

# Kondycja psychiczna młodzieży a kształcenie artystyczne

## (R)ewolucja cyfrowa

Świat, we wszystkich wymiarach, ewoluuje od początku swojego istnienia. Tempo zmian występujących w poszczególnych stuleciach, dla pokoleń żyjących w danych czasach, wydaje się być zawsze bardzo szybkie. Jednak zmiany technologiczne, jakich doświadczamy na przestrzeni ostatnich czterech dekad, nie tylko wydają się nam być zatrważająco intensywne. One autentycznie takimi są. Ponieważ przez swoją dostępność (przede wszystkim swobodne użytkowanie Internetu na urządzeniach mobilnych) istotnie modyfikują naszą codzienność.

Potocznie formułowane opinie socjologów mówią o tym, że zmiany pokoleniowe w XXI wieku nie są efektem wchodzenia w nowe role społeczne (urodzenie pierwszego dziecka w okolicach 25. roku życia czy pierwsza stała praca), ale są efektem zmian wynikających z upowszechniania się nowych technologii wśród coraz młodszych dzieci. Kompetencje w zakresie użytkowania multimediów przez współczesnych 5-latków już są istotnie większe niż kompetencje, jakimi w tym wieku mogli poszczycić się dzisiejsi nastolatki. W związku z powyższym zmiana pokoleniowa w rodzinie nie jest już tylko efektem naturalnego przekazywania genów z „pokolenia na pokolenie”, ale jest przede wszystkim efektem nowej wiedzy technicznej/multimedialnej, którą najmłodszy zdobywa w naturalny sposób w swoim otoczeniu. Czy to jest dobre? Czy jest to złe? To się dopiero okaże... i na pewno w dużym stopniu zależy od kontekstu, w jakim technologia jest użytkowana.

## Kształcenie artystyczne — stoi w miejscu czy się zmienia?

Niejednokrotnie już stawiono pytania, jak się ma tempo zmian cywilizacyjnych do systemu kształcenia, a tym bardziej do systemu kształcenia artystycznego w Polsce. Do 12 marca 2020 roku większość pedagogów-artystów i wszystkich nas związanych ze szkolnictwem artystycznym była przekonana, że jedynym słusznym sposobem kształcenia jest bezpośredni kontakt ucznia z nauczycielem, który zapewnia budowanie kompetencji artystycznych w oparciu o silną więź ucznia z pedagogiem.

Zdecydowana większość nadal tak uważa, choć okazało się, że w pewnym stopniu wykorzystanie technologii jest w stanie zrekompensować brak możliwości prowadzenia lekcji w rzeczywistym kontakcie z uczniem. Oczywiście w kontekście systemu kształcenia nie o taką zmianę chodziło, aby nagle całkowicie zrewolucjonizować model prowadzenia zajęć z bezpośredniego na cyfrowy. Jednak sytuacja pandemii i konieczność społecznej izolacji pokazały, że to od szeroko rozumianej jakości relacji ucznia z nauczycielem, od umiejętności motywowania przez nauczyciela i od poziomu motywacji wewnętrznej ucznia, a także od poziomu wsparcia, jakie uczeń otrzymywał od otoczenia domowego, zależy efektywność zdalnego nauczania. Byli uczniowie — zwłaszcza młodsi — którzy całkowicie odmawiali współpracy z nauczycielami w kontakcie wirtualnym, ale byli i uczniowie — głównie starsi — którzy wykorzystali czas pandemii na rzetelną pracę nad warsztatem artystycznym. Choć czynniki osobowe — same w sobie — nie były i nie są wystarczającymi współczynnikami warunkującymi efektywność zdalnego kształcenia. Fundamentalnym czynnikiem była i jest specyfika przedmiotu głównego i dostęp do instrumentu lub innych narzędzi niezbędnych do codziennej pracy artystycznej.

Czy kształcenie artystyczne się zmienia? Pod względem formalnym na pewno tak. Wiemy, że na przestrzeni choćby ostatnich stu lat w szkołach artystycznych przeprowadzono co najmniej kilka zmian systemowych wprowadzających nie tylko nowe przedmioty zawodowe czy modyfikujących zakres godzinowy poszczególnych zajęć. Zmiany obejmowały także charakter sylwetki absolwenta, z uwzględnieniem standardów wytyczających jakość i poziom zawodowstwa, możliwego do osiągnięcia przez absolwentów różnych typów szkół artystycznych<sup>1</sup>.

## O czym nie jest, a o czym jest niniejszy artykuł

Artykuł ten nie jest o reformach, jakie przechodziło lub powinno przejść polskie szkolnictwo artystyczne. Artykuł nie jest też o zaletach i wadach aktualnego modelu kształcenia artystycznego w Polsce. Artykuł nie jest również o rażącej dysproporcji z zakresu wiedzy o sztuce czy umiejętności praktycznych między uczniami szkół ogólnokształcących i artystycznych. Artykuł nie jest o wyższości (lub nie) powszechnego uwarzliwiania dzieci i młodzieży na sztukę muzyczną, plastyczną czy baletową nad zawodowym kształceniem od najmłodszych lat. Artykuł nie jest także międzykulturową — a może raczej międzypaństwową — próbą porównania systemów kształcenia artystycznego na świecie, zwłaszcza

---

<sup>1</sup> W. Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2002; B. Lewińska, *Kształcenie artystyczne w szkołach plastycznych w Polsce w latach 1944–2018*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2018; J. Sibilska, *Rozwój pedagogiki baletowej w Polsce*, „Szkoła Artystyczna”, 2020, nr 2(10), s. 85–99.

w kontekście państw „zachodnich”. Artykuł nie jest próbą obrony polskiego systemu szkolnictwa artystycznego przed krytyką, jaka pojawiała się w ostatnich latach w mediach, w prasie, a także w literaturze ogólnodostępnej, a która to krytyka pokazuje trudne losy części uczniów lub absolwentów szkół artystycznych w Polsce<sup>2</sup>.

Niniejszy artykuł jest przede wszystkim o różnicach indywidualnych, jakie występują między ludźmi w każdym środowisku, i które to różnice powodują odmienne funkcjonowanie poszczególnych osób pomimo podobnych doświadczeń. Artykuł porusza problematykę pewnych tendencji, jakie są charakterystyczne tylko dla środowiska artystycznego, czyniąc z młodych adeptów sztuki muzycznej, plastycznej lub baletowej osoby o „innej” wrażliwości. Artykuł jest także o przeciążeniach psychicznych współczesnej młodzieży, która — w porównaniu do młodzieży choćby sprzed dwóch dekad — postrzegana jest jako mniej odporna psychicznie. Artykuł uwrażliwia na konieczność udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej zgodnie z rozporządzeniami ministerialnymi<sup>3</sup>, z których to regulacji prawnych szkoły artystyczne nie są w żadnym wypadku zwolnione. W podsumowaniu artykuł zawiera zarys projektu badawczo-diagnostycznego, planowanego do realizacji przez Centrum Edukacji Artystycznej, dotyczącego ogólnopolskiego pomiaru psychofizycznego funkcjonowania uczniów szkół artystycznych oraz zakresu i jakości otrzymywanej przez uczniów opieki psychologiczno-pedagogicznej.

