notki-opisy).

Nie bez znaczenia jest również **dobra współpraca z organizatorką i komunikacja** w sprawie projektu, która jest bardzo sprawna i skuteczna (możliwa w języku polskim lub angielskim): sprawy bieżące — Fb Messenger, ważne sprawy — artbookbea@googlemail.com (organizatorka odpowiada na wiadomości w dni powszednie, najszybciej jak to możliwe).

Ponadto, w przypadku wątpliwości i pytań, odpowiedzi na pytania dotyczące projektu znajdują się na blogu KPP (w regulaminie projektu) i w *Bazie pytań i odpowiedzi*.

Istotne jest także i to, że po spełnieniu wszystkich regulaminowych wymagań w ramach projektu **przyznawany jest Certyfikat**, który otrzymują szkoła, nauczyciel i uczeń.

Z pewnością dodatkową zaletą projektu (i zachętą dla wielu nauczycieli) jest również to, że **projekt może być realizowany jako innowacja pedagogiczna** (po uzyskaniu zgody autorki).

Przykładowe pomysły oraz kreatywne zadania w ramach projektu

Podczas realizacji Międzynarodowego Projektu Edukacyjnego „Kreatywne Prace Plastyczne” w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I stopnia w Pisku (w ro-

⁹ <http://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/2023/08/regulamin-projektu-kreatywne-prace.html> [dostęp: 28.08.2023].

ku szkolnym 2021/2022 i 2022/2023) inspirację dla pedagoga szkolnego prowadzącego z uczniami zajęcia indywidualne i grupowe stanowiły kreatywne zadania projektowe, które były wyznaczane na poszczególne miesiące danego roku szkolnego, a także zabawy plastyczne udostępniane przez Autorkę na blogu (www.kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com), które obok wartości poznawczych posiadały także walor terapeutyczny — wyciszały, łagodziły stres, a także sprzyjały integracji uczniów.

Poniżej zaprezentowane zostaną przykładowe kreatywne pomysły na zajęcia z uczniami w ramach, na przykład: terapii pedagogicznej, zajęć rewalidacyjnych, zajęć świetlicowych...

- **Integracyjne zabawy plastyczne** — to niezwykle wartościowy element pracy nauczycieli (nie tylko edukacji wczesnoszkolnej), lecz także pedagogów, arteterapeutów. Posiadają walor edukacyjny oraz terapeutyczny — istotny w rzeczywistości po pandemii.

Podczas zajęć, wyzwalających twórczą aktywność w atmosferze bezpieczeństwa i akceptacji, uczniowie łatwiej pokonują własną nieśmiałość i lęki, w naturalny sposób wchodzą w kontakty z rówieśnikami, budują wzajemne zaufanie i rozwijają zachowania prospołeczne.

Wspólne odkrywanie, bezpośrednie doświadczanie, eksperymentowanie, tworzenie i radosne przeżywanie podczas **zabaw i działań plastycznych** ma **pozytywny wpływ na kształtowanie się więzi grupowych, wyzwala pozytywną energię**. Dzieci zaspokajają potrzebę czynnego współuczestnictwa i przynależności do grupy, obserwują wymierne efekty wspólnych poczynañ, doznają poczucia własnego sprawstwa i dumy, uczą się zgodnego współdziałania oraz odpowiedzialności za indywidualny wkład w zbiorowe lub grupowe dzieło.

- **Przykładowe integracyjne zabawy plastyczne do zastosowania w ramach zajęć:**

1. Fabryka papieru artystycznego¹⁰

Do przeprowadzenia zajęć / zabawy przygotowujemy: duże arkusze białego lub szarego papieru, farby akrylowe — kilka kolorów, niewielkie kawałki kartonu lub tektury, makulaturę.

Przebieg zajęć / zabawy:

Uczniowie siedzą lub stoją wokół arkusza papieru, w odległości zapewniającej dużą swobodę ruchów (rozkładamy arkusze papieru na płaskiej powierzchni na podłodze lub na stole).

Nauczyciel podaje instrukcję / polecenie: „Otwórzcie »fabrykę« kolorowego papieru artystycznego. Zabawcie się w malowanie kartonikiem. Wyciśnijcie (lub

¹⁰ <https://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/search?q=integracyjne+zabawy+plastyczne> [dostęp: 28.08.2023].

nanieście za pomocą tekturki) po kilka »kropek« gęstej farby w wybranym kolorze. Przyłóżcie tekturkę pionowo i przesuniecie po papierze, w dowolnym kierunku, tak żeby »rozciągnąć kropki«. Wytrzyjcie brzeg tekturki o papier makułatowy. Powtórzcie proces z kolejnym kolorem. Pozostawcie do wyschnięcia. Gotowy papier artystyczny wykorzystajcie w kolejnych działaniach twórczych: na przykład podzielcie na kawałki i użyjcie jako tło do prac plastycznych, wycinania, wydzierania, oklejania, formowania”.

W ramach uatrakcyjnienia zajęć, przed zmianą koloru dzieci na polecenie nauczyciela mogą się przesunąć, na przykład o trzy kroki w lewo, obrócić papier lub używać tylko lewej ręki.

2. Papierowy patchwork

Do przeprowadzenia zajęć / zabawy przygotowujemy: kartki z bloku technicznego lub kawałki kartonu, nożyczki, czarne markery lub ołówki, pastele olejne, pędzle, akwarele, wodę, duży arkusz papieru, tektury lub kartony na podkład, klej.

Przebieg zajęć / zabawy:

Uczniowie siedzą wokół stołu lub indywidualnie. Nauczyciel podaje instrukcję / polecenie: „Zróbcie razem wielkoformatowy obraz patchworkowy z papieru. Z kartonu wytnijcie odręcznie kwadraty (nie muszą być idealnie równe) około 20x20 cm — po cztery lub więcej. Zróbcie kropki czarnym markerem, mniej więcej w środku każdego z nich. Używając kolorowych pastelów, obrysujcie kropki coraz większymi kołami. Zamalujcie kwadraty mocno rozwodnioną akwarełą i wysuszczone. Ułóżcie wszystkie kwadraty rzędami na wybranym podkładzie i naklejcie”.

3. Kolaż tekturowy

Do przeprowadzenia zajęć / zabawy przygotowujemy: rolkę papieru (tapetę), kawałki tektury, farby kryjące, wodę, pędzle, klej, nożyczki.

Przebieg zajęć / zabawy:

Nauczyciel podaje instrukcję / polecenie: „Rozwińcie papier na płaskiej powierzchni — na stole lub na podłodze (dzieci stoją lub siedzą po obydwu stronach — na odległość ramion lub dalej od siebie). Zamalujcie karton jedną warstwą wybranego koloru i wysuszczone. Wytnijcie dowolne kształty i naklejcie kawałki na papier obok siebie. Po kwadransie zamierzcie się stronami i kontynuujcie. Ponownie zamierzcie się miejscami i naklejcie na wierzchu drugą warstwę”. Kolaż gotowy. Po pewnym czasie możecie powtórzyć zabawę, kładąc kolejne warstwy, możecie wcześniej ustalić jednakowy kształt i wielkość tekturowych kawałków.

4. Wędrujący obraz

Do przeprowadzenia zajęć / zabawy przygotowujemy: arkusze białego lub szarego papieru formatu A3 — po jednym dla każdego dziecka, farby kryjące, markery do dorysowania szczegółów (opcjonalnie), zegar budzik.

Przebieg zajęć/zabawy:

Dzieci siedzą wokół stołu lub indywidualnie. Nauczyciel podaje instrukcję / polecenie: „Ustalcie temat pracy, na przykład *Ryba*, i kierunek wędrówki, na przykład: w lewo. Podpiszcie swoje kartki imieniem na odwrocie. Malujcie na temat przez 5 minut. Po dzwonku budzika przekażcie dzieło osobie z lewej strony. Powtórzcie kilkakrotnie. Wysuszcie prace, wymieszajcie i ułóżcie w przypadkowej kolejności. Podziwiajcie i zgadujcie, »która była moja«”.

Po pewnym czasie powtórzcie zabawę — namalujcie w ten sposób *Portret Pani*.

5. Papierowa girlanda

Do przeprowadzenia zajęć / zabawy przygotowujemy: papier biały ksero A4 (może być zadrukowany z recyklingu), nożyczki, akwarele, pędzle, wodę, sznurerek, dziurkacz.

Przebieg zajęć / zabawy:

Dzieci siedzą wokół stołu lub indywidualnie. Nauczyciel podaje instrukcję / polecenie: „Pomalujcie papier farbami w kilku kolorach — w dowolny sposób — i wysuszcie. Zróbcie serwetki. Każdą kartkę złożcie dwukrotnie na połowę i wytnijcie wzorki. Rozłóżcie papier. Przedziurkujcie każdą serwetkę. Połączcie wszystkie elementy, przewlekając sznurek. Powieście girlandę i podziwiajcie”.

6. Rzeźba rulonowa

Do przeprowadzenia zajęć / zabawy przygotowujemy: kolorowy papier ksero, nożyczki, klej, duże talerzyki papierowe lub kawałki tektury, taśmę klejącą.

Przebieg zajęć / zabawy:

Dzieci siedzą wokół stołu lub indywidualnie. Nauczyciel podaje instrukcję / polecenie: „Potnijcie papier na paski różnej szerokości i natnijcie je lekko z jednej strony na głębokość około jednego centymetra. Zrolujcie papier. Posmarujcie dno talerzyka klejem i przyklejcie rulony pionowo obok siebie. Pozostawcie do wyschnięcia. Wszystkie dzieła naklejcie na duży arkusz kartonu i przyklejcie spodem do ściany. Podziwiajcie”.

7. Wielki frotaż z liści

Do przeprowadzenia zajęć / zabawy przygotowujemy: świeże lub ususzone liście o różnych kształtach, białe kredki świecowe (lub kawałki świec), biały papier ksero A4 — po dwie kartki dla każdego, akwarele, wodę, pędzle, taśmę klejącą.

Przebieg zajęć / zabawy:

Dzieci siedzą wokół stołu lub indywidualnie. Nauczyciel podaje instrukcję / polecenie: „Ułóżcie liście na jednej kartce żyłkami do góry i nakryjcie drugą kartką. Przyklejcie taśmą po bokach. Pocierajcie kredką o papier. Zamalujcie całą

powierzchnię papieru mocno rozwodnioną akwarelą i wysuszyć. Odklejcie kartki. Sklejcie razem wszystkie dzieła i podziwiajcie wielki frotaż”.

8. Rzeka

Do przeprowadzenia zajęć / zabawy przygotowujemy: rolkę białego papieru, bibułę marszczoną — dwa kolory, niebieską i zieloną, folię aluminiową, gąbki, wodę, kolorowy papier artystyczny lub papier kolorowy, markery, klej.

Przebieg zajęć / zabawy:

Dzieci stoją lub siedzą po obydwu stronach arkusza papieru, na przemian, na odległość ramion lub dalej od siebie. Nauczyciel podaje instrukcję / polecenie: „Zróbcie razem długą »rzekę«. Rozwińcie papier na płaskiej powierzchni — na stole lub na podłodze. Odetnijcie wiele kawałków lub pasków bibuły. Zmoczcie papier za pomocą mocno wilgotnej gąbki. Ułóżcie kawałki bibuły na papierze, dociśnijcie dłońmi i pozostawcie na kilka minut. W tym czasie narysujcie markerami i wytnijcie z kolorowego papieru: ryby, raki, żaby, ważki, wodorośli. Zdejmijcie mokre kawałki bibuły i podsuszcie papier artystyczny na podkład. Potargajcie kawałek folii na niewielkie fragmenty (jak w wydzierance). Wszystkie elementy ułóżcie i naklejcie na tło. Dorysujcie markerami szczegóły. Dodatkowe informacje: możecie wykorzystać resztki i ścinki bibuły z recyklingu plastycznego. Zamiast moczyć papier, możecie zmoczyć bibułę za pomocą spryskiwacza. Użyjcie różnych odcieni zielonej i niebieskiej bibuły”.

9. Kosmos

Do przeprowadzenia zajęć / zabawy przygotowujemy: rolkę białego papieru, kawałki folii bąbelkowej formatu A4 lub mniejsze, wałki malarskie lub pędzle, farby kryjące — różne odcienie niebieskiego (na przykład: granatowa, szafirowa, błękitna), klej, nożyczki, kolorowy papier artystyczny, gładki biały papier, czarne markery.

Przebieg zajęć / zabawy:

Dzieci stoją lub siedzą po obydwu stronach arkusza papieru, w odległości zapewniającej dużą swobodę ruchów. Nauczyciel podaje instrukcję / polecenie: „Rozwińcie papier na płaskiej powierzchni — na stole lub na podłodze. Wałkiem moczonym w dość gęstej farbie zamalujcie folię po bąbelkach, przyłóżcie do papieru i dociśnijcie dłońmi — drukujcie folią bąbelkową. Odklejcie folię i powtórzcie proces. Pozostawcie do wyschnięcia.

W tym czasie narysujcie i wytnijcie różnej wielkości koła (planety) z kolorowego papieru artystycznego, a następnie naklejcie je na tło. Rozsmarujcie płynny klej w wybranych miejscach. Narysujcie czarnym markerem na białym papierze rakiety kosmiczne, gwiazdy, sputniki, wytnijcie i naklejcie. Dodatkowa informacja: użyjcie złotej lub srebrnej farby zamiast kleju i rozsmarujcie ją palcem”.

10. Lilie wodne

Do przeprowadzenia zajęć/zabawy przygotowujemy: kartki białego papieru formatu A4 — po jednej dla każdego dziecka, akwarele, folię transparentną (po kawałku ok. 40x40 cm) dla każdego dziecka, bibułę gładką różową, białą, żółtą i zieloną, klej, reprodukcje obrazów Moneta z cyklu *Lilie wodne*.

Przebieg zajęć / zabawy:

Dzieci siedzą wokół stołu lub indywidualnie. Nauczyciel podaje instrukcję / polecenie: „Obejrzyjcie reprodukcje obrazów Moneta z cyklu *Lilie wodne*, porozmawiajcie o kolorach wody. Czy woda na obrazie zawsze jest niebieska? Wybierzcie kolory farb, którymi chcecie namalować wodę, rozróbcie je z wodą i szybko zamalujcie kartkę w dowolny sposób. Natychmiast przyłóżcie folię (może się lekko zmiąć lub pozaginać) do mokrej powierzchni i pozostawcie do wyschnięcia na około 15–30 minut. W tym czasie podzielcie różową bibułę na kawałki i lekko mnąc, formujcie z niej kulki. Zieloną bibułę potargajcie na kawałki. Chwycicie brzeg folii i poderwijcie w górę. Na takim tle przyklejcie kilka różowych kulek. Oklejcie je dookoła kawałkami zielonej bibuły. Sklejcie wszystkie prace brzegami i podziwiajcie”¹¹.

I. Malowanie na soli — to wspaniała zabawa plastyczna dla uczniów. Mogą oni obserwować „wędrowkę” farby (po wyznaczonych wcześniej — płynnym klejem — liniach) i solną fakturę. Efekt końcowy zależy głównie od ilości soli, rodzaju i kolorów farby. Przy okazji dzieci ćwiczą tu koordynację wzrokowo-ruchową oraz precyzyjne ruchy dłoni i palców.

