

DAMIAN LABIAK

Wydział Nauk Społecznych, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie,
Katedra Wczesnej Edukacji,
nr ORCID 0000-0002-7622-5156

WYBRANE ASPEKTY WSPIERANIA KREATYWNOŚCI UCZNIÓW SZKOŁY MUZYCZNEJ I STOPNIA (Z PERSPEKTYWY NAUCZYCIELI)

Streszczenie: Prezentowany artykuł podejmuje problematykę związaną ze szkołą muzyczną jako instytucją wspierającą i rozwijającą kreatywność swoich uczniów. Kreatywność to kategoria, która we współczesnej rzeczywistości postrzegana jest jako istotna kompetencja kulturowa, toteż wydaje się istotne, na ile szkolnictwo muzyczne podejmuje działania sprzyjające jej rozwojowi. W artykule prezentowane są wyniki badań przeprowadzonych wśród 11 nauczycieli szkół muzycznych I stopnia. Badania miały charakter jakościowy, a do zgromadzenia materiału badawczego wykorzystany został wywiad. Problematyka badawcza koncentrowała się wokół różnorodnych uwarunkowań, sposobów, akceleratorów i inhibitorów procesu rozwijania kreatywności uczniów. Wnioski płynące z analizy zgromadzonego materiału wskazują na potrzebę edukacji nauczycieli w obszarze wspierania i rozwijania kreatywności uczniów, respektowania ich podmiotowości i odpowiadania na ich potrzeby. Ważne są również w tym kontekście działania dotyczące programowej i organizacyjnej strony funkcjonowania szkół muzycznych, optymalizujące procesy edukacji.

Słowa kluczowe: szkoła muzyczna, kreatywność, uczeń, nauczyciel

WPROWADZENIE W PROBLEMATYKĘ BADAWCZĄ

Kreatywność to kategoria, która we współczesnej rzeczywistości zdaje się robić coraz bardziej zawrotną karierę. Niegdyś zarezerwowana wyłącznie dla artystów, dzisiaj postrzegana jest jako kompetencja kulturowa, nieodzowna wręcz do pełnego uczestniczenia w działaniach różnorodnych instytucji i ich formach organizacyjnych, a także korzystania z trzech osiowych struktur nowoczesnych społeczeństw

zachodnich, jakimi są: wolny rynek, demokracja i otwarty obieg intelektualny oraz artystyczny (Sztompka, 1994). Bycie osobą kreatywną/twórczą (w artykule określenia te stosowane są zamiennie) postrzegane jest dzisiaj, w dobie płynnej – jak ją określił Zygmunt Bauman – nowoczesności (Bauman 2006 jako warunek samorealizacji i rozwoju, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

Zgodnie z postulatami pankreacjonizmu i psychologii humanistycznej, każdy człowiek może być twórczy (Małyńska 2010, s. 27), a twórczość jest cechą powszechnie występującą, choć oczywiście rozwiniętą u każdego w inny sposób i na innym poziomie (Nęcka 2001, s. 22). Określenie „twórczy” odnosi się przede wszystkim do cech charakterologicznych poszczególnych osób: ekspresyjności, odwagi, spontaniczności, umiejętności integrowania przeciwstawnych wartości, otwartości, dziecięcej ciekawości i fascynacji światem (Dobrowolska 2009, s. 22) oraz postaw tychże osób (Maslov 1986, s. 15).

Postawa twórcza to według Stanisława Popka „(...) ukształtowana (genetycznie i poprzez indywidualne doświadczenie) właściwość poznawcza i charakterologiczna, wykazująca tendencję, nastawienie lub gotowość do przekształcania świata rzeczy, zjawisk, a także własnej osobowości. Jest to więc aktywny stosunek człowieka do świata i życia, wyrażający się potrzebą poznawania, przeżywania i świadomego (co do celu, a nie procesu) przetwarzania zastanej rzeczywistości i własnego „ja” (cyt. za Dobrowolska 2009, s. 26).

Aldona Małyńska (opierając się na dorobku takich badaczy jak Irena Wojnar, Zbigniew Pietrański, Stanisław Popek, Roman Schultz czy Krzysztof Szmidt) dokonała egzemplifikacji walorów postaw twórczych, zaliczając do nich: otwartość wobec świata ludzi i rzeczy, mobilność myśli, uczuć i wyobraźni, potrzebę działania, wysoki poziom mobilizacji emocjonalnej i dużą dynamikę procesów psychicznych (Małyńska 2010, s. 31). W skład komponentu poznawczego postawy twórczej wspomniana autorka zaliczyła myślenie twórcze i zobiektywizowaną wiedzę o faktach, nieodzowną dla procesu formułowania sądów i ocen. Komponent behawioralny przejawia się natomiast w działaniach innowacyjnych, twórczym zmienianiu środowiska społecznego, umiejętności podejmowania działań w warunkach zwiększonego ryzyka, zaradności czy realizacji własnych pomysłów, weryfikowania ich skuteczności i stosowania wybranych sposobów twórczego rozwiązywania problemów. (Szmidt i in. 2007, s. 8, za Małyńska 2010, s. 39).

Poza tym, że – jak wspomniano już powyżej – kreatywność jest wśród ludzi cechą powszechną i zróżnicowaną, istotne jest, iż może być ona rozwijana poprzez umiejętne stosowanie wybranych technik wspomagania twórczego rozwoju i treningu umiejętności twórczych (Nęcka 2001, s. 22).

Rozwój ten opiera się oczywiście o różnego rodzaju zdolności, ale nie jest przez nie determinowany. S. Popek w swojej interakcyjnej koncepcji twórczości wska-

zuje bowiem, że u ludzi występują trzy grupy uzdolnień: intelektualne, specjalne i twórcze. Kluczowa dla rozwoju kreatywności jest aktywizacja tychże uzdolnień, która jest efektem oddziaływania motywacyjnej i afektywnej sfery ludzkiej osobowości, a także różnorodnych czynników środowiskowych (Poppek 2001, s. 116–117).

Skoro mowa o czynnikach środowiskowych, to jest ich oczywiście cała gama. Można rozpatrywać je w kontekście różnic indywidualnych: mikro- i makrospołecznych. Ten pierwszy to przede wszystkim rodzina, środowisko rówieśnicze i szkoła. Ten drugi to z kolei sytuacja społeczno-polityczna czy też powszechnie obowiązujące normy i zasady funkcjonowania (Dobrowolska 2009, s. 30–31).