## **Różnice między ludźmi, a tym bardziej między artystami, są czymś zupełnie normalnym, a ich zakres jest nieograniczony**

Truizmem jest twierdzenie, że ludzie są różni. Jednak bardzo często — zwłaszcza w kontekście edukacji — o tym zapominamy, mierząc uczniów jedną miarą lub oceniając ich głównie przez pryzmat porównań rówieśniczych. A wrażliwość na różnice indywidualne jest jednym z fundamentów wielu dziedzin nauki,

---

<sup>2</sup> M. Sławecka, *Balet, który niszczy. Traumatyczne historie ze szkół baletowych*, Wydawnictwo Pascal, Bielsko-Biała 2019; Szyłto A., *U nas w szkole muzycznej czwórka to porażka. Uczeń się powiesił, połowa klasy bierze xanax*, wyborcza.pl, Duży format (dostęp: 27.01.2020); J. Słodkowski, *Szkoła muzyczna? Bój się!*, wyborcza.pl (dostęp: 2.01.2015).

<sup>3</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. z 2017 r., poz. 1591 z późn. zm.; *Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego na lata 2017–2022*, Dz.U. 2017, poz. 458; *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii*, Dz.U. z 2015 r., poz. 1249 z późn. zm.

które mają swoje bezpośrednie przełożenie na kształtowanie specyfiki środowiska edukacyjnego. Wśród nich wymienić warto: **psychologię różnic indywidualnych**<sup>4</sup> — która uwrażliwia na genetyczne i środowiskowe uwarunkowania temperamentu, osobowości, inteligencji oraz innych ważnych psychofizycznych cech i zdolności, **pedagogikę specjalną**<sup>5</sup> — która obok wspomagania osób z trudnościami rozwojowymi dostarcza wiedzy o niezbędnych warunkach wspomagania rozwoju osób wybitnie uzdolnionych, a szczególnie **metodykę pracy indywidualnej** w relacji uczeń–adept sztuki–mistrz-artysta<sup>6</sup> — która wprost odwołuje się do konieczności indywidualnego traktowania każdego ucznia, przede wszystkim wykorzystując kontekst bezpośredniej relacji, jaką nauczyciel ma z uczniem.

W środowisku artystycznym różnice indywidualne są czynnikiem silnie wyróżniającym tę grupę na tle społeczeństwa. Często artystom przypisuje się jakieś odmienne style zachowania. Istnieje wiele badań, które wskazują na występowanie różnic w psychologicznym funkcjonowaniu osób uzdolnionych artystycznie i osób nieposiadających takich uzdolnień<sup>7</sup>. Ponadto artyści różnych specjalności też przejawiają pewne charakterystyczne tendencje psychologicznego funkcjonowania w porównaniu do artystów innych specjalności. Na przykład wśród muzyków zauważa się podwyższony poziom perfekcjonizmu<sup>8</sup>, podwyższony poziom neurotyczności<sup>9</sup> i tendencję do introwersji<sup>10</sup>. Z kolei plastycy częściej wyróżniają się ekstrawersją<sup>11</sup> i silną koncentracją na procesie

---

<sup>4</sup> J. Strelau, *Różnice indywidualne. Historia — determinanty — zastosowania*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2014.

<sup>5</sup> W. Dykciak (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.

<sup>6</sup> G.E. Kwiatkowska, J. Posłuszna (red.), *Relacja mistrz–uczeń. Rozważania z perspektywy psychologii muzyki*, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2014; L. Markiewicz, *O sztuce pedagogiki instrumentalnej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego, Katowice 2008.

<sup>7</sup> S.P. Amos, *Personality Differences Between Established and Less-established Male and Female Creative Artists*, „Journal of Personality Assessment”, 1978, nr 42, s. 374–377; A. Furnham, J. Crump, *The Sensitive, Imaginative, Articulate Art Student and Conservative, Cool, Numerate Science Student: Individual Differences in Art and Science Students*, „Learning and Individual Differences”, 2013, nr 25, s. 150–155.

<sup>8</sup> J. Stoeber, U. Eismann, *Perfectionism in Young Musicians: Relations with Motivation, Effort, Achievement, and Distress*, „Personality and Individual Differences”, 2007, nr 43, s. 2182–2192.

<sup>9</sup> A.E. Kemp, *The Musical Temperament. Psychology and Personality of Musicians*, Oxford University Press, New York 1996; M. Manturzevska, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, Centrum Edukacji Artystycznej, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2014.

<sup>10</sup> L.M. Buttsworth, G.A. Smith, *Personality of Australian Performing Musicians by Gender and by Instrument*, „Personality Individual Differences”, 1995, nr 18, s. 595–603.

<sup>11</sup> M. Per, A. Beyoglu, *Personality Types of Students who Study at the Departments of Numeric, Verbal and Fine Arts in Education Faculties*, „Procedia Social and Behavioral Science”, 2011, nr 12, s. 242–247.

twórczym przy jednoczesnym roztargnieniu życiowym<sup>12</sup>. Grupę tancerzy, kształconych w nurcie klasycznym, wyróżnia przede wszystkim determinacja nie tylko psychologiczna, lecz także fizyczna, która pomimo odczuwania bólu cielesnego nie zmniejsza motywacji do długotrwałych treningów<sup>13</sup>.

Poza tendencjami wyróżniającymi poszczególne grupy artystów, bezsprzecznym faktem jest, że każdy artysta wyróżnia się swoją całkiem odrębną indywidualnością, co potwierdzają analizy biografii wybitnych twórców. Często artystów tej samej dziedziny sztuki nie da się zmierzyć jedną miarą ani zakwalifikować do jednego kryterium psychofizycznych uwarunkowań. Indywidualność każdego twórcy jest efektem kombinacji jego unikatowych, genetycznie uwarunkowanych cech, zdolności i wpływów otoczenia — rodzinnego, rówieśniczego, edukacyjnego, a także kontekstu kulturowego i sytuacji społeczno-politycznej.

Powyższe rozważania mają na celu wskazanie, że to samo indywidualne zróżnicowanie psychofizycznego funkcjonowania jest charakterystyczne już od wczesnego etapu życia, także wśród dzieci i młodzieży uzdolnionych artystycznie, uczących się w naszych szkołach. Różnice indywidualne między uczniami są widoczne przede wszystkim w zakresie temperamentu, osobowości, inteligencji, zdolności ogólnych i artystycznych, a także motywacji, strategii radzenia sobie ze stresem, umiejętności rozwiązywania konfliktów i kompetencji komunikacyjnych<sup>14</sup>. Również w zakresie specyficznych potrzeb edukacyjnych<sup>15</sup>. Historia życia każdego z naszych uczniów, w połączeniu z odmiennymi oddziaływaniami ich najbliższego — domowego otoczenia, wymusza na wszystkich nauczycielach, zarówno przedmiotów artystycznych, jak i ogólnokształcących, zindywidualizowane podejście i wsparcie pedagogiczne.