Do przeprowadzenia zajęć / zabawy przygotowujemy: kartkę z bloku technicznego, klej w płynie, akwarele (3–4 kolory), pędzelek, płytkie pudełko lub tackę, kubeczki — jeden na każdy kolor farby. Rysujemy płynnym klejem dowolny wzór na kartce (włożonej do pudełka). Obficie posypujemy kartkę solą (nadmiar soli zsypie się do pudełka, gdy uniesiemy je do góry). Następnie upuszczamy krople farby na linie / ślady soli. Obserwujemy, jak farba rozchodzi się po liniach soli. Pozostawiamy do wyschnięcia (i podziwiania) w pozycji poziomej.

II. Malowanie na firanie — to kolejna niezwykła zabawa plastyczna dla dzieci oraz jeszcze jeden dowód na to, że naprawdę niewiele potrzeba do **eksperymentowania i kreatywnej zabawy**. Wystarczą farby i kawałek firanki, a będzie wesoło i kolorowo.

Do przeprowadzenia zajęć / zabawy przygotowujemy: kawałek firanki, farby (3–4 kolory), klej w płynie, pędzelek, wodę, twardą kartkę A4. Firankę tniemy na mniejsze części i naklejamy na kartkę w dowolny sposób. Malujemy firankę

¹¹ <https://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/search?q=integracyjne+zabawy+plastyczne> [dostęp: 28.08.2023].

mocno rozwodnionymi farbami. Efekt końcowy zależy głównie od wzoru na firance i kolorów farb.

III. Malowanie pod folią — to ciekawa zabawa plastyczna dla uczniów. Najbardziej interesujące jest tu doznawanie własnej mocy sprawczej i obserwowanie efektów działań przez przezroczystą folię. To świetna zabawa plastyczna, badawcza, sensoryczna i terapeutyczna. To także kolejna propozycja wykonania **papieru artystycznego z pięknym, unikalnym efektem**. Ta zabawa plastyczna posiada także walor terapeutyczny — świetnie rozładowuje stres.

Do przeprowadzenia zajęć / zabawy przygotowujemy: twardą kartkę papieru A4, farby kryjące, na przykład plakatu (2–3 kolory), kawałek folii transparentnej — najlepiej większy niż kartka, a także ceratę lub makulaturę do zabezpieczenia blatu stolika. Przygotowujemy farby do konsystencji gęstej śmietany. Na kartkę papieru upuszczamy kilka kleksów farby w wybranych kolorach. Nakrywamy mokłą powierzchnię kawałkiem folii, a następnie ugniatamy dłońmi, rozciągamy, obserwując obraz pod folią. Zdejmujemy folię, chwytając za brzeg i podnosząc do góry. Pozostawiamy do wyschnięcia i podziwiamy efekt.

IV. Drukowanie papieru folią bąbelkową — to niezwykle atrakcyjna zabawa plastyczna dla dzieci. Mają one okazję poznać nowy materiał, jego zastosowanie i niezwykle efekty plastyczne. Wystarczy niewielki kawałek folii bąbelkowej, żeby zrobić kolorowy, zachwycający **papier artystyczny**. Proces jego tworzenia to wspaniała **zabawa plastyczna i sensoryczna**, z efektem niespodzianki, który dzieci tak bardzo lubią.

Do przeprowadzenia zajęć / zabawy przygotowujemy: kawałek folii bąbelkowej formatu A4, farby kryjące, na przykład plakatu (2–3 kolory), płaski szeroki pędzelek (gąbkę) do nakładania farby, kartkę miękkiego papieru, wodę.

Należy ułożyć folię bąbelkową na gładkiej powierzchni, płaską stroną do spodu. Szybko nanieść gęstą farbę w kilku kolorach. Nakryć folię kartką papieru i lekko docisnąć dłońmi. Następnie ostrożnie zdjąć kartkę — chwycić za jeden róg i powoli odkleić papier. Odłożyć do wyschnięcia. Gotowego drukowanego papieru można użyć jako tła, rysować na nim, wycinać z niego, wydzierać lub formować.

V. Zabawa plastyczna — malowanie linijką — to wyjątkowa zabawa plastyczna w tworzenie wielokolorowego papieru artystycznego, który można wykorzystać w przyszłości jako tło lub tworzywo do dalszych działań plastycznych.

Do przeprowadzenia zajęć / zabawy przygotowujemy: arkusze papieru lub papierową tapetę w rolce oraz tubkę farby i krótką linijkę dla każdego dziecka. Wyciskamy kleksy farby (plakatu lub akrylowej) na papier i przeciągamy po nich linijką jak najdalej, obserwując, co się dzieje z farbą. Powtarzamy kilkakrotnie w różnych kierunkach, również z innym kolorem farby na tej samej

powierzchni. Efekt zależy głównie od wybranych kolorów i sposobu przesuwania linijki. Każdy wykonany w ten sposób papier artystyczny będzie inny i niepowtarzalny.

**Przykładowe prace wykonane w ramach realizacji
Międzynarodowego Projektu Edukacyjnego „Kreatywne Prace Plastyczne”
w roku szkolnym 2022/2023**



1. Praca plastyczna *Żonkile* — na tle papieru artystycznego (własnoręcznie wykonanego)

Fot. J. Bałdyga



2.



3.

2. Praca plastyczna *Krokusy* — technika plastyczna: malowanie na miętej folii aluminiowej (u góry); 3. Praca plastyczna *Tulipany* — technika plastyczna: malowanie na kleju (na dole)

Fot. J. Bałdyga



4.



5.

4. Praca plastyczna *Zimowe drzewo* — wyklejanka z folii aluminiowej na tle papieru artystycznego (własnoręcznie wykonanego) (u góry);
5. Malowanie na soli (na dole)

Fot. J. Bałdyga



6.



7.

6. Malowanie pod folią (u góry); 7. Malowanie linijką (na dole)

Fot. J. Bałdyga

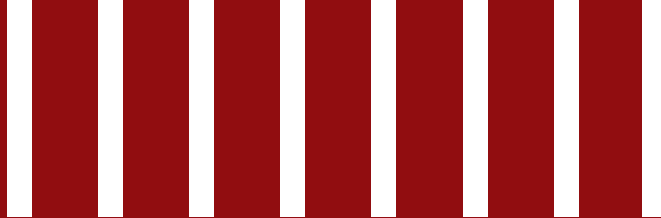
IV Edycja projektu pod hasłem „Niesamowite techniki plastyczne”¹²

W dniu 23.08.2023 roku została ogłoszona IV edycja Międzynarodowego Projektu Edukacyjnego „Kreatywne Prace Plastyczne”. Czas trwania projektu został określony **od 14 września 2023 do 14 maja 2024 roku**, a hasło tegorocznego projektu: „Niesamowite techniki plastyczne”, brzmi z pewnością bardzo ciekawie, zachęcająco i inspirująco.

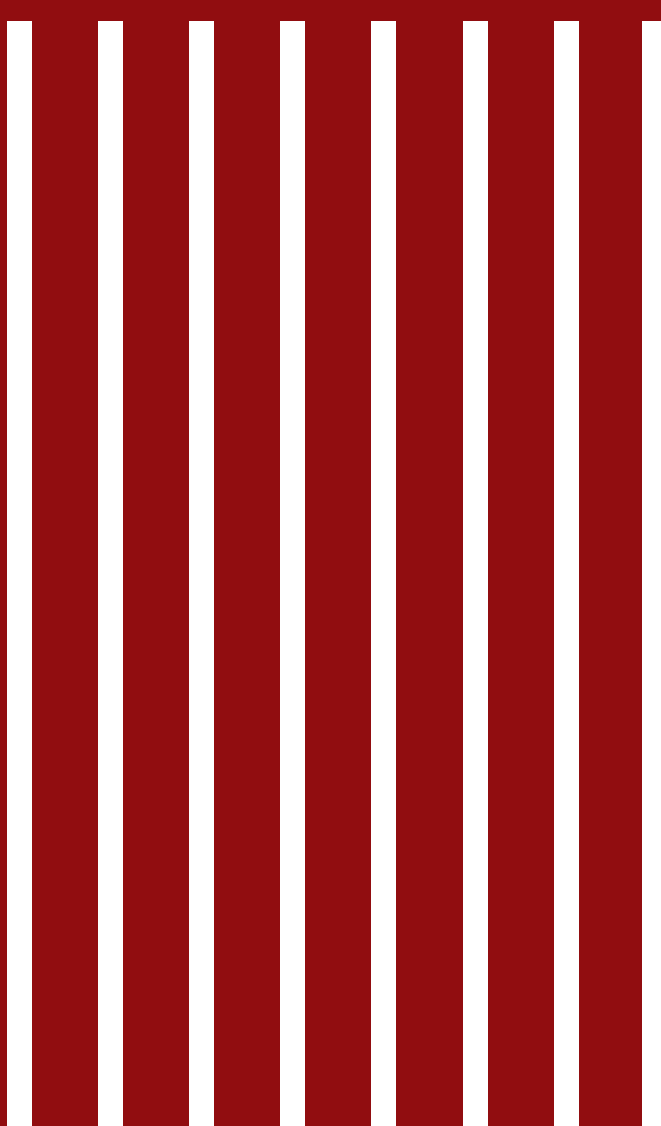
Przytoczone przez autorkę tej publikacji — pedagoga szkolnego (z dwuletnim doświadczeniem w realizacji Międzynarodowego Projektu Edukacyjnego „Kreatywne Prace Plastyczne”) — zalety projektu są dobrą rekomendacją proponowanych działań, w których Ogólnokształcąca Szkoła Muzyczna I stopnia w Piszku będzie też uczestniczyła w roku szkolnym 2023/2024.

¹² <https://kreatywnepraceplastyczne.blogspot.com/2023/08/regulamin-projektu-kreatywne-prace.html> [dostęp: 28.08.2023].





**Wokół konkursów,
przesłuchań
i przeglądów**





Trzydzieści lat szaleństwa — o przeszłości i przyszłości Śląskiego Konkursu „Instrumenty Dęte” w Dąbrowie Górniczej

Ponad trzy dekady temu, wiosną 1992 roku, po raz pierwszy zjechali do nowo otwartej Szkoły Muzycznej w Dąbrowie Górniczej najzdolniejsi z najmłodszych. Inaugurowany wówczas Śląski Konkurs „Instrumenty Dęte” od tamtej pory rokrocznie stawał się dla uczniów klas instrumentów dętych okazją do szlachetnej rywalizacji, choć po drodze ewoluowały struktury organizacyjne i realia życia muzycznego, następowały roszady na kierowniczych stanowiskach, a szkoła wędrowała z miejsca na miejsce. Historia konkursu przenosi w czasy minione, czasy „wariatów”, jak pieszczotliwie określiła organizatorów niegdysiejsza sekretarz jury Zofia Pielgrzym; w czasy, w których szerokie inicjatywy realizowano dzięki dobrej woli i zaangażowaniu skromnych osób o wielkim sercu: *Bo to się po prostu działo, coś więcej można powiedzieć*, wspominała wieloletnia dyrektorka szkoły Iwona Tuszycka.

A dzieć się zaczęło dwa lata po otwarciu placówki: *To był taki okres, gdy po czasie komuny, kiedy wszystkie polecenia przychodziły z góry i człowiek na dole niewiele mógł zdziałać, znaleźliśmy się nagle w sytuacji, w której nasza inwencja, nasze pomysły, nasza chęć zmieniania rzeczywistości zaczęły się liczyć*, opowiadał Henryk Zaguła, ówczesny prezydent Dąbrowy Górniczej. *Wszelkie pokłady inicjatywy i kreatywności, które tłumili w sobie ludzie, naraz wybuchły, mieszkańcy mieli śmiałość przyjść i powiedzieć: „Panie prezydencie, to mi się nie podoba, a tamto chciałbym zmienić”. To piękne wspomnienia — byliśmy wtedy radośni, mieliśmy ogrom pomysłów i sił. W tym wszystkim pojawił się śp. Ryszard Gusnar — wspomniał człowiek, prawdziwy pasjonat, który miał w sobie wielką miłość do muzyki i odwagę, by powołać do życia taki konkurs. Sam jestem technokratą, nie znam się za bardzo na muzyce, ale ten człowiek przychodził do mnie o godzinie wpół do ósmej i opowiadał, jakie ma pomysły, jakiego wsparcia potrzebuje. Czułem, że mu zależy, i czułem, że należy mu w tym pomóc. Mój wkład był raczej skromny — sprowadził się do tego, że umożliwiłem działania, że im nie przeszkadzałem. Pieniądze, zgody formalne wziętem na siebie i pilnowaliśmy ich razem z Leszkiem Klimczy-*

SZKOŁA ARTYSTYCZNA 1(25)/2024

WOKÓŁ KONKURSÓW, PRZESŁUCHAŃ I PRZEGŁADÓW



Jury Konkursu, przewodniczący — prof. Henryk Kierski, drugi z lewej (fot. z lewej); Dyskusje jurorów (fot. z prawej)

Fot. z Kroniki I Śląskiego Konkursu „Instrumenty Dęte” w Szkole Muzycznej w Dąbrowie Górniczej, wiosna 1992

kiem, moim zastępcą, by pan Gusnar mógł zająć się warstwą merytoryczną i organizacyjną. Jako że był on w muzycznym środowisku znany — zaczęło się dziać.

Pamiętam to jak przez mgłę, wspomina Zofia Pielgrzym. Wielkim wydarzeniem dla miasta było otwarcie szkoły muzycznej. Placówki artystyczne raczej się wówczas zamykało, a naszą udało się założyć, panowała więc atmosfera optymizmu, chęci do działania i na tej fali zrodził się konkurs — wielkie, oszałamiające przedsięwzięcie. Pierwszymi jurorami byli znakomici profesorowie: Andrzej Janicki, Henryk Kierski, Marian Katarzyński, Paweł Waloszczyk, Mieczysław Korcz — wszyscy już świętej pamięci, a do tego trafiliśmy na prezydentów bardzo oddanych sprawie, dzięki czemu łatwiej było pokonywać bariery, które zawsze pojawiają się przy organizacji tego typu przedsięwzięć.

Zarówno rozpoczęcie działalności szkoły muzycznej w Dąbrowie Górniczej, jak i zainicjowanie konkursu instrumentów dętych właśnie w regionie śląsko-zagłębiowskim nie były rzeczą jasną dziełem przypadku — wiązały się bezpośrednio z muzycznymi tradycjami regionu, a także prężną działalnością tamtejszych pedagogów. Ówczesna wizytatorka Centrum Edukacji Artystycznej, Danuta Podgórska, opowiada: *Akademia Muzyczna w Katowicach była wówczas, tak jak i dziś, kuźnią najlepszych muzyków, jeśli chodzi o grę na instrumentach dętych. Pedagodzy akademickcy, a zarazem doskonali instrumentalisci śląskich orkiestr symfonicznych, uczyli także w lokalnych szkołach, między innymi w Szkole Muzycznej w Bytomiu, z którą związana byłam zawodowo przez długie lata. Wielokrotnie dyskutowaliśmy o tym, w jaki sposób można promować osiągnięcia uczniów szkół muzycznych w regionie, i wtedy pojawiły się pierwsze dyskusje na temat powołania konkursu. Kiedy zatem w 1990 roku wygrałam konkurs na stanowisko regionalnego wizytatora szkół artystycznych z ramienia Ministra Kultury i Sztuki, projekt takiego konkursu miałam przemyślany i bardzo*



Patron Konkursu, viceprezydent — L. Klimczyk (fot. z lewej); Przesłuchanie — II etap Konkursu (fot. z prawej)

Fot. z Kroniki I Śląskiego Konkursu „Instrumenty Dęte” w Szkole Muzycznej w Dąbrowie Górniczej, wiosna 1992

dokładnie przedyskutowany ze środowiskiem. Jako wizytator szukałam odpowiedniego miejsca i odpowiednich osób do realizacji tych projektów. Odnalazłam je właśnie w Dąbrowie Górniczej, gdzie w 1991 roku, dzięki współpracy prezydenta miasta Jerzego Talkowskiego i Ryszarda Gusnara z Ministrem Kultury i Sztuki, a także dzięki poparciu środowiska, udało się powołać szkołę muzyczną. Konkurs w Dąbrowie Górniczej przeznaczony miał być dla uczniów młodszych i równolegle powołaliśmy konkurs dla adeptów instrumentów dętych II stopnia w Szkole Muzycznej w Jastrzębiu-Zdroju. Wykorzystałam tutaj fakt, że dyrektorem placówki był Stanisław Śmietana — puzonista o dużym doświadczeniu w kierowaniu orkiestrach dętymi i w organizacji tego typu wydarzeń, który trzymał wcześniej pieczę nad konkursem orkiestr dętych. Takich orkiestr funkcjonowało wówczas w regionie niemało. Do jednej załapał się nawet następca prezydenta Zaguły, Zbigniew Podraza: Często bywałam w szkole muzycznej i na konkursowych uroczystościach, co wiązało się z moim dużym uczuciem do muzyki. Moja przygoda z instrumentami dętymi zaczęła się od tego, że jeszcze jako młody chłopak zostałem członkiem orkiestry dętej przy kopalni w Zagórze — grałem w zespole akordeonistów, z którego zwербowano do orkiestry paru chłopaków, w tym mnie. Ta przygoda trwała jakieś pięć lat. Do matury grywałem w orkiestrze podczas różnych uroczystości — od pogrzebów po barbórki. Potem już jako prezydent nadal sympatyzowałem z naszą orkiestrą dętą, starałem się ją wspierać, z muzyką byłem więc stale związany — została w moim serduchu.