Mając na uwadze powyższe rozważania dotyczące kreatywności i jej powszechności, znaczenia dla procesu samorealizacji człowieka, a także fakt, iż można w określony sposób rozwijać postawy twórcze, warto i trzeba stawiać pytania o rolę szkoły w procesie rozpoznawania i wspierania kreatywności uczniów. Szkoła bowiem, jako dynamiczny i ewoluujący organizm, generuje właściwą sobie kulturę, wytwarza właściwą sobie kulturę (Adrian 2011, s. 11) i może wspomagać rozwijanie postaw twórczych swoich uczniów. Czy tak się jednak dzieje?

Odpowiedz na to pytanie nie może być jednoznaczna. Wiele jest bowiem typów szkół, szkół pracujących w oparciu o odmienne filozofie, programy i metody nauczania, funkcjonujących w zróżnicowanym środowisku, zatrudniających różnych nauczycieli. Pojawiająca się jednak coraz częściej fala krytyki dotycząca kondycji edukacji w Polsce wskazuje, że funkcjonowanie szkół (w przeróżnych wymiarach) pozostawia wiele do życzenia.

Oczywiście niemal każdy, kto w odpowiedzialny sposób myśli o edukacji, zgadza się z postulatem, że młodym ludziom trzeba stworzyć wszelkie i optymalne warunki ku temu, aby mogli odkrywać świat, doświadczać przeżyć estetycznych, artystycznych, społecznych i kulturalnych (Delors 1998, s. 96). W tym kontekście warto więc przytoczyć poglądy Theodore'a Bramelda, głównego przedstawiciela rekonstruktywizmu społecznego, który przypisywał edukacji rolę zwornika całej kultury (Brameld 2014, s. 56). W swojej pracy *Edukacja jako siła* pisał, że w czasach destabilizacji funkcjonowania instytucji, wzorów, praktyk, postaw i wartości kluczową rolę odegrać może wychowanie i kształcenie oparte na demokratycznej orientacji aksjologicznej, „w ramach której człowiek wierzy w siebie, a także w swoją zdolność decydowania o własnym życiu (...)” (Brameld 2014, s. 81–82) i to może zapewnić mu dobre życie. Swoje spełnienie może osiągnąć poprzez samorealizację, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i opartym na współpracy z innymi ludźmi. Co ważne, nikt nie osiągnie tej samorealizacji, nie będąc autentycznym, wyrazistym i oryginalnym (Brameld 2014, s. 98–99).

To, czy człowiek – szczególnie młody – będzie odznaczał się tymi cechami, zależy oczywiście od wielu czynników, jednak kluczowym wydaje się jakoś

odnoszących się do niego oddziaływań edukacyjnych, które będą uwzględniać podmiotowy charakter jego osoby. Tylko wtedy będzie mógł samodzielnie decydować o swoich potrzebach i zamiarach, opisywać i wyjaśniać otaczającą go rzeczywistość, realizować projekt swojego życia (Zaborowski 2000, s. 100).

Jak wynika z powyższych rozważań, bez uwzględnienia podmiotowości ucznia nie może być mowy o rozwijaniu jego kreatywności. Zgodnie z koncepcją pełnej podmiotowości bytu ludzkiego – *Homo Creator* Józefa Lipca – każdy człowiek powinien być postrzegany jako podmiot wolny, poszukujący i tworzący, a edukacja powinna być drogą wiodącą go ku autonomicznemu tworzeniu przez niego elementów antroposfery, za sprawą wyposażenia go w wiedzę, kształtowanie jego wewnętrznego systemu wartości i przekonań (Ostrowska 2009, s. 29).

Oczywiście taki model edukacji jest jak najbardziej pożądany i z pewnością jest wiele szkół, które realizują go w swojej codziennej praktyce, zarówno w obszarze kształcenia, jak i wychowania. Są również i takie szkoły, w których nadal istotną rolę odgrywa pedagogika opresyjna, często spotykane są zjawiska, których wyznacznikiem jest tworzenie barier i hamulców dla rozwoju wychowanków – poprzez przedmiotowy, manipulacyjny do nich stosunek, panuje punitivność, obecne są na co dzień ahumanistyczne wzory postaw wychowawczych (Olubiński 2001, s. 164–165). W szkołach pozytywnie postrzegane są przede wszystkim osiągnięcia dydaktyczne, dyscyplina i skłonność do podporządkowania się regułom, co – zamiast refleksyjności – algorytmiczność operacji umysłowych – jest najlepszym sposobem, aby sprostać oczekiwaniom nauczycieli (Wiśniewski 2009, s. 26).

Chociaż demokratyzacja życia społecznego i obowiązujące przepisy prawa oświatowego nie pozostawiają wątpliwości co do tego, że uczeń powinien być podmiotem procesów edukacyjnych, to rzeczywistość szkolna często odbiega od oczekiwań. Szkoła, troszcząc się przede wszystkim o rozwój intelektualny uczniów, wydaje się nie brać pod uwagę tego, kim jest i powinien być młody człowiek w sensie egzystencjalnym. Nadal obowiązuje duch scjentyzmu, dominacja przedmiotowego standardu – pedagogika zadeklarowanej słuszności zamkniętej na dialog nie daje szans na uwolnienie się ucznia od presji, zewnętrznych oczekiwań (Łukasik 2010, s. 131).

Astrid Męczkowska (dokonując w tym zakresie rekonstrukcji koncepcji Paula Freire) porównuje kształcenie szkolne do zracjonalizowanego systemu bankowych procedur ukierunkowanych na efektywną kapitalizację ideologii deponowanej w umysłach poszczególnych uczniów. System ten sprowadza praktyki pedagogiczne do formy pasa transmisyjnego dla społecznie dominujących form wiedzy i wartości – treści kształcenia porównywane są w tej koncepcji do werbalnego depozytu składanego w umysłach uczniów. Wymagana od nich konieczność pamięciowego przyswojenia informacji przyczynia się do powstania w ich umysłach martwego i fragmentarycznego, pozbawionego refleksji obrazu świata. Uczeń staje się swoistym

pojemnikiem na wiedzę, a jego autonomia sięga tak daleko, jak proces odbierania deponowanych w jego umyśle treści (Męczkowska 2006, s. 136).