## „Inna” wrażliwość uczniów szkół artystycznych

Mitem obrosło twierdzenie, że uczniowie szkół artystycznych są bardziej wrażliwi. Ale do dziś nie jest jasne, czy w szkołach artystycznych uczą się dzieci, które z natury są bardziej wrażliwe, czy zajmowanie się sztuką zwiększa ich wrażliwość. Pewnie i jedno, i drugie.

---

<sup>12</sup> S.L. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Impuls, Kraków 2010.

<sup>13</sup> Z. Konaszek, *Tancerze polscy. Wybrane problemy kształcenia i zawodu*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1987.

<sup>14</sup> A.A. Nogaj, *Emotional Intelligence and Strategies for Coping With Stress Among Music School Students in the Context of Visual Art and General Education Students*, „Journal of Research in Music Education”, 2020, nr 68(1), s. 78–96; A.A. Nogaj, *Temperament i kompetencje społeczne uczniów szkół artystycznych w okresie późnej adolescencji*, „Psychologia Rozwojowa”, 2018, nr 23(1), s. 69–88.

<sup>15</sup> U. Bissinger-Ćwiercz, *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz z uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2016.

Współczesna terminologia psychologiczna wyróżniła pojęcie „wysoce wrażliwe dziecko” (HNB — *High Need Babies*), które z definicji wskazuje na temperamentalne uwarunkowanie poziomu wrażliwości sensorycznej dziecka, będącej efektem bardzo czułego i silnie reagującego układu nerwowego. Wysoka wrażliwość w niemowlęctwie wyróżnia się dużą płacliwością, silnym reagowaniem na najdrobniejsze bodźce, takie jak: zmiana pościeli, nielubiane odgłosy, plama na ubraniu, częste wybudzanie przy drobnych odgłosach i inne. Przy optymalnej i troskliwej opiece dorosłych, w późniejszym dzieciństwie takie dzieci wyróżniają się wysokim poziomem kreatywności, dobrym poziomem intuicyjnego działania, mądrością i zaradnością życiową oraz empatią, a także zróżnicowanymi uzdolnieniami kierunkowymi — nierzadko artystycznymi<sup>16</sup>.

Choć syndrom wysoce wrażliwego dziecka nie jest terminem *sine qua non* występowania uzdolnień artystycznych, z doświadczeń nauczycieli szkół artystycznych, psychologów i pedagogów szkolnych dowiadujemy się, że wielu uczniów naszych szkół wyróżnia się właśnie takimi psychologicznymi uwarunkowaniami. Z kolei specyfika artystycznego kształcenia, która wymaga zwiększonej samodyscypliny, budowania odporności psychologicznej, samodzielności w codziennej pracy, wyzwala w nich umiejętność pokonywania własnych słabości i świadomego angażowania się w działalność artystyczną. W efekcie ewentualne symptomy wysokiej wrażliwości sensorycznej przekształcają się w oczekiwane w środowisku artystycznym cechy, umiejętności i kompetencje.

Wyniki badań neuroanatomicznych potwierdzają silne oddziaływanie sztuki na zmiany strukturalne mózgu. Na przykładzie neuropsychologii muzyki dowiadujemy się, że już 7-letnie dzieci uczące się gry na różnych instrumentach muzycznych mają zwiększoną aktywność ciała modzelowatego, które odpowiada za szybkość transferu informacji między półkulami mózgowymi<sup>17</sup>. A zwiększona aktywność płata ciemieniowego, który jest silnie stymulowany podczas doświadczania muzyki, może przyczynić się do wyższego poziomu wrażliwości sensorycznej, integrując informacje pochodzące z różnych modalności zmysłowych, co w efekcie korzystnie wpływa na ogólne funkcjonowanie psychospołeczne i podwyższa poziom szeroko rozumianej wrażliwości<sup>18</sup>.

Prawdą jest jednak, że nie każde dziecko idealnie dostosowuje się do wymagań i oczekiwań szkolnictwa artystycznego. Czasem wynika to „po prostu”

---

<sup>16</sup> E. Aron, *Wysoce wrażliwe dziecko. Jak je zrozumieć i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2017.

<sup>17</sup> G. Schlaug, *Brain Structures of Musicians: Executive Functions and Morphological Implications*, [w:] E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (red.), *Music, Motor Control and the Brain*, Oxford University Press, New York 2006, s. 141–152; D.J. Lee, Y. Chen, G. Schlaug, *Corpus Callosum; Musician and Gender Effects*, „Neuroreport”, 2003, nr 14/2(10), s. 205–209.

<sup>18</sup> L. Jäncke, *The Motor Representation in Pianists and Strings Players*, [w:] E. Altenmüller, M. Wiesendanger, J. Kesselring (red.), dz. cyt., s. 153–172.

z braku naturalnych, wrodzonych predyspozycji. Innym razem jest to efekt braku sprzyjającego środowiska, w którym albo szkoła, albo rodzina, albo szeroko rozumiane otoczenie społeczne (lub wszystkie te środowiskowe czynniki jednocześnie) nie pozwalają dziecku na spokojny rozwój osobowy i artystyczny. Tutaj nasuwa się więc pytanie — czy to dziecko, czy może jednak to otoczenie, system kształcenia i warunki środowiskowe powinny być tak ustrukturalizowane, aby umożliwić dziecku swobodny i optymalny rozwój jego potencjału?

## Przeciążenia psychiczne współczesnej młodzieży a kształcenie artystyczne

Dorastanie jest trudnym procesem. Dorastanie w środowisku stawiającym wysokie wymagania, w którym zdolności i praca uczniów są często poddawane publicznej ocenie, jest zadaniem jeszcze trudniejszym. Jednak nie można zapomnieć, że nasi uczniowie są przede wszystkim ludźmi doświadczającymi na co dzień świata, w którym — obok dobrodziejstw współczesnej cywilizacji — występuje wiele zagrożeń i patologii społecznych.

Nasi uczniowie nie są wolni od przeżywania smutku wynikającego z konfliktów rodzinnych czy rówieśniczych. Doświadczają kryzysów, przez które przechodzą ich rodziny, w tym z powodu rozwodu rodziców, choroby lub śmierci bliskich członków rodziny, trudności finansowych czy innych losowych wydarzeń charakterystycznych dla współczesnego świata. Narażeni są na wiele niebezpieczeństw i często wykazują — co jest niestety typowe dla części młodzieży — zachowania ryzykowne, eksperymentując z używkami czy ulegając zróżnicowanym uzależnieniom behawioralnym.

Choć szkoły artystyczne powszechnie uważane są za bufor dla intensywnego rozprzestrzeniania się patologii społecznych wśród dzieci i młodzieży uzdolnionej artystycznie, to jednak w pewnym wymiarze (choć w istotnie mniejszym niż wśród młodzieży spoza szkół artystycznych) wszystkie powszechnie występujące zagrożenia społeczne są udziałem części uczniów szkół muzycznych, plastycznych i baletowych<sup>19</sup>.