Między innymi dzięki temu „serduchu”, zaangażowaniu, chęci wspierania działań w tak zwanej słusznej sprawie, konkurs rozrastał się prężnie i spektakularnie: Pierwszy konkurs był raczej skromny, jak to zawsze na początku, opowiadał Henryk Zaguła. Kolejne miały jednak coraz bogatszą oprawę. Kiedy wróciłem do Dąbrowy Górniczej jako zastępca prezydenta Podrazy, z dużą satysfakcją obser-



Aby obiektywnie wyłonić laureatów (fot. z lewej); Jury oblicza punkty i uważnie analizuje wyniki (fot. z prawej)

Fot. z Kroniki I Śląskiego Konkursu „Instrumenty Dęte” w Szkole Muzycznej w Dąbrowie Górniczej, wiosna 1992

wowałem, jak coś, co zrodziło się za moich czasów, nabierało niezwyklego rozmachu. Mimo zmian, różnic w poglądach, każdy z włodarzy miasta dodawał do wydarzenia swoją cegiełkę. Nie do przecenienia są też wytrwałość, konsekwencja, sprawność zarządzania śp. Ryśka Gusnara i innych osób, które wydarzenie organizowały. Nie można powiedzieć, że było to dzieło jednego człowieka.

Konkurs pochłaniał zawsze wiele naszego czasu, wspomina Iwona Tuszycka. Początkowo nakłady finansowe były zupełnie inne, wiele robiliśmy tak zwanym własnym sumptem — panie z sekretariatu jeździły po pracy na zakupy i przygotowywały kanapki, poczęstunki dla jurorów. Czasami wracałam do domu po nocy albo zabierałam ze sobą dyplomy — trzeba je było ręcznie wypisywać, bo technologia była wówczas na zupełnie innym etapie; nauczyciele pełnili dodatkowe dyżury, co było często dużym wyzwaniem.

Zofia Pielgrzym podkreśla: Konkurs zbudował sobie przez te lata markę, ale to wszystko praca, praca, tak zwana praca u źródeł i wielka systematyczność zaangażowanych osób. Jaką to trzeba mieć determinację, by pokonywać wszelkie trudności, które wiążą się z organizacją takich przedsięwzięć. Paweł Gusnar, syn Ryszarda, powiedział mi kiedyś: „Słuchaj, gdyby nie tacy wariaci, to w życiu nic by nie powstało”, bo wiadomo, że zazwyczaj jest tak, że owszem, chce się zrobić coś wielkiego, ale tu nie ma pieniędzy, tam coś wypada, a tam trzeba działania ograniczyć. Takim szaleńcom (oczywiście w jak najbardziej pozytywnym znaczeniu), jak choćby Jurek Ślęzak, który współprowadzi konkurs już od wielu lat, pozostaje przede wszystkim satysfakcja — tak naprawdę tylko oni wiedzą, jak nieprawdopodobny to wysiłek.

Jerzy Ślęzak pełni funkcję sekretarza jury konkursu od 1998 roku. Jego nazwisko przewijało się stale w rozmowach z jurorami, którzy podkreślali, że to on trzyma w ryzach całe przedsięwzięcie, dba, by każdy szczegół organizacyjny



Biuro organizacyjne Konkursu — jednoosobowe (fot. z lewej); Konkurs obserwowali prezydenci miasta, H. Zaguła i Z. Bosak z małżonkami, proboszcz kościoła św. Barbary (fot. z prawej)

Fot. z Kroniki I Śląskiego Konkursu „Instrumenty Dęte” w Szkole Muzycznej w Dąbrowie Górniczej, wiosna 1992

rocznie dopięty był na ostatni guzik, a konkurs trzymał poziom i konsekwentnie się rozwijał. Zapytałam pana Jurka, jak to możliwe, że przez te wszystkie lata nie stracił sił do działania. *Powiem tak*, odpowiedział, *przyjemność sprawia mi, jak widzę, że nauczyciele przyjeżdżają do nas któryś raz, z kolejnym i kolejnym pokoleniem uczniów. Czasami nawet pojawiają się tacy, którzy sami byli uczestnikami, co znaczy, że konkurs jest potrzebny i trzeba dokładać wszelkich sił, by się rozwijał. Przyjęliśmy taką zasadę, że innych obsługujemy tak, jak sami chcielibyśmy zostać obsłużeni — w końcu wraca się zwykle do miejsc, w których czuło się dobrze. Musimy więc być porządnie przygotowani i zapewnić uczestnikom oraz jurorom odpowiednie warunki. Organizacja to podstawa, bo jak raz coś się omsknie, sowa budowla nie runęła z hukiem? Przede wszystkim trzeba ustalić harmonogram konkursu, mówi Jerzy Ślęzak. Aby był on przewidywalny, musi mieć stały termin — u nas jest to zawsze ostatni tydzień kwietnia, żeby odpocząć w majówkę (śmiech). Na początku września wypuszczamy regulamin i program, dlatego wygląda to zwykle tak, że jak tylko konkurs się kończy, piszemy sprawozdania, rozliczamy się i zabieramy za kolejny, bo trzeba zabukować termin w Centrum Edukacji Artystycznej, skompletować jurorów i dać im czas, by wybrali program po konsultacjach z pedagogami.*

Dąbrowski konkurs ma swoją specyfikę, tłumaczy Zenon Dąbek, były dyrektor szkoły. *Jest dla dzieci o tyle trudniejszy, że ma dwa etapy i narzucony, obowiązkowy program, czego się przeważnie w sekcjach dętych na wczesnym etapie szkoły muzycznej nie spotyka. Taka formuła obowiązywała od samego początku, choć nie od początku brały w nim udział dzieciaki z klas I–III — musiałem o to długo wiercić Jurkowi dziurę w brzuchu, ale ostatecznie się udało. W każdym razie chodziło o to, by zwiększyć prestiż wydarzenia, bo nie każdy jest w stanie przygotować tak rozbudowany program.*

Repertuar konkursu jest zróżnicowany, wyłuszcza Jerzy Ślęzak. Najmłodsze dzieciaki grają tylko jeden etap, ale już te w drugiej i trzeciej grupie wiekowej — dwa, i muszą mieć przygotowane cztery utwory: dwa dowolne i dwa obowiązkowe. Kluczowe jest przy tym, by obowiązkowe pozycje nie były zaporowe, a dla uczestników wykonalne, by nie zamykały im drogi. Jest to więc niby trudny konkurs, wymagający dobrego rozplanowania pracy od początku roku, ale jeśli nauczyciel ma dobrego ucznia i wie, co mu leży, to spokojnie może wybrać utwory, w których ten się dobrze zaprezentuje. W końcu chodzi o to, by dzieciak miał szansę wyjść i zagrać swobodnie, a nie się spinać. Od początku bardzo blisko współpracowaliśmy z wizytatorami Centrum Edukacji Artystycznej — zawsze konkurs otwierali i zamykali, obserwowali, jak przebiega. Od pewnego czasu wydarzenie wpisane jest na stałe w kalendarz konkursowy CEA i przez tę instytucję finansowany. Początkowo natomiast za finansami chodził dyrektor.

Szukaliśmy sponsorów prywatnych, opowiada Zenon Dąbek. Jeździłem po Dąbrowie, rozmawiałem z przedstawicielami różnych firm, z prezydentami, bo budżet — honoraria dla jurorów czy nagrody — musiał się spinać. O zdobyciu funduszy czasem decydował przypadek. Jako dyrektor szkoły bywałem zapraszany na różne uroczystości w mieście, nawiązywałem kontakty z właścicielami różnych biznesów, więc mogłem potem zadzwonić i zwrócić się z prośbą o wsparcie finansowe, zapraszając przy okazji na koncert czy proponując jego organizację. Wspierało nas również miasto i osoby, które były z nim niegdyś związane, a później zakładały własne firmy i skłonne były symbolicznie dorzucić się do naszego budżetu.

Początkowo wszystkie grupy wiekowe i wszystkie instrumenty rywalizowały wspólnie, kontynuuje Jerzy Ślęzak. Po jakimś czasie podzieliliśmy się tak, że Jastrzębie-Zdrój przejęło dzieci starsze, a u nas został I stopień i uczniowie w wieku dawnego gimnazjum. Dokonaliśmy również podziału na sekcje i w rezultacie w jednym roku zapraszamy dzieciaki, które grają na instrumentach dętych blaszanych, a w kolejnym — drewnianych. Trzymałem się zawsze zasady, że skoro nadrzędną dla nas jednostką jest Akademia Muzyczna w Katowicach, to przewodniczącym jury mianujemy jej przedstawiciela. Staramy się przy tym dobierać jurorów tak, by ich głosy były zdywersyfikowane, by decyzji nie podejmowała ekipa z jednego ośrodka, która ma wspólny punkt widzenia, a raczej pedagogzy z różnych ośrodków w Polsce. Gdy wizje są zróżnicowane, wyniki stają się bardziej miarodajne, bardziej sprawiedliwe, a my mamy więcej uczestników z różnych miejsc w Polsce — ostatnio było to 58 szkół! Po czasie pandemii napłynęła do nas masa zgłoszeń — do tego stopnia, że musieliśmy wpisywać uczestników na listy rezerwowe lub w ogóle odmawiać przyjęcia, co było bardzo przykre, bo przygotowanie do takiego konkursu to ogromny wysiłek. Ostatecznie mieliśmy 170 uczestników, a przecież druga i trzecia grupa wiekowa brały udział w dwu etapach, zaczynaliśmy więc o 9.00, a ja wychodziłem ze szkoły o 22.00. To był prawdziwy maraton, dlatego w tym roku rozkładamy przesłuchania nie na cztery, a na pięć dni — jurorzy nie mogą pracować po 12 godzin, potrzebna jest jakaś higiena pracy.



Koncert finałowy (fot. z lewej); *Dyrektor R. Gusnar ogłasza wyniki Konkursu* (fot. z prawej)

Fot. z Kroniki I Śląskiego Konkursu „Instrumenty Dęte” w Szkole Muzycznej w Dąbrowie Górniczej, wiosna 1992

Kłęska urodzaju to dla organizatorów zwykle kłopot z gatunku tych przyjemniejszych. Dąbrowski konkurs borykał się po drodze z szeregiem innych niewygód. Jak opowiadał Marek Marcinkowski, dyrektor szkoły, który schedę przejął po Zenonie Dąbku: *Nasza szkoła zlokalizowana była w trzech różnych miejscach. Początkowo był to Pałac Kultury Zagłębia, a więc obiekt dosyć znany, z całkiem sporą salą, w której odbywały się wszystkie nasze uroczystości. Później jednak przenieśliśmy się do szkoły podstawowej, gdzie w salę koncertową musiała zamienić się sala gimnastyczna, z czym było trochę zamętu. Z kolei w trzecim budynku, w którym szkoła znajduje się obecnie, sala gimnastyczna nie nadaje się za bardzo do organizacji tego typu wydarzeń — jest tam straszliwy pogłos i czasem trudno zrozumieć, co jedna osoba mówi do drugiej, a co dopiero, gdyby ktoś miał tam występować. Dlatego obecnie przesłuchania odbywają się w małej, kameralnej sali, ale za to warunki edukacyjne są dużo lepsze, a sam budynek większy i można go oddać do dyspozycji konkursu w zasadzie na cały czas jego trwania.*

Pamiętam, że jak zaczynałam pracę, siedzibę mieliśmy jeszcze w Pałacu, opowiada Iwona Tuszycka. Zdarzyła się taka historia, że przy którejś z edycji konkursu uruchomił się nagle alarm i musieliśmy opuścić budynek. Potem przenosiliśmy się na ulicę Wojska Polskiego, gdzie nie mieliśmy łatwych warunków — brakowało sali koncertowej, musieliśmy więc do występów uczniów dostosować salę gimnastyczną. Kłopotliwy był też moment, gdy wprowadzono egzaminy ósmoklasisty i kwestia daty konkursu stanęła na ostrzu noża. Nie wiedzieliśmy, na kiedy Ministerstwo Edukacji zaplanuje terminy egzaminów, kiedy poda je do publicznej wiadomości, a sami musieliśmy opublikować harmonogram konkursu, by uczniowie i nauczyciele mieli czas na przygotowanie i mogli zarezerwować terminy. Pojawiały się więc takie małe zawirowania, ale dawaliśmy radę — jak wiemy, konkurs nadal się odbywa i ma swoją renomę.

A obok renomy, ma istotne znaczenie dla uczniów, nauczycieli, regionu i całego środowiska muzycznego: *Ideą konkursu od początku było podnoszenie poziomu wykonawczego uczniów, zwłaszcza tych wybitnie uzdolnionych, a także stworzenie dodatkowej platformy dla nauczycieli w celu wymiany doświadczenia pedagogicznego i wzbogacenia metod pracy, tłumaczy Danuta Podgórska. Uczniowie i nauczyciele mogą poznać, jaki poziom reprezentują na tle całej Polski, co jest niezwykle istotne dla prawidłowego rozwoju artystycznego. Kolejnym celem było umożliwienie naszym uczniom dodatkowych występów i zdobycia tak zwanego obycia scenicznego, warto wszak zaznaczyć, że umiejętność radzenia sobie z tremą jest często czynnikiem decydującym o ostatecznym efekcie występu. Udział w konkursie ma znaczenie dla rozwoju osobowościowego, a ponadto stanowi bazę, na której młodzi instrumentalisci budują przyszłą karierę. Elementem dodatkowym jest możliwość nawiązania przez uczniów i nauczycieli kontaktów z rówieśnikami i kolegami po fachu. Pedagodzy przez większość czasu pracują z uczniami indywidualnie, podczas konkursu mają natomiast okazję do poznania innych pedagogów, którzy borykają się z podobnymi problemami. Fakt, że konkurs odbywa się nieprzerwanie od ponad 30 lat, potwierdza, że te założenia i cele były słuszne.*

Jak zauważa Zofia Pielgrzym: *Uczniowie czasem nie zdają sobie sprawy, jak szerokie efekty przynosi udział w takim wydarzeniu i jak ogromna jest przy tym praca pedagoga. Uczestnictwo w konkursie pomaga wykształcić systematyczność, uczy pokonywania tremy — mobilizacji na ten jeden, kluczowy moment; daje satysfakcję, ale i kształci umiejętność radzenia sobie z porażką, hartuje, w myśl banalnego powiedzenia, że co nas nie zabije, to nas wzmocni. Młodzi ludzie poznają środowisko, wymieniają się doświadczeniami, mają szansę posłuchać swoich konkurentów, wychylić się trochę poza miejsce, w którym przebywają na co dzień.*

Jaka więc przyszłość rysuje się przed konkursem?