Współczesna szkoła w dużej mierze ma charakter przystosowawczy i reprodukcyjny, zmierza do wyrównywania poziomu i niwelowania różnic pomiędzy poszczególnymi uczniami. Szkoła niejako uzależnia ucznia od siebie i uczy posłuszeństwa, bierności, upowszechnia postawy konformistyczne, a świadoma autokreacja uczniów jest zjawiskiem nader rzadkim (A. Małyńska 2010, s. 46–47). Młodzi ludzie wtłaczani są w uczniowskie role, nieuwzględniające ich woli, predyspozycji czy aspiracji (Olubiński 2001, s. 16).

Zdaniem K. Szmida, istotnym inhibitorem rozwijania kreatywności uczniów jest także brak wyodrębnienia celów odnoszących się do twórczości jako autotelicznych wartości edukacyjnych. W efekcie celem kształcenia staje się człowiek jednowymiarowy, pasywny odbiorca (za: Małyńska 2010, s. 47).

Kluczowym elementem, od którego zależy jakość kształcenia w szkole jest oczywiście nauczyciel i jego postawa. Nauczyciel kreatywny podejmuje na co dzień próby zmiany rzeczywistości, rozwijając przy tym wszechstronne kompetencje i inspirując do tego rozwoju swoich wychowanków (Wilski 2011, s. 337–347). Taki pedagog jest osobą transgresyjną, otwartą na zmiany, zdolną do porzucania nieefektywnych schematów myślenia i postępowania, do krytycznej refleksji nad swoją pracą oraz redefiniowania jej celów. Metodyczna pomysłowość, autorskie metody pracy, rozległa wiedza z zakresu psychopedagogiki twórczości to także atrybuty, które powinny cechować kreatywnego pedagoga (Pikała 2015, s. 154–166). Dla niego oczywiste będzie stosowanie się do postulatów wspierania aktywności twórczej ucznia, zawierających takie elementy, jak docenianie myślenia twórczego, uwrażliwianie, wdrażanie do podejmowania decyzji, kultywowanie atmosfery twórczej, wspieranie inicjatyw, motywowanie, niwelowanie lęków, dodawanie odwagi, dopuszczanie popełniania błędów i wyciąganie z nich konstruktywnych wniosków, respektowanie podmiotowości uczniów (Małyńska 2010, s. 64–67).

Nie tylko jednak nauczyciele i ich kompetencje, ale całe środowisko szkolne (dyrektorzy, rodzice, sami uczniowie), a także ramy legislacyjne funkcjonowania instytucji edukacyjnych, finansowanie, organizacja i warunki pracy – wszystko to ma (oczywiście w różnym stopniu) znaczenie dla stymulowania aktywności twórczej. W takim przypadku będzie można mówić o kreatywności szkoły, „którą można określić jako osobowościowe i instytucjonalne warunki pracy dydaktycznej i wychowawczej, sprzyjające rozumieniu roli postaw twórczych w codziennej egzystencji, a nie tylko w sytuacjach szkolnych oraz wspieranie tych postaw w planowanych i spontanicznych działaniach edukacyjnych” (Dobrowolska 2009, s. 152).

Wydaje się, że szkołą, która ze wszech miar powinna wpisywać się w powyższy model funkcjonowania jest szkoła muzyczna.

Szkoła muzyczna jest w polskim systemie oświaty instytucją specyficzną. O specyfice tej decyduje kilka kluczowych czynników. Zofia Konaszkiewicz zalicza do nich przede wszystkim: skoncentrowanie na muzyce artystycznej, wczesne rozpoczynanie nauki gry na instrumencie i długi czas kształcenia, selekcję dzieci pod kątem predyspozycji i uzdolnień, rozbudowany i wszechstronny program przedmiotów muzycznych (gra na instrumencie, przedmioty teoretyczne, zespoły, chór, orkiestra), konieczność udziału w koncertach i konkursach, współzawodnictwo i konkurencję jako stały element życia artystycznego, oraz indywidualne nauczanie w relacji mistrz – uczeń. Istotny w kontekście procesu kształcenia jest również fakt, że do szkoły muzycznej chodzą zwykle specyficzni uczniowie: emocjonalni, ponad miarę wrażliwi, egoistyczni, egocentryczni, zdolni, ale mający duże problemy z kompetencjami społecznymi. Wysokiej, często przerysowanej motywacji i ambicji towarzyszą lęki, frustracje, a nawet stany depresyjne (Konaszkiewicz 2015, s. 14–24). Warto wspomnieć tu jeszcze o wymaganiach dotyczących kwalifikacji nauczycieli, którzy poza tym, że są artystami muzykami (absolwentami akademii muzycznych), muszą również legitymować się kwalifikacjami pedagogicznymi i metodycznymi z zakresu nauki gry na instrumencie, nauczania teorii muzyki czy dyrygentury (Dz. U. 2014).

Edukacja prowadzona w szkole muzycznej to rodzaj kulturyzacji, która wprowadza młodych ludzi w ponadindywidualny i względnie stabilny system wytworów materialnych i symbolicznych, będących nośnikami wspólnych wartości i znaczeń – to spotkanie z kulturą, umożliwiające internalizację jej elementów, na których podstawie tworzy się zorganizowany, indywidualny system wiedzy o świecie. Wiedza ta spełnia rozmaite funkcje: funkcję poznawczą (pozwala opisać i zrozumieć świat), motywacyjną (uruchamia działania, nadaje im kierunek i podtrzymuje je), instrumentalną (konstytuuje środki do osiągnięcia celów), a także afektywną (Kozielecki 2002, s. 19–26).

Opisane efekty kształcenia w Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych (Dz. U. 2017) wskazują, że absolwent szkoły muzycznej I stopnia powinien m.in.: szanować dziedzictwo kulturowe swojego i innych narodów; posiadać wiedzę i umiejętności niezbędne do rozwijania gry na instrumencie i do świadomego uczestnictwa w życiu muzycznym; powinien znać i stosować zasady dotyczące występów publicznych, wykazywać wrażliwość artystyczną, rozwijać pasję muzyczną; publicznie prezentować swoje dokonania; prawidłowo operować aparatem gry; pracować w zespole; organizować swoją indywidualną pracę; systematycznie rozwijać swoje umiejętności i skutecznie radzić sobie ze stresem. Uczeń kończący szkołę powinien odznaczać się także dużą wrażliwością, wyobraźnią i kreatywnością.