Nie mniej niepokojące są informacje przekazywane przez ekspertów z zakresu psychiatrii dzieci i młodzieży, którzy apelują o konieczność systemowych rozwiązań pozwalających na prowadzenie bardziej dostępnej opieki psychiatrycznej, ponieważ zaburzenia psychiczne okresu rozwojowego są zjawiskiem narastającym<sup>20</sup>. Wśród najczęściej występujących grup zaburzeń psychicznych

<sup>19</sup> U. Bissinger-Ćwierz, *Profilaktyka uzależnień w szkolnictwie artystycznym — podsumowanie ogólnopolskiego projektu CEA*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2015, nr 3, s. 19–24.

<sup>20</sup> Wnioski z sesji pt. *Opieka psychiatryczna dla dzieci w Polsce — wołanie o pomoc*, przeprowadzonej podczas III Kongresu Praw Obywatelskich, Warszawa, 13–14 grudnia 2019 r. Źródło: <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/panel/sesja-10KPO-pomoc-psychiatryczna-dla-dzieci> (dostęp: 13.07.2020).

w populacji Polaków wyróżnia się: zaburzenia nerwicowe (m.in. lęki, napady paniki, fobie), zaburzenia nastroju (m.in. depresja, dystymia, mania), zaburzenia impulsywne (m.in. depresja, dystymia, mania), zaburzenia impulsywne (m.in. ADHD, zaburzenia zachowania, zaburzenia opozycyjno-buntownicze) oraz zaburzenia związane z używaniem substancji psychoaktywnych<sup>21</sup>. Szacuje się, że na samą depresję choruje od 20% do 65% polskiej młodzieży<sup>22</sup>. A podejmowanie prób samobójczych jest najgorszą i jednocześnie coraz częściej występującą konsekwencją zaburzeń nastroju, w tym depresji i nagłych załamań nerwowych. Wyniki badań ujawniają, że najczęstszą przyczyną podejmowania przez młodzież prób samobójczych są konflikty rodzinne, brak poczucia więzi w rodzinie, śmierć bliskiego członka rodziny, alkoholizm rodziców lub inne sytuacje, które wywołują u osoby poczucie egzystencjalnej pustki<sup>23</sup>.

Nieszczęśliwe losy kilkorga uczniów szkół artystycznych, które zakończyły się próbą, a nawet śmiercią samobójczą, sprowokowały część opinii publicznej do zadawania pytań, czy może to właśnie specyficzny i pełen przeciążeń system kształcenia artystycznego nie jest źródłem na przykład załamań nerwowych wśród wybranych, mniej odpornych uczniów. Zaburzenia zdrowia psychicznego i dramatyczne osobiste doświadczenia, w połączeniu z wysoką wrażliwością osoby artystycznie uzdolnionej, przy braku odpowiedniego wsparcia otoczenia, torują drogę do podejmowania przez młodzież tak dramatycznych i często nieodwracalnych dla życia kroków. Niestety słychać również wśród opinii publicznej głosy byłych absolwentów poszczególnych typów szkół artystycznych, że to „skostniały” i despotyczny styl nauczania artystycznego był powodem ich osobistych dramatów. Takich głosów nie można bagatelizować a obowiązkiem każdego z nas — zarówno rodziców, nauczycieli uczących, dyrektorów szkół, jak i pracowników nadzoru pedagogicznego, jest reagowanie — na najdrobniejsze informacje mogące świadczyć o nadużywaniu pozycji nauczyciela wobec ucznia, o stosowaniu przemocy psychicznej w imię mobilizowania ucznia do bardziej efektywnej pracy artystycznej, o takiej formie komunikacji nauczyciela z uczniem, która umniejsza wartość ucznia jako człowieka.

Właśnie dlatego Centrum Edukacji Artystycznej reaguje nie tylko na indywidualne skargi, lecz także na doniesienia prasowe i treści zawarte w literaturze, weryfikując standardy nauczania w wybranych szkołach muzycznych, plastycznych i baletowych. Poza bieżącym reagowaniem na sytuacje trudne, prowadzony jest też stały monitoring jakości realizacji przez szkołę zapisów zawartych w programach wychowawczo-profilaktycznych. Celem tych programów

---

<sup>21</sup> Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 8 lutego 2017 roku...

<sup>22</sup> A. Dymowska, K. Nowicka-Sauer, *Depresja wśród młodzieży — problem wciąż aktualny*, „Forum Medycyny Rodzinnej”, 2015, nr 9(2), s. 124–126.

<sup>23</sup> M. Makara-Studzińska, *Przyczyny prób samobójczych u młodzieży w wieku 14–18 lat*, „Psychiatria”, 2013, nr 10(2), s. 76–83.



jest zapewnienie przez każdą szkołę optymalnych warunków dla dzieci i młodzieży do efektywnego, bezpiecznego i zdrowego — w wymiarze psychofizycznym — uczenia się<sup>24</sup>.

Jednak nadrzędnym celem nadzoru pedagogicznego jest uwrażliwianie nauczycieli na stosowanie metod dydaktycznych, które zapewnią dzieciom i młodzieży dobry rozwój, przy uwzględnieniu standardów i wymagań szkolnictwa artystycznego. To od indywidualności każdego nauczyciela zależy, jaki model pracy dydaktycznej zaproponuje swoim uczniom i jak silne będzie oddziaływanie tych metod na psychikę samych uczniów. Na przestrzeni niemal 200 lat, odkąd istnieje w Polsce szkolnictwo artystyczne, to nauczyciel jest odpowiedzialny za formowanie i jakość relacji z uczniem.

*Są profesorowie, za którymi większość uczniów poszłaby w ogień — i inni, których uczniowie panicznie się boją, i tacy, których czczą i uwielbiają. Bywają lekcje, które się przeżywa jak uroczystość, i takie, na które czeka się przez szereg dni z radosną niecierpliwością, i inne, z których czasem wychodzi się jak po bolesnym wyrwaniu zęba.*

Kazimierz Wiłkomirski

Szczegółowa analiza przyczyn kilku samobójstw uczniów szkół artystycznych z ostatnich lat nie wskazała, aby powodem targnięcia się któregośkolwiek ucznia na własne życie były trudności związane z edukacją artystyczną. Wręcz przeciwnie, często dla tych uczniów szkoła artystyczna była jedyną oazą stabilizacji i bezpieczeństwa. W poczuciu osobistego nieszczęścia, często spowodowanego konfliktami rodzinnymi, nieszczęśliwą miłością, pogubieniem w natłoku zróżnicowanych przeżyć i doświadczeń, zajmowanie się sztuką muzyczną, plastyczną lub baletową stanowiło dla tych uczniów odskocznnię od przytłaczających ich problemów. Co nie oznacza, że szkoła artystyczna nie jest — niestety — źródłem trudności, które mogą odbijać się na stanie emocjonalnym uczniów.

Od bardzo wielu czynników zależy to, czy uczeń dobrze radzi sobie z wyzwaniem kształcenia artystycznego. Pierwszą grupę czynników stanowią indywidualne predyspozycje psychologiczne, a drugą szeroko rozumiane czynniki środowiskowe.

Wśród oczekiwanych predyspozycji indywidualnych uczniów szkół artystycznych wyróżniamy takie wymiary psychologicznego funkcjonowania, jak<sup>25</sup>:

---

<sup>24</sup> U. Bissinger-Ćwierż, *Jakość programów wychowawczych i szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym — wybrane zagadnienia z raportu CEA*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2014, nr 2, s. 105–115.