Henryk Zaguła: *Już dzisiaj można powiedzieć, że to konkurs, który wpisał się na stałe w krajobraz miasta, i jak myślę o jego przyszłości, jestem spokojny. Nie sądzę, by w strukturach samorządowych znalazł się ktoś na tyle nieprzychylny, by dążyć do jego likwidacji. Wyrządziłby wówczas miastu krzywdę, a zakładam, że jeśli ktoś decyduje się pracować na rzecz jego rozwoju, to raczej to miasto kocha i chce dla niego jak najlepiej. Jeśli natomiast chodzi o to, jakie mogą zająć w konkursie zmiany, to mój Boże! Świat tak gwałtownie się rozwija — zmienia się technologia, instrumenty, pojawiają się nowe formy wyrazu — że nawet nie staram się sobie tego wyobrazić.*

Danuta Podgórska: *Nie wątpię w to, że reprezentacja nauczycieli i uczniów instrumentów dętych w regionie będzie nadal silna, bo baza orkiestr jest wciąż szeroka. Obawiam się natomiast, że może zabraknąć dobrych kandydatów. Konkursy o wysokim poziomie wymagają uczniów doskonale przygotowanych, a populacja dzieci się zmniejsza, automatycznie więc zmniejsza się grupa dzieci uzdolnionych muzycznie — ta wynosi pół procent. Przygotowanie do konkursu wymaga bardzo*

dużo poświęcenia. To nie jest tylko praca z nauczycielem dwa dni w tygodniu, ale i dodatkowy wysiłek, który wymaga trzeciego elementu — wsparcia rodziców. Kiedyś rodzicom na tym zależało, ale obecnie mniej ich to interesuje, często szkołę muzyczną traktują jako szkołę umuzykalniającą. Nie pomaga również rozwój technologii. Siedzenie przy telefonie powoduje, że dzieci mają dziś słabszą pamięć, a zwłaszcza pamięć muzyczną, która łączy w sobie czynnik intelektualny z emocjonalnym. O ile kiedyś nie było problemem zagranie godzinnego programu z pamięci, w tym momencie stanowi to duży kłopot. Czasami też nauczyciele przesadnie gonią za sukcesem. Nie do końca są w stanie ocenić, czy uczeń jest odpowiednio przygotowany, tracą taki wewnętrzny regulator, który kiedyś chronił przed wystawieniem ucznia i samego siebie na kompromitację. Jeśli więc widzę przed konkursem zagrożenia, to te związane z głębokimi przemianami zachodzącymi w świecie.

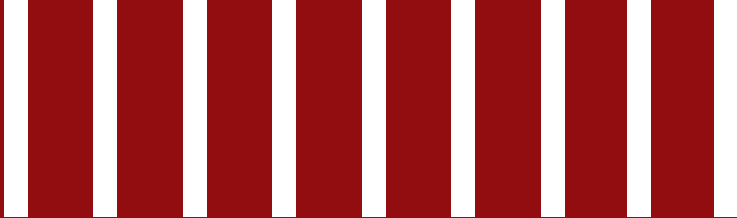
Marek Marcinkowski: *Obserwuję zmiany, przyglądając się samochodom, jakie do nas przyjeżdżają — już od dłuższego czasu pojawiają się rejestracje warszawskie, krakowskie, ale i z Bydgoszczy czy nawet Szczecina. Konkurs rozwija się od bardzo długiego czasu, zyskuje na popularności, a wstęp na przesłuchania jest zawsze wolny i uczniów zachęca się do słuchania kolegów i koleżanek. Każdy, kto ma ochotę, może przyjść, posłuchać, porównać swoje umiejętności z tymi, które reprezentują dzieciaki z innych ośrodków. Konkurs jest zdecydowanie nie tylko dla uczestników i jurorów, ale i po prostu dla słuchaczy.*

Jerzy Ślęzak: *Zawsze moim marzeniem było, żeby zrobić z tego konkursu wydarzenie międzynarodowe. Wprawdzie nie mamy na ten moment odpowiedniej sali koncertowej, ale mam nadzieję, że osoba, która go po mnie przejmie, pociągnie to dalej.*

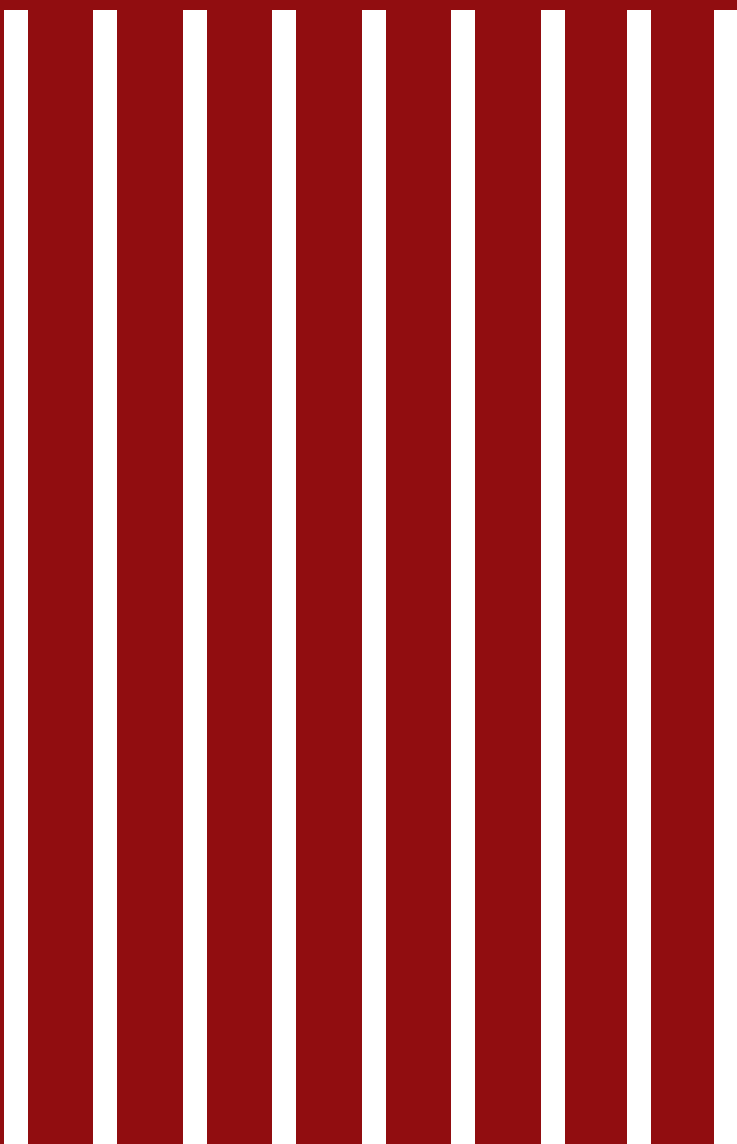
Zbigniew Podraza: *Trzeba wspierać takie działania młodych ludzi, zaszczepiać artystyczną smykałkę w młodzieży, promować formę takiego muzykowania, rozwijać i kształcić młodych. Muzyka ma swój wydźwięk, zawsze gdzieś tam w sercu pozostaje.*

XXX Jubileuszowy Śląski Konkurs „Instrumenty Dęte — Blacha dla najmłodszych” odbędzie się w dniach 24–26 / 29–30 kwietnia 2024 roku w Zespole Szkół Muzycznych im. Michała Spisaka w Dąbrowie Górniczej. Szczegółowe informacje na temat regulaminu i harmonogramu przesłuchań dostępne są na stronie: <https://zsm.dabrowa.edu.pl/konkursy/konkurs-slaski/> A jakich nagród mogą spodziewać się uczestnicy?

Jerzy Ślęzak: *Przez te wszystkie konkursowe lata przeszliśmy przez różne nagrody. Zaczęło się od tego, że można było wygrać pulpit, stroik czy metronom. Były też wieże grające, discmany i różne gadżety, ale od kilku lat statuetką elementem konkursu jest statuetka, która powstała we współpracy z Liceum Sztuk Plastycznych im. Tadeusza Kantora w Dąbrowie Górniczej. Taką statuetkę otrzymują laureaci pierwszego, drugiego i trzeciego miejsca — mogą ją sobie postawić na kominku, półce albo nawet schować do szafki, ale zawsze przynajmniej wrócić do domu z takim właśnie namacalnym symbolem.*



Baza i organizacja; szkoła artystyczna jako system





Razem czy osobno?

Choć tytułowe pytanie może sugerować dywagacje natury „ortograficznej”, tym razem rzecz będzie o zasadności funkcjonowania szkół artystycznych jako części powszechnego systemu oświaty.

Pytanie o celowość pozostawiania szkół artystycznych w rygorze przepisów regulujących działanie powszechnej oświaty powraca co jakiś czas — można nawet pokusić się o stwierdzenie, że powraca tym częściej, im więcej jest zawirowań w systemie kształcenia ogólnego. Konieczność dostosowywania szkół artystycznych do rozwiązań opracowywanych na potrzeby powszechnych szkół podstawowych i ponadpodstawowych postrzegana jest przez środowisko artystyczne negatywnie, jako coś odgórnie narzuconego i oddalającego szkoły artystyczne od wieloletnich i sprawdzonych praktyk. Tak było między innymi, kiedy regulacje dotyczące rekrutacji do szkół artystycznych zostały przeniesione z rozporządzenia wydawanego przez ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego do ustawy oświatowej i w wyniku ujednolichenia część swoistych rozwiązań musiała zostać usunięta. Podobnie było w przypadku oceniania czy dopuszczania do użytku szkolnego podręczników.

Nic zatem dziwnego, że pojawiają się postulaty odrębnego uregulowania wielu obszarów funkcjonowania szkół artystycznych, co z jednej strony miałoby ułatwić pracę kierownictwa szkół i nauczycieli, a z drugiej — przełożyć na jeszcze skuteczniejszą realizację celu, jakim jest zawodowe kształcenie przyszłych artystów.

Kolejną kwestią podnoszoną jako argument za odrębnością kształcenia artystycznego jest przeciążenie uczniów wynikające z konieczności realizowania programu ogólnego w takim samym zakresie jak w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących. W ostatnich kilkunastu latach szkoły artystyczne musiały rozbudowywać swoje plany nauczania w zakresie liczby godzin przedmiotów ogólnych, a jedynym możliwym remedium na przeciążenie ucznia było redukcowanie liczby godzin zajęć artystycznych (czyli *de facto* zajęć stanowiących o istocie tych szkół).

W związku z tym pojawiła się myśl, że gdyby szkoły artystyczne zostały wyłączone z systemu szkolnictwa powszechnego, a uczniowie tych szkół (na

podstawie odrębnych regulacji) mogli realizować przedmioty ogólne w mniejszym zakresie niż obecnie, to nie byłoby tak bardzo obciążeni nauką, a tym samym wzrosłaby atrakcyjność kształcenia artystycznego i zmalała liczba rezygnacji.

Jako najbardziej oczywiste rozwiązanie wyżej wymienionych problemów wskazywane jest wyłączenie szkół artystycznych spod przepisów ustawy oświatowej. Jednak w tym miejscu powstaje pytanie: czy pełna „secesja” szkół artystycznych jest zasadna i jakie skutki może spowodować wyjście z systemu oświaty?

Korzyści z odłączenia się od systemu oświaty wydają się oczywiste, dlatego rozważając możliwe skutki tytułowego rozstrzygnięcia: „razem czy osobno”, przyjmę rolę *advocatus diaboli* i naświetlę kilka aspektów prawnych związanych z edukacją, skupiając się przy tym na potencjalnych zagrożeniach.

W tym miejscu pragnę zaznaczyć, że nie będę rozważał kwestii „technicznych” związanych z legislacją — to znaczy czy szkoły artystyczne powinny mieć osobną ustawę, czy regulacje mają się znajdować w ustawie oświatowej. Istotą rozwiązania jest faktyczny status szkół artystycznych, a nie to, jakimi narzędziami prawnymi zostanie on osiągnięty.

W niniejszym tekście nie rozwinę także tematu celowości zmian w systemie kształcenia artystycznego — sama kwestia wydaje się oczywista, ponieważ otaczająca rzeczywistość, a przede wszystkim potrzeby społeczne stale się zmieniają, a szkoły na bieżąco odczuwają skutki owych zmian.

Szkoły artystyczne w Polsce działają w ramach powszechnego systemu oświaty i co należy wyraźnie podkreślić, są jedną z niewielu „gałęzi” polskiego szkolnictwa, która — zarówno w opinii „krajowej”, jak i z głosów płynących z zagranicy — kształci zawodowo na najwyższym, światowym poziomie.

„Artystyczną gałąź” systemu szkolnictwa stanowi kilkaset szkół — zarówno publicznych, jak i niepublicznych. Większość z nich prowadzi wyłącznie kształcenie artystyczne. Uczniowie tych szkół równolegle realizują obowiązek szkolny albo obowiązek nauki w szkołach podstawowych, albo ponadpodstawowych. Zdecydowanie mniej jest szkół artystycznych łączących kształcenie artystyczne z kształceniem ogólnym, jednak to na nich skupia się duża część uwagi środowiska artystycznego — choćby z tego względu, że to właśnie absolwenci tych szkół najczęściej kontynuują kształcenie artystyczne na poziomie akademickim. Opisując system kształcenia artystycznego, należy wspomnieć, że szkoły artystyczne — przede wszystkim szkoły muzyczne i plastyczne — są pośrednim etapem kształcenia w zawodach związanych z muzyką i sztukami pięknymi. Dlatego szukając odpowiedzi na pytania o zasadność dalszego funkcjonowania szkół artystycznych w ramach systemu oświaty, należy wziąć pod uwagę także formalnoprawny aspekt rekrutacji na studia.

Zasady rekrutacji na studia określa ustawa o szkolnictwie wyższym i nauce, która stanowi, że o przyjęcie na studia może ubiegać się (wyłącznie!) osoba posiadająca wykształcenie średnie — a takie w Polsce nadaje zdany egzamin maturalny. To, że w procesie rekrutacji uczelnie artystyczne (m.in. muzyczne)

uwzględniają przede wszystkim umiejętności kandydata prezentowane podczas egzaminów wstępnych, a nie wyłącznie oceny ze świadectwa maturalnego, nie zmienia faktu, że warunkiem *sine qua non* przyjęcia kandydata na przykład do akademii muzycznej jest zdana matura, a nie ukończenie szkoły muzycznej. Z kolei warunkiem dopuszczenia do egzaminu maturalnego jest uzyskanie pozytywnych ocen końcowych z przedmiotów ogólnych (a nie artystycznych).

I w ten sposób wracamy do postawionego na początku pytania o możliwość odrębnego uregulowania kwestii dotyczących kształcenia ogólnego w szkołach artystycznych, a dokładnie: czy realizacja przedmiotów ogólnych w zmniejszonym wymiarze programowym i godzinowym będzie umożliwiała absolwentowi szkoły artystycznej przystąpienie do egzaminu maturalnego i czy w ogóle redukcja zakresu kształcenia ogólnego jest zasadna?