O kreatywności jako o wymiernej korzyści płynącej z edukacji muzycznej dzieci jest także mowa w wydanym przez Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych *Poradniku dla rodziców dzieci rozpoczynających naukę w szkołach muzycznych* (Dylewski, Mirkiewicz 2014). W świetle powyższych rozważań warto zatem poszukać odpowiedzi na pytania dotyczące tego, na ile szkoła muzyczna I stopnia jest środowiskiem rozwijającym i wspierającym kreatywność swoich wychowanków. Interesująca przy tym wydaje się perspektywa nauczycieli, którzy, jak wskazano powyżej, są kluczowym ogniwem w procesie rozwoju młodych muzyków.

ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

Celem prezentowanych badań w wymiarze kognitywnym było poznanie opinii i doświadczeń nauczycieli szkół muzycznych I stopnia dotyczących szkoły muzycznej jako miejsca rozwoju kreatywności jej uczniów. W wymiarze prakseologicznym chodziło natomiast o wyciągnięcie wniosków istotnych z punktu widzenia optymalizacji codziennej praktyki pedagogicznej realizowanej w opisywanej instytucji.

Podjęta w prezentowanych badaniach problematyka koncentrowała się wokół zagadnień dotyczących procesu rozwijania postaw twórczych szkół muzycznych I stopnia.

Główny problem badawczy został zawarty w pytaniu: W jaki sposób w opiniach badanych osób szkoła muzyczna rozwija kreatywność swoich uczniów?

Problemy szczegółowe koncentrują się wokół różnorodnych uwarunkowań, sposobów, akceleratorów i inhibitorów procesu rozwijania kreatywności uczniów. Problemy te egemplifikują poniższe pytania badawcze:

1. Jakimi cechami powinien według badanych osób odznaczać się kreatywny uczeń?
2. Jakie są zdaniem badanych osób czynniki sprzyjające rozwijaniu kreatywności uczniów szkół muzycznych?
3. Jakie są wg respondentów czynniki hamujące rozwijanie kreatywności uczniów szkół muzycznych?
4. W jaki sposób badane osoby rozwijają kreatywność swoich uczniów?

W prezentowanych badaniach posłużono się metodą wywiadu jakościowego. Do jego przeprowadzenia wykorzystano przygotowane uprzednio dyspozycje do wywiadu uwzględniające najważniejsze – z punktu widzenia podejmowanej problematyki badawczej – zagadnienia. Dyspozycje te miały oczywiście na tyle elastyczny charakter, że pytania zadawane respondentowi mogły być i były modyfikowane w trakcie prowadzonych rozmów. Dzięki temu można było zapewnić badanym osobom swobodę wypowiedzi i nie ograniczać ich wyłącznie do z góry

zaplanowanych przez badacza wątków (Babbie 2007, s. 327). Zastosowane ujęcie fenomenologiczne miało przede wszystkim na celu poznanie elementów eksplorowanej rzeczywistości takimi, jakie są dla badanych osób, z uwzględnieniem wartości i znaczeń nadawanych przez respondentów poszczególnym elementom ich codziennego doświadczenia (Miles, Huberman 2000, s. 10).

Analiza poszczególnych wywiadów odbyła się zgodnie z podejściem bricołażu, który zakłada wykorzystanie w procesie analitycznym technik *ad hoc*, m.in. odnotowywanie wzorów i schematów, dostrzeganie prawdopodobieństwa, grupowanie, budowanie metafor, zliczanie, dokonywanie porównań, różnicowanie czy uogólnianie (Kvale 2010, s. 107, Flick 2011, s. 140–141). Wywiady zostały przeprowadzone w latach 2016–2018. Próba badawcza została dobrana w sposób celowy. Zgodnie z tym, co pisał Uwe Flick, dobór badanej próby powinien być ukierunkowany na odnajdywanie różnorodnych przypadków (Flick 2011, s. 140), toteż wśród respondentów znalazło się jedenaścioro nauczycieli (sześć kobiet i pięciu mężczyzn) prowadzących zajęcia w szkołach muzycznych I stopnia w województwie warmińsko-mazurskim i mających różne doświadczenie zawodowe (troje nauczycieli dyplomowanych, czworo mianowanych, dwoje kontraktowych i dwoje stażystów, oznaczonych w tekście odpowiednio: ND 1-3, NM 1-4, NK 1-2 i NS 1-2). Z racji ograniczonej objętości artykułu zostały przedstawione poniżej tylko nieliczne fragmenty wypowiedzi poszczególnych respondentów, odnoszące się do podejmowanej w badaniach problematyki (w tekście oznaczono je kursywą).

WYBRANE WYNIKI BADAŃ

1. CECHY UCZNIĄ KREATYWNEGO

Z wypowiedzi udzielonych przez respondentów można wywnioskować, że uczeń kreatywny to dla nauczycieli przede wszystkim uczeń zdolny muzycznie:

Musi być przede wszystkim zdolny. Bez tych zdolności o żadnej kreatywności nie może być mowy. Musi świetnie słyszeć, mieć poczucie rytmu i frazy – to podstawa (NM4).

Żeby móc coś stworzyć, trzeba najpierw coś mieć. Oczywiście można pewne predyspozycje wykształcić, ale jeśli urodzisz się bez „tego czegoś”, to właściwie lepiej dać sobie spokój i nie męczyć się. Można milej spędzić czas, zamiast ślęczeć nad instrumentem i być tylko rzemieślnikiem (ND2).

Żeby coś stworzyć, trzeba mieć oparcie w talencie. Można go rozwijać, ale uzdolnienia są podstawą. Poczucie frazy, rytmu, słuch –najlepiej absolutny (NK2).

Określenie „twórczy” kojarzyło się także badanym osobom z umiejętnościami interpretacyjnymi, wykorzystywanymi podczas gry na instrumencie:

Nie wystarczy, żeby uczeń odegrał bezbłędnie utwór z nut. Tak potrafi większość, oczywiście gdy spędzi odpowiedni czas na ćwiczeniu. Ważne, żeby uczeń umiał dodać coś od siebie, coś, co sam czuje. Zdarzają się takie osoby. Wtedy jest naprawdę miło ich posłuchać (NM2).

Zdarzają się sytuacje, gdy oznaczenia dynamiczne lub interpretacyjne są nieliczne lub w ogóle ich nie ma. Wtedy warto opracować samemu pewne sposoby wykonania –nawet w etiudach. Można sugerować się w takim przypadku kierunkiem linii melodycznej, przebiegiem harmonii czy artykulacją. Pole do popisu jest naprawdę duże. Uczeń twórczy z pewnością sobie poradzi z takimi sytuacjami. Bywa, że za każdym razem nieco inaczej... (NM1).