<sup>25</sup> M. Manturzevska, dz. cyt.; M.H. Chruszczewski, *Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2009; Z. Konaszewicz, dz. cyt.; A.C. Lehmann, J.A. Sloboda, R.H. Woody, *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*, Oxford University Press, Oxford 2007.

- podwyższony poziom zdolności kierunkowych;
- predyspozycje temperamentalno-osobowościowe pozwalające na adekwatną adaptację do wymagań szkoły artystycznej;
- świadomość procesów motywacyjnych wynikających z rozumienia konieczności regularnej pracy artystycznej;
- zdolność do kontroli emocjonalnej oraz do adekwatnego wyrażania i rozumienia emocji;
- kompetencje komunikacyjne, które pozwalają na odnajdywanie się w wielu zróżnicowanych sytuacjach społecznych, często w relacjach wielopokoleniowych;
- odporność psychologiczna, pozwalająca na pokonywanie własnych ograniczeń i trudności, przy utrzymaniu regularnego tempa pracy i swoistej rutyny codziennego ćwiczenia/treningu;
- umiejętność radzenia sobie ze stresem wynikającym z ekspozycji publicznej podczas zróżnicowanych wydarzeń artystycznych.

Nie można oczekiwać wszystkich tych kompetencji od 7-latka, czy nawet nastolatka rozpoczynającego naukę w szkole artystycznej. Jednak przy optymalnym wsparciu otoczenia szkolnego i domowego, zdecydowana większość uczniów, będąca w procesie edukacji artystycznej, rozwija się, nabywając wyżej wymienionych kompetencji na optymalnym dla siebie poziomie. Kluczem do takiego rozwoju jest przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa w środowisku szkolnym i domowym. Do czynników środowiskowych, które są niezbędne do prawidłowego rozwoju fizycznego, psychicznego i artystycznego ucznia, należą przede wszystkim<sup>26</sup>:

- pozytywna relacja z nauczycielami, a zwłaszcza z nauczycielem przedmiotu głównego, postrzeganym nie tylko jako dobry dydaktyk, lecz także jako osoba wspierająca, przewidywalna, godna zaufania, komunikatywna, kulturalna i ze wszech miar kompetentna<sup>27</sup>;
- zrozumiały i przewidywalny dla ucznia sposób funkcjonowania szkoły pod względem organizacyjnym;

<sup>26</sup> Manturzevska M., 2014... dz. cyt.; Sierszeńska-Leraczyk M., *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*, Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego, Poznań 2011; Gembris H., Davidson J.W., *Environmental Influences*, [w:] R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The Science & Psychology of Music Performance*, Oxford University Press, New York 2002, s. 17–30.

<sup>27</sup> O jakości relacji między uczniem a nauczycielem przedmiotu głównego na łamach Szkoły Artystycznej już pisano wielokrotnie, stąd aby uniknąć powtórzeń warto wrócić do numerów: 1/2018 — artykuł Małgorzaty Chmurzyńskiej *Psychologiczny model nauczyciela gry instrumentalnej według Lauren Sosniak*; 2/2018 — artykuł Małgorzaty Chmurzyńskiej *Model nauczyciela według Lauren Sosniak a polska szkoła muzyczna*; 1(5)/2019 — artykuł Zofii Konaszkiewicz *Jak nazywamy nauczyciela? Suita na temat terminów związanych z nauczycielem i nauczaniem*.

- możliwość swobodnego funkcjonowania w szkolnej grupie rówieśniczej, w poczuciu akceptacji i bezpieczeństwa;
- dojrzała i rozumiejąca specyfikę szkoły artystycznej postawa rodziców i najbliższej rodziny, która stwarza dziecku dobre warunki do rozwoju — zarówno w wymiarze fizycznym, jak i psychicznym.

Te ogólne zalecenia, choć pozornie wydają się być oczywiste i przez wszystkich przestrzegane, niestety często takimi nie są. Niejednokrotnie w czasie trwania każdego roku szkolnego nadzór pedagogiczny interweniuje — często na wniosek rodziców ucznia szkoły artystycznej — w sprawach wymagających korekty w funkcjonowaniu szkoły lub dotyczących postępowania nauczyciela, wskazując uchybienia, zaniedbania lub nieprawidłowe zachowania dorosłych wobec dzieci i młodzieży. Sytuacje takie powodują, że podtrzymywany jest powszechnie występujący mit, że szkoły artystyczne są trudne, a nauczyciele zbyt rzadko podejmują się działań pedagogicznych, które uwzględniają indywidualne podejście do każdego dziecka i biorą pod uwagę jego specyficzne możliwości i potrzeby rozwojowe i edukacyjne. Aby takich sytuacji było jak najmniej, warto regularnie przypominać wszystkim pracownikom pedagogicznym szkół artystycznych o przestrzeganiu zaleceń zawartych w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*<sup>28</sup>, który to dokument jest obligatoryjny dla wszystkich szkół i placówek oświatowych, a tym samym także dla wszystkich typów szkół artystycznych. Przestrzeganie zaleceń tego *Rozporządzenia* zwiększa gwarancję, że dzieci doświadczające specyficznych trudności rozwojowych, zdrowotnych, edukacyjnych czy społecznych będą miały zapewnioną nie tylko formalną opiekę specjalistyczną, lecz także będą doświadczać wpierających i empatycznych postaw ze strony swoich nauczycieli. Na podstawie *Raportu o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia*<sup>29</sup> z 2012 roku wiemy, że każda z kategorii trudności<sup>30</sup> możliwych do doświadczania przez dzieci i młodzież, zgodnie z kryteriami zawartymi w wyżej wymienionym *Rozporządzeniu*, występuje w większym lub mniejszym stopniu wśród uczniów polskich szkół

<sup>28</sup> *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku...*

<sup>29</sup> W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy — problemy — wnioski modelowe*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.

<sup>30</sup> Wśród kategorii trudności wskazanych w wówczas aktualnym *Rozporządzeniu z dnia 17 listopada 2010 r. wymieniono: niepełnosprawność, niedostosowanie społeczne, zagrożenie niedostosowaniem społecznym, szczególne uzdolnienia, zaburzenia komunikacji językowej, choroby przewlekłe, zaniedbania środowiskowe, specyficzne trudności w uczeniu się, niepowodzenia edukacyjne, sytuacje kryzysowe lub traumatyczne, trudności adaptacyjne.*

muzycznych<sup>31</sup>. Nie mamy wątpliwości, że podobne wyniki uzyskano by w pozostałych typach szkół artystycznych.

Główną intencją *Rozporządzenia* jest wprowadzenie nawyku udzielania wsparcia o charakterze psychologiczno-pedagogicznym, nie tylko przez specjalistów (psychologa, pedagoga szkolnego czy innych terapeutów w ramach zajęć specjalistycznych), ale przede wszystkim przez nauczycieli-dydaktyków w trakcie bieżącej pracy z uczniem na lekcji. Takie podejście zwiększa prawdopodobieństwo, że każdy nauczyciel — w trosce o zapewnienie uczniowi poczucia bezpieczeństwa psychicznego na lekcji — będzie wrażliwy na indywidualne potrzeby swoich wychowanków, traktując ich podmiotowo, z poszanowaniem ich godności jako człowieka, praw i potrzeb, minimalizując tym samym ryzyko rozwijania destrukcyjnych dla psychiki ucznia doświadczeń.

## Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkołach artystycznych

Jak dziś w szkołach artystycznych wygląda udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej? Na to pytanie na ten moment nie ma jednej, rzetelnej odpowiedzi. Każda szkoła, zgodnie z własnymi możliwościami kadrowymi i zgodnie z bieżącymi problemami, jest zobligowana do tego, aby udzielać pomocy psychologiczno-pedagogicznej<sup>32</sup>. Na niemal 900 szkół artystycznych w Polsce<sup>33</sup> zatrudnionych jest 176 psychologów i pedagogów szkolnych<sup>34</sup>. Pozornie zauważalna jest duża dysproporcja między liczbą szkół a liczbą specjalistów. Należy jednak podkreślić, że każda szkoła z pionem ogólnokształcącym jest zobowiązana do organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej, na ile to możliwe, na terenie szkoły. Stąd konieczność zatrudniania co najmniej jednego specjalisty — psychologa lub pedagoga szkolnego. W każdej polskiej szkole artystycznej z pionem ogólnokształcącym zatrudnieni są tacy specjaliści. Coraz

---

<sup>31</sup> A.A. Nogaj-Gluska, *Psychologiczna sytuacja ucznia*, [w:] W. Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa...*, dz. cyt., s. 135–157.

<sup>32</sup> U. Bissinger-Ćwierz, *Wdrażanie w szkolnictwie artystycznym Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2013, nr 1, s. 107–119.

<sup>33</sup> Dokładnie 901 szkół. Na podstawie danych pozyskanych z Centrum Edukacji Artystycznej z dnia 15 kwietnia 2019 roku. Ten wynik stanowi sumę wszystkich szkół muzycznych, plastycznych i baletowych prowadzonych przez Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego, przez Jednostki Samorządu Terytorialnego, przez inne organy, a także szkoły niepubliczne z uprawnieniami i bez uprawnień oraz szkoły policealne i inne typy placówek edukacyjnych i opiekuńczo-wychowawczych.

<sup>34</sup> Dane pozyskane z Centrum Edukacji Artystycznej w dniu 20 maja 2020 roku.

częściej zatrudnienie pedagoga szkolnego nie wyklucza zatrudniania choćby na część etatu także psychologa szkolnego. Szkoły artystyczne, zwłaszcza szkoły łączące w swojej strukturze różne piony edukacyjne, w których uczą się dzieci i młodzież o zróżnicowanym przekroju wiekowym (np. od 7. do 19. roku życia) — zatrudniają co najmniej dwóch specjalistów w pełnym wymiarze godzin.

Takiego wymogu nie ma już w szkołach artystycznych bez pionu ogólnokształcącego, czyli przede wszystkim w państwowych szkołach muzycznych, gdzie kształcenie muzyczne ma wymiar „popołudniowy”, a obowiązek szkolny dzieci realizują w innych placówkach. Realizacja pomocy psychologiczno-pedagogicznej w państwowych szkołach muzycznych może mieć dwutorowy charakter. W przypadku okoliczności niewymagających specjalistycznej pomocy terapeutycznej, to nauczyciele podejmują starania o zapewnienie uczniowi bezpiecznych i spokojnych warunków do nauki, pomimo doświadczania przez niego sytuacji trudnej. W przypadku konieczności dostosowania wymagań edukacyjnych do zaleceń zawartych w opiniach psychologiczno-pedagogicznych lub w orzeczeniach, które na temat ucznia dostarczają rodzice/prawni opiekunowie lub sam uczeń, jeśli jest pełnoletni, zaleca się pracownikom pedagogicznym PSM-ów korzystanie z pomocy specjalistów — psychologów zatrudnionych w Centrum Edukacji Artystycznej<sup>35</sup> lub — ewentualnie, jeśli specyfika trudności nie wpływa na rozwój artystyczny ucznia — skorzystanie z bezpośredniego wsparcia miejskich poradni psychologiczno-pedagogicznych.

## Projekt CEA diagnozujący psychofizyczne funkcjonowanie uczniów szkół artystycznych

Aby poszerzyć wiedzę o skali autentycznych trudności doświadczanych przez dzieci i młodzież polskich szkół artystycznych oraz aby pozyskać wiedzę o specyfice oddziaływań psychologiczno-pedagogicznych wobec nich podejmowanych, od roku szkolnego 2020/2021 Centrum Edukacji Artystycznej rozpoczyna wieloletni projekt diagnostyczno-badawczy. Jego celem jest:

- oszacowanie, w jakim stopniu nasi uczniowie doświadczają specyficznych trudności rozwojowych, w wymiarze psychologicznym, społecznym lub fizycznym, sklasyfikowanych zgodnie z kategoriami<sup>36</sup> zawartymi w *Rozporządzeniu*

<sup>35</sup> Szczegółowe dane kontaktowe znajdują się na stronie [cea-art.pl](http://cea-art.pl) w zakładce PORADNICTWO.

<sup>36</sup> Aktualny wykaz kategorii trudności obejmuje niepełnosprawnościami, z niedostosowaniem społecznym, z zagrożeniem niedostosowaniem społecznym, z zaburzeniami zachowania lub emocji, ze szczególnymi uzdolnieniami, ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, z deficytami kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, z chorobami przewlekłymi, z doświadczaniem sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, z niepowodzeniami edukacyjnymi, zaniedbanych środowiskowo lub doświadczających trudnej sytuacji bytowej, z trudnościami adaptacyjnymi.

*Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach;*

- zweryfikowanie, czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu trudności te oddziałują na jakość kształcenia artystycznego;
- zdiagnozowanie, jakie formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej są realizowane w szkole.

W obliczu zwiększającej się liczby diagnoz wskazujących na różne, często drobne, ale jednak występujące psychofizyczne nieprawidłowości rozwojowe wśród dzieci i młodzieży, obowiązkiem organu nadzorującego jest wyposażenie nauczycieli w wiedzę, w jaki sposób prowadzić jak najbardziej efektywną dydaktykę z uwzględnieniem potrzeb i możliwości rozwojowych wszystkich uczniów zdolnych artystycznie. Nie mniej ważnym celem projektu będzie wychwycenie skali zaburzeń natury emocjonalnej — w tym depresji — wśród uczniów, aby minimalizować ryzyko występowania sytuacji bezpośrednio zagrażających zdrowiu, a nawet życiu naszych uczniów. Wiedza pozyskana z realizacji projektu stanowić będzie punkt wyjścia do przygotowywania publikacji metodycznych dla nauczycieli o możliwych formach dostosowań edukacyjnych, zgodnie z charakterystyką danego zaburzenia i z uwzględnieniem specyfiki szkoły artystycznej.