O ile można sobie wyobrazić rozwiązanie prawne stanowiące, że otrzymanie pozytywnych ocen końcowych z przedmiotów ogólnych w szkole artystycznej (niezależnie od ich wymiaru) może być uznane za spełnienie warunku dopuszczenia do egzaminu maturalnego, o tyle biorąc pod uwagę to, że egzamin maturalny jest egzaminem zewnętrznym, a jego zakres w ramach danego przedmiotu określają podstawy programowe kształcenia ogólnego — wydaje się, że zmniejszenie „objętości” przedmiotów maturalnych jest bardzo ograniczone i przede wszystkim mało logiczne (poza tym nie zmieni to w niczym sytuacji przeciążonych uczniów szkół artystycznych bez pionu ogólnokształcącego, którzy w wymiarze liczbowym stanowią większość). Analogicznie wygląda sytuacja w przypadku egzaminu ósmoklasisty.

Kolejną istotną kwestią jest status szkół artystycznych i wynikająca z niego podstawa prawna finansowania. W tym przypadku należy zacząć od najważniejszego aktu prawnego, jakim jest Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Konstytucja określając kwestie zasadnicze, w tym dotyczące wolności oraz praw i obowiązków obywateli, w artyku 70 wskazuje obowiązek nauki oraz zapewnienia na równych prawach powszechnego dostępu do nauki.

Z nałożonego na obywateli obowiązku nauki, którego szczegóły określa ustawa oświatowa, wynika także obowiązek dla państwa — umożliwienie obywatelom spełnienia obowiązku nauki niezależnie na przykład od ich sytuacji finansowej. Z tego powodu państwo utrzymuje nieodpłatny system szkół. Tutaj można postawić tezę, że dopóki szkoły artystyczne figurują w ustawie oświatowej, to nikt nie może kwestionować, że są one częścią systemu oświaty i jako takie otrzymują finansowanie z budżetu państwa. W tym kontekście „wyłączenie się” szkolnictwa artystycznego z powszechnego systemu oświaty zdecydowanie osłabi finansowe podstawy funkcjonowania. Wprawdzie Konstytucja RP daje również podstawy do finansowania innej działalności, na przykład kulturalnej, stanowiąc między innymi, że państwo zapewnia wolność w korzystaniu z dóbr kultury, jednak nie jest to tak silna i stabilna podstawa jak finansowanie wynikające z obowiązku zapewnienia przez państwo równego i powszechnego dostępu do nauki.

Biorąc pod uwagę koszty utrzymania nie tylko kadry, ale także specjalistycznej infrastruktury, bez której kształcenie artystyczne byłoby niemożliwe, odcięcie szkół artystycznych od stałego źródła finansowania z budżetu państwa, nawet w krótkoterminowej perspektywie, mogłoby oznaczać jego zapaść (przynajmniej w takiej formie, jaką znamy).

Następną konsekwencją posiadania obecnego statusu „szkoły” jest status pedagogów zatrudnionych w danej placówce. Trzeba pamiętać, że tylko osoby zatrudnione w szkołach na podstawie ustawy *Karta Nauczyciela* są formalnie nauczycielami. Oczywiście nie ma co udawać, że wszystkie aspekty zatrudnienia na podstawie wyżej wymienionej ustawy wywołują powszechny zachwyt, jednak trzeba mieć też świadomość, że zatrudnienie na podstawie innych przepisów bynajmniej nie zagwarantuje poprawy finansowych warunków zatrudnienia, a z całą pewnością pozbawi nauczycieli wielu z obecnych przywilejów. Jeżeli szkolnictwo artystyczne chce utrzymać wysoki poziom kształcenia zawodowego, to — mówiąc w dużym uproszczeniu — musi dbać o wysoką jakość swoich kadr, a pogorszenie warunków zatrudnienia będzie w tym zakresie przeciwnie skuteczne.

Skoro możliwość odłączenia się od systemu szkolnictwa powszechnego jest ograniczona i ryzykowna, to czy można zatem zaproponować jakieś rozwiązania pośrednie, które zdejmą ze szkół artystycznych przynajmniej część obciążeń i ułatwią, choćby w praktycznym aspekcie, funkcjonowanie? Moim zdaniem zdecydowanie tak. To, do czego jestem osobiście przekonany, to konieczność doprecyzowania obszarów autonomii szkolnictwa artystycznego i umożliwienia stosowania rozwiązań odmiennych od przyjętych w szkołach ogólnokształcących — jednak podkreślam — dla szkół artystycznych funkcjonujących w ramach systemu oświaty.

A co można próbować zmienić, będąc jednocześnie częścią systemu oświaty? Możliwych rozwiązań (przynajmniej teoretycznie) jest wiele — od drobnych, o charakterze „operacyjnym”, po sprawy „strategiczne”, dotyczące całego systemu kształcenia — wymienię kilka z nich:

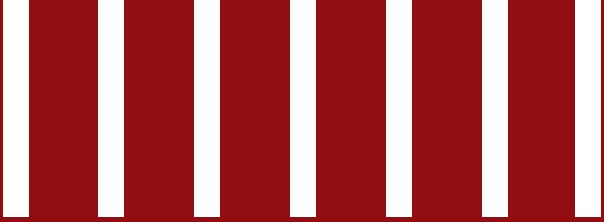
- możliwość tworzenia przez szkoły artystyczne list rezerwowych po badaniu przydatności i egzaminach wstępnych, które ułatwiłoby rekrutację w przypadku niepodjęcia przez kandydata nauki albo rezygnacji w trakcie roku szkolnego;
- zmiana długości cyklu kształcenia, na przykład w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia z czterech do pięciu lat (analogicznie jak w przypadku liceum sztuk plastycznych) — realizacja tej samej liczby godzin zajęć w dłuższym okresie nauki może odciążyć uczniów i dać więcej czasu na samodzielną pracę;
- możliwość uznawania dyplomu ukończenia szkoły artystycznej jako dokumentu potwierdzającego kierunkowe przygotowanie do prowadzenia odpowiednio przedmiotów muzyka albo plastyka w szkołach ogólnokształcących (oczywiście z zachowaniem pozostałych zasad określonych w przepisach

w sprawie kwalifikacji zawodowych nauczycieli, w tym przygotowania pedagogicznego itd.).

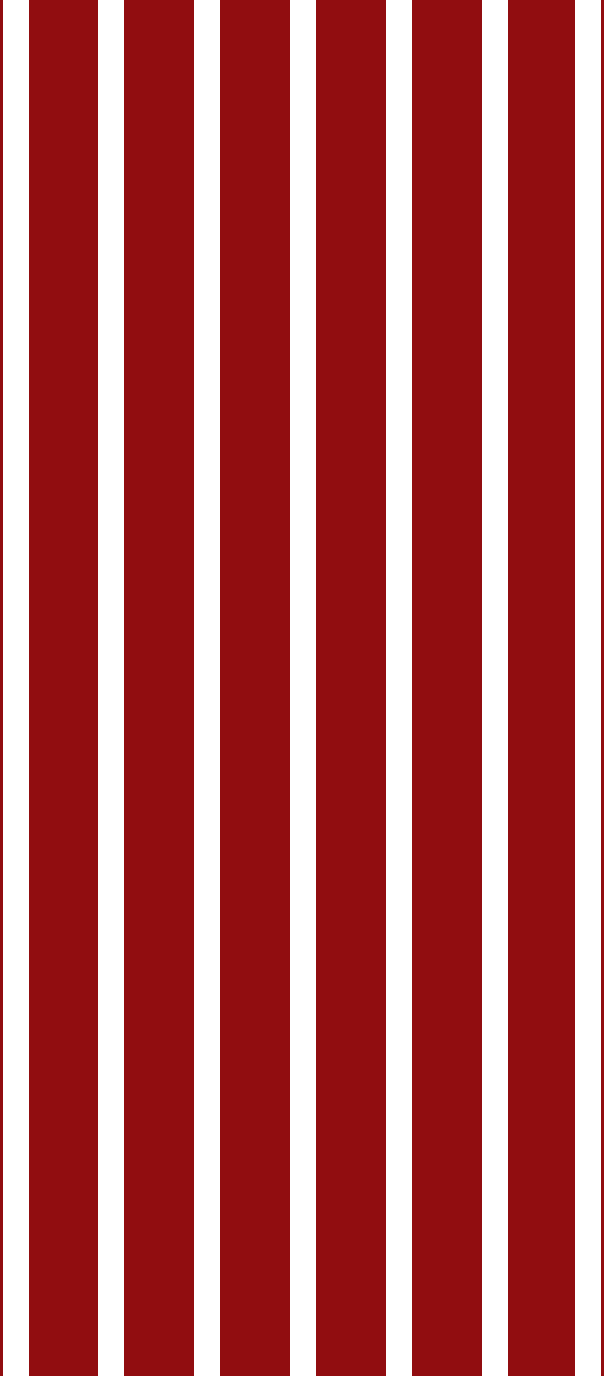
Od razu zaznaczam, że część z wyżej wymienionych propozycji niesie ze sobą potencjalne ryzyka, na przykład wydłużenie cyklu kształcenia w ogólnokształcącej szkole muzycznej II stopnia może być odebrane jako pogorszenie atrakcyjności kształcenia z powodu wydłużenia nauki o rok. Dlatego każda proponowana zmiana powinna być poprzedzona konsultacjami oraz wnikliwą i wieloaspektową analizą uwzględniającą skutki dla całego systemu szkół artystycznych, poszczególnych typów szkół, a nawet poszczególnych grup interesariuszy środowiska szkolnego — zarówno w perspektywie krótko-, jak i długoterminowej. Nie można też zapominać o tym, że szkoły artystyczne są ważnym ogniwem w procesie kształcenia kadr dla instytucji kultury i pełnią rolę ośrodków kultury, które w określonym zakresie mogą umuzykalniać społeczeństwo (a z całą pewnością lokalne środowisko szkoły). Zatem analiza poprzedzająca wprowadzenie nowego rozwiązania powinna obejmować nie tylko sam proces kształcenia i funkcjonowania szkół, ale przede wszystkim sferę obecności kultury i sztuki w życiu społecznym.

Rozważanie zasadności funkcjonowania szkół artystycznych jako części systemu oświaty oraz analizowanie wszystkich „za i przeciw” siłą rzeczy rodzi zasadnicze pytanie o celowość istnienia szkół artystycznych i określenia tego, co stanowi nadrzędne uzasadnienie dla ich dalszego działania i rozwoju (rzecz jasna poza oczywistą funkcją kształcenia kadr dla instytucji kultury i sztuki).

Odpowiedź wydaje się bezsporna — każdy kompletny system edukacji działający w rozwiniętym społeczeństwie nie tylko wyrównuje szanse edukacyjne i umożliwia rozwój szerokim grupom społecznym, lecz także dba o rozwój elit. Moim zdaniem, to właśnie szkoły artystyczne mają olbrzymi potencjał, aby realizować taką rolę jako swoista część powszechnego systemu oświaty.



Miscellanea





Szkoła Muzyczna I stopnia

im. Hieronima Henryka Baranowskiego
w Zespole Szkół i Placówek
pn. „Centrum dla Niewidomych
i Słabowidzących” w Krakowie

XII

Koncert z Orkiestrą

występują:

Uczniowie i Absolwenci

**Krakowska Orkiestra
Wolontariuszy**

**Marta Dramowicz-Wojtacka
– dyrygent**

**24 kwietnia 2023 roku
godz. 15.30**

**Muzeum
Sztuki i Techniki Japońskiej
Manggha w Krakowie
ul. M. Konopnickiej 26**

Odwaga niosąca szczęście, **czyli o koncertach z orkiestrą** **uczniów krakowskiej szkoły muzycznej** **dla dzieci niewidomych**

Przychodzę z propozycją zorganizowania dużego koncertu w wykonaniu uczniów tej szkoły... — powiedział Marek Dutkiewicz, wiolonczelista, który wiosną 2009 roku odwiedził Szkołę Muzyczną I stopnia działającą przy Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie. — Z towarzyszeniem orkiestry — dodał po chwili.

Wspomniana szkoła funkcjonuje od przeszło 30 lat i kontynuuje tradycje Państwowej Podstawowej Szkoły Muzycznej dla Dzieci Niewidomych utworzonej w 1952 roku w Krakowie. Jej misją zawsze było i jest do dziś, mówiąc zwięźle, wyrównywanie szans w edukacji artystycznej uczniów z niepełnosprawnościami.

Przedstawiony pomysł, na dodatek przez nieznanego mi człowieka, z początku wydał się zbyt odważny, by podejść do niego bez rezerwy. Przecież nie każdy uczeń szkoły muzycznej I stopnia „dorasta” do repertuaru przeznaczonego na swój instrument i orkiestrę, zwłaszcza na poziomie nadającym się do pokazania szerszej publiczności, a co dopiero uczeń obarczony życiowymi trudnościami i problemami zdrowotnymi. Szybko analizując ową wizję, mierzyłem się z różnymi realiami, na przykład, czy zdołamy skonstruować pełen program koncertu z udziałem uczniów, dla których nauka akurat w tej szkole najczęściej ma na celu tyleż rozwijanie uzdolnień artystycznych, co wspomaganie rozwoju ogólnego? Pan Dutkiewicz, kontynuując swoją wypowiedź, ostatecznie rozwiązał wszelkie wątpliwości i roztoczył wizję wydarzenia, jakiego dotąd jeszcze w tej Szkole nie było. I to wydarzenia docelowo cyklicznego — corocznego. Przyszedł bowiem z inicjatywą doskonałą, rzetelnie i szczegółowo przemyślaną.

Jego koncepcja opierała się na kilku założeniach. Jednym z ważniejszych było umożliwienie bez wyjątku każdemu chętnemu uczniowi występu z orkiestrą, nawet temu, który według tradycyjnych kanonów szkolnictwa artystycznego nie zdołał dotąd osiągnąć wysokich wyników w nauce i nie prezentuje tak zwanego wysokiego poziomu. Miała to być też szansa na wyjątkowe doświadczenie muzyczne i wręcz życiowe, które przypada w udziale tylko nielicznym uczniom

szkół muzycznych I stopnia. Koncert miał też ukazać szersze, relatywne podejście do „sukcesu” uczniowskiego, w którym miarą są nie tylko lokaty na konkursach, lecz także każdy postęp w poznawaniu świata muzyki i w pokonywaniu własnych ograniczeń. W przypadku uczniów tej Szkoły jedno z drugim najczęściej idzie w parze.

Również względy organizacyjne zostały dokładnie zaplanowane:

- namówienie krakowskich muzyków do tego, by na potrzeby wydarzenia utworzyli specjalną orkiestrę, co w takim mieście, jak Kraków, nie powinno stanowić problemu;
- zamówienie u kompozytorów opracowań bądź aranżacji utworów będących aktualnie w repertuarze uczniów, którzy zostaną wytypowani do udziału w koncercie; to stanowiło *clue* programu, gdyż uczniowie mieliby wykonywać utwory, nad którymi aktualnie pracują, niekoniecznie literaturę oryginalną na instrument i orkiestrę, choć i takie przypadki oczywiście mogą mieć miejsce;
- wynajęcie sali koncertowej odpowiedniej do organizacji tego rodzaju przedsięwzięcia;
- wystąpienie o patronaty honorowe, medialne itp.