Uczeń twórczy – zdaniem respondentów – powinien odznaczać się umiejętnościami komponowania stosunkowo prostych utworów, samodzielnego harmonizowania linii melodycznej, dobierania akompaniamentu, improwizowania i aranżowania na określone zespoły wykonawcze, choć – jak przyznawali – tego typu kompetencje mają dopiero uczniowie średnich szkół muzycznych.

Respondenci wymieniali również cechy charakterologiczne istotne dla nich z punktu widzenia kreatywności. Wskazywali przede wszystkim na otwartość, wrażliwość, wyobraźnię, niezależność, elastyczność i swojego rodzaju odwagę w realizowaniu swoich pomysłów:

Uczeń kreatywny powinien mieć swoje pomysły na interpretację utworu i odwagę, aby spróbować je zrealizować – to może być dużym wyzwaniem, bowiem w muzyce obowiązują określone kanony. Jeśli je odrzucamy lub nie respektujemy ich w pełni, możemy być narażeni na krytykę i w konsekwencji frustrację spowodowaną niepowodzeniem. A to boli... (ND1).

Potrzebna jest wrażliwość, żeby reagować na sugestie nauczyciela, akustykę, wycucie, zgranie się z akompaniamentem (NK1).

Żeby wyjść na scenę i zagrać trudny utwór, trzeba mieć odwagę, a przecież to są jeszcze małe dzieci. Dla nielicznych to żaden problem, ale dla większości ogromny stres. (NM2)

2. SZKOLNE CZYNNIKI SPRZYJAJĄCE ROZWOJOWI KREATYWNOŚCI UCZNIÓW

Jeżeli chodzi o czynniki, które zdaniem respondentów sprzyjają rozwijaniu kreatywności uczniów, to wymieniono te, które dotyczyły zdolności uczniów i sposobu organizacji zajęć.

Rozwijaniu kreatywności uczniów sprzyjają po prostu zdolności. Nie muszę takiej zdolnej osobie długo tłumaczyć, co i jak ma robić, po pewnym czasie sama już wie i czuje, co jest dobrze, a co źle (NM2).

To, że lekcje są indywidualne to bardzo dobrze, inaczej sobie tego nie wyobrażam. Wiem, że są różne nowe metody, wykorzystujące nauczanie grupowe, ale nie wierzę w ich skuteczność. Myślę, że chodzi tu raczej o pieniądze. Kursy, podręczniki, egzaminy – to kosztowne rzeczy (ND2).

Czynnikiem sprzyjającym rozwijaniu kreatywności uczniów są także organizowane w szkole koncerty i popisy:

Młodzi ludzie mogą wtedy oswoić się z tremą, poczuć się jak prawdziwi artyści; zobaczyć, jak to jest i ostatecznie zdecydować, czy dalej chcą to robić (NM2).

Ważne są także wspólne wyjazdy do filharmonii czy opery:

Mogą wtedy zobaczyć coś nowego, posłuchać dobrych wykonawców, zobaczyć piękne miejsca, poczuć ich atmosferę, zainspirować się. Myślę, że to ważne, jeżeli chodzi o motywacje do gry. Widzą wtedy, do czego powinni zmierzać (NM1).

Respondenci wskazywali również, jak istotną rolę pełnią rodzice i jak nieocznione jest ich wsparcie, z którego korzystają niemal na każdym kroku – w kwestiach organizacyjnych lub związanych z wyjazdami na konkursy (na przykład dowóz nauczyciela i akompaniatora na swój koszt). Ważną rolę badane osoby przypisywały również kwestiom związanym z wyposażeniem klas, możliwością dostępu do pomocy dydaktycznych i instrumentów (ich zakup, wypożyczenie, serwis).

Kluczowe – zdaniem badanych osób – są także kompetencje nauczycieli. W przekonaniu respondentów bez nich nawet najbardziej zdolny uczeń nie mógłby się rozwinąć.

Nauczyciel musi wiedzieć, jak poprowadzić ucznia, znać jego dobre i słabe strony, aspiracje i możliwości; musi wiedzieć, czy ma warunki do pracy i czy może liczyć na wsparcie rodziny ucznia (NK2).

3. SZKOLNE CZYNNIKI HAMUJĄCE ROZWIJANIE KREATYWNOŚCI UCZNIÓW

Opisując szkolne czynniki hamujące rozwój kreatywności uczniów z perspektywy własnego doświadczenia zawodowego, respondenci wskazywali na szereg różnorodnych elementów. Można je przypisać do kilku kategorii: kwestie programowe, dotyczące relacji interpersonalnych i zdolności uczniów. Zaczniemy od kwestii programowych. Respondenci podkreślali, że mają zbyt małą swobodę jeżeli chodzi o wybór repertuaru dla uczniów:

Mamy oczywiście pewną dowolność, ale i tak warto sięgać po utwory, których wykonanie jest na przykład dobrze widziane na konkursach czy egzaminach do szkół II stopnia (NK1).

Jesteśmy zbyt ograniczeni jeżeli chodzi o szeroko rozumianą muzykę rozrywkową. Z jednej strony dzieci bardzo chcą grać takie utwory, z drugiej zaś strony my nie za bardzo mamy czas, by się tym zająć. Ja robię to zwykle po przesłuchaniach półrocznych i końcoworocznych, jest wtedy na to chwila przed feriami i wakacjami. Dzieci traktują to jako swoistą nagrodę, szkoda, że tak rzadko mogą się tym zajmować (NM2).

Ściśle określone wymagania są zbyt mało elastyczne i nie uwzględniają faktu, że dzieci rozwijają się w różnym tempie. Przykładem mogą tu być organizowane przez Centrum Edukacji Nauczycieli obowiązkowe dla wybranych roczników ogólnopolskie przesłuchania.

W przypadku mojego instrumentu program przesłuchań jest w dużej mierze ściśle określony. Jeżeli na przesłuchania ma jechać uczeń, który akurat nie jest jeszcze w stanie opanować pewnych elementów gry, mamy tu do czynienia z sytuacją, że albo pojedzie, zagra tak, jak zagra i zostanie narażony na potworny stres, dodatkowo negatywnie oceniony lub nie pojedzie w ogóle (wykorzystując np. zwolnienie lekarskie albo odmowę rodziców, którzy zwykle chcą chronić swoje dziecko przed tego typu sytuacjami) –konsekwencje w tym przypadku spadną na mnie (NM1).