## Podsumowanie

Czy kondycja psychiczna uczniów szkół artystycznych różni się od kondycji psychicznej całej populacji polskiej młodzieży uczącej się? Na niniejsze pytanie można odpowiedzieć dwojako. Pierwsza odpowiedź — nie — ponieważ nasza młodzież żyje w tych samych warunkach środowiskowych co jej rówieśnicy niepodejmujący się profesjonalnego kształcenia artystycznego, ponieważ ulegają tym samym wpływom społeczno-cywilizacyjnym, ponieważ populacja uczniów szkół artystycznych jest tak samo różnorodna jak populacja całej młodzieży na świecie, bo jest efektem indywidualnego zróżnicowania psychofizycznego. Druga odpowiedź — tak — ponieważ młodzież szkół artystycznych jest bardziej wrażliwa, a tym samym — w przypadku niektórych uczniów — bardziej podatna na uleganie chwiejności nastroju, spadkom formy wynikającym z przeciążenia i licznych stresorów, z którymi się muszą zmagać. Jednak w przypadku osoby posiadającej odpowiednie zasoby osobiste i społeczne (czyli odporność psychiczną i wsparcie otoczenia), wyzwania te będą pokonywane i stanowić będą pozytywne doświadczenie na przyszłość. Z kolei w przypadku osób podatnych na zaburzenia nastroju, nieposiadających poczucia bezpieczeństwa i wystarczającego wsparcia ze strony najbliższych — scenariusz życia, pomimo wysokiej wrażliwości artystycznej — może potoczyć się niezwykle dramatycznie. Dlatego tak ważne jest, abyśmy wszyscy pełniący rolę rodziców i/lub nauczycieli, bez względu na płeć, wiek, wykształcenie i zawodowe do-

świadczanie, byli zawsze czujni, czy nasi podopieczni nie przejawiają deficytów świadczących o zaburzeniach na tle zdrowia psychicznego. Nasz niepokój powinien wzbudzić każdy symptom w zachowaniu ucznia, który świadczyłby o nieprawidłowościach jego funkcjonowania w wymiarze fizycznym, poznawczym lub społecznym.

## Wykorzystane źródła i opracowania

- [1] Amos Stephen P., *Personality Differences Between Established and Less-established Male and Female Creative Artists*, „Journal of Personality Assessment”, 1978, nr 42.
- [2] Aron Elaine, *Wysoce wrażliwe dziecko. Jak je zrozumieć i pomóc mu żyć w przytłaczającym świecie?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2017.
- [3] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Wdrażanie w szkolnictwie artystycznym Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2013, nr 1.
- [4] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Jakość programów wychowawczych i szkolnych programów profilaktyki realizowanych w szkolnictwie artystycznym — wybrane zagadnienia z raportu CEA*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2014, nr 2.
- [5] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Profilaktyka uzależnień w szkolnictwie artystycznym — podsumowanie ogólnopolskiego projektu CEA*, „Zeszyty Psychologiczno-Pedagogiczne Centrum Edukacji Artystycznej”, 2015, nr 3.
- [6] Bissinger-Ćwierz Urszula, *Psychopedagogiczne metody pracy z uczniem najmłodszym oraz z uczniem ryzyka dysleksji w szkole muzycznej*, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2016.
- [7] Buttsworth Louise M., Smith Glen A., *Personality of Australian Performing Musicians by Gender and by Instrument*, „Personality Individual Differences”, 1995, nr 18.
- [8] Chruszczewski Michał H., *Profile uzdolnień. Intelktualne i osobowościowe składniki uzdolnień plastycznych i muzycznych*, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2009.
- [9] Dykcik Władysław (red.), *Pedagogika specjalna*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.
- [10] Dymowska Aleksandra, Nowicka-Sauer Katarzyna, *Depresja wśród młodzieży — problem wciąż aktualny*, „Forum Medycyny Rodzinnej”, 2015, nr 9(2).
- [11] Furnham Adrian, Crump John, *The Sensitive, Imaginative, Articulate Art Student and Conservative, Cool, Numerate Science Student: Individual Differences in Art and Science Students*, „Learning and Individual Differences”, 2013, nr 25.
- [12] Gembris Heiner, Davidson Jane W., *Environmental Influences*, [w:] R. Parncutt, G.E. McPherson (red.), *The Science & Psychology of Music Performance*, Oxford University Press, New York 2002.
- [13] Jankowski Wojciech, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2002.

- [14] Jankowski Wojciech (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy — problemy — wnioski modelowe*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.
- [15] Jäncke Lutz, *The Motor Representation in Pianists and Strings Players*, [w:] Eckart Altenmüller, Mario Wiesendanger, Jürg Kesselring (red.), *Music, Motor Control and the Brain*, Oxford University Press, New York 2006.
- [16] Kemp Anthony E., *The Musical Temperament. Psychology and Personality of Musicians*, Oxford University Press, New York 1996.
- [17] Konaszekiewicz Zofia, *Tancerze polscy — wybrane problemy kształcenia i zawodu*, Akademia Muzyczna im. F. Chopina, Warszawa 1987.
- [18] Kwiatkowska Grażyna E., Posłuszna Joanna (red.), *Relacja mistrz–uczeń. Rozważania z perspektywy psychologii muzyki*, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2014.
- [19] Lee Dennis J., Chen Yi, Schlaug Gottfried, *Corpus Callosum; Musician and Gender Effects*, „Neuroreport”, 2003, nr 14/2(10).
- [20] Lehmann Andreas C., Sloboda John A., Woody Robert H., *Psychology for Musicians. Understanding and Acquiring the Skills*, Oxford University Press, Oxford 2007.
- [21] Lewińska Beata, *Kształcenie artystyczne w szkołach plastycznych w Polsce w latach 1944–2018*, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2018.
- [22] Makara-Studzińska Marta, *Przyczyny prób samobójczych u młodzieży w wieku 14–18 lat*, „Psychiatria”, 2013, nr 10(2).
- [23] Manturzewska Maria, *Psychologiczne wyznaczniki powodzenia w studiach muzycznych*, Centrum Edukacji Artystycznej, Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina, Warszawa 2014.
- [24] Markiewicz Leon, *O sztuce pedagogiki instrumentalnej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. K. Szymanowskiego, Katowice 2008.
- [25] Nogaj-Gluska Anna A., *Psychologiczna sytuacja ucznia*, [w:] Wojciech Jankowski (red.), *Raport o stanie szkolnictwa muzycznego I stopnia. Diagnozy — problemy — wnioski modelowe*, Instytut Muzyki i Tańca, Warszawa 2012.
- [26] Nogaj Anna A., *Temperament i kompetencje społeczne uczniów szkół artystycznych w okresie późnej adolescencji*, „Psychologia Rozwojowa”, 2018, nr 23(1).
- [27] Nogaj Anna A., *Emotional Intelligence and Strategies for Coping With Stress Among Music School Students in the Context of Visual Art and General Education Students*, „Journal of Research in Music Education”, 2020, nr 68(1).
- [28] Per Meral, Beyoglu Aylin, *Personality Types of Students who Study at the Departments of Numeric, Verbal and Fine Arts in Education Faculties*, „Procedia Social and Behavioral Science”, 2011, nr 12.
- [29] Popek Stanisław L., *Psychologia twórczości plastycznej*, Impuls, Kraków 2010.
- [30] *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. z 2017 r., poz. 1591 z późn. zm.
- [31] *Rozporządzenie Rady Ministrów w sprawie Narodowego Programu Ochrony Zdrowia Psychicznego na lata 2017–2022*, Dz.U. z 2017 r., poz. 458.