Powyższe założenia były zbieżne z misją Szkoły, wychodziły też naprzeciw staraniom środowisk rodziców, nauczycieli i wychowawców, by osiągnięcia w kształceniu dzieci z niepełnosprawnościami ukazywać jak najszerszej. Zatem decyzja mogła być tylko jedna — gramy!

Jak powiedział Demokryt z Abdery: *Odwaga jest początkiem działania. Szczęście jest jego końcem*. Odważnie, z entuzjazmem i wiarą w pomyślną realizację wydarzenia przystąpiliśmy do działania. A szczęście towarzyszyło nam od początku.

Żyjemy w społeczeństwie otwartym na potrzeby innych, w którym prośby o pomoc w organizacji wartościowych inicjatyw otwierają wiele drzwi i wiele serc. Tak też było i w tym przypadku. Do pomocy w realizacji koncertu udało się nakłonić wiele osób dobrej woli. Każda z nich *pro bono* była gotowa poświęcić swój czas, umiejętności czy talent, by wesprzeć młodych artystów, którzy w swoim życiu muszą pokonywać wiele trudności w dotrzymywaniu kroku swoim rówieśnikom.

Jako pierwsi wsparcie zadeklarowali Rada i Zarząd Dzielnicy Dębniki w Krakowie, pod przewodnictwem Arkadiusza Puszkacza (na terenie tej dzielnicy jest zlokalizowana Szkoła). Przyszła więc pora na skompletowanie składu orkiestry i zaproszenie do współpracy dyrygenta.

Ten problem został rozwiązany w bardzo krótkim czasie.

Orchestra Temporanea to autorski projekt Marty Dramowicz¹, która od kilku lat prowadziła pod tą nazwą orkiestrę złożoną ze studentów i absolwentów Aka-

¹ Marta Dramowicz-Wojtacka — absolwentka Akademii Muzycznej w Krakowie, dyrygentka i organistka. Prowadziła orkiestry w Polsce, Niemczech i Austrii. Była asystentką w Operze Krakowskiej. Dwukrotna stypendystka Ministra Kultury specjalizująca się w muzyce współczesnej; ma w dorobku m.in. kilkadziesiąt prawykonañ i nominację do „Paszportu Polityki”.

demii Muzycznej w Krakowie, sama zaś była, i jest do dziś, nauczycielem w tej Szkole. Tym samym dzięki otwartości Pani Dyrygent oraz gotowości muzyków zapewniony został jeden z głównych filarów koncertu — orkiestra i batuta.

Dalsze kroki dotyczyły zaplanowania terminu i miejsca koncertu.

Tak się składa, że w odległości około 500 metrów od Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących (dziś noszącego nazwę Centrum dla Niewidomych i Słabowidzących), w którym działa Szkoła, mieści się Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej „Manggha”². To wieloletni przyjaciel tejże placówki, która wcześniej już kilkakrotnie korzystała z uprzejmości muzeum, organizując ważne uroczystości w tamtejszej sali koncertowej, wyposażonej w koncertowy fortepian (oczywiście japońskiej produkcji). Miejsce idealne ze względu na prestiż i lokalizację. Dzięki uprzejmości ówczesnej Pani Dyrektor Muzeum „Manggha”, Bogny Dziechciaruk-Maj, uzyskaliśmy zgodę na organizację tamże owego koncertu, ustalając przybliżony termin na kwiecień 2010 roku.

Przystąpiliśmy więc do szczegółowego planowania koncertu, zwłaszcza jego programu artystycznego. Stopniowo zostali wyłonieni występujący uczniowie i ustalony został repertuar, który teraz należało opracować na orkiestrę. Tu z pomocą przyszli krakowscy kompozytorzy, studenci kompozycji oraz pedagodzy, którym sztuka dokonywania opracowań i aranżacji muzycznych nie była obca.

Zmotywowani uczniowie-wykonawcy wkrótce zabrali się do pracy pod okiem swoich pedagogów. Kompozytorzy zaś uruchomili edytory nut, w których zaczęli realizować wizję orkiestrowe. Całej szkolnej społeczności udzieliło się podniecenie, wynikające z oczekiwania na wydarzenie, które stopniowo zaczynało się urzeczywistniać.

Rozpoczęto próby. Te odbywały się w weekendy w sali estradowo-gimnastycznej wspomnianego Ośrodka dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie przy ulicy Tynieckiej 6.

Jakie były pierwsze wrażenia? Trudno je opisać słowami, ale proszę sobie wyobrazić salę estradowo-gimnastyczną, z której najczęściej dobiegają „sportowe” odgłosy, a muzyka gości raczej tylko przy okazji szkolnych występów uczniów. Nagle w tej sali zajmuje miejsce prawdziwa orkiestra. Wkrótce rozchodzą się pierwsze dźwięki strojonych instrumentów, którym przysłuchują się zaciekawione dzieci. Tylko nielicznym z nich było wcześniej dane z tak bliska słyszeć brzmienie grających obok siebie wielu skrzypiec, altówek czy też instrumentów, na których nauka gry w Szkole nie jest prowadzona — fagotu, oboju, trąbki czy waltorni³.

² Centrum dla Niewidomych i Słabowidzących funkcjonuje przy ul. Tynieckiej 6, zaś Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej „Manggha” przy ul. Konopnickiej 26 w Krakowie. Oba obiekty usytuowane są w samym sercu miasta, nieopodal zakola Wisły, po przeciwnej stronie Wawelu.

³ Stosunkowo częste przeciwskazania zdrowotne do podejmowania nauki gry na instrumentach dętych przez uczniów z niektórymi chorobami oczu przekładają się na rodzaje instrumentów, na których w Szkole jest prowadzona nauka gry.

Na znak dyrygenta nastaje cisza, choć magia żywej muzyki i strojonych instrumentów jeszcze chwilę rozchodzi się w akustycznym pogłosie sali, po czym z całą delikatnością, wręcz z wiosenną radością, płynie już pierwszy temat *Koncertu fortepianowego D-dur* Josepha Haydna...

To niewątpliwie były narodziny czegoś nowego w tej Szkole, nowej jakości, realizacji nowego celu pracy, po czym nastąpił czas oczekiwania na to, co najważniejsze — efekt wielomiesięcznych planów i przygotowań — koncert z orkiestrą.

I nastał ów wyjątkowy, świąteczny dzień, 22 kwietnia 2010 roku.

Publiczność wypełniła salę, Dyrekcja Szkoły powitała przybyłych gości, a Marek Dutkiewicz przybliżył ideę koncertu. Rozpoczęło się owo wyczekiwane wydarzenie, prowadzone zresztą przez jego pomysłodawcę.

W tym miejscu trzeba podkreślić jeszcze jeden element, który pomysł na taki właśnie koncert czynił bardziej wyjątkowym. Otóż istotny nacisk został położony na to, by występ każdego wykonawcy ukazywał także jego osobowość, a publiczność zdołała poznać młodego artystę również od strony jego zainteresowań, sukcesów, talentów, ale też i trudności, jakie pokonywał, by znaleźć się tego dnia w tym miejscu. Te informacje zostały zawarte w starannie przygotowanych i przedstawianych publiczności zapowiedziach występujących uczniów, co oczywiście poprzedził tajny wywiad pośród ich rodziców, wychowawców i nauczycieli. Trudno wyrazić, jak bardzo czuli się oni docenieni i dumni, słysząc o sobie wiele pochwał i ciepłych słów — i to zanim zdążyli wystąpić! Budowanie poczucia własnej wartości uczniów w tej Szkole zawsze było zadaniem priorytetowym, zaś ten element koncertu wpisał się w to zadanie wzorowo.

Trudno, by stało się inaczej. Koncert okazał się sukcesem pod każdym względem — artystycznym, dydaktycznym i organizacyjnym. Wydarzenie wykreowane przez odważną wizję i zrealizowane dzięki bezinteresowności wielu zaangażowanych osób i instytucji przyniosło spodziewane szczęście w oczach dzieci, wlało wiarę w wytrwałość i wręcz zmaterializowało motto przytaczane niekiedy w środowisku Szkoły: *Possunt, nec posse videntur* (Potrafią, choć nie wydaje się, by potrafili, Wergiliusz). Otwartość i empatia muzyków orkiestry była tak wielka, że zdecydowali się oni ponownie odwiedzić Szkołę w dniu zakończenia roku szkolnego (czerwiec 2010), by wystąpić z jednym z wykonawców, który z uwagi na stan zdrowia nie zdołał wziąć udziału w koncercie!

Dzięki staraniom Marka Dutkiewicza i osób, które zgromadził wokół swojej idei, tego typu koncert stał się corocznym i najważniejszym wydarzeniem w życiu Szkoły, poprzedzonym wręcz rytuałem obejmującym prace nad orkiestracjami i aranżacjami, weekendowe próby (osładzane przez rodziców, nauczycieli i wychowawców rozmaitymi pysznościami), przygotowaniem zindywidualizowanych tekstów zapowiedzi każdego wykonawcy, próbę generalną i wielki finał!

W kolejnych koncertach uczniom towarzyszyła orkiestra złożona z muzyków reprezentujących różne podmioty artystyczne. Poza Orchestra Temporanea two-

rzyli ją wspólnie muzycy Opery Krakowskiej, Filharmonii Krakowskiej i nauczyciele szkół muzycznych. Za pulpitem orkiestry zasiadali także uczniowie krakowskich szkół, co było dla nich również cennym doświadczeniem. Trzeba podkreślić, że wszyscy brali udział w tych koncertach bezinteresownie.

Do momentu, w którym powstaje ten artykuł, odbyło się już dwanaście takich koncertów. Każdy piękny, każdy wzruszający. Poza Muzeum „Manggha” odbywały się one w Akademii Muzycznej w Krakowie (2014) oraz w Centrum Kongresowym ICE w Krakowie (2016, Jubileusz 25-lecia Szkoły). Zaproszenie do współpracy przyjmowali znakomici dyrygenci — poza Martą Dramowicz-Wojtacką — Monika Bachowska, Tomasz Chmiel i Paweł Szczepański. Aranżacje, orkiestracje i rozmaite opracowania utworów uczniowskich pod piórem kolejnych kompozytorów rozrastały się bardzo często do rozmiarów sporych kompozycji orkiestrowych o różnorodnej stylistyce. Wykonywane były dzieła oryginalne (dla przykładu: tylko w programie pierwszego koncertu w 2010 roku znalazły się koncerty: fortepianowy D-dur J. Haydna i organowy F-dur G.F. Händla), utwory współczesne prezentowane premierowo, specjalnie opracowane małe formy z literatury pedagogicznej i aranżacje muzyki popularnej.

Z uwagi na to, że na program każdego koncertu składało się zwykle kilkanaście pozycji, dziś Szkoła dysponuje pokaźną biblioteką utworów dydaktycznych na różne instrumenty przekomponowanych do wersji orkiestrowych.

Co roku w tych koncertach brali udział uczniowie w różnym wieku (najmłodszy uczestnik był siedmioletkiem), występując solo, w duetach i zespołach, takich jak chór, rozmaite zespoły wokalne, wokально-instrumentalne, a nawet wokально-taneczne, ukazując całą różnorodność zajęć prowadzonych w Szkole.

Kolejny koncert w przygotowaniu!

Nie sposób zakończyć tego artykułu bez podziękowań i gratulacji. Należą się one wszystkim, którzy kiedykolwiek i w jakikolwiek sposób wsparli tę inicjatywę, w tym Radzie i Zarządowi Dzielnicy VIII Dębniki w Krakowie (corocznie), Muzeum Sztuki i Techniki Japońskiej „Manggha” w Krakowie (wielokrotnie), Stowarzyszeniu Rodziców i Przyjaciół Dzieci Niewidomych i Słabowidzących „Nadzieja” w Krakowie (corocznie), Radzie Rodziców Szkoły Muzycznej (corocznie), Akademii Muzycznej im. Krzysztofa Pendereckiego w Krakowie, Fundacji Elektrociepłowni Kraków „Gorące serce”, firmie „Progamed”, Rozgłośni RMF Classic (corocznie), TVP Kraków, firmie Wellcome Book.

Szczególne podziękowania należą się oczywiście Markowi Dutkiewiczowi — *spiritus movens* owych wydarzeń, oraz członkom orkiestry, w istocie artystom-wolontariuszom, którzy poświęcają kilka dni na wielogodzinne próby i są dyspozycyjni w dniu koncertu.

Szkole Muzycznej I stopnia im. Hieronima Henryka Baranowskiego w Krakowie życzymy by zawsze miała takich Przyjaciół oraz by ta impreza wciąż była jej wspaniałą wizytówką i szczególnym wydarzeniem w każdym roku szkolnym!

3

PRZEMIANY SZTUKI

ARS LONGA

3

ARS
LONGA

PRZEMIANY SZTUKI

OD PANTEONU PARYSKIEGO
DO BŁĘDNEGO KOŁA

OD: Beata Lewińska /
Wojciech Jerzy Kieler

DLA: Szkół Plastycznych



ZABRONIONE JEST
PRZEKSZTAŁCANIE TREŚCI
BEZ ZADEKLAROWANEJ
WARTOŚCI ARTYSTYCZNEJ

OSTROŻNIE



NIE RZUCAĆ

WAGA: 0,4 kg
WYMIARY: 168 × 240 × 19 mm

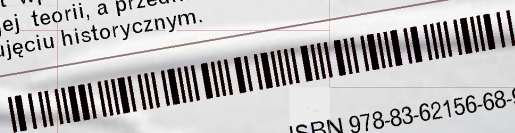
WARTOŚĆ ARTYSTYCZNA
KRAJ: PL

3 z 4

Podręcznik do historii sztuki

Historia sztuki jest przedmiotem szkolnym, którego zadaniem jest wprowadzenie uczniów w obszar dziejów sztuki oraz jej teorii, a przedmiotem poznania są sztuki wizualne w ujęciu historycznym.

centrum
edukacji
artystycznej



ISBN 978-83-62156-68-9

Podręcznik do nauczania historii sztuki

W lutym do szkół plastycznych, prowadzonych przez Ministerstwo Kultury i Dziedzictwa Narodowego, przesłany został kolejny — trzeci tom podręcznika do historii sztuki dla szkół plastycznych o tytule: *Ars Longa. Przemiany sztuki od Panteonu paryskiego do Błędnego koła*. Odpowiadając na szerokie zapotrzebowanie społeczne, w trosce o umożliwienie korzystania z serii podręczników uczniom i nauczycielom wszystkich szkół, ich wydawca — Centrum Edukacji Artystycznej — przygotowuje obecnie także elektroniczną wersję tej części podręcznika. Zainteresowanym przytaczamy fragmenty z recenzji, przygotowanych przez prof. dr. hab. Ryszarda Kasperowicza oraz prof. dr. hab. Annę Sylwię Czyż.

■ Ryszard Kasperowicz

Podręcznik do dziejów sztuki od neoklasycyzmu po schyłek XIX wieku, przygotowany przez PP. Beatę Lewińską i Wojciecha Jerzego Kielera, charakteryzuje się — podobnie jak tomy poprzednie — ciekawą konstrukcją oraz zachęcającą do lektury szatą graficzną. Każdy z rozdziałów jest poprzedzony krótkim wstępem, będącym wprowadzeniem w ogólną sytuację kulturową, polityczną, społeczną, na tle której przedstawiono kluczowe informacje, odnoszące się do dziejów sztuk plastycznych i architektury. Poszczególne rozdziały poświęcono bądź tradycyjnie rozumianym formacjom stylistyczno-historycznym, bądź też — słusznie — poszczególnym kierunkom (jak np. romantyzm, realizm, nurty historystyczne, impresjonizm, realizm, akademizm, impresjonizm, postimpresjonizm, secesja) i dziedzinom twórczości artystycznej, co jest uzasadnione w pełni, gdyż od epoki romantyzmu nie ma większego sensu mówić o stylowej jednorodności (nawet tylko implikowanej) epoki, raczej trzeba by skupić się na wielości i równoległości rozwoju najróżniejszych form ekspresji artystycznej.