Respondenci wskazywali również na zbyt dużą ich zdaniem ilość godzin z przedmiotów teoretycznych:

Uczniowie mówią mi często, że tego, co jest im potrzebne z zakresu teorii, uczą się na lekcjach instrumentu. Zmniejszenie wymiaru godzin z kształcenia słuchu czy np. audycji muzycznych sprawiłoby, że byliby mniej zmęczeni, mieliby większą ochotę i czas, żeby pograć. Rzeczywiście chyba coś w tym jest. Zdarza się bowiem, że uczniowie przychodzą

do mnie na lekcje po całym dniu nauki i byciu poza domem. Jest już po 19, a muszę odrobić przecież zadania domowe. Czy w takich warunkach można czerpać radość z tego, co się robi? (ND1).

Dwoje nauczycieli wskazywało również na to, że za mało jest godzin na granie zespołowe. Ministerstwo wycofało się z reformy umożliwiającej takie rozwiązania. Ich zdaniem to duża szkoda, bowiem większość z uczniów i tak nigdy nie zostanie koncertującymi solistami.

Respondenci mieli także duże zastrzeżenia do trybu rekrutacji uczniów. Organizowane przed rozpoczęciem nauki krótkie przesłuchanie (śpiewanie piosenki, powtarzanie dźwięków, klaskanie rytmów) nie zawsze do końca weryfikuje niezbędne kompetencje. W rezultacie wśród uczniów zdarzają się osoby, których predyspozycje muzyczne nie zawsze są gwarancją muzycznego rozwoju.

Badani nauczyciele odnosili się też do kwestii swoich relacji z uczniami.

Relacje z uczniami i ich rodzicami są kluczowe –jeśli nie poznamy ucznia, jego rodziny, zainteresowań, pasji, także tych pozamuzycznych, to tak naprawdę działamy po omacku (NK2).

Co do rodziców, to są oczywiście różni –najgorzej jest, gdy zaprogramują sobie w głowie karierę swojego dziecka. Wywierają wtedy presję i na mnie i na swoje dziecko... O wolności, kreatywności, można wtedy zapomnieć. Wcześniej czy później –zwykle wcześniej –dochodzi do sytuacji, kiedy zmuszany do grania uczeń, mimo iż jest zdolny, przestaje grać. Rodzice obwiniają oczywiście nauczyciela, zmieniają pedagoga, potem instrument, a potem.... albo się poddają, albo męczą swoje dziecko przez kolejne kilka lat (ND1).

Badany nauczyciel stażysta wskazywał z żalem, że w szkole brakuje atmosfery twórczości, wolności:

Wszystko, co musimy robić, zamknięte jest w sztywnym systemie wymagań i weryfikacji. Jestem krótko nauczycielem, pamiętam jeszcze swoje szkolne czasy i muszę przyznać, że niewiele się zmieniło. Widzę zestresowanych i zmęczonych nauczycieli, uczniów i rodziców, niezdrową rywalizację... A do tego jeszcze ta biurokracja... To wszystko zabija sztukę. Tak przecież nie musi być (NS1).

4. ROZWIJANIE KREATYWNOŚCI UCZNIÓW PRZEZ NAUCZYCIELI

Wszyscy respondenci w swoich wypowiedziach twierdzili jednoznacznie, że w swojej pracy starają się rozwijać kreatywność swoich uczniów i traktują to jako nieodzowny element edukacji muzycznej. Respondenci mówili o wykorzystywaniu nowatorskich – jak na polskie warunki – metod Suzuki, metody Color Strings czy beznutowych sposobów nauczania w początkowych fazach procesu gry na instrumencie. Według ich opinii metody te są bardziej efektywne i przyjazne dla dzieci i dają większą swobodę w pracy.

Na początku traktujemy to jako zabawę, tyle tylko, że z instrumentem. Dla małych dzieci czytanie nut jest za trudne. Posługujemy się obrazkami, kolorowanymi planszami... To taka zabawa, tyle że z instrumentem (NM2).

Na lekcjach, mimo że są to zajęcia z instrumentu, często śpiewamy, klaszczemy i tańczymy. To powoduje, że dzieci otwierają się, nie są spięte. Łatwiej można z nimi wtedy coś zrobić (NS1).

Co prawda lekcje są indywidualne, ale gdy jest tylko możliwość, zapraszam też inne osoby, żeby przysłuchiwały się temu, jak pracujemy; Staramy się również dużo grać wspólnie – wtedy to ma sens. Dzieci czują, że po coś to robią, dają im to wiele przyjemności i radości (NK2).

Uczestnicy badania mówili także, iż starają się twórczo podchodzić do samego kanonu repertuaru, który muszą przerobić z uczniami:

Czasami proszę uczniów, żeby sami zaproponowali mi jakiś utwór, który chcieliby zagrać, jeżeli są to zajęcia zespołowe; jeśli jest możliwość, uczniowie zamieniają się również głosami; mogą także zaproponować swój sposób realizacji utworu, niestety nie zawsze jest na to czas, a program ma swoje wymagania (ND2).

W rozmowach pojawiał się wątek poszukiwania przez nauczycieli coraz to nowszych i bardziej atrakcyjnych podręczników – szkół nauki gry, etiid, utworów z akompaniamentem.

Staram się, żeby przynajmniej raz w półroczu uczniowie grali jakiś utwór rozrywkowy – wiem, że to lubią. W tej chwili właściwie wszystkie materiały nutowe są dostępne, choć nieco drogie. Dla ucznia jest to frajda, gdy może sobie coś zagrać z tak zwanej „swojej” ulubionej muzyki, i to jeszcze z oryginalnym podkładem. Jest też dużo szkół

na DVD no i youtube–korzystamy z tego często. Są też ciekawe programy do nauki gry i czytania nut (NK1).

Na zajęciach z teorii muzyki nieco trudniej wykazać się kreatywnym podejściem, bowiem musimy trzymać się programu. Organizuję jednak uczniom konkursy plastyczne (wtedy malują lub rysują np. znanych kompozytorów). Mamy również koncerty noworoczne, do których scenariusz układają uczniowie, wymyślają kostiumy, całą inscenizację i oprawę muzyczną (NM3),

Rozmówcy opowiadali również o swoich działaniach w odniesieniu do samego toku lekcji.