- [32] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 sierpnia 2015 r. w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej w celu przeciwdziałania narkomanii, Dz.U. z 2015 r., poz. 1249 z późn. zm.
- [33] Schlaug Gottfried, *Brain Structures of Musicians: Executive Functions and Morphological Implications*, [w:] Eckart Altenmüller, Mario Wiesendanger, Jürg Kesselring (red.), *Music, Motor Control and the Brain*, Oxford University Press, New York 2006.
- [34] Sibilska Joanna, *Rozwój pedagogiki baletowej w Polsce*, „Szkoła Artystyczna”, 2020, nr 2(10).
- [35] Sierszeńska-Leraczyk Małgorzata, *Środowisko rodzinne a ciągłość i jakość edukacji muzycznej*, Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego, Poznań 2011.
- [36] Sławecka Monika, *Balet, który niszczy. Traumatyczne historie ze szkół baletowych*, Wydawnictwo Pascal, Bielsko-Biała 2019.
- [37] Ślōdkowski Jędrzej, *Szkoła muzyczna? Bój się!*, wyborcza.pl (dostęp: 2.01.2015).
- [38] Stoeber Joachim, Eismann Ulrike, *Perfectionism in Young Musicians: Relations with Motivation, Effort, Achievement, and Distress*, „Personality and Individual Differences”, 2007, nr 43.
- [39] Strelau Jan, *Różnice indywidualne. Historia — determinanty — zastosowania*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Wydawnictwo SWPS, Warszawa 2014.
- [40] Szyłto Aleksandra, *U nas w szkole muzycznej czwórka to porażka. Uczeń się powiesił, połowa klasy bierze xanax*, wyborcza.pl, Duży format (dostęp: 27.01.2020).
- [41] <http://web.archive.org/web/20131103123102/http://www.who.int/features/qa/62/en/index.html> (dostęp: 14.07.2020).

# Szkoła Artystyczna

SERIA WYDAWNICZA CENTRUM EDUKACJI ARTYSTYCZNEJ

3(II)/2020

centrum  
edukacji   
artystycznej

WARSZAWA, WRZESIEŃ 2020

#### ZESPÓŁ PROGRAMOWY I REDAKCYJNY

Iwona Skowron — wicedyrektor CEA, przewodniczący Zespołów

dr Beata Lewińska — redaktor naczelna serii wydawniczej

Mirosława Jankowska

dr Anna Antonina Nogaj

Joanna Sibilska

prof. dr hab. Katarzyna Sokołowska

#### KONSULTACJA NAUKOWA NUMERU

dr Wojciech Jankowski

prof. dr hab. Zofia Konaszekiewicz

#### 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 adiestacja

Na okładce .....

© Centrum Edukacji Artystycznej, Warszawa 2020

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

DZIAŁ DOSKONALENIA, DOKSZTAŁCANIA I WYDAWNICTW

e-mail: szkola.artystyczna@cea.art.pl lub bala@cea.art.pl

<http://www.cea.art.pl>

ISBN 978-83-62156-34-4 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-62156-35-1 (wersja elektroniczna on-line)

Druk i oprawa: MULTIPRINT, Joanna Danieluk

ul. Zgierska 12, 04-092 Warszawa

# Spis treści

Od redakcji . . . . .	5
<b>Kształcenie w szkole artystycznej . . . . .</b>	<b>9</b>
Marcin Łukasz Mazur	
Utwory chóralne Romualda Twardowskiego w kształceniu zespołów dziecięcych i młodzieżowych . . . . .	11
Marta Wasilczyk	
Sploty, wątki i supły — <i>klisze pamięci z okazji jubileuszu</i> . . . . .	25
<b>Psychologia i pedagogika a szkolnictwo artystyczne . . . . .</b>	<b>51</b>
Anna Antonina Nogaj	
Kondycja psychiczna młodzieży a kształcenie artystyczne . . . . .	53
Agnieszka Olszańska	
Motywowanie do ćwiczeń gry na instrumencie w czasie pandemii . . . . .	71
<b>Wokół konkursów, przesłuchań i przeglądów . . . . .</b>	<b>85</b>
Konkurs Centrum Edukacji Artystycznej — ESEJ 2020 . . . . .	87
Natalia Chochołek — Szkolne ścieżki młodego artysty . . . . .	89
Karol Cieśla — Nauka w czasach koronazarazy . . . . .	92
Grzegorz Jurkiewicz — Mój muzyczny Hogwart . . . . .	97
Nikola Krawczyk — Nauka w czasach koronazarazy . . . . .	101
Franciszek Krupa — Szkolne ścieżki młodego artysty. Sytuacja młodych muzyków w Polsce i w Kalifornii. Próba porównania . . . . .	105
Emilka Kudarewko — Ściany i dokumenty . . . . .	109
Sandra Lamentowicz — Moja szkoła — moje miejsce . . . . .	115
Radosław Łopatowski — Nauka w czasach koronazarazy . . . . .	121
Michalina Mastalińska — Nauka w czasach koronazarazy . . . . .	125
Anna Mielecka — Szkolne ścieżki młodego artysty . . . . .	129
Lena Misiuna — Moja szkoła — moje miejsce . . . . .	135
Katarzyna Nowogrodzka — Nauka w czasach koronazarazy . . . . .	139
Natalia Oskarbska — Szkolny horror . . . . .	143
Zofia Pankratz — Nauka w czasach koronazarazy . . . . .	149

Zofia Rapińska — Moja szkoła — moje miejsce . . . . .	153
Julia Sadurska — Szkolne ścieżki młodego artysty. Wariat czy artysta... . . . .	157
Adam Struzik — Nauka w czasach koronazarazy . . . . .	161
Julia Surowiec — Szkolne ścieżki młodego artysty . . . . .	167
Lidia Tańska — Moja szkoła — moje miejsce. <i>Tabula rasa</i> . . . . .	171
Mateusz Tyburski — Nauka w czasach koronazarazy . . . . .	175
Filip Wegner — Nauka w czasach koronazarazy . . . . .	181
Piotr Witek — Szkolne ścieżki młodego artysty . . . . .	185
Ewelina Wolska — Moja szkoła — moje miejsce . . . . .	197
Ewa Żebrowska-Kowalska Stypendyści Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego 2020 . . . . .	201
<b>Baza i organizacja; szkoła artystyczna jako system . . . . .</b>	<b>221</b>
Iwona Waga-Parafiniak Nowa „Miodowa” . . . . .	223
<b>Galeria — Mała Forma Dizajnerska; Zespół Szkół Plastycznych w Częstochowie . . . . .</b>	<b>229</b>
Agnieszka Tyrman, Renata Banaś-Kieca Ogólnopolski Konkurs Mała Forma Dizajnerska . . . . .	231
<b>Noty o autorach . . . . .</b>	<b>239</b>