Wyodrębnione zostały rozdziały, w których ukazano dzieje sztuki w Polsce w omawianym okresie, co jest zabiegiem zrozumiałym w świetle podstawy programowej, lecz nieco sztucznym. W całości tomu zachowano właściwe proporcje między główną narracją a opisami poszczególnych, wybranych, kanonicznych dla historii sztuki dzieł — poświęcono im odrębne charakterystyki; tekst wzbogacono cytatami z różnych autorów, prezentującymi estetyczne i teoretyczne zaplecze dla rozwoju sztuki, dodano także informacje „dla dociekliwych”, co jest dobrym rozwiązaniem.

Trafną decyzją jest także wprowadzenie „Mapy myśli”, obrazującej w przejrzysty sposób zależność między kierunkami artystycznymi, historycznymi inspiracjami, a także względnym pojęciem „prekursorstwa” w odniesieniu do sztuki XX wieku. Całość uzupełniają pytania, skierowane do Czytelnika, oraz wskazówki, umożliwiające poszerzenie wiedzy.

■ Anna Sylwia Czyż

W podręczniku przyjęto tę samą koncepcję prezentacji treści i ilustracji, rozwiązań dydaktycznych oraz formuły graficznej, co we wcześniejszych tomach. W omawianym podręczniku zajęto się dziejami sztuki końca XVIII do początku XX wieku, które tworzą barwny i wieloraki obraz sztuki (i kultury) nowoczesnej. Podręcznik składa się z dwunastu rozdziałów, z czego trzy poświęcone są wyłącznie sztuce polskiej (sztuka czasów Stanisława Augusta Poniatowskiego i klasycyzm; romantyzm, realizm i akademizm; sztuka od impresjonizmu do neoromantyzmu i secesji, styl zakopiański), które dają szeroki przegląd zjawisk artystycznych. Zawsze są one poprzedzone wstępem ukazującym tło historyczne i kulturowe. Tak skonstruowany układ podręcznika jest poprawny i logiczny, stanowi też uzupełnienie podręczników z języka polskiego i historii. Za niezwykle ważne uważam zastosowanie symetryczności w prezentowaniu realizacji architektonicznych, malarskich i rzeźbiarskich z uwzględnieniem grafiki i rzemiosła artystycznego. Świetnie, że w podręczniku znalazł się nurt inżynierski w architekturze XIX wieku. [...] Generalnie dobór obiektów prezentowanych w podręczniku jest właściwy, a ilustracje stanowią świetne uzupełnienie tekstu. [...] Trzeba podkreślić, że Autorzy piszą w sposób przystępny i klarowny. [...] Podsumowując, uważam, że przygotowany przez Beatę Lewińską i Wojciecha Jerzego Kielera podręcznik nie tylko zapełni istniejącą lukę, ale stanie się punktem odniesienia dla kolejnych twórców tego typu publikacji. Podręcznik cechuje się wysokimi walorami edukacyjnymi, językowymi i edytorskimi. Z ogromnym przekonaniem rekomenduję go do druku i do używania podczas zajęć z historii sztuki.

1

ARS
LONGA

OD WENU
DO OGR
ZIEMSK

OD: Be
W

DLA:

2

OD SZP
DO HUŚ

OD: Be
W

DLA:

3

ARS
LONGA

OD PANTEONU PARYSKIEGO
DO BŁĘDNEGO KOŁA

OD: Beata Lewińska /
Wojciech Jerzy Kieler

DLA: Szkół Plastycznych

ZABRONIONE JEST
PRZEKSZTAŁCANIE TREŚCI
BEZ ZADEKLAROWANEJ
WARTOŚCI ARTYSTYCZNEJ

WAGA: 0,4 kg
WYMIARY: 168 x 240 x 21 mm

Podręcznik do historii sztuki

Historia sztuki jest przedmiotem szkolnym, którego
zadaniem jest wprowadzenie uczniów w obszar dziejów
sztuki oraz jej teorii, a przedmiotem poznania są sztuki
wizualne w ujęciu historycznym.



ISBN 978-83-62156-68-9



WARTOŚĆ ARTYSTYCZNA
KRAJ: PL

3 z 4



PROF. DR. HAB. IRENEUSZ DOMAGAŁA



Galeria

XVI Ogólnopolskie Biennale Rysunku i Malarstwa Klas Młodszych Średnich Szkół Plastycznych



Uroczyste otwarcie wystawy pokonkursowej i ogłoszenie wyników XVI Ogólnopolskiego Biennale Rysunku i Malarstwa Klas Młodszych Średnich Szkół Plastycznych, Koszalin 2023



Słowo wstępu z Katalogu prac XVI Ogólnopolskiego Biennale Rysunku i Malarstwa Klas Młodszych Średnich Szkół Plastycznych

XVI Ogólnopolskie Biennale Rysunku i Malarstwa Klas Młodszych Średnich Szkół Plastycznych było znakomitą okazją do poznania prac uczniów z całego kraju.

Szacowne grono Jurorów, do którego weszły znamienite postacie w osobach: profesor Jacek Kornacki — Akademia Sztuk Pięknych w Gdańsku (przewodniczący jury), profesor Witold Kaliński — Akademia Sztuk Pięknych w Łodzi oraz profesor Zbigniew Romańczuk — Akademia Sztuki w Szczecinie, wybrało 28 najlepszych prac spośród 641 prac nadesłanych z 38 szkół plastycznych.

Przyznano po 3 nagrody i po 10 wyróżnień w dziedzinie rysunku i malarstwa. Wręczone zostały także dwie Nagrody Specjalne. **Nagroda imienia Profesora Ireneusza Domagały**, Jurora naszego Biennale od samego zainicjowania konkursu, wykładowcy Uniwersytetu Artystycznego w Poznaniu, który zmarł w tym roku. Profesor Domagała był wyjątkową postacią, z duszą inspirującego artysty. Poprzez nagrodę jego imienia chcemy okazać naszą wdzięczność za to, że część jego dobra była skierowana do nas.

Drugą Specjalną Nagrodą — i mam nadzieję, że stanie się ona tradycją — jest **Nagroda Imienia Dyrektora Zbigniewa Szulca**, założyciela ogniska plastycznego, inicjatora Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych im. Władysława Hasiora w Koszalinie, wieloletniego Dyrektora naszej Szkoły, który odszedł od nas w lipcu tego roku. Był ciepłą i serdeczną osobą, miał w sobie wielką pasję artysty. Kochał młodzież, sztukę i książki. To im poświęcił swoje życie, łącząc to wszystko w szkole, którą stworzył.

Laureatom XVI Biennale Rysunku i Malarstwa Klas Młodszych Średnich Szkół Plastycznych serdecznie gratulujemy!

Jurorzy Konkursu mieli wielki dylemat w wyborze prac. Duża liczba oraz wysoka jakość nadesłanych dzieł malarskich i rysunkowych dały możliwość bardzo długiej i konstruktywnej dyskusji podczas obrad Jury. Jednym głosem członkowie

◀ Uroczyste otwarcie wystawy pokonkursowej i ogłoszenie wyników XVI Ogólnopolskiego Biennale Rysunku i Malarstwa Klas Młodszych Średnich Szkół Plastycznych, Koszalin 2023

Fot. Katarzyna Gwardiak-Kocur, zbiory Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Koszalinie

Komisji mówili o niezwykle wysokim poziomie nadesłanych prac, o ich oryginalności i o jakości warsztatu.

Młodzi artyści zaprezentowali różnorodne techniki i style, a tematyka prac była bardzo zróżnicowana — od abstrakcyjnych kompozycji po realistyczne portrety.

Raz jeszcze gratulujemy Laureatom, a wszystkim uczestnikom Konkursu dziękujemy za tak liczny w nim udział.

Nie możemy także zapomnieć o bardzo ważnej roli mentorów artystycznych. To dzięki nauczycielom rysunku i malarstwa rozwijacie swoje talenty i spełnacie marzenia w szkole i poza nią.

W tym szczególnym roku, w którym obchodzimy 250-lecie powstania Komisji Edukacji Narodowej, jeszcze mocniej chciałbym podkreślić Państwa zaangażowanie oraz indywidualne podejście do swoich uczniów. Dzięki takim nauczycielom, ludziom pasji, cierpliwości, otwartych horyzontów i przede wszystkim bezinteresownej pomocy w kształtowaniu własnego warsztatu i poglądów artystycznych, mogliśmy zaprezentować prace, które naprawdę są wyjątkowe.

Tę wyjątkowość można zobaczyć na wystawie pokonkursowej otwartej 27 października 2023 roku w Centrum Kultury 105 w Koszalinie.

Łukasz Drożdżał



Wystawa pokonkursowa

Fot. Katarzyna Gwardiak-Kocur, zbiory Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Koszalinie



Wystawa pokonkursowa

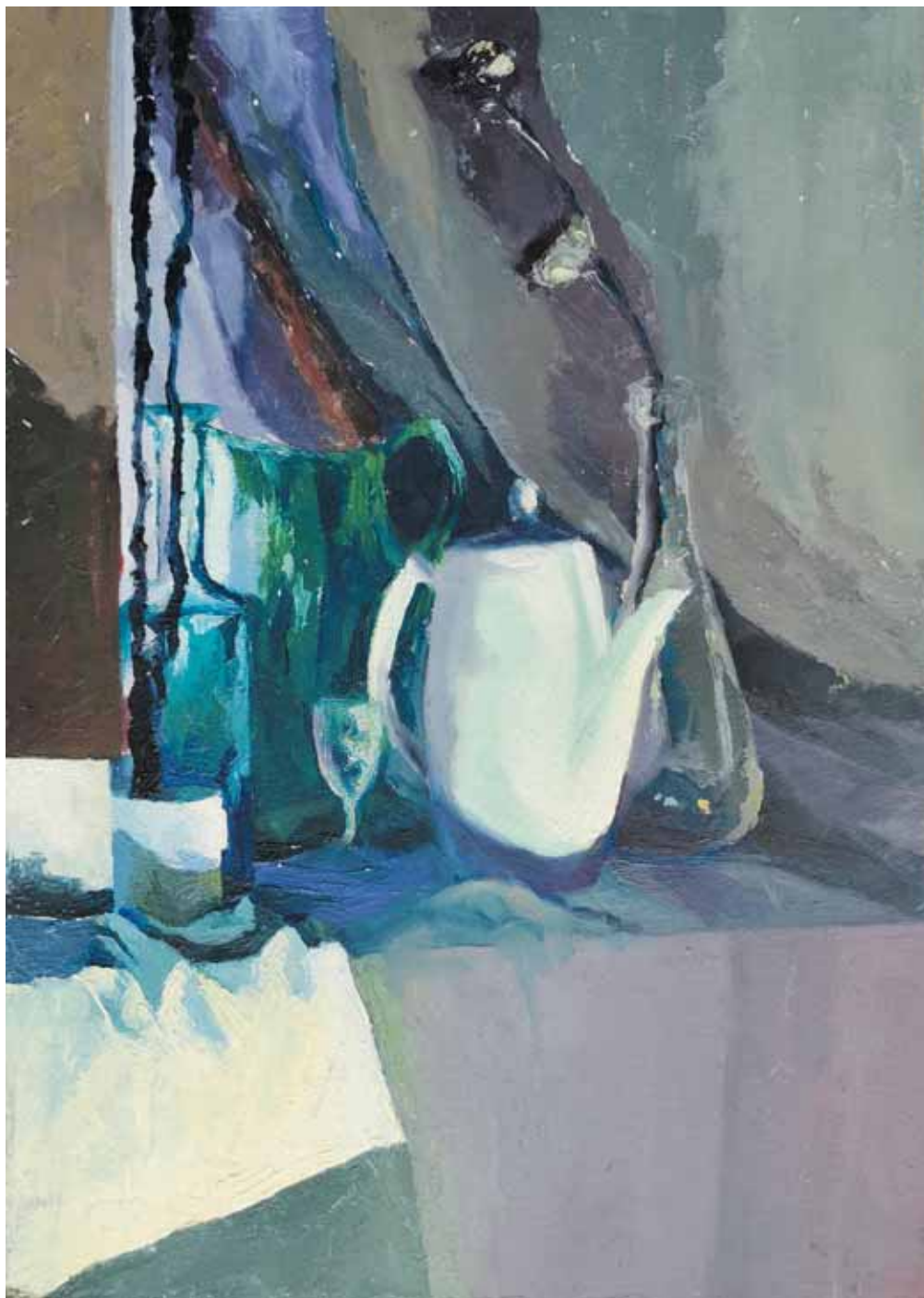
Fot. Katarzyna Gwardiak-Kocur, zbiory Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Koszalinie



Uroczyste otwarcie wystawy pokonkursowej i ogłoszenie laureatów XVI Ogólnopolskiego Biennale Rysunku i Malarstwa Klas Młodszych Średnich Szkół Plastycznych, Koszalin 2023

Fot. Katarzyna Gwardiak-Kocur, zbiory Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Koszalinie

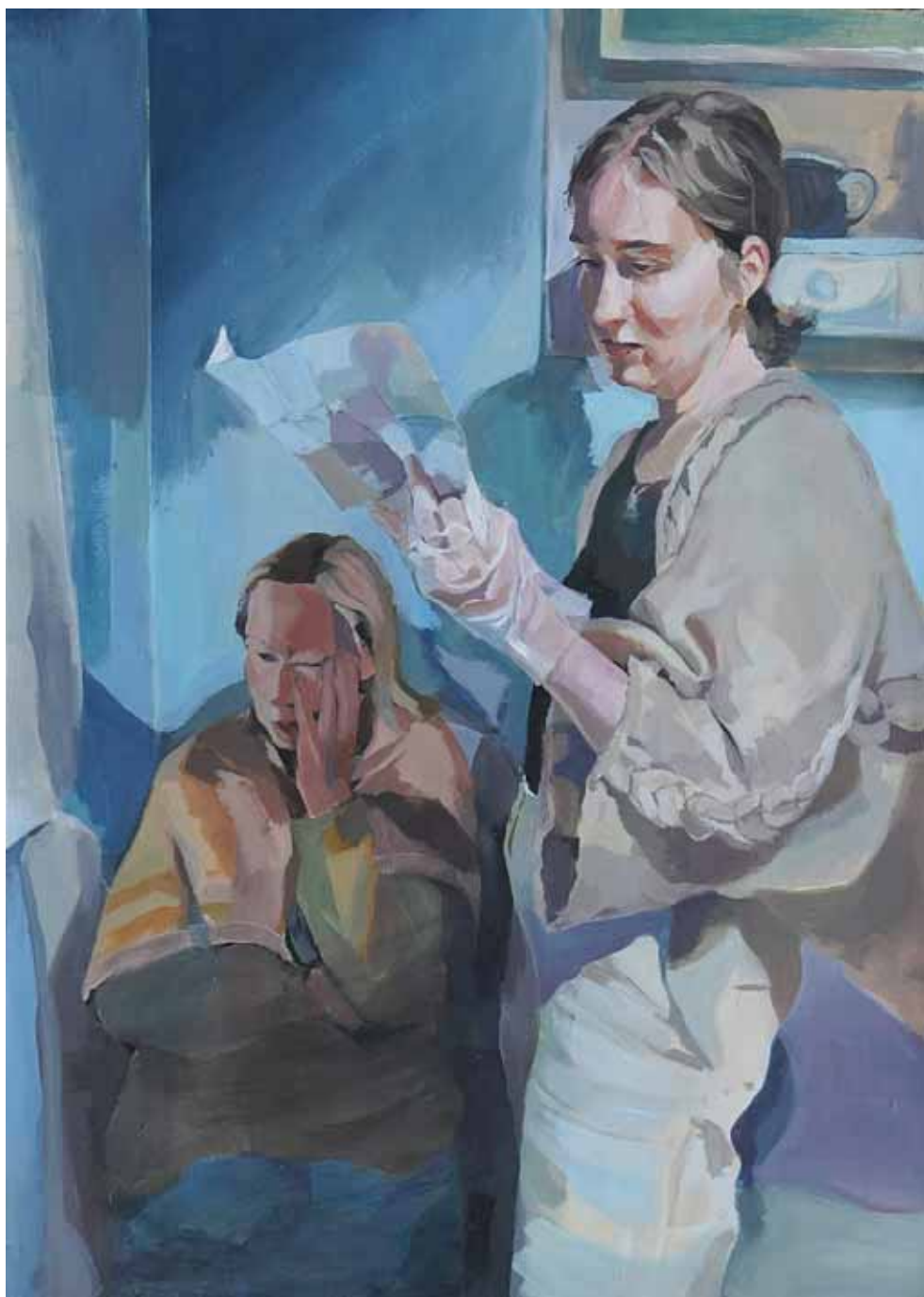




Angelika Kućka, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Bielsku Białej — malarstwo