Robię wszystko, żeby lekcje nie wyglądały tak samo: rozegranie się, gamy, etiuda utworów. Z doświadczenia pamiętam, że było to strasznie nudne. Bawimy się z uczniami w taką muzyczną rozmowę, dialog na instrumentach. Na początku są duże opory, boją się i nie potrafią grać bez nut, ale po jakimś czasie otwierają się i widać wtedy radość w ich oczach (NM2).

Na lekcje zapraszam nieraz innych uczniów i wspólnie rozmawiamy o tym, co można zrobić z danym utworem, zwłaszcza w starszych klasach. Organizuję im też często takie wewnętrzne popisy, żeby uczyli się od siebie nawzajem, rozmawiali ze sobą o muzyce i wykonaniu (NM4).

Jeden z nauczycieli podkreślał, że dużo rozmawia z uczniami.

Wielu uważa, że to strata czasu, że program goni itd. Ja myślę, jednak, że to jest potrzebne. Rozmawiamy o muzyce, ale nie tylko. Uczniowie chętnie opowiadają o sobie, swoich zainteresowaniach, wolnym czasie. Jak się lepiej znamy, to wtedy mają do mnie większe zaufanie; to ważne, gdy uczniowie na lekcji nie boją się (ja jako dziecko bałem się bardzo). Odwaga w relacjach przekłada się na odwagę w graniu, występowaniu, robieniu tego z pasją (NS1).

PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Analiza zgromadzonego w toku badań materiału empirycznego pozwoliła odpowiedzieć na postawione uprzednio problemy badawcze. Pierwszy z nich dotyczył tego, jakim cechami wg respondentów powinien odznaczać się uczeń kreatywny. Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że szczególną wagę w tym względzie przypisują

oni zdolnościom muzycznym. Uczeń kreatywny to przede wszystkim uczeń zdolny muzycznie. Gdyby postrzegać zdolności muzyczne jako tożsame z kreatywnością, wykluczyć należałoby wtedy możliwość rozwoju tej ostatniej u dzieci, które na początku swojej muzycznej edukacji postrzega się jako mniej uzdolnione. Problem polega jednak na tym, że u różnych dzieci zdolności rozwijają się w różnym tempie i przejawiają na różne sposoby (Suświłło 2001), toteż zbyt pochopne dyskredytowanie uczniów byłoby dla nich krzywdzące. Jak pisał S. Popek, zdolności to tylko jeden z elementów procesu rozwijania kreatywności. Bez odpowiedniej aktywizacji czynników afektywnych, motywacyjnych i środowiskowych, rozwój, o którym mowa, nie będzie możliwy (Popek 2001, 116–117). Kreatywność ucznia respondenci postrzegali również w kategoriach umiejętności gry na instrumencie – chodziło głównie o wybrane aspekty związane z samodzielną interpretacją poszczególnych utworów. Trudno oczywiście dziwić się temu, że badane osoby postrzegały kreatywność w kategoriach muzycznych. Nie brakowało jednak wypowiedzi, które odnosiły się do takich cech charakterologicznych jak otwartość, wrażliwość, wyobraźnia i odwaga.

Szkolne akceleratory rozwijania kreatywności uczniów to – zdaniem respondentów – przede wszystkim nauczanie indywidualne, możliwość pracy z uczniami zdolnymi, organizowanie przez szkołę różnego rodzaju wyjazdów, koncertów czy konkursów. Pedagodzy podkreślali również, jak istotna jest dobra atmosfera i relacje zarówno z uczniami, jak i rodzicami.

Wśród szkolnych inhibitorów kreatywności wymieniali sztywne wymagania programowe, ograniczenia w zakresie wykonywania muzyki rozrywkowej, zbyt dużą ilość przedmiotów teoretycznych i przemęczenie uczniów oraz sposób przeprowadzania ogólnopolskich przesłuchań. Pedagodzy podnosili również problem zbyt wysokich oczekiwań rodziców wobec dzieci, rywalizację i stresogenność.

Mimo opisanych wyżej przeszkód nauczyciele przyznali, że w miarę możliwości podejmują działania w zakresie rozwijania kreatywności swoich uczniów. Starają się w sposób elastyczny dobierać repertuar odpowiadający zainteresowaniom ich wychowanków. Zostawiają uczniom – na tyle, na ile nie narusza to kanonów wykonawczych – dowolność interpretacji utworów. Unikają też schematyzmu jeżeli chodzi o sam tok lekcji i poszukują różnych rozwiązań metodycznych, wykorzystując niekonwencjonalne sposoby nauki gry, nowoczesne technologie materiały dydaktyczne. Dbają także o dobre relacje i atmosferę na lekcjach. To, jak się wydaje, szczególnie istotną kwestią, bowiem z wyników przeprowadzonych badań (Chmuryńska 2014) wnioskuje się, że jest to obszar, który pozostawia wiele do życzenia.

Z analizy wypowiedzi badanych osób wynika, iż szkoła muzyczna rozwija kreatywność mimo wielu trudności i ograniczeń, choć proces ten odnosi się głównie do obszaru muzyki, a sama kreatywność postrzegana jest tu w sposób

instrumentalny. Taki stan rzeczy zdaje się potwierdzać tezę K. Szmida, mówiącą o tym, że istnieje potrzeba, aby kreatywność była rozumiana jako wartość autoteliczna (Szmidt 2007, s. 199–200). To może sprawić, iż edukacja nie będzie miała charakteru jednowymiarowego, co w przypadku szkolnictwa muzycznego nie będzie prowadziło tylko i wyłącznie do wykształcenia dobrego muzyka, ale ukształtowania kreatywnego człowieka.

Prezentowane badania mają oczywiście swoje ograniczenia. Większa próba badawcza i triangulacja mogłyby przynieść bardziej jednoznaczne wyniki, jednak analiza danych, które udało się zgromadzić, pozwala na wyciągnięcie pewnych wniosków, które mogą stać się przyczynkiem do dalszych poszukiwań badawczych.

Wśród nich warto byłoby rozważyć potrzebę kształcenia nauczycieli, także szkół muzycznych, z uwzględnieniem kompetencji przyszłych pedagogów w obszarze kreatywności, rozumienia jej istoty i rozwijania komponentów postaw twórczych.

Ważnym aspektem edukacji nauczycieli jest również uwrażliwianie ich na respektowanie podmiotowości uczniów. To ona jest warunkiem tego, że młodzi ludzie działają transgresyjnie, nie boją przekraczać swoich dotychczasowych granic społecznych, materialnych i symbolicznych (Kozielecki 2002, s. 10). Ważne jest również to, aby pedagodzy wiedzieli, jak istotne jest zaspokajanie potrzeby hubrystycznej swoich uczniów, odwołującej się do poszukiwania potwierdzenia własnej wartości (Kozielecki 2002, s. 118). Deprywacja bowiem w tym obszarze może przynieść bardzo negatywne skutki.

Szkoła muzyczna I stopnia musi również odpowiedzieć sobie na pytanie, czy koncentruje się na umuzykalnianiu dzieci i młodzieży, czy na kształceniu profesjonalnych muzyków (Konaszekiewicz 2015, s. 13). Bez tego pierwszego nie będzie drugiego, ale wiele osób odpowiedzialnych za edukację muzyczną w Polsce zdaje się o tym zapominać.

Podejmując działania związane z optymalizacją procesu edukacji, warto pamiętać o tym, co napisała Teresa Amabile: „Ludzie będą bardziej twórczy, kiedy poczują się motywowani pierwotnie przez zainteresowanie, przyjemność, wyzwania i zadowolenie z samej pracy, a nie przez zewnętrzny przymus (cyt. za. Dobrowolska 2009, s. 144).

LITERATURA

- Adrjan B., 2011, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków, Wydawnictwo Impuls.
- Bauman Z., 2006, *Płynna nowoczesność*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Babbie, E. 2007, *Badania społeczne w praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Brameld T., 2014, *Edukacja jako siła*. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Chmurzyńska M., 2014, *Style nauczania i kompetencje psychopedagogiczne nauczycieli instrumentu ze szkół muzycznych I stopnia*. W: Lewandowski R., Kaleńska-Rodzaj J. (red.), *Psychologia muzyki. Współczesne konteksty zastosowań*. Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk.
- Delors J. 1998, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Dobrowolska B., 2009, *Nauczyciel wobec postaw twórczych uczniów, Pedagogiczne uwarunkowania kompetencji zawodowych*. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Dylewski P., Mirkiewicz J. 2014, *Poradnik dla rodziców dzieci rozpoczynających naukę w szkołach muzycznych*. Warszawa, Centrum Edukacji Nauczycieli Szkół Artystycznych.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, Warszawa 2011, s. 137.
- Konaszkiewicz Z., 2015, *Specyfika szkoły muzycznej w Polsce – szanse i zagrożenia*. W: Delecka-Bury A. (red.), *Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?* Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kozielecki J., 2002, *Transgresja i kultura*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kvale S., 2010, *Prowadzenie wywiadów*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łukasik B., 2010. *Bycie podmiotem w edukacji – wizja oczekiwana czy fakt?* W: Gofron A., Łukasik B. (red.), *Podstawy edukacji*, t. 3, *Podmiot w dyskursie pedagogicznym*. Kraków, Impuls.
- Małyńska A., 2010, *Nauczyciel – uczeń. W poszukiwaniu kreatywności w szkole*. Olsztyn, Centrum Badań Europu Wschodniej
- Maslov A.H., 1986, *W stronę psychologii myślenia*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.
- Miles M.B., Huberman A.M., 2000, *Analiza danych jakościowych*. Białystok, Trans Humana, s. 10.
- Męczkowska A., 2006, *Podmiot i pedagogika: od oświeceniowej utopii ku pokrytycznej dekonstrukcji*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Nęcka E., 2001, *Psychologia twórczości*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Olubiński A., 2001, *Podmiotowość roli nauczyciela i ucznia*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Ostrowska U., 2009, *Idea podmiotu i podmiotowości w edukacji z perspektywy aksjologicznej*. W: Popławska A. (red.), *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty –działania –zagrożenia*. Białystok, NWSP.
- Pikała A., 2015, *Rola kreatywnych cech i kompetencji nauczycieli szkół muzycznych I stopnia w rozwijaniu postaw twórczych uczniów*. W: Delecka-Bury A. (red.),

- Współczesne wyzwania szkolnictwa muzycznego. Kim jest nauczyciel szkoły muzycznej I stopnia?* Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Popek S., 2001, *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Rozporządzeniu Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 6 września 2017 w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego w publicznych szkołach artystycznych., *Dz. U. z 2017, poz. 1793*.
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 20 maja 2014 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli szkół artystycznych, placówek kształcenia artystycznego i placówek doskonalenia nauczycieli, *Dz. U. z 2014 r. poz. 784*.
- Suświłło M., 2001, *Psychopedagogiczne uwarunkowania wczesnej edukacji muzycznej*. Olsztyn, Wydawnictwo UWM.
- Sztompka P., 1994, *Teorie zmian społecznych a doświadczenia polskiej transformacji*. „*Studia Socjologiczne*”, nr 1, s. 14.
- Szmidt K.J., 2007, *Pedagogika twórczości*. Gdańsk, GWP.
- Wilski M., 2011, *Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli*, w: Kowalik S. (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wiśniewski Cz., 2009, *Podmiotowość wyrazem regulacji stosunków człowieka z otoczeniem (kontekstualność problemu)*. W: Popławska A. (red.), *Podmiotowość w praktyce edukacyjnej. Konteksty – działania – zagrożenia*, Białystok, NWSP.
- Zaborowski Z., 2000, *Teoria treści i form samoświadomości*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.

SELECTED ASPECTS OF SUPPORTING THE CREATIVITY OF FIRST-CYCLE MUSIC SCHOOL STUDENTS (IN THE TEACHERS' PERSPECTIVE)

Abstract: Presented article addresses issues related to the music school as an institution supporting and developing the creativity of its students. Creativity is a category that in today's reality is perceived as an important cultural competence, and it seems important to what extent music education takes actions conducive to its development. The article presents the results of research carried out among 11 teachers of first-cycle music schools. The research was of qualitative nature and the interview was used to collect the research material. Research topics focused on a variety of conditions, ways, accelerators and inhibitors of the process of developing students' creativity. Conclusions from the analysis of collected material indicate the need for teacher education in the area of supporting and developing students' creativity, respecting their subjectivity and responding to their needs. Also important in this context are activities concerning the program and organizational side of the school's music operation, optimizing education processes.

Key words: music school, creativity, pupil, teacher