Marta Staszewska, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Bielsku Białej — rysunek (u góry);
Aleksandra Zyzak, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Bielsku Białej — rysunek (na dole)



Martyna Hemmerling, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Bydgoszczy — malarstwo



SZKOŁA ARTYSTYCZNA I (25)/2024

GALERIA

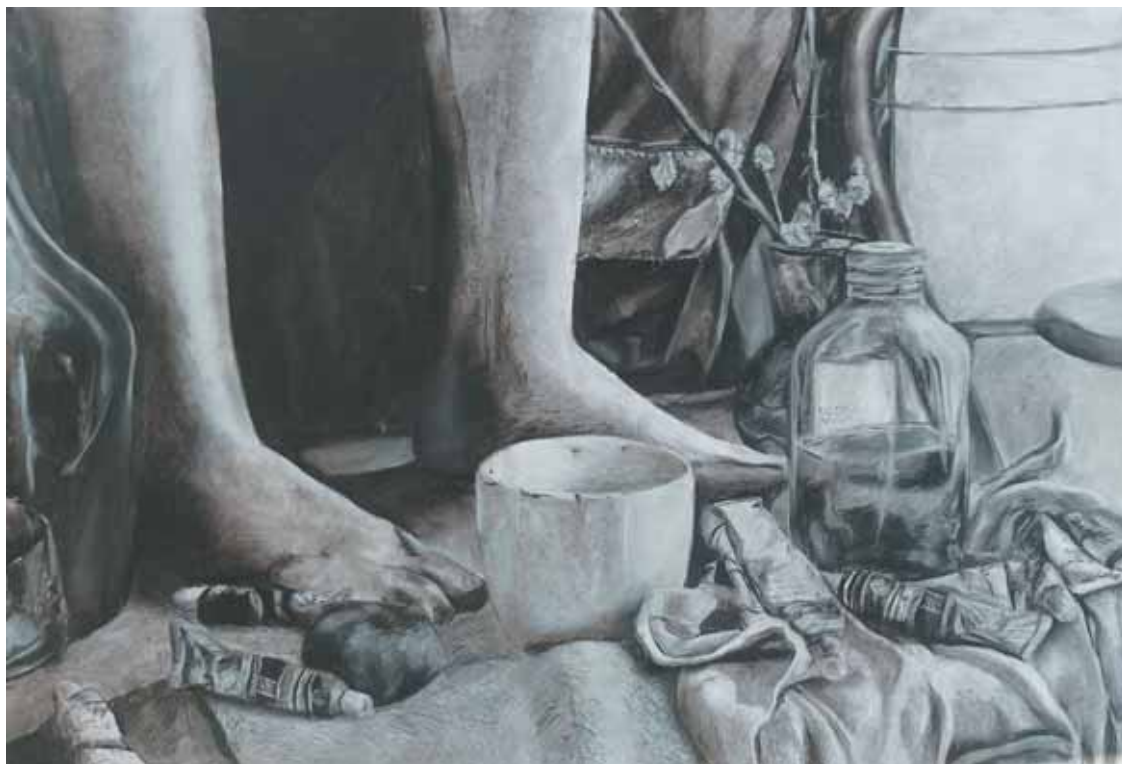
Martyna Hemmerling, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Bydgoszczy — malarstwo, dyptyk

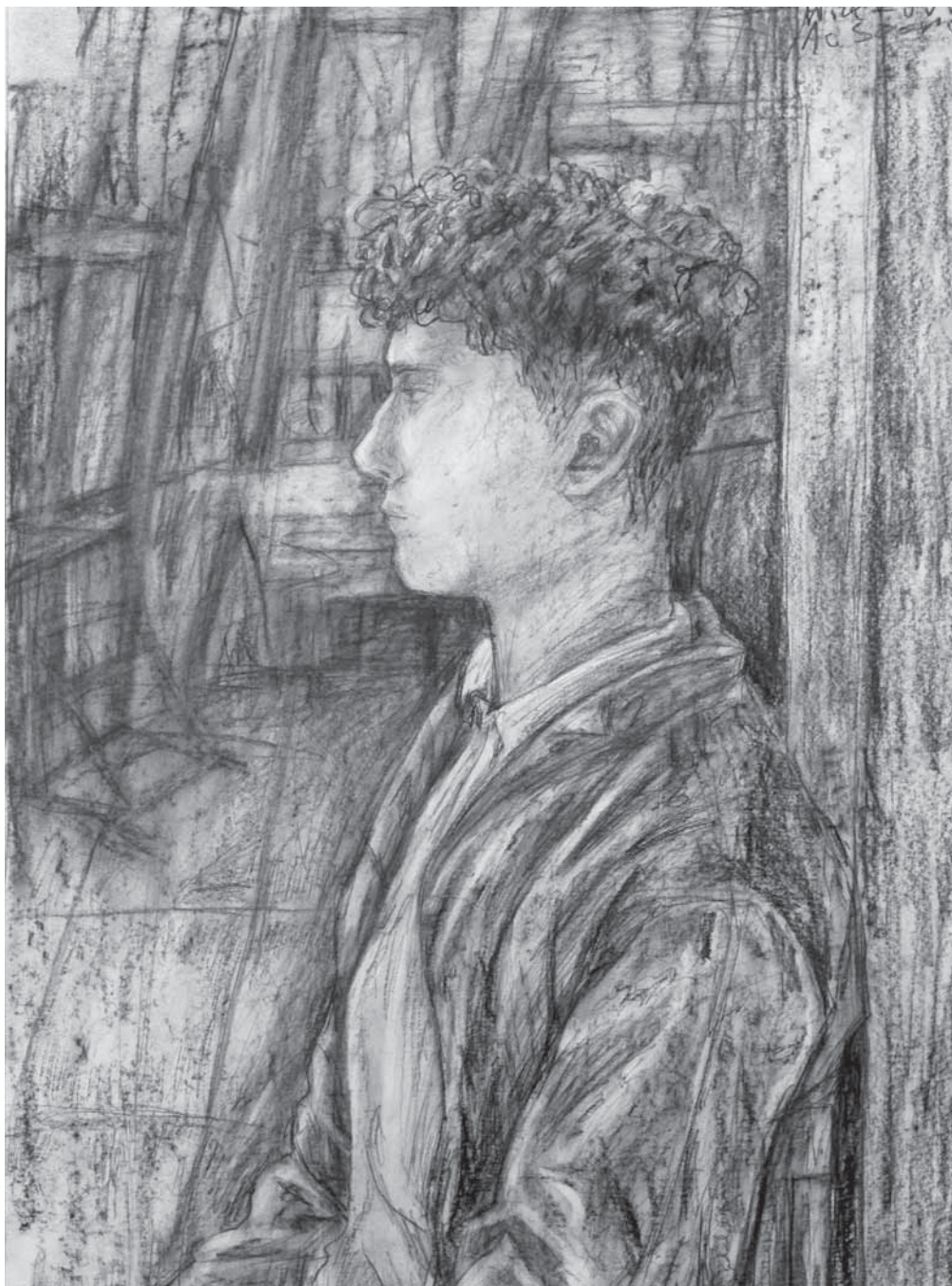


Martyna Hemmerling, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Bydgoszczy — malarstwo



Emilia Bocoń, Liceum Sztuk Plastycznych w Tarnowie — *Stodola*, rysunek kredkami, nauczyciel T. Chliszcz





Wiktoria Sosnowy, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Jarosławiu — rysunek





Joanna Stępnia, Liceum Sztuk Plastycznych w Dąbrowie Górniczej — *Martwa natura z czaszką*, malarstwo



Joanna Stępniak, Liceum Sztuk Plastycznych w Dąbrowie Górniczej — *Zawiązująca but*, rysunek



Joanna Stępnia, Liceum Sztuk Plastycznych w Dąbrowie Górniczej — *Martwa natura*, malarstwo



Natalia Waryszak, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Nałęczowie — rysunki węglem i ołówkiem





Anna Esnekier, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Katowicach — malarstwo





Marta Myślińska, Zespół Państwowych Placówek Kształcenia Plastycznego im. Jana Cybisa
w Opolu — rysunek







Oliwia Kacalak, Państwowe Liceum Sztuk Plastycznych w Zduńskiej Woli — malarstwo —

- ◀ Agata Porembska, Zespół Szkół Artystyczno-Projektowych w Tarnowskich Górach — malarstwo, akryl —

Noty o autorach

Joanna Baldyga — pedagog, pracuje na stanowisku pedagoga szkolnego w Ogólnokształcącej Szkole Muzycznej I stopnia w Piszcu. Z wykształcenia jest też specjalistą terapii pedagogicznej oraz edukacji i terapii osób ze spektrum autyzmu, a także doradcą zawodowym.

Łukasz Drożdżał — dyrektor Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Koszalinie. Jest magistrem wychowania fizycznego, trenerem piłki nożnej. Z koszalińską szkołą plastyczną związany jest od 2013 roku jako nauczyciel, wychowawca i organizator wielu wyjazdów kulturowych po Polsce i Europie.

Daniel Dramowicz — muzyk. Od 40 lat prowadzi zajęcia harmonii w Państwowej Szkole Muzycznej II stopnia w Olsztynie. Oprócz działalności artystycznej przez wiele lat pełnił funkcje związane z nadzorem pedagogicznym, doskonaleniem zawodowym nauczycieli i zarządzaniem w szkołach artystycznych.

Marcin Gimiński — jest absolwentem Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Zajmuje się fotografią, przede wszystkim portretową i reportażową. Przez wiele lat pracował jako fotoreporter i kierownik działów fotograficznych w krakowskich dziennikach. Od dziesięciu lat dzieli swoją pracę z pasją uczenia w Państwowym Liceum Plastycznym w Nowym Wiśniczu, gdzie prowadzi zajęcia z fotografii artystycznej.

Waldemar Król — jest absolwentem Liceum Muzycznego w Rzeszowie, a następnie Akademii Muzycznej w Krakowie (Wydział Instrumentalny — fortepian) i Akademii Muzycznej w Katowicach (Wydział Jazzu i Muzyki Rozrywkowej — kompozycja i aranżacja). Prowadzi klasy fortepianu w Szkole Muzycznej I i II stopnia im. Bronisława Rutkowskiego w Krakowie (kierownik sekcji instrumentów klawiszowych w latach 2013–2019, obecnie wicedyrektor) oraz w Szkole Muzycznej I stopnia działającej w Centrum dla Dzieci Niewidomych i Słabowidzących w Krakowie (kierował pracą tej szkoły w latach 2007–2011 i w roku szkolnym 2017/2018). Jest konsultantem Centrum Edukacji Artystycznej.

Beata Lewińska — doktor nauk humanistycznych w zakresie nauk o sztuce. Jest nauczycielem akademickim na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego, gdzie pro-

wadzi między innymi zajęcia z metodyki nauczania historii sztuki. Przez wiele lat była dyrektorem Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Warszawie. Zajmuje się doskonaleniem nauczycieli. Jest autorką licznych opracowań metodycznych, książek i artykułów o sztuce i kształceniu artystycznym. Pełni funkcję redaktor naczelnej „Szkoły Artystycznej”.

Marcel Mrozowski — absolwent Muzykologii na Uniwersytecie Warszawskim. W kręgu jego zawodowych zainteresowań są: instrumenty muzyczne, muzyka świata, muzyka jako „wykonanie”, algorytmy i gust masowy w muzyce.

Marta Nałęcz-Kilen — absolwentka Akademii Muzycznej w Łodzi w specjalności fortepian, nauczyciel dyplomowany w Państwowej Szkole Muzycznej, absolwentka studiów podyplomowych SGH, członek Stowarzyszenia Mentorów Promotor. Propagatorka mentoringu w szkolnictwie artystycznym. W swojej działalności szkoleniowej (m.in. szkolenia w CEA) i edukacyjnej pokazuje, że rola mentora w szkole artystycznej pomaga pogłębiać wiedzę i umiejętności nauczycieli oraz uczniów w partnerskiej relacji.

Agnieszka Ostrowska — pianistka, absolwentka krakowskiej Akademii Muzycznej. Aktualnie pedagog i akompaniator w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych im. Mieczysława Karłowicza w Krakowie. Oprócz muzyki, interesuje się również tańcem, a także psychologią. Stale pogłębia swoją wiedzę w zakresie pedagogiki fortepianowej.

Sebastian Rajewicz — doktor nauk humanistycznych, nauczyciel między innymi historii w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie, tutor w Szkole Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności i Uniwersytetu Warszawskiego, trener edukacyjny. Autor materiałów edukacyjnych na Zintegrowanej Platformie Edukacyjnej oraz publikacji naukowych i popularnonaukowych z zakresu historii antyku.

Katarzyna Sokołowska — profesor zwyczajny, doktor habilitowany, pracuje na Wydziale Edukacji Muzycznej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Jest chórmistrzem i wicedyrektorem ds. artystycznych w Zespole Państwowych Szkół Muzycznych nr 1 w Warszawie. Prowadzi działalność pedagogiczną, artystyczną i naukową.

Jarosław Szuper — absolwent studiów magisterskich Akademii Muzycznej im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów w Łodzi w klasie saksofonu. Nauczyciel Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych w Jarosławiu, Szkoły Muzycznej I stopnia w Kańczudze oraz Publicznej Szkoły Muzycznej I stopnia w Pruchniku.

Mariusz Tokarski — magister sztuki i nauczyciel dyplomowany. Absolwent Akademii Muzycznej im. Fryderyka Chopina w Warszawie, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego oraz Uniwersytetu Warszawskiego (studia podyplomowe). Od 22 lat związany ze szkolnictwem muzycznym jako nauczyciel przedmiotów ogólnomuzycznych. Jest wykładowcą i współautorem podstaw programowych. Obecnie jest dyrektorem Zespołu Państwowych Szkół Muzycznych nr 4 im. Karola Szymanowskiego w Warszawie, wykładowcą Uniwersytetu Muzycznego Fryderyka Chopina oraz ekspertem Fundacji Rozwoju Systemów Edukacji. Wcześniej pracował jako wykładowca Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, wicedyrektor i edukator Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych oraz urzędnik w Ministerstwie Kultury i Dziedzictwa Narodowego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